Propuesta pedagógica para la construcción de memoria histórica de la masacre de Bojayá (2002) a partir de la fotografía de Jesús Abad Colorado

Anggi Maritza Feo Upegui

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Facultad de Ciencias y Educación

Maestría en Comunicación – Educación

Febrero, 2024

Propuesta pedagógica para la construcción de memoria histórica de la masacre de Bojayá (2002) a partir de la fotografía de Jesús Abad Colorado

Anggi Maritza Feo Upegui

Tesis para optar al título de

Magister en Comunicación-Educación

Director: Tomás Antonio Vásquez Arrieta

Notas de autor:

Anggi Maritza Feo Upegui, Maestría en Comunicación-Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas

La correspondencia relacionada con esta investigación debe ser dirigida a Anggi Maritza Feo Upegui, Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Contacto: amfeou@udistrital.edu.co

Hoja de Aceptación

Director de tesis:

_____

Tomás Antonio Vásquez Arrieta

Jurado:

_____

Juan Carlos Amador

Jurado:

_____

Luis Carlos Vera

“Artículo 177: La Universidad Distrital Francisco José de Caldas no se hará responsable por las ideas propuestas en esta tesis”. Acuerdo 19 del Consejo Superior Universitario.

A Elizabeth, mi madre, por su legado de lucha y amor incondicional.

A Diego, mi hijo, por su infinita ternura y paciencia durante el desarrollo de todo este proceso.

A todos los que contribuyeron con sugerencias, consejos, ideas y palabras de aliento para hacer realidad este proyecto.

¡GRACIAS!

Resumen

Las dinámicas de violencia en Colombia producto del conflicto armado han estado inscritas en la cotidianidad de todos sus habitantes, hasta el punto que hemos tenido que construir una vida en medio del conflicto mismo. Por consiguiente, la enseñanza del conflicto armado como problema sociopolítico cimentó este proceso investigativo que indaga por los procesos de enseñanza-aprendizaje de la historia reciente en la escuela. El objetivo fue diseñar e implementar una propuesta pedagógica dirigida a estudiantes que permitieran comprender cómo se reconstruye la memoria histórica del conflicto armado en Colombia a partir del empleo de la fotografía de Jesús Abad Colorado, desde el caso emblemático conocido como la masacre de Bojayá (2002). Se expone la sistematización de la experiencia en el Colegio INEM Francisco de Paula Santander, durante el primer semestre del 2023, con estudiantes de media vocacional. Los resultados permitieron dar cuenta que la fotografía se constituye en una estrategia significativa, en escenarios escolares, para que los estudiantes puedan reconocer la memoria histórica como trabajo que dota de distintos significados la historia reciente del país.

Palabras clave: Enseñanza de las ciencias sociales, memoria histórica, masacre de Bojayá, fotografía, Jesús Abad Colorado.

Abstract

The dynamics of violence in Colombia as result of the armed conflict have been inscribed in the daily lives of all its inhabitants, in such a we have had to build a life in the midst of the conflict itself. Therefore, the teaching of the armed conflict as a socio-political problem was the base for this research process which is inquiring for the teaching-learning processes of recent history in schools. The research objective was to design and apply a pedagogic proposal aimed at students to understand how the historical memory of the armed conflict in Colombia is reconstructed through the use of the photograph of Jesús Abad Colorado, from the emblematic case known as the Bojayá massacre (2002). Here is exposed the systematization of the experience at the INEM Francisco de Paula Santander School, during the first semester of 2023, with high school students. The results provided evidence that photography is a significant strategy, in school scenarios, for students to recognize historical memory as a process that confers different meanings to the recent history of the country.

Keywords: Social Science education, historical memory, the Bojayá massacre, photography, Jesús Abad Colorado.

Tabla de contenido

Introducción **11**

1. Planteamiento del Problema **14**

1.1. Justificación 19

1.2. Antecedentes 23

1.2.1. La Enseñanza De Los Conflictos Armados En Escenarios Educativos: Experiencias A Destacar A Nivel Internacional Y Nacional 25

1.2.2. Conflicto Armado En Colombia 31

1.2.3. La Enseñanza De La Historia En Colombia 39

1.2.4. Imagen Artística Y Memoria Del Conflicto Armado En Colombia 44

2. Marco Teórico **58**

2.1. Historia Del Tiempo Presente 59

2.1.1. Historia Del Tiempo Presente Y La Memoria Histórica 63

2.2. Conflicto Armado en Colombia 67

2.2.1. Casos Emblemáticos del Conflicto Armado en Colombia 71

2.2.2. Masacre 73

2.2.3. La Masacre de Bojayá 78

2.3. La Fotografía Como Representación Del Conflicto Armado 82

2.3.1. Las Memorias del Conflicto Armado A Través De La Fotografía de Jesús Abad Colorado 86

3. Metodología **89**

3.1. Enfoque Investigativo 89

3.2. Fases metodológicas de Investigación desde la Teoría Fundamentada 92

3.2.1. Fase de Diagnóstico 92

3.2.2. Fase De La Implementación Didáctica 93

3.2.3. Descripción De Instrumentos Empleados Para la Obtención De La Información 96

4. Diagnóstico De Los Saberes Escolares Sobre El Conflicto Armado En Colombia **99**

4.1. Metodología de Diagnóstico 99

4.1.1. Caracterización de la población participante en la investigación 102

4.1.2. Saberes Sobre El Conflicto Armado En Colombia 107

4.1.3. Reacciones Afectivas Frente A Imágenes Relacionados Con El Conflicto Armado En Colombia 129

4.1.4. Reconstrucción De Memoria Histórica Sobre El Conflicto Armado En Colombia 142

4.1.5. Análisis De Los Resultados 146

4.1.6. Diagnóstico Escolar 151

5. Propuesta Pedagógica Para La Construcción De Memoria Histórica De La Masacre De Bojayá (2002) A Partir De La Fotografía De Jesús Abad Colorado **156**

5.1. Preámbulo: Conflicto Armado Y Memoria Histórica.....156

5.2. Generalidades del conflicto armado en Colombia: ¿Qué es el conflicto armado en Colombia? 159

5.3. Memoria histórica: ¿Cómo se construye memoria histórica? 162

5.4. La masacre de Bojayá: Memoria del Horror: Los hechos alrededor de la masacre de Bojayá.....167

5.5. Consecuencias de la masacre de Bojayá: Memorias de los daños producidos por la violencia.....170

6. Conclusiones 174

6.1. Recomendaciones.....181

Referencias 184

Apéndices.....193

Apéndice A. Encuesta Diagnóstico Escolar-Curso 1007.....193

Apéndice B. Comentarios Afectación Personal por el Conflicto Armado 193

Apéndice C. Razones de las Relaciones establecidas con la Fotografía-Puerto Amor, Inspección El Placer 193

Apéndice D. Respuestas Grupo Focal 193

Apéndice E. Matriz Relacional.....193

Apéndice F. Matriz Axial.....193

Apéndice G. Diarios de Campo 193

Apéndice H. Resultados Fase de Implementación Didáctica.....193

Introducción

El presente documento evidencia el desarrollo de un proceso investigativo y pedagógico relacionado con las reflexiones suscitadas en torno a la manera como se abordan los procesos de reconstrucción de memoria histórica del conflicto armado en Colombia en estudiantes de grado Decimo, del Colegio INEM Francisco de Paula Santander, a partir de la vinculación de las representaciones de la fotografía de Jesús Abad Colorado, como estrategia de contrastación de los hechos políticos, económicos, sociales y culturales que determinaron el caso emblemático conocido la masacre de Bojayá (2002). A partir de este análisis, se concreta el diseño e implementación de una propuesta pedagógica alrededor de habilidades y elementos conceptuales relacionados con el desarrollo de pensamiento histórico, basado en los postulados del enfoque historiográfico de la Historia del Tiempo Presente, el cual concibe la memoria histórica como un proceso de reelaboración de interpretaciones del pasado y su sentido para el presente/futuro.

Con este propósito, se desarrollan a lo largo del presente escrito una serie de elementos teóricos relacionados con la fundamentación de la categoría de reconstrucción de la memoria histórica del conflicto armado en Colombia, desde el empleo de la imagen artística, particularmente la fotografía, como estrategia que propicia un escenario pedagógico de fortalecimiento de habilidades como la conceptualización, la clasificación y comparación de fuentes historiográficas, y la observación, análisis y reflexión de información como formas que permiten comprender las dinámicas desde las cuales se construyen distintas interpretaciones históricas. Así mismo, se plantean algunos elementos metodológicos relacionados con la Teoría Fundamentada (TF) cuya dimensión pedagógica permite valorar la expresión de distintas visiones subjetivas del contexto estudiado.

Para el desarrollo de estos elementos, se presenta en la primera parte una contextualización del problema de investigación relacionado con la necesidad de incluir en escenarios escolares el estudio del conflicto armado desde un enfoque histórico que posibilitara la reconstrucción de la memoria histórica del pasado reciente de Colombia; su justificación desde las relaciones entre este problema y los aportes del campo de la comunicación-educación como forma de desarrollar un sentido de la agencia histórica de las realidades políticas y sociales de los actores escolares; y los antecedentes investigativos que sirven como base para cimentar las relaciones entre los procesos de enseñanza, la identificación de líneas de investigación académica y el rol de la imagen artística en la construcción de interpretaciones de la memoria colectiva del conflicto armado en el país.

En el segundo capítulo se establece el marco teórico bajo el cual se proponen procesos de fundamentación y comprensión del problema de investigación planteado, particularmente desde el enfoque historiográfico de la Historia del Tiempo Presente que permite definir las categorías de memoria histórica y conflicto armado en Colombia como procesos que implican multiplicidad de interpretaciones y experiencias que se producen en distintos espacios y temporalidades. Adicionalmente, se presenta un acercamiento teórico desde el cual se pretende comprender el papel de la imagen fotográfica en la producción y reproducción de representaciones sobre el conflicto armado en Colombia y la manera en que esta influye en la reproducción o valoración de múltiples discursos que constituyen la memoria histórica de la violencia en el país

En el tercer capítulo se abordan los procesos de recolección y análisis de información, al igual que una descripción del enfoque metodológico implementado, basado en la aplicación de la investigación cualitativa, particularmente, del referente metodológico de la Teoría Fundamentada (TF) como medio que permitió reconocer los saberes de la población sobre el conflicto armado en el país y reflexionar acerca de las transformaciones que se hacen necesarias para construir una

propuesta didáctica que se ocupe del problema evidenciado y el campo temático investigado. En ese sentido, se organiza la recolección, sistematización y análisis de los resultados o hallazgos de la investigación de la presente investigación en dos fases, correspondientes al diagnóstico escolar e implementación de la unidad didáctica.

En el cuarto capítulo se presenta la sistematización y el análisis de los resultados o hallazgos correspondientes a la fase de diagnóstico escolar, los cuales permitieron realizar la caracterización de la población participante de la investigación, asi como identificar la manera como se configuran los procesos de reconstrucción de memoria histórica en los estudiantes respecto al conflicto armado en Colombia y cómo estos se ha abordado en las clases de ciencias sociales.

En el quinto capítulo se expone la información recolectada en la fase de implementación didáctica. Este apartado está dividido en cinco secciones correspondientes a las secuencias planteadas, las cuales se proyectaron desde dos ejes temáticos centrales: uno general, correspondiente a la conceptualización del conflicto armado y la construcción de memoria histórica; y uno específico, relacionado con la masacre de Bojayá, en mayo de 2002; cada apartado inicia señalando los elementos conceptuales y metodológicos manejados para abordar cada uno de los contenidos propuestos para los ejes temáticos. Posteriormente se exponen los resultados de cada actividad a la vista de los objetivos planteados para cada una de las secuencias.

En el sexto capítulo, se recogen y describen una serie de conclusiones que responden a la problemática establecida y al análisis del objeto de investigación construido, y cuyo desarrollo, la implementación de la propuesta pedagógica permitió reconocer que el empleo de la fotografía de Jesús Abab Colorado, para el abordaje del conflicto armado en Colombia, se constituye en una estrategia pedagógica que posibilita la renovación de las prácticas de enseñanza de las ciencias

sociales escolares, en la medida que esta puede ser adoptada como un texto cultural que tiene la capacidad no solo de representar y cuestionar los discursos que narran el conflicto armado, sino también de modificar los afectos que han llevado a considerar la guerra como un proceso ajeno a la propia realidad. Finalmente, se formulan algunas recomendaciones que se derivan de la experiencia pedagógica implementada y que se consideran pertinentes para aquellos docentes del área de ciencias sociales interesados en una propuesta de enseñanza del conflicto armado en Colombia, que vincule la fotografía o la imagen artística, como estrategia que facilite la reflexión en torno a la manera como se construyen las interpretaciones que configuran la memoria histórica del pasado reciente del país.

1. Planteamiento del Problema

Las dinámicas de violencia en Colombia producto del conflicto armado han estado inscritas en la cotidianidad de todos sus habitantes, hasta el punto que hemos tenido que construir una vida en medio del conflicto mismo. En el ámbito escolar la inclusión de estas temáticas –y todo lo que esto representa- han sido prácticamente relegadas. Lo anterior, tiene que ver con el proceso de reglamentación de la enseñanza de las ciencias sociales producidos desde los años setenta con el Programa de Mejoramiento Cualitativo de la Educación (1976), la reforma curricular de 1978 (Decreto 1419), la conformación del Movimiento Pedagógico Nacional (1982), la renovación curricular en 1984 (Decreto 1002) y la formulación de la Ley General de educación (entre 1984 y 1994), en las cuales no se diseñaron estrategias que permitieran abordar la historia reciente, ni el conflicto armado como temáticas centrales del currículo en ciencias sociales.

Es desde el 2003, con la formulación de los Lineamientos Curriculares en Ciencias Sociales, que se establece el conflicto armado como eje integrador del currículo de esta área; no obstante, los contenidos que describen aspectos relacionados con el conflicto armado se plantean

con el propósito de desarrollar competencias que se requieren para el éxito evaluativo, más que para comprender la realidad social y actuar en ella.

Pese a este panorama, la firma del acuerdo de paz entre el gobierno colombiano y las Fuerzas Armadas Revolucionarias-Ejército del Pueblo (FARC-EP), en el 2016, produce la configuración de una nueva etapa del conflicto armado, donde se empezó a hablar del valor de la memoria histórica para la consecución de la paz. Es así como el Estado colombiano ha venido promoviendo iniciativas en la sociedad civil que procuran la reconstrucción de la memoria histórica orientadas al esclarecimiento de los hechos violentos, la dignificación y reparación integral de las víctimas, y la construcción de una paz perdurable en los territorios. Dichas iniciativas, no han sido ajenas a la escuela, pues se reglamenta la implementación de la Catedra por la Paz (Decreto 1038 de 2015) en todos los establecimientos del país, y se han diseñado algunos materiales pedagógicos, como La Caja de Herramientas (2018) "Un viaje por la memoria histórica: aprender la paz y desaprender la guerra" del Centro Nacional de Memoria Histórica de Colombia (CNMHC), para promover la difusión y apropiación social de los resultados de los procesos de reconstrucción de memoria histórica en el país.

Aunque institucionalmente se han establecido algunas rutas para abordar la historia reciente del país en la escuela, aún persisten las discusiones sobre cuál debe ser el rol de esta en un contexto de posacuerdo, pues se reconocen a los escenarios escolares como espacios de múltiples tensiones de significado y de construcción de sentido social e individual del pasado, donde la construcción de la memoria histórica puede estar mediada por intereses y propósitos que privilegian la realidad histórica y social de un actor, sobre las voces y memorias de otros grupos sociales, históricamente sometidos al olvido y la exclusión social.

Así las cosas, desde la experiencia propia como docente de ciencias sociales de una institución educativa oficial del país, se reconoce que una de las tareas principales de la escuela debe ser fomentar en los estudiantes una comprensión histórica sobre las dinámicas que han marcado el conflicto armado en Colombia, pues la vinculación de propuestas que se orienten al reconocimiento de la memoria histórica son una alternativa para renovar las practicas tradicionales de la enseñanza de la historia y, a su vez, una oportunidad para aportar en la formación de sujetos críticos y propositivos capaces de comprender como la violencia ha afectado la convivencia cotidiana y la del país en general.

Igualmente, es preciso cultivar en los estudiantes un sentido de agencia histórica, entendida no solo como la memorización de lugares y fechas asociados a los hechos violentos que han marcado la historia del país, sino también como la capacidad de generar un impacto en la manera cómo piensan su propia historia y la historia de su país. Del mismo modo, para la comprensión de los matices que desencadenaron y degradaron el conflicto armado que ha vivido el país, se hace necesaria la apropiación reflexiva de la memoria histórica como un campo temático que conecta la experiencia vital de los estudiantes con ese desarrollo del pensamiento crítico de la realidad que debe orientar las clases de Ciencias Sociales.

Teniendo en cuenta lo anterior, para la aplicación del presente proyecto el énfasis estará en el diseño de una propuesta pedagógica que aborda la enseñanza de la historia desde la comprensión de la memoria histórica, a partir de la perspectiva planteada por Elizabeth Jelin (2002) sobre memoria, donde esta no se concibe como un simple ejercicio de rememoración, sino que se entiende como “trabajo” que implica la reflexión y análisis de los recuerdos y, la manera como estos, son incorporados en los procesos de transformación simbólica, la elaboración de interpretaciones del pasado y su sentido para el presente/futuro. Asimismo, la memoria histórica

se posiciona como objeto, método y fuente de la reconstrucción histórica del pasado reciente del país, en la medida que esta alberga diversos saberes y luchas que señalan los instrumentos, estrategias y códigos para aproximarse a las sensaciones, emociones, silencios u olvidos de la experiencia vivida de cada uno de los actores de los distintos hechos de violencia que han caracterizado el conflicto armado en el país.

Al comprender la categoría de memoria como trabajo, se hace indispensable alejarse de posturas historiográficas tradicionales construidas desde la perspectiva occidental europea y abordar un enfoque historiográfico que permita cuestionar y renovar las narrativas que constituyen el relato de la historia, a través de la comprensión de las variadas espacialidades y temporalidades que estructuran el pasado reciente del país. Por tal motivo, se plantea como enfoque historiográfico que orienta la propuesta la *historia del tiempo presente*, puesto que esta perspectiva cuestiona la construcción de la historia desde el modelo de grandes relatos, la exaltación de figuras heroicas y la configuración de un tiempo cronológico lineal, para comprenderla como un saber perspectivístico y reflexivo que posibilita un dialogo permanente entre la multiplicidad de lecturas del pasado que, incluye a su vez, la superposición de distintos estratos temporales los cuales se configuran de acuerdo al entrelazamiento de una amplia gama de experiencias individuales y colectivas.

Sumado a lo anterior, para favorecer procesos de enseñanza que permitan evidenciar los distintos mecanismos a través de los cuales se han realizado interpretaciones históricas del pasado reciente del país es preciso plantear estrategias pedagógicas que lo posibiliten. Es así, como se considera la imagen artística, particularmente la fotografía, como estrategia que, desde su representación, es capaz de visualizar, exponer y reaccionar, de manera poderosa y concreta, la memoria de la violencia del conflicto armado en Colombia. De este modo, abordar la fotografía

como estrategia pedagógica, implica entenderla como un *texto cultural* (Vilches, 1997) en la medida que esta suministra información importante sobre la manera como se construyen diferentes interpretaciones históricas sobre el conflicto armado.

Ahora bien, para aproximarnos a la memoria del conflicto armado de nuestro país es conveniente reflexionar sobre la capacidad de distintas imágenes para encauzar mediaciones como lo plantea Yepes (2018), que tengan el poder de afectación en los estudiantes para incidir en sus patrones de pensamiento y comportamiento individual y colectivos que, en la mayoría de los casos, los ha llevado a considerar la guerra como algo cotidiano. Es así como se consideran las fotografías de Jesús Abab Colorado, en cuanto su trabajo se ha distinguido por desarrollar un ejercicio periodístico y de investigación social, desde el que se insiste en cimentar una conciencia de cercanía con las víctimas, con el fin de establecer una relación de empatía e intimidad entre víctimas, fotógrafo y espectadores de estas; adicionalmente, las imágenes del fotoperiodista no solo se constituyen en una herramienta de sensibilización y visibilización de las atrocidades de la guerra, sino también en una fuente histórica que permite la aproximación a la memoria histórica desde la contrastación y el análisis de otro tipo de fuentes, como por ejemplo los informes producidos por el CNMHC.

De acuerdo con los elementos planteados, la pregunta problema que busca responder el proyecto es: ¿Cómo las representaciones de la fotografía de Jesús Abad Colorado sobre la masacre de Bojayá (2002) posibilitan procesos de reconstrucción de memoria histórica en estudiantes de grado Decimo, del Colegio INEM Francisco de Paula Santander? Asimismo, se establecen a continuación el objetivo general y los objetivos específicos que guían la implementación del presente proyecto de investigación:

Objetivo General

Comprender cómo se reconstruye la memoria histórica del conflicto armado en Colombia a partir de las representaciones de la fotografía de Jesús Abad Colorado sobre la masacre de Bojayá (2002).

Objetivos Específicos

1. Elaborar un diagnóstico escolar sobre la manera como se aborda la memoria histórica del conflicto armado en Colombia, desde los procesos de enseñanza del área de Ciencias Sociales.
2. Diseñar e implementar una unidad didáctica que vincule las representaciones de la fotografía de Jesús Abad Colorado, como estrategia para la reconstrucción de la memoria histórica a partir de la contrastación de los hechos políticos, económicos, sociales y culturales que determinaron la masacre de Bojayá (2002).
3. Determinar de qué manera la implementación de la unidad didáctica permite reflexionar acerca de las diferentes maneras de hacer interpretaciones sobre la memoria histórica de las dinámicas propias que caracterizan el conflicto armado en Colombia.

1.1. Justificación

Esta investigación surgió de la necesidad de abordar en las clases de ciencias sociales temas relacionados con el conflicto armado en Colombia y de las características del contexto escolar en el que busca ser implementando. Es así como desde la reflexión de la práctica pedagógica desarrollada en el Colegio INEM Francisco de Paula Santander y del análisis de las formas en las que se aplican los diferentes lineamientos curriculares del área de Ciencias Sociales, que se ha podido evidenciar un vacío en la formación respecto a contenidos relacionados con la historia reciente del país, no solo desde sus aspectos conceptuales, sino también históricos, ya que no se valora el desarrollo del pensamiento histórico y la aproximación al pasado como un elemento que aporta a la resolución de conflictos, y particularmente a el conflicto armado, por medio del

reconocimiento de derechos fundamentales, de valores democráticos y de estrategias de negociación y la concertación como vías para solucionar la violencia de manera pacífica.

Adicionalmente, la orientación del estudio de problemáticas sociales desde una perspectiva integradora y transdisciplinaria en las ciencias sociales, ha provocado el privilegio de ciertos conocimientos y metodologías sobre otras, o la eliminación drástica de ciertos saberes disciplinares con el fin de cumplir con una serie de requerimientos institucionales y gubernamentales más relacionados con el éxito evaluativo en pruebas estandarizadas.

En tal sentido, es indudable que los procesos de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales escolares han estado cimentados por una serie de políticas educativas que pasan por el establecimiento de planes, lineamientos y estándares curriculares, cátedras, proyectos trasversales, entre otras disposiciones, que, en su conjunto, restringen las posibilidades de desarrollo de diversas prácticas pedagógicas que induzcan a la aproximación de la realidad social desde diferentes enfoques; No obstante, es en este escenario que los educadores plantean propuestas de innovación pedagógica a partir de la consideración de los problemas sociales que afectan profundamente al país y de las experiencias que atraviesan las vivencias de los actores que confluyen en cada institución, por lo cual, el presente proyecto busca establecer un aporte a la consolidación de metodologías, perspectivas y saberes contextualizados que permitan no solo desarrollar espacios y prácticas de formación social e histórica, sino también, contribuyan a la construcción de escenarios que favorezcan la reconstrucción de memoria histórica del pasado reciente del país, el esclarecimiento de los hechos violentos y la una paz perdurable para todos los territorios.

Para el caso de la institución educativa mencionada, por ejemplo, se puede mencionar que el 84.09% de los estudiantes residen en la localidad de Kennedy, reportada como la tercera localidad en Bogotá receptora del mayor número de víctimas en la capital y, además, dentro de la

institución, se reportan 132 estudiantes o sus familias como víctimas del conflicto armado del país y 151 se hallan en situación de desplazamiento forzado (Colegio INEM Francisco de Paula Santander, 2020, pág. 22). Esto sumado a algunos elementos históricos en el contexto del conflicto armado en Colombia, evidenciados, por ejemplo, en la presencia de grupos armados como las Autodefensas Gaitanista de Colombia y las Aguilas Negras, el frente de Guerra Urbano Jorge Eliecer Gaitan del ELN y las milicias disidentes de las FARC, la consolidación de economias ilegales asociados al microtráfico, las amenazas y homicidios sistemáticos a lideres sociales, las extorciones y el contrabando de armas.

Sin embargo, estas condiciones plantean la necesidad de formular una propuesta pedagógica que permita evidenciar la importancia de abordar temas referentes al conflicto armado en la medida que Bogotá, y específicamente la localidad de Kennedy, se constituyen en lugares de acogida de gran parte de la población desplazada por cuenta de la violencia y la guerra que se vive en la generalidad del territorio colombiano, pero también, como un escenario que procure el aprendizaje significativo a través de la integración del contexto cotidiano de los estudiantes con la reflexión acerca de la manera como la construcción del relato histórico es capaz de invisibilizar los hechos de violencia del país a través del lenguaje o la forma como se denominan o narrar los eventos que caracterizan la historia reciente del país.

Con este fin, se plantea un marco de desarrollo del proyecto apoyado en las categorías de conflicto armado en Colombia, memoria histórica e imagen artística con el fin de aportar de manera significativa a la aplicación del campo Comunicación-Educación, no solo en el análisis y la reflexión de ideas relacionadas con la reconstrucción de la memoria histórica del pasado reciente del país en contextos escolares, sino también en la importancia de abordar la dimensión afectiva (Yepes Muñoz, 2018) en los procesos de enseñanza de las ciencias sociales, como estrategia que

facilite abandonar prácticas tradicionales de enseñanza, basadas en la transmisión de contenidos de manera memorística, mecanicista y carente de significado, para abordarlos desde lo emotivo como forma de comprensión y reflexión de los problemas del área desde la producción de empatía y construcción de nuevos sentidos alrededor de las situaciones que configuran la realidad, la de las personas con las que cohabitamos y la construcción de la subjetividad. Al plantear la necesidad de abordar el conflicto armado desde la dimensión afectiva, la imagen artística se presenta como la herramienta más conveniente pues el contenido representacional de la producción artística permite nuevos puntos de reflexión del pasado reciente, el acercamiento histórico y la evocación emociones, contribuyendo a su vez, a cimentar múltiples cuestionamientos en los sujetos escolares sobre la manera como se ha construido el relato histórico de nuestra nación.

De este modo, se entiende el aporte a la Comunicación-Educación desde la perspectiva de Huergo (2010), donde el análisis y reflexión de las maneras como se configuran diversas interpretaciones sobre la memoria histórica del conflicto armado en Colombia desde la imagen artística, particularmente la fotografía, se constituyen, por un lado, en procesos que implican la confrontación respecto a la distribución y apropiación de los saberes en distintos escenarios sociales, y por el otro, en prácticas con sentido de agencia histórica donde la mediación entre diferentes temporalidades y espacialidades producen la transformación de sentidos, significados y representaciones sobre el mundo, pero también, del mundo mismo.

Así mismo, desde los planteamientos de Huergo (2010) sobre el campo de la Comunicación -Educación el proyecto busca desarrollar de forma complementaria los escenarios de relación entre memoria histórica y el poder, este último, como aporte al objeto central de reflexión en la línea de Cultura Política en varios sentidos: el primero, desde la posibilidad de reconocer el componente político de las interpretaciones de la memoria histórica del conflicto armado en Colombia, al

considerar al escenario escolares como un lugar de múltiples tensiones donde la construcción de la memoria esta atravesada por diferentes intereses, relaciones y propósitos que pueden llegar a privilegiar el relato histórico de un grupo social, a la vez, que invisibiliza y excluye el de otros; el segundo, desde la perspectiva que la construcción del conocimiento histórico se puede constituir en el marco de consolidación de reflexiones, saberes y prácticas que cuestionen las formas en las que el poder opera y configura la realidad social; y el tercero, que las representaciones de la imagen artística favorecen la memoria histórica en la medida que las mediaciones que se tejen entre imagen-espectador permiten la modificación de los discursos y los afectos que constituyen la percepción habitual sobre el conflicto armado colombiano, produciendo nuevos afectos que nos disponen a actuar frente a las atrocidades ocurridas en este contexto .

1.2. Antecedentes

El objetivo de este capítulo es presentar la revisión documental de algunas propuestas pedagógicas relacionadas con la problemática de la enseñanza del conflicto armado en Colombia en escenarios escolares. Uno de los principales hallazgos de esta indagación es que aunque diversos sectores académicos y políticos se han preocupado por analizar el fenómeno del conflicto armado desde múltiples perspectivas, con el propósito de encontrar las causas y las características de su desarrollo y dando como resultado la aparición de diversas narrativas, la enseñanza del conflicto armado en la escuela y específicamente en la aulas, se constituye en un campo de investigación aun inexplorado, que presenta varios desafíos como el tratamiento del tema en estos escenarios, la concepción de los contenidos, el manejo de las fuentes, el rol del docente, de los estudiantes y de la comunidad en general, la estructura metodológica y la incorporación de emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De esta manera, el presente estado del arte consta de cuatro apartados. En el primero, se hace un breve recorrido por algunas de las experiencias más relevantes a nivel internacional y nacional han inspirado y dirigido propuestas de enseñanza que aborden la complejidad del conflicto armado en contextos escolares; Para ello, se ordenan las experiencias teniendo en cuenta la contextualización de la memoria como un fenómeno emergente en la escuela, el ámbito conceptual desde el cual se asume la memoria y el carácter metodológico con que se aborda la memoria desde las diferentes iniciativas pedagógicas.

En la segunda parte, se identifican algunas de las principales líneas de investigación que se han desarrollado en materia de conflicto armado en las últimas décadas en Colombia; para describir las posturas académicas más difundidas sobre las características y dimensiones del conflicto armado colombiano, principalmente se encuentran los trabajos producidos para justificar las políticas estatales diseñadas para manejar el conflicto y las investigaciones críticas que buscan establecer explicaciones soportadas en distintas fuentes, sobre las causas, dimensiones, dinámicas y efectos del conflicto armado en la sociedad colombiana.

En la tercera parte, se analizan las discusiones sobre enseñanza de la historia que se han dado en Colombia y, desde esta perspectiva, se señala la poca importancia dada en estos debates a la historia reciente, y en particular al conflicto armado colombiano. En ese sentido, se presenta el marco normativo establecido por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) de 1976 a 2003; esto con el propósito de mostrar cómo la orientación dada a la enseñanza de la historia en Colombia desde la política educativa ha obstaculizado la incorporación del conflicto armado colombiano como temática curricular. Adicionalmente, se reseña la propuesta institucional *Caja de Herramientas. Un viaje por la memoria histórica: aprender la paz y desaprender la guerra* del

Centro Nacional de Memoria Histórica de Colombia (CNMHC), como iniciativa pedagógica que ha posibilitado debatir la memoria histórica del conflicto armado colombiano en el ámbito escolar.

Finalmente, en la cuarta parte se presenta la posibilidad de memoria que se despliega de las relaciones entre las imágenes artística y las representaciones que se desprende de ellas. De esta manera, se abordan diferentes propuestas de análisis y comparación artístico que sitúan al arte como lugar y práctica de enunciación, denuncia, sensibilización y visibilización de los hechos de violencia que han marcado el conflicto armado en el país, y a su vez, algunas experiencias que proponen la imagen artística como estrategia de enseñanza de la historia, que permite asumir procesos de reconstrucción de memoria colectiva en el contexto escolar.

1.2.1. La Enseñanza De Los Conflictos Armados En Escenarios Educativos: Experiencias A Destacar A Nivel Internacional Y Nacional

Al situar la escuela como espacio privilegiado desde el cual se construyen explicaciones de los hechos históricos que han impactado la sociedad, es indudable que estos no llegan a nosotros tal como acontecieron, sino que constituyen interpretaciones y versiones que responden a intereses creados con distintos propósitos y desde diferentes ámbitos; Es así, como en escenarios educativos la enseñanza de los hechos históricos depende de factores como las reformas educativas, la formación de maestros en el ámbito profesional y la visión particular de la institución educativa, entre otros. En este contexto, recientemente se han venido desarrollando una serie de iniciativas pedagógicas que intentan promover el debate en torno a los relatos oficiales y reflexionar sobre el pasado y su sentido para la experiencia presente y futura de diferentes grupos sociales.

Ante esta perspectiva, conviene presentar algunas de las experiencias más relevantes que en el ámbito latinoamericano y nacional han inspirado y dirigido esta iniciativa de trabajo:

En el caso Latinoamericano, podemos destacar el proyecto con jóvenes investigadores sobre las memorias de la represión del Cono Sur, liderado por Elizabeth Jelin (2002) donde se aborda los regímenes militares instaurados entre los años sesenta y ochenta, en países como Argentina, Chile, Brasil y Paraguay. Esta experiencia en particular se presenta en el artículo de la *Revista Colombiana de Educación, N.º 62 "*Escuela, memoria y conflicto en Colombia. Un ejercicio del estado del arte de la temática" de Absalón Jiménez Becerra, Raúl Infante Acevedo y Ruth Amanda Cortés, como uno de los trabajos más relevantes que sobre el tema de las luchas por la memoria, la historia oficial, los perdones y los olvidos se han generado en contextos escolares, en el ámbito latinoamericano.

Como producto del trabajo desarrollado por el equipo se obtiene el texto *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado* (Jelin & Lorenz, 2004) donde se establecen relaciones entre la educación y la memoria en países del Cono sur. Allí se señala como principal escenario de la configuración de las "políticas de la memoria" a la escuela, la cual termina siendo la principal reproductora de una memoria e historia oficial instaurada por parte de un sector dominante de las sociedades latinoamericanas. Para el desarrollo de su trabajo se considera como categoría de análisis la memoria en el plano político, simbólico, personal e histórico. Desde esta perspectiva, se aborda la memoria en una triple dimensión: la memoria como proceso subjetivo, la memoria como campo de disputa y la memoria como historicidad.

En el estado del arte de Jiménez Becerra, Infante Acevedo, & Cortés (2012) también se resalta otra experiencia investigativa en el Cono Sur, más específicamente en Argentina, *Memorias del horror,* liderado por las investigadoras Inés Dussel, Silvia Finocchio y Silvia Gojman (2003). Esta propuesta se trabaja con estudiantes de secundaria y se orienta bajo la consigna de "Nunca Más" como estrategia para constituir un acuerdo de no repetición y olvido de los múltiples

acontecimientos sucedidos durante la dictadura militar en Argentina, entre 1976 y 1983. Para ello, el trabajo "desarrolla un balance de la memoria colectiva, las formas y los lugares en los que se sostiene y la relación de los acontecimientos, posteriores a 1983, con los derechos humanos" (Jiménez Becerra, Infante Acevedo, & Cortés, 2012, pág. 294). Como propuesta pedagógica, se sugiere un conjunto de actividades para trabajar con estudiantes donde se aborda la memoria desde una perspectiva ejemplarizante, constituyendo así, una lista de lo que no debe olvidarse.

En el contexto colombiano cabe destacar la investigación de las docentes universitarias Sandra Patricia Rodríguez Ávila y Olga Marlene Sánchez Moncada (2009) "Problemáticas de la enseñanza de la historia reciente en Colombia: trabajar con la memoria en un país en guerra", quienes han venido enunciando las problemáticas de la enseñanza reciente en Colombia y la forma como su orientación ha obstruido la incorporación del conflicto armado en Colombia como temática curricular. En su proceso de reflexión se ha constituido como categoría de análisis "las políticas de la memoria" la cuales se materializan en la creación de la Academia de Historia y Antigüedades Patrias en 1902, la Comisión Nacional del Centenario en 1907, la política pública de educación y las reformas educativas que oficializan un discurso histórico y se oponen a la integración de nuevas temáticas en el trabajo histórico que posibiliten la renovación de dicho discurso por parte de otros actores.

Con el anterior panorama, Rodríguez y Sánchez (2009) consideran que el tema de la memoria en la escuela colombiana se convierte en una demanda política pues esta no ha sido incluida en el ámbito educativo, ni en proyectos de innovación e investigación pedagógica, por lo cual establecen un modelo de trabajo pedagógico que busca incluir la historia del conflicto armado en Colombia en el currículo, como estrategia de formación política en la escuela. Es así como se organiza el material educativo en tres ejes temáticos: el primero aborda las políticas de memoria

del conflicto armado, particularmente, las que se refieren a la interpretación oficial del pasado reciente; el segundo, corresponde a una aproximación conceptual al conflicto armado colombiano donde se pueden ubicar por un lado la información e investigaciones que se produce para justificar las políticas estatales diseñadas para manejar el conflicto y, por el otro, las investigaciones críticas sobre el conflicto armado que buscan explicaciones soportadas en distintas fuentes para explicar los efectos del conflicto armado en la sociedad colombiana; y el tercero, presenta un balance de las memorias de la política, donde se presentan los testimonios de los actores del conflicto, pero también los testigos, sobrevivientes y víctimas, cuyos relatos han tendido a ser silenciados y olvidados.

Otra investigación que es importante mencionar es la liderada por Orlando Silva Briceño (2010) "Entre la memoria oficial y otras memorias: disputa de saber-poder en la enseñanza de las ciencias sociales. La primera violencia en Colombia" de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, donde se desarrolla un proceso investigativo de carácter genealógico a través del cual indaga la memoria del periodo de la Violencia en Colombia. Esta investigación es trabajada en seis instituciones educativas, dando cuenta de la situación de la temática en el contexto de debate entre la memoria oficial y otras memorias.

Dentro de la perspectiva de este trabajo se establece la relación entre ciencias sociales, enseñanza y memoria de sucesos conflictivos que han caracterizado al país como "saberes sometidos", en la medida que se manifiestan tensiones e insubordinaciones inmersas en las lógicas de saber y poder. En ese marco la escuela se reconoce como un dispositivo de poder que se constituye en torno a unas tradiciones fuertes y unos rompimientos débiles en las prácticas de enseñanza en las ciencias sociales. No obstante, la memoria surge como un saber emergente ya que pueden ser utilizada como herramienta ejemplarizante que contribuya a la no repetición de

acontecimientos dolorosos y al reconocimiento de distintas narrativas de los discursos del pasado que tensionen el relato de la historia oficial.

Así mismo, en el artículo "Instituciones de memoria y marcas territoriales: el caso del conflicto armado en Colombia" de Nathalia Martínez Mora y Orlando Silva Briceño (2014), adelantada en el marco de la investigación "Instituciones y políticas de la memoria sobre el conflicto armado interno colombiano", se amplía la relación entre memoria e historia a partir de la identificación y análisis de los dispositivos y discursos que se establecen en políticas de la memoria sobre el conflicto armado colombiano.

La investigación propone la relación entre dos categorías: instituciones de memoria y marcas territoriales, las cuales son analizadas desde las estrategias desplegadas en el ámbito de lo público por seis entidades oficiales y organizaciones sociales y de víctimas de crímenes de Estado: la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación (CNRR), el Grupo de Memoria Histórica (GMH), el Movimiento Nacional de Víctimas de Crímenes de Estado (MOVICE), la Asociación de Familiares de Detenidos Desaparecidos (ASFADDES), la Asociación de Familiares de Víctimas de Trujillo (AFAVIT) y la Comisión Inter eclesial de Justicia y Paz (CIJP), que han emprendido importantes procesos y acciones encaminados a la recuperación y elaboración de memoria sobre situaciones procedentes del conflicto armado y la violencia sociopolítica que se vive en el país hace más de 50 años. Martínez Mora y Silva Briceño (2014) consideran que instituciones como la CNRR, junto con el GMH, MOVICE, ASFADDES, AFAVIT y CIJP, han desplegado una variedad de estrategias relacionadas con expresiones artísticas y políticas sobre el conflicto armado en Colombia que han venido configurando un escenario de luchas políticas por la memoria, constituyéndolas en instituciones de memoria que generan marcas territoriales

orientadas a difundir procesos de verdad histórica, paz, reconciliación y no repetición de violencias.

Es importante aclarar, que si bien esta investigación no se orienta directamente en la enseñanza del conflicto armado en el país, si se constituye en una reflexión que permite analizar las luchas políticas por la memoria al interior del aula que se expresan no solo en los lugares de interpretación y enunciación de los acontecimientos violentos, sino también la promoción de acciones judiciales y diversas discusiones en el espacio público, la definición de periodizaciones, víctimas y actores responsables y la fijación de espacios simbólicos de rememoración que se desarrollan en las diversas instituciones estudiadas.

Retomando el ámbito educativo se puede destacar la investigación realizada por Luis Felipe Caballero (2014), quien trabajó el proyecto pedagógico "Los museos de la memoria como posibilidad de reflexión ético-política". implementado en la institución educativa Colegio Delia Zapata Olivella, en el cual promueve la reflexión sobre la realidad colombiana y el debate sobre cómo se puede ser agentes constructores de paz desde la escuela, el barrio y el hogar. En ese sentido, el investigador cuestiona las prácticas que se institucionalizan en la escuela para reproducir y legitimar los hechos violentos que han traspasado la historia de nuestro país en distintos momentos, obligando así, a debatir acerca de la manera como se ha configurado la historia como marcada por la visión europea.

De este modo, el autor plantea una propuesta pedagógica denominada museos de la memoria, la cual aborda la memoria como una estrategia epistemológica y metodológica que permite recuperar las voces silenciadas, subvertir las versiones oficiales de la historia y abrir espacios deliberativos e inclusivos. Con el fin de motivar las reflexiones en las clases de ciencias sociales sobre la manera cómo los jóvenes pueden iniciar procesos de reconstrucción de las

memorias sobre el conflicto armado y sus distintos actores, la propuesta trabaja alrededor de tres principios de la pedagogía de la memoria: el primero, la dignificación de las víctimas y la humanización del conflicto, pensando la historia desde su valor ejemplarizante; El segundo, el conocimiento de las resistencias civiles de las comunidades que han sufrido directamente las atrocidades del conflicto armado en Colombia; y el tercero, la capacidad de relacionar los contextos cercanos de los estudiantes con entornos de violencia y generadores de paz.

1.2.2. Conflicto Armado En Colombia

Como se ha mencionado la enseñanza de la historia reciente, abordada desde la temática del conflicto armado en Colombia, ha venido siendo explorada últimamente por una serie de iniciativas pedagógicas que dan cuenta de la memoria como una categoría de reflexión emergente en la escuela, ya que intenta cuestionar el relato oficial y construir y valorar otros relatos y otras memorias que han sido excluidas o no han sido valoradas en el ámbito escolar. Al respecto, se consideró necesario la identificación de algunas líneas de investigación académica que se han desarrollado alrededor del conflicto armado pues estos estudios se encuentran influenciados por dinámicas sociales, políticas y económicas a nivel nacional e internacional que, a su vez, permean las diversas formas como se interpreta, define y caracteriza el conflicto. Este encuadre teórico-conceptual es muy importante en la medida que se constituye en la principal fuente del conocimiento que puede circular sobre el conflicto armado colombiano, el cual repercute directamente en las formas de interpretación y transmisión de este hecho.

De acuerdo con lo anterior, en primer lugar, se presentará la aproximación conceptual realizada por Sandra Patricia Rodríguez Ávila y Olga Marlene Sánchez Moncada (2009) en "Problemáticas de la enseñanza de la historia reciente en Colombia: trabajar con la memoria en un país en guerra" donde no sólo se enuncia las problemáticas de incorporación del conflicto armado

en Colombia como temática curricular, ya mencionadas en el apartado anterior, sino que también ubican la producción académica sobre el conflicto en dos ámbitos: en el primero, la información producida por parte de consultoría con entidades estatales o internacionales para justificar las políticas estatales trazadas para manejar el conflicto, definir políticas de seguridad o de manejo de problemáticas relacionadas con el narcotráfico. En el segundo, se ubican las investigaciones críticas sobre el conflicto armado y la violencia política que se fundamentan en las tesis formuladas por la Comisión de Estudios sobre la Violencia, creada por el gobierno de Belisario Betancourt en 1987, desde las cuales se busca producir explicaciones "sobre las causas, dimensiones, dinámicas y efectos del conflicto armado en la sociedad colombiana" (Rodríguez Ávila & Sánchez Moncada, 2009, pág. 16).

A continuación, se describen brevemente algunas posturas producidas desde el ámbito institucional del Estado colombiano:

Según José Obdulio Gaviria, exconsejero Presidencial, "la guerra en Colombia no puede ser denominada conflicto armado, porque ya se transitó hacia un estado de postconflicto" (Rodríguez Ávila & Sánchez Moncada, 2009, pág. 17). Adicionalmente, bajo el contexto internacional de estrategia global de contención del terrorismo, liderada por el gobierno de los Estados Unidos y apoyada por algunos países miembros de la Organización del Tratado del Atlántico Norte (OTAN), después del atentado contra las Torres Gemelas y contra el Edificio del Pentágono en septiembre de 2001, a lo que se enfrenta Colombia es a una guerra contra el terrorismo.

Por su parte, el exsenador Alfredo Rangel Suarez define al conflicto armado en el país como una guerra insurgente, pues este ha sido planteado por las guerrillas con un alto componente

ideológico de izquierda de distintas vertientes. En ese sentido, estas guerrillas deben ser vencidas por medio de estrategias militares, como se hizo en Perú, el Salvador o Filipinas.

Otra de las versiones que se da en este ámbito se constituye alrededor del argumento que el conflicto armado en Colombia es una guerra contra el narcotráfico, pues en las últimas décadas el narcotráfico ha alimentado el conflicto armado, a la vez, que ha incentivado otros tipos de violencia, la ilegalidad, la corrupción y la compra de instituciones del Estado.

En el ámbito de las investigaciones críticas sobre el conflicto armado en Colombia, Rodríguez Ávila & Sánchez Moncada (2009) describen las siguientes posturas:

El conflicto armado se caracteriza por la vulneración de la legalidad institucional de los poderes ejecutivo y legislativo del Estado colombiano, por efecto del fenómeno denominado por los medios de comunicación como parapolítica. En este punto de vista, La Corporación Nuevo Arco Iris sitúa este fenómeno en el periodo entre 1997-2003 donde se evidencia la vinculación de los miembros de partidos políticos uribistas, conformados para la primera elección (2002-2006) y la reelección (2006-2010) de Álvaro Uribe Vélez (senadores, representantes a la Cámara, gobernadores y alcaldes) con grupos paramilitares. De este modo, organismos estatales de seguridad han apoyado y tolerado la operación de autodefensas y paramilitares en distintas regiones del país, debilitando la credibilidad del sistema judicial y provocando la pérdida de respaldo común de la población.

En una perspectiva similar a la anterior, encontramos que Manuel Giraldo Magil (2004) quien define el conflicto armado colombiano como una guerra sucia que se distingue por el enfrentamiento adelantado por el Estado con su aparato militar y con el auspicio o apoyo de grupos

paraestatales, contra los opositores políticos, sin hacer distinción de su conexión o no con la lucha armada.

Por su parte, Daniel Pecaut (2001) ha caracterizado el conflicto armado colombiano como una guerra contra la sociedad, donde la debilidad del Estado y sus instituciones ha llevado a las personas a tener que subordinarse a los violentos, ya que estos se han convertido de alguna manera en los únicos capaces de proveerles la solución a sus necesidades de corto plazo. Es así como la irrupción de los grupos paramilitares, del narcotráfico y la corrupción de los órganos de gobierno y del aparato militar ha obligado a los más débiles, especialmente los pobres y los habitantes del campo, a optar entre huir o someterse al protagonista predominante en una región específica.

Desde la mirada de la Corporación Colectivo de Abogados José Alvear (2001) el conflicto armado colombiano es responsabilidad única del Estado. Esto se produce en el marco "de la inequidad, concentración de la riqueza, la exclusión social y persecución a la oposición política. Por lo cual, los crímenes cometidos en el marco del conflicto armado además de ser Crímenes de Lesa Humanidad son Crímenes de Estado" (Rodríguez Ávila & Sánchez Moncada, 2009, pág. 18).

Complementado las tipologías presentadas por Rodríguez Ávila & Sánchez Moncada (2009) del conflicto armado en Colombia, encontramos en el artículo "Colombia: una revisión teórica de su conflicto armado" publicado en la *Revista Enfoques, Vol. XI N.º 18,* por Luis Fernando Trejos Rosero (2013), en el cual se presenta un abordaje conceptual cuyo objetivo es permitir la comprensión de las dinámicas políticas y militares que han configurado la confrontación armada en el país durante cinco décadas.

En ese marco se presenta un sucinto recorrido por las tipologías tradicionales de los conflictos armados, esencialmente las aplicadas al conflicto colombiano: la primera tipología

planteada por Michael Brown, lo define como un conflicto interno, en la medida que los orígenes de la violencia provienen especialmente de un solo Estado; la segunda tipología, desarrollada por Barry Buzan, lo delimita como un conflicto regional complejo pues se enmarca en un contexto de globalización en el que las amenazas a la seguridad estatal relacionadas con la presencia de estructuras guerrilleras, de cultivos ilícitos y la ausencia del Estado en las zonas de frontera, configuran un escenario trasnacional del conflicto; la tercera tipología se constituye desde la categoría de conflictos armados internos contemporáneos, donde el autor intenta ubicar el caso colombiano entre las guerras de guerrillas de pequeña escala, que producen entre 1.000 y 10.000 muertes políticas al año y las guerras de alcance intermedio, que provocan entre 10.000 y 25.000 muertes al año, no obstante considera que las altas tasas de impunidad presentes en el país no permiten identificar las causas de la mayoría de las muertes violentas.

Ante las anteriores tipologías, Trejos Rosero (2013) considera que estas interpretaciones y su aplicación para el caso colombiano están atravesados por análisis subjetivos, por ello se hace necesario utilizar una definición que contenga una fuerza legal para las partes enfrentadas. Para el conflicto colombiano, dicha definición se encuentra contenida en la ley N.º 171 de 1994 firmada por el Estado colombiano a través de la cual se suscribe al Derecho Internacional Humanitario, más específicamente en el "Protocolo II adicional a los IV Convenios de Ginebra" (1977). A partir de la definición de conflicto armado no internacional que provee el artículo I del Protocolo II adicional a los IV Convenios de Ginebra el autor analiza los tres requisitos condiciones que exige la normatividad internacional para aclarar la situación que nuestro país vive.

Los dos primeros requisitos desde el cual se analiza la situación colombiana se encuentran contenidos en el siguiente enunciado "que se desarrollen en el territorio de una alta parte contratante, entre sus fuerzas armadas y fuerzas armadas disidentes o grupos armados

organizados" (Comité Internacional de la Cruz Roja, 2000) desde el cual se determina que en treinta y uno de los treinta dos de los departamentos en que se divide administrativamente el país hay existencia directa o indirecta de fuerzas armadas irregulares. En tal sentido, en el conflicto armado colombiano se pueden identificar específicamente dos tipos de actores armados: los actores legales regulares, entre los cuales se encuentra el Estado colombiano y, a pesar de no tener carácter militar, se debe incluir a la Policía Nacional; y los actores ilegales o actores irregulares en donde se reconocen organizaciones guerrilleras como las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia - Ejército del Pueblo (FARC-EP), Ejército de Liberación Nacional (ELN), Ejército Popular de Liberación (EPL) y las organizaciones paramilitares o nuevas bandas criminales.

El tercer requisito lo encontramos en el enunciado "ejerzan sobre una parte de dicho territorio un control tal que les permita realizar operaciones militares sostenidas y concertadas" (Comité Internacional de la Cruz Roja, 2000); aquí se toma como ejemplo central el caso de las FARC-EP, pues el comportamiento con la población civil y el modelo de orden social que instituyen en las áreas en las que hacen presencia materializa la manera como logran el control político y militar de áreas de influencia, especialmente en el sur de Colombia. El control territorial que ejercen las FARC-EP se evidencia en la regulación de actividades económicas, de producción y comercialización de cultivos ilícitos (coca), así como en el desarrollo de algunos proyectos sociales, de infraestructura y control de procesos electorales en sus áreas de influencia.

Desde el anterior análisis teórico, Trejos Rosero (2013) afirma que es posible comprobar que desde las normas del Derecho Internacional Humanitario "Protocolo II adicional a los IV Convenios de Ginebra" (1977), en el caso de Colombia se desarrolla un conflicto armado no internacional.

En contraste con las perspectivas teóricas presentadas por Rodríguez Ávila & Sánchez Moncada (2009) y Trejos Rosero (2013), se presenta la conceptualización realizada por Carolina Sierra Rangel (2016) en su Tesis de Maestría "Enseñanza del conflicto armado en la escuela: entre la memoria y el abandono" en la cual se afirma que en Colombia no se han desarrollado esfuerzos para crear tipologías de los conflictos armados, sino que más bien se ha persistido en clasificar el conflicto armado interno en relación con las tipologías que intentan estudiar el conflicto a nivel internacional; A pesar de esta posición, Sierra Rangel (2016) distingue varias tendencias respecto al estudio del conflicto armado y la violencia. En primer lugar, resalta los estudios históricos que remontan su explicación en particular al enfrentamiento bipartidista y las guerrillas liberales; en segundo lugar, identifica autores como Daniel Pecaut, David Bushnell, Darío Fajardo y Sergio De Zubiría Samper, quienes han orientado sus esfuerzos a caracterizar la violencia actual en el territorio colombiano; En tercer lugar, destaca a autores como Alfredo Molano, Rafael Nieto Navia y Mauricio García Duran, cuyos análisis se han centrado en estudiar y analizar la evolución de los actores armados específicos como las fuerzas militares, ELN, las FARC-EP o los grupos paramilitares.

No obstante, la autora considera que la tendencia que más fuerza ha tenido los últimos años es la expuesta por la reciente aparición de instituciones como el Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH), donde se han venido desarrollando estudios regionales de la violencia y de la geografía del conflicto armado en los cuales se han encontrado coincidencias geográficas entre la presencia de grupos armados y el narcotráfico como fuente de financiación.

Adicionalmente, la autora considera uno de los estudios más completos es el trabajo elaborado por el profesor de la Universidad del Rosario Adolfo Chaparro, quien identifica cuáles han sido las líneas de investigación que han guiado la forma de pensar el conflicto en Colombia.

Según Sierra Rangel (2016), en una primera mirada Chaparro determina que en “Colombia hay una fuerte tradición que establece vínculos indisociables entre los fenómenos de violencia y las expresiones de la política a la hora de reproducir un discurso sobre el conflicto” (pág. 32); de esta manera, se expone como Colombia no vive un conflicto armado, sino una guerra contra la sociedad que se manifiesta en la confrontación directa del Estado y de la sociedad contra el terrorismo.

Desde esta perspectiva, Sierra Rangel (2016) considera que una de las hipótesis más fuertes que sostiene este autor es de cohorte antropológico, desde la cual se esboza la idea que los colombianos han generado un habitus a través de la familia, la escuela y los medios de comunicación que reproduce una cultura de la violencia, lo que se traduce en decir, básicamente, que los colombianos resuelven los conflictos por la vía de actos violentos. Otra de las explicaciones presentada desde la perspectiva de Adolfo Chaparro es la del territorio como espacio social del conflicto, en la que el desplazamiento del campesinado y concentración de la propiedad rural, durante el siglo XIX hasta 1966, provocó la extensión de la violencia en gran parte de las regiones del país, cimentada en el desarrollo regional combinado con formas de fascismo cotidiano establecidas por poderes locales que suplantaban al Estado colombiano, ausente en estos territorios.

Al mirar el conjunto de miradas que se han producido sobre el conflicto desde las investigaciones de Adolfo Chaparro, Sierra Rangel (2016) coincide con este autor al afirmar que es posible hablar de un campo teórico y específico dentro de las ciencias sociales en Colombia que abordan el conflicto armado; aunque las explicaciones analizadas presentan diversas miradas que se contradicen, discuten y se complementan entre sí, se constituyen en esfuerzos importantes para identificar los problemas estructurales asociados al conflicto, el impacto de los hechos violentos en las comunidades y el lugar que estos ocupan en la memoria histórica del país.

1.2.3. La Enseñanza De La Historia En Colombia

Para el análisis de las discusiones sobre enseñanza de la historia que se han dado en Colombia se parte de la premisa de que en la agenda educativa no se encuentra una política de integración de la historia reciente o de la memoria del conflicto armado en el país, ni como objeto de trabajo pedagógico ni como temática curricular abordada directamente en el aula de clase.

Es así como la autora Sandra Patricia Rodríguez Ávila (2013) plantea que la discusión tiene como fundamento "las políticas de la memoria", las cuales se constituyen en categorías de análisis que permiten evidenciar el conjunto de estrategias, desplegadas por largos periodos de tiempo, con el objetivo de establecer un discurso en particular que se configura como la historia oficial. Según Rodríguez Ávila (2013), en su tesis de doctorado "Memoria y olvido: Usos públicos del pasado desde la Academia Colombiana de Historia (1930-1960)" la lucha por la memoria oficial se materializa desde la fundación de la Academia Colombiana de Historia (ACH) en 1902, donde se construyó una narrativa acerca de la historia nacional orientada sobre la base de los principios políticos y sociales procedentes de la Regeneración y del ordenamiento de la Constitución política de 1886 que convierten a los dos partidos tradicionales en el único escenario de participación política legítimo y al Iglesia Católica en la reguladora de la vida social.

Si bien es cierto desde 1930 el Partido Liberal emprendió un camino distinto para cimentar una propuesta de unidad nacional orientada alrededor de la modernización del Estado, la ACH optó por continuar fomentando el estudio y el amor por la historia de Colombia desde tres acciones: Celebración de festividades patrias para rendir culto a los fundadores de la nacionalidad; empleo de recursos atractivos para la enseñanza de la historia en colegios y escuelas; y la definición de políticas de promoción y conservación de las tradiciones, el patrimonio y la cultura nacional. En

estos tres ámbitos de actuación, entre 1930 y 1960, la ACH diseñó un conjunto de políticas de la memoria oficial orientadas a consolidar la identidad en torno a tradiciones patrióticas.

Con relación a la incidencia de las propuestas de esta institución en los procesos de enseñanza de la historia, se menciona como los manuales para la enseñanza elaborados por miembros de la Coorporación se constituyen en textos paradigmaticos de la historia como saber escolar, lo que se ha mantenido no sólo durante el periodo estudiado sino hasta años posteriores; estos manuales escolares ordenaron su estructura narrativa alrededor del uso publico del pasado orientado a consolidar los pilares de la colombianidad: la Iglesia Cátolica y el cristianismo como articuladores de la historia nacional, el Ejercito Nacional como continuador del Ejercito Libertador y los miembros de la élite como descendientes de los héroes y próceres y por tanto el sector que naturalmente debía continuar el legado republicano y asumir la dirección del Estado.

Aunque la investigación se situa en el perido de 1930 a 1960, Rodríguez Ávila (2013) considera que una de las repercusiones sobre la memoria, en la actualidad, consiste en seguir considerando la historia como una actividad de erudición, tanto en escenarios escolares como universitarios y "se mantiene la supremacía de la Iglesia Católica y su incidencia en la regulación social a pesar de existir un nuevo ordenamiento constitucional desde 1991" (pág. 391). Asi mismo, para la autora en los años posteriores al periodo estudiado, se incrementa la incidencia de este tipo de instituciones en la enseñanza de la historia mediante la producción de textos escolares y la formación de docentes, por lo menos hasta 1984, año en el cual se integró la historia como asignatura escolar, en un área más amplia denominada "ciencias sociales"; Se considera, que es desde este año que los debates sobre los contenidos, metodologías y objetivos formativos de la enseñanza de la historia han estado influenciados por dos elementos: las reformas educativas y la formación de maestros en el ámbito profesional.

Con respecto a las reformas educativas, Sandra Rodríguez y Marlene Sánchez (2009) en "Problemáticas de la enseñanza de la historia reciente en Colombia: trabajar con la memoria en un país en guerra" consideran que a pesar de los cambios producidos desde los años setenta con el Programa de Mejoramiento Cualitativo de la Educación (1976), la reforma curricular de 1978 (Decreto 1419), la conformación del Movimiento Pedagógico Nacional (1982), la renovación curricular en 1984 (Decreto 1002), la formulación de la Ley General de educación (entre 1984 y 1994), no se diseñó ninguna estrategia que concibieran a la historia reciente, ni el conflicto armado temáticas centrales del currículo.

Rodríguez y Sánchez además plantean que desde el 2003, la preocupación central gira en torno a la formulación de los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales, los cuales se orientan al estudio de problemáticas sociales desde una perspectiva integradora y transdisciplinaria, las competencias son evaluadas a partir de indicadores de logro mediante la aplicación de pruebas estandarizadas, cuyos resultados han constituido los fundamentos de la política educativa en el país denominada *"Revolución Educativa".*

Dicha revolución ha provocado una instrumentalización del saber pedagógico al limitar lo educativo a la eficiencia, la gestión, la planeación, la evaluación y el seguimiento de programas; Esta estructura ha sido asumida por las editoriales de textos escolares, que ofrecen el desarrollo de los contenidos curriculares acomodados a los requerimientos gubernamentales, por ejemplo, en el caso de los contenidos que describen aspectos relacionados con el conflicto armado se plantean con el propósito de desarrollar competencias que se requieren para el éxito evaluativo, más que para comprender su realidad social y actuar en ella.

A pesar de este panorama, en Colombia han existido diversas organizaciones que ha promovido el desarrollo de diferentes propuestas pedagógicas para que los niños y jóvenes posean

herramientas para interpretar, debatir, analizar y reflexionar sobre la historia reciente de nuestro país. En lo que respecta al pasado del conflicto armado en Colombia y las huellas que ha dejado la guerra en el presente circundante, el CNMHC desde el año 2012 ha venido elaborando una serie de metodologías y de secuencias pedagógicas denominada *La Caja de Herramientas. Un viaje por la memoria histórica: aprender la paz y desaprender la guerra*; Este material tienen como objetivo principal reconocer a los contextos escolares como escenarios donde se pueden reproducir y legitimar memorias vengativas o falsificadoras que alimentan el conflicto armado y, a la vez, como espacio que promueva la conversación y el debate en torno a las memorias del conflicto armado.

Desde el año 2018, la Caja de Herramientas ya cuenta con 12 libros que contienen una ruta pedagógica de tipo inductivo, construida a partir de las experiencias de niños, jóvenes y maestros que permite articular las preguntas para comprender las dinámicas del conflicto armado, con un trabajo de comparación de fuentes propio de las ciencias sociales. En el material se destaca por el uso pedagógico de informes producidos por el CNMHC, una manual introductorio para maestros, la presentación de actividades propuestas por docentes de diferentes regiones del país desde el 2013 y libros de texto dirigidos a los estudiantes para abrir reflexiones y conversaciones en torno al pasado conflictivo del país.

El manual introductorio para maestros “Los caminos de la memoria histórica” (2018) plantea una reflexión sobre el pasado contencioso del país desde una “perspectiva pluralista, rigurosa, no dogmática, con enfoque diferencial y de acción sin daño para promover actitudes democráticas en el aula” (Centro Nacional de Memoria Histórica de Colombia , 2018, pág. 16). Este abordaje implica la elaboración de rutas de investigación rigurosa por parte de maestros y estudiantes sobre historia, que transciendan la trasmisión de versiones dogmáticas sobre nuestro

pasado conflictivo y que propicien procesos de pensamiento crítico para la construcción de memoria histórica que humanice a todas las víctimas del conflicto armado en Colombia.

En el manual se explica que la Caja de Herramientas es una estrategia que parte del presupuesto fundamental que para la comprensión del conflicto armado y desarrollo de habilidades que impidan la repetición, es preciso trabajar tres tipos de registros documentales: la memoria personal, la memoria colectiva y la memoria histórica, los cuales están interrelacionados entre sí y configuran la manera como "nos apropiamos del pasado, vivimos nuestro presente y nos proyectamos a futuro" (Centro Nacional de Memoria Histórica de Colombia , 2018, pág. 27). Es así como el reconocimiento de saberes y conocimientos alojados en estos tipos de registros posibilitan interpretar la historia del país como un campo de tensiones y disputas, que es necesario interrogar a la luz de las singularidades de las dinámicas regionales y locales.

Adicional a los tres registros de la memoria, en "Los caminos de la memoria histórica" (2018) se considera necesario organizar los recuentos y entretejer los puentes de la memoria, a través de las dimensiones de espacio y tiempo. El espacio es comprendido desde diferentes dimensiones: la individual asociándolo a la idea del cuerpo, el de las comunidades con relación a la significación que se construye con el territorio, y la histórica al relacionar el cuerpo, el territorio y el conflicto por medio del discurso disciplinar. Con respecto a la dimensión del tiempo, esta funciona de la misma manera como se organiza la dimensión espacial. "Empieza con el tiempo personal, que organiza la vida de un individuo, para después concentrarse en el tiempo colectivo y luego llegar hasta los eventos de la comunidad y sus relaciones temporales e históricas" (Centro Nacional de Memoria Histórica de Colombia , 2018, pág. 31). Esta perspectiva de trabajo no pretende construir un relato único, más bien invita a la construcción de una memoria histórica que ofrezcan narraciones con interpretaciones rigurosas y, a la vez, incluyentes y plurales.

En cuanto a los estudiantes, la Caja de herramientas contiene dos libros en los que se abordan las problemáticas más comunes en el conflicto armado a través del reconocimiento de casos icónicos de la violencia en el país como las masacres ocurridas en El Salado (Bolívar) en el año 2000 y en Portete (Guajira) en el 2004. Trabajar alrededor de estos casos se considera una oportunidad pedagógica en la medida que permite tanto conocer a profundidad los hechos ocurridos en estos territorios, como comprender los fenómenos trasversales a las dinámicas del conflicto armado en Colombia.

Finalmente, se considera que uno de los aportes más importantes de la Caja de Herramientas es que los tomos de El Salado y Bahía Portete no pueden ser considerados textos escolares tradicionales, pues están compuestos por testimonios de las víctimas o testigos directos, canciones, coplas, pinturas, imágenes, líneas de tiempo y otras actividades con las que se busca abrir un lugar a las emociones y el desarrollo de sentimientos de empatía. Adicionalmente, los casos trabajados en los textos están diseñados para permitir la comprensión de diversos factores desde los cuales se puede explicar las dinámicas de la guerra en otros contextos locales y regionales y, en esa medida, posibilitar a los niños y jóvenes a que piensen su propia historia y la historia del país.

1.2.4. Imagen Artística Y Memoria Del Conflicto Armado En Colombia

Al abordar el conflicto armado en Colombia, es indudable que el arte se constituye como un valioso campo de representación, interpretación, enunciación, denuncia, sensibilización y visibilización de los hechos de violencia que han marcado la historia del país. De esta manera, el arte ha venido cumpliendo un importante rol social al posibilitar la construcción de nuevos espacios que permitan la reparación simbólica de las víctimas, el debate público de las atrocidades

ocurridas en la guerra y la reconstrucción de las memorias que han sido invisibilizadas en este largo proceso de lucha armada.

En el caso colombiano, innumerables artistas han representado los hechos violentos que han azotado el país y que con el pasar del tiempo, se han ido transformando en parte integral de los imaginarios de la mayoría de los colombianos. Al mismo tiempo, la presentación de algunos elementos estéticos constitutivos de las obras de diferentes artistas que han representado acontecimientos que han marcado procesos sociales y políticos ocurridos en el país, permiten comprender como se configuran las luchas y tensiones que se dan por la construcción de la memoria colectiva del conflicto armado en Colombia.

Un ejemplo de lo anterior, lo encontramos en el artículo "Dos lenguajes contrastantes en el arte colombiano: nueva figuración e indexicalidad, en el contexto de la problemática sociopolítica de las décadas de 1960 y 1980" de María Margarita Malagón-Kurka (2008) que analiza los acontecimientos que marcaron procesos sociales y políticos ocurridos en el país durante el periodo de 1950 a 1980 a través del lenguaje visual de obras de dos grupos de artistas: el primero, pertenece a obras realizadas en las décadas de 1950 y 1960 por los artistas Alejandro Obregón (1920-1992), Norman Mejía (1938-2012) y Pedro Alcántara (1942); el segundo, lo constituyen obras realizadas a mediados de la década de 1980 y 1990 por artistas tales como Beatriz González (1938), Oscar Muñoz (1951) y Doris Salcedo (1958).

Como elementos de análisis y comparación de las obras se toma categorías como el lenguaje visual utilizado, el material usado para la representación, la temática tratada y la aproximación, en cada grupo, con la situación sociopolítica en Colombia. Lo anterior, con el fin de identificar tendencias y perspectivas desde las cuales es posible interpretarlas y dotarlas de sentido no solo en el campo artístico, sino también en el social y cultural.

Es así como se le atribuye al primer grupo de artistas el uso de un lenguaje visual denominado “nueva figuración”, el cual inscribió su representación en los acontecimientos sucedidos durante el periodo conocido como “La Violencia” (1945-1960); mientras que el segundo grupo de artistas desarrollo su obra a través del lenguaje visual de tipo “indéxico” en el contexto de un conflicto armado que involucró nuevos actores y que adquirió un carácter desensibilizador y normalizado de la violencia en la vida cotidiana hacia la década de 1980.

Malagón-Kurka (2008) plantea un análisis en paralelo entre la actividad artística y la violencia, por lo cual se caracteriza un primer periodo que marca el recrudecimiento del Conflicto armado en Colombia a partir del 9 de abril de 1948 y que es delimitado por historiadores como el periodo de “La Violencia”. En ese periodo, se resaltan algunas de las obras que tematizaron el trastorno social presente como, por ejemplo: 9 de abril (1948) de Alipio Jaramillo, Tranvía incendiado (1948) de Enrique Grau y Masacre 10 de abril (1948) de Alejandro Obregón. Este último artista es particularmente importante, en la medida que su obra se constituye en “testimonio de un cambio generacional que tuvo lugar en el arte colombiano durante los años cincuenta” (Citado en Malagón-Kurka, 2008, pág. 20). El lenguaje visual representado por Obregón se caracteriza por trascender lo anecdótico e imprimir un tratamiento más expresivo y simbólico al tema de la violencia; el uso de líneas y colores, la representación del espacio, la superposición de planos, objetos u animales y la fragmentación de la figura humana con intenciones expresivas, marca el inicio del desarrollo de un lenguaje figurativo no narrativo a partir del cual se aborda la problemática sociopolítica del país durante la década de los sesenta.

Un segundo periodo caracterizado por Malagón-Kurka (2008), inicia en 1957, con la firma del acuerdo “Pacto del Frente Nacional” firmado por los líderes políticos de los partidos políticos y cuyo propósito era organizar un sistema de alternancia del poder cada cuatro años y la

distribución equitativa de los cargos públicos entre ambos partidos. Este periodo influyo directamente en la obra de muchos artistas como, por ejemplo: Piel al Sol (1963) de Luis Ángel Rengifo, Angustia (1967) de Carlos Granada, La horrible mujer castigadora (1965) de Norman Mejía y Los Cuerpos (1968) de Pedro Alcántara.

En estas obras se evidencia claramente el lenguaje neofigurativo en la intención explicita de abordar el arte y los hechos políticos a través de la trasgresión, la fragmentación, la mutilación y la evisceración del cuerpo humano. Desde el lenguaje neofigurativo, los artistas interpretan la violencia no como hechos aislados, sino como una entidad horrorosa y despreciable por lo cual buscan hacer visible la condición humana como grotesca y monstruosa y, sobre todo, exhortan la configuración de una mayor conciencia y actitud reflexiva del espectador frente al conflicto armado que vivía el país.

Como último acontecimiento de análisis se aborda "La Toma del Palacio de Justicia" en 1985, pues se considera un punto de quiebre en la historia colombiana para artistas como Beatriz González y Doris Salcedo. En términos artísticos, se desarrolla un nuevo lenguaje que trae consigo algunas innovaciones como "un tratamiento no tradicional del tiempo y el espacio; la incorporación del espacio de la galería como una parte activa de la obra, y la obra como modificadora del espacio en torno" (Malagón-Kurka, 2008, pág. 25). También se incluyó el uso de objetos, así como nuevos medios y materiales. Obras como Señor presidente, qué honor estar con usted en este momento histórico (1986) de Beatriz González, Levantamiento I y II (1987) de Oscar Muñoz y Sin Título (1987) de Doris Salcedo, buscan evocar las experiencias de la muerte a partir de la selección de materiales y objetos. Estos tres artistas, enfatizan la presencia de "signos indéxicos" como símbolos del olvido, la indiferencia y el dolor que ha dejado a su paso el conflicto armado en Colombia.

Al contrario del lenguaje neofigurativo, usado por la generación anterior, el lenguaje indéxico busca generar preguntas en el espectador acerca de los indicios, rastros o huellas subyacentes de la obra con el propósito de conmover emocionalmente al espectador frente a la imagen violenta y así, contrarrestar la erosión de sensibilidad del publico provocada por la sobreexposición a este tipo de imágenes por parte de los medios de comunicación. Para concluir, la autora resalta que los contrastes en lenguajes visuales predominantes en cada periodo implican la existencia de diferencias en la percepción de la condición humana, el conflicto armado, la violencia y la actividad artística.

Desde la perspectiva de la representación, en el artículo de investigación de Sven Schuster (2011) "Arte y violencia: la obra de Débora Arango como lugar de memoria" se reseña la vida y obra de en una de las pioneras de arte moderno colombiano, Débora Arango (1907-2005), cuyas obras sobre La Violencia fueron revalorizados como un verdadero lugar de memoria.

Es así, como Schuster inicia caracterizando a la artista por su posición crítica hacia las elites políticas y su feminismo combativo, lo cual provocó que su obra fuera descalificada y rechazada por las academias de arte durante mucho tiempo. No obstante, desde hace 30 años sus acuarelas y oleos fueron revalorizados paulatinamente como consecuencia de los procesos de deconstrucción de la historia oficial iniciados por parte de investigadores, intelectuales y artistas. Además, en los años 80 el mensaje de sus cuadros fue redescubierta y resignificada desde la perspectiva de la vigencia de la violencia que azota el país y la sucesión de gobiernos que tienden a invisibilizar o menospreciar la guerra abierta existente entre narcotraficantes, grupos armados, grupos paramilitares y el gobierno mismo.

Aunque el autor dedica parte de su ensayo a relatar la vida artística de Débora Arango, es de mayor relevancia señalar la manera como la artista, a través de su obra, comprende el arte como un elemento de denuncia social.

En un primer momento, la desnudes del cuerpo femenino se constituirá en el motivo preferido de Arango hasta los años 40, momento en el cual culmina su obsesión, con una serie de oleos sobre las prostitutas de Medellín a través de los cuales presenta a los hombres como animales compulsivos y señala la hipocresía del Estado y a la Iglesia "al tratar el 'problema' de la prostitución con el único fin de someter a la mujer por medio de un discurso moralizante" (Schuster, 2011, pág. 36). En un segundo momento, marcado por los acontecimientos del Bogotazo, la pintora se dedicaría más a la crítica y denuncia social de la situación sociopolítica del país en la época, la cual se manifiesta fuertemente en sus pinturas emblemáticas de Masacre del 9 de abril (1948), El cementerio de la chusma (1951), La salida de Laureano (1953) y Huelga de estudiantes (1957).

La obra de Débora Arango sobre La Violencia, constituida por una serie de seis cuadros, es apreciada como una de las más impactantes sobre el Bogotazo; por medio de sus trazos, los gestos, la distorsión de la cara y las figuras representadas en sus pinturas muestra su crítica al sistema bipartidista, denuncia lo absurdo de la lucha entre Conservadores y Liberales y exhibe la manipulación de los campesinos analfabetas por parte de estas facciones políticas. En esta serie de pinturas, no solo queda la representación artística de los sucesos que caracterizaron el periodo de La Violencia, sino que también se hace una resignificación del lenguaje alrededor del cual se construye sus obras como se puede evidenciar en el uso de palabras o imágenes como "chusma", "chulos" o "sapos" cobran diferente significación dependiendo del contexto del conflicto desde el

que se está narrando, y colores como el azul y rojo son una referenciación directa a la filiación política de lo representado.

A través de sus pinturas, Arango realiza una intensa denuncia sobre los horrores la guerra civil iniciada el 9 de abril de 1948, con el asesinato de Jorge Eliecer Gaitán y perpetrada por la instauración del sistema bipartidista. De esta manera, Schuster considera la serie de seis cuadros, sobre el periodo de La Violencia como importantes medios de la memoria en la medida que se constituyen en la representación de una época oscura, que aun todavía, se niega a formar parte de la memoria histórica oficial instaurada en forma de monumentos, museos y libros de textos.

En el abordaje de la imagen artística como posibilidad de memoria, Laura Alejandra Rubio León (2013) en su artículo de investigación "La fotografía como posibilidad de memoria: Río abajo de Erika Diettes y Aliento de Oscar Muñoz" se propone señalar el modo en que dos obras, constituidas a partir de imágenes fotográficas, pueden configurarse como espacios de memoria, capaces de atribuir una dimensión política al arte al concebirse como un escenario en cual es posible controvertir lo que parece normal, natural y ordenado. De este modo, Rubio León (2013) parte del argumento que ni la imagen ni la palabra informativa son suficientes para dar cuenta de las atrocidades del conflicto, por ello plantea la pregunta "¿pueden las imágenes propuestas en Río abajo y Aliento configurarse como dispositivos que provoquen un proceso de memoria?" (Rubio León, 2013, pág. 103) desde donde resulta necesario reflexionar respecto a la capacidad de memorabilidad de la imagen y la manera en que se puede originar experiencia a partir del trabajo con la imagen y la palabra.

Con el objetivo de abordar dicho cuestionamiento se formuló una investigación que examinó en detalle dos artistas colombianos, con las obras Río abajo (2007-2008) de Erika Diettes, y Aliento (2005) de Oscar Muñoz pues ambos artistas examinan la ausencia desde la imagen

fotográfica. Es así como Rubio León (2013) presenta Aliento (2005) de Oscar Muñoz, obra a partir de la que se testimonia el cuestionamiento del artista sobre la fotografía en tanto no la concibe como dispositivo para capturar la realidad, sino más bien como medio "para detenerla momentáneamente y someterla a la duración de su desaparición" (Rubio León, 2013, pág. 106).

Aliento es una obra constituida por una serie espejos metálicos situados a la altura del observador, sobre los cuales se encontraban retratos impresos (fotografías) de obituarios de los periódicos caleños sobre personas desaparecidas. Partiendo del interés de Muñoz por fotografiar los obituarios de personas muertas o desaparecidas, la fotografía se constituye en una huella de la persona ausente, es decir, "la fotografía se convierte en el registro y la evidencia de esa ausencia" (Rubio León, 2013, pág. 110). Esta obra plantea una imagen fotográfica como proceso en la que se abordan las categorías de tiempo y memoria, mediadas por el agua como materia que implica devenir y desarrollo. Oscar Muñoz crea una imagen que tiene lugar en un constante devenir entre la ausencia y la presencia del espectador, pues la serie de espejos aparecen vacíos a primera vista, pero la impresión de los retratos de obituarios solo se revela cuando el espectador, después de haberse reconocido, respira sobre el espejo.

Al encontrarse entre las motivaciones del artista hacer público un duelo privado, se puede señalar que en la fotografía se localiza la posibilidad de testimoniar la presencia de alguien que ha sido: en el caso de Muñoz se concibe la fotografía como evidencia del deseo de los familiares por no renunciar a la presencia de la persona ausente. Conforme con lo anterior, la obra de Oscar Muñoz se plantea como fotografía de pensamiento que implica reflexionar en torno a la memoria en nuestro contexto en tanto la imagen no se constituye como afirmación, sino como interrogación que busca comprender y cuestionar los mecanismos de automatización y rutinización de la guerra.

La imagen no es en sí misma memoria, sino que se plantea como proceso sensible que activa en el observador una reflexión sobre esta.

En el caso de la obra de Rio Abajo (2007) de Erika Diettes también se encuentra la huella de la ausencia, en tanto se representa la desaparición del cuerpo de quienes han sido víctimas del conflicto armado en Colombia. A diferencia de Oscar Muñoz, en la obra de Diettes no se encuentra el retrato de las personas sino la fotografía de prendas de vestir y objetos personales que no volvieron a ser usados por sus dueños. A este respecto, Rubio León (2013) subraya que la obra de Diettes parte del interés de la artista por contar, registrar y tratar de comprender la historia del país desde todas las perspectivas posibles, así pues, la fotografía de Diettes tiene un interés claramente político: hacer memoria.

Rio Abajo parte de las reflexiones de la memoria (individual y colectiva) durante el siglo XX y la relación del contexto local; En esta obra, Diettes hace una aproximación a la fotografía cuya apuesta es documentar aquello que le relatan, narrar la ausencia misma, configurar un mensaje que funciona como activador emocional en la medida que la imagen se presenta como constatación de la desaparición de las personas particulares de la comunidad. El mensaje de la obra se circunscribe como un deíctico: “Esta es la ausencia en nuestro país, la ropa abandonada de los desaparecidos” (Rubio León, 2013, pág. 116). No obstante, Rubio León (2013) advierte que la fotografía de esta artista se diferencia de la propuesta de Oscar Muñoz en lo concerniente al modo documentación, mientras Muñoz registra una práctica pública de un duelo privado, Diettes documenta una práctica privada de duelo que se ha conformado en comunitaria.

Al examinar en detalle las dos obras de los dos artistas colombianos Rubio León (2013) concluye que la obra de arte se encarga de transformar el papel del espectador, ya que deja de acercarse a la imagen como un decodificador pasivo y se configuran en sujetos videntes, es decir,

sujetos implicados, emocional y sensorialmente, en lo que ven. De esta manera, la reflexión sobre la memoria en estas dos obras no es una idea en sí misma, sino que se presenta en el momento de la observación de las imágenes fotográficas donde es el espectador, a través de su proceso sensible, quien constata su capacidad para reconfigurar su tejido interpretativo de la realidad, lo cual constituye el devenir mismo de lo político en la obra de arte.

Otro trabajo que aborda la relación entre fotografía y memoria es el desarrollado por Ángela María Duarte Pardo (2015) en "Sobre la violencia, memoria y transición en Colombia: las fotografías del periodista Jesús Abad Colorado", que se enmarca en las investigaciones realizadas desde el año 2011, por el Grupo Ley y Violencia: Comunidades en Transición y cuya compilación encontramos en el libro *Resistencias al Olvido: Memoria y Arte en Colombia*. Las reflexiones planteadas por esta investigación parte del concepto de memoria que se plantea en el informe general del CNMHC *¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad* y como las representaciones de las imágenes fotográficas de Jesús Abad Colorado abren nuevas posibilidades de comprensión de las categorías de memoria y transición que propone el informe.

Así pues, Duarte Pardo (2015) resalta que en el informe del CNMHC se concibe la memoria no solo como un ejercicio de rememoración o conmemoración, sino también como un ejercicio de denuncia, de resistencia y de reconocimiento del impacto de la guerra. En ese contexto, el informe busca incluir las voces de las víctimas como parte de las demandas por constituir un archivo testimonial que permita el esclarecimiento histórico de hechos sucedidos dentro del conflicto. El informe es acompañado por las fotografías de Jesús Abad Colorado con lo cual se busca ilustrar lo que la narración expone y denuncia. No obstante, una primera claridad que hace la autora es la diferencia entre las imágenes que muestran los noticieros y revistas del país sobre hechos violentos

y las fotografías incluidas en el informe, ya que estas últimas se constituyen en espacios de memoria que permiten comprender de una manera diferente el ejercicio de memoria.

Todas las fotografías que componen el informe fueron capturadas en los últimos veinte años del conflicto (1994-2012) como practica de lucha contra el olvido y como estrategia de sensibilización de un país indolente ante el dolor de sus víctimas. Frente a este proceso, Duarte Pardo (2015) hace una segunda claridad del registro visual realizado por Colorado: las imágenes que documentan el conflicto durante esos veinte años son disímiles y singulares; algunas imágenes retratan los rostros de las víctimas, en otras ocasiones captan lo que queda después de un hecho violento e incluso plasman las iniciativas de memoria y resistencia de distintas comunidades afectadas por directamente por la violencia.

Asimismo, se puede evidenciar un cambio de perspectiva en las fotografías tomadas en los últimos ochos años del periodo mencionado, pues ya no se retratan directamente los hechos ocurridos. Esta cuestión se explica a partir de una decisión del fotógrafo Colorado, quien califica de monstruosa la práctica de seguir mostrándole imágenes de guerra a las víctimas que han tenido que vivir directamente los efectos de la guerra durante los últimos 54 años. Lo anterior es señalado como un hecho paradójico, en la medida que dentro del conflicto armado en Colombia "han proliferado las imágenes de la violencia en los medios informativos, se ha producido un público acostumbrado a asociar el conflicto a imágenes (…) que corroboran de manera literal la ocurrencia del evento violento" (Duarte Pardo, 2015, pág. 284).

Como consideraciones finales la autora plantea que las fotografías de Jesús Abab Colorado presentes en el informe de la CNMHC son espacios de memoria, puesto que permiten acercarse y trasmitir de una manera distinta a la realizada por los medios de comunicación a los horrores que ha dejado el conflicto armado en el país; Además, señala que ni el informe ni las fotografías,

pretenden reparar la deuda histórica con las víctimas de la violencia en Colombia, por el contrario, su propósito central se constituye en reconocer y mantener abierta la necesidad de comprensión y rememoración de las formas que ha tomado la violencia, sus orígenes y crecimiento del conflicto armado. Finalmente, estas imágenes se constituyen en la posibilidad de comprender la memoria como una mirada del día a día, de la cotidianidad que se instaura cuando la vida sigue y surge la exigencia de resistir, la urgencia de recordar y resistir el olvido que sigue la ocurrencia del hecho violento y la necesidad de acompañar el duelo de las víctimas.

Por su parte la autora Johanna Carvajal González (2018) en el artículo "El relato de guerra: Cómo el arte transmite la memoria del conflicto en Colombia" presenta algunas reflexiones en torno al rol del arte en la coyuntura actual de Colombia, que se enmarca en el proceso de posconflicto o posacuerdo de paz; Carvajal González (2018) plantea que a partir de la firma de los Acuerdos de Paz el 24 de Noviembre de 2016 entre las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) y el gobierno del entonces Presidente Juan Manuel Santos (2010-2018), se abre una oportunidad de regenerar la sociedad, no solo a nivel político sino también a nivel cultural, desde una categoría antes desconocida para la mayoría de los colombianos como es la paz.

Desde esta perspectiva, el arte cumple un importante rol social al posibilitar la construcción de nuevos espacios que permitan la reparación simbólica de las víctimas, el debate público de las atrocidades ocurridas en la guerra y la reconstrucción de las memorias que han sido invisibilizadas en este largo proceso de lucha armada. Aquí, el arte se constituye en un canal a través del cual los individuos y las sociedades encuentran una manera de interpretar su historia para poder responder a preguntas como por qué y de qué manera enfrentar la violencia continua y sus consecuencias.

Carvajal González (2018) no solo orienta su reflexión alrededor del rol social que puede llegar a tener el arte, sino que también señala la transformación que se ha venido dando en los artistas en el proceso de creación artística que desarrollan, donde antes el medio para hablar y representar los acontecimientos de su tiempo eran las crónicas periodísticas o las imágenes de archivo, y ahora, el artista va en la búsqueda de la esfera física, de la fuente primaria en el que crea un espacio íntimo con la víctima para lograr establecer una relación que le permita cuestionarla, escucharla, observarla.

Considerando la trasformación producida en los procesos de creación de los artistas, la autora reseña casos como Mujeres en la guerra (2001) obra de teatro de Fernando Montes y Carlota Llano, El David (2004) Instalación fotográfica de Miguel Ángel Rojas y Silencios (2010) Creación fotográfica y video de Juan Manuel Echavarría como los más claros ejemplos de cómo a través del discurso estético se puede llegar a narrar la brutalidad, la violencia y la injusticia latente detrás del conflicto. Además, estas producciones artísticas muestran tres maneras distintas de abordar el conflicto partiendo de la mirada intima de las víctimas: la primera, se concentra en los relatos de mujeres que han vivido de alguna manera la realidad del conflicto armado; la segunda, se muestran narraciones que encuentran su potencia en la imagen, en el propio cuerpo mutilado de manera violenta que recuerda la otra cara del conflicto la de los sobrevivientes y los inocentes en medio de la guerra; y la tercera, da cuenta del dolor, de los recuerdos y los silencios de los paisajes que testimoniaron las atrocidades en las escuelas.

Al abordar estos acercamientos artísticos, Carvajal González tienen como intención sensibilizar sobre la relación entre arte y conflicto a través de los relatos de guerra de las víctimas. Igualmente, busca constituir en una manera que brinde la posibilidad de dar voz a distintas memorias que han sido invisibilizadas por el conflicto armado en el país a través de distintas

categorías como la palabra, el cuerpo y la imagen. Adicionalmente, aunque la autora presenta su crítica frente a poca importancia que tiene la inversión del Estado colombiano en los procesos de reparación simbólica desde el campo artístico, también considera que el arte se ha venido posicionando como una fuente de expresión y comunicación cuyo propósito central es la reparación integral de las víctimas del Conflicto.

En un sentido similar a las reflexiones presentadas por Carvajal González (2018), Sandra Marcela Ríos Rincón y Juan Carlos Ramos (2019) reseñan su experiencia pedagógica en el libro "Memoria, conflicto y escuela. Voces y experiencias de maestros y maestras en Bogotá", donde se presentan algunas reflexiones sobre los elementos teóricos necesarios para organizar una estrategia educativa que oriente su trabajo sobre la base de las categorías de imágenes artísticas, imaginarios y memoria de la violencia en Colombia (Ramos & Ríos Rincón, 2012, pág. 125). De esta manera, se propone abordar la imagen artística desde una perspectiva de memoria al estudiar la relación de imagen-espectador como estrategia de construcción de memoria colectiva desde el contexto escolar.

A este respecto, Ramos y Ríos Rincón (2019) precisan que el arte se configura en un lugar de memoria, en la medida que favorece espacios donde la presencia de las victimas cobra validez como actores vivos de los horrores del conflicto armado; Para los autores, el arte desde su representación tiene el poder de enunciar, y para el caso de la memoria, puede identificarse como una práctica de memoria porque es capaz de reaccionar y manifestar la situación de violencia desde la denuncia, la sensibilización y la visibilización.

Otro elemento que se considera fundamental en la organización e implementación de una apuesta que trate de vincular arte, memoria y violencia, es el que tiene que ver con la relación imagen-espectador. En ese sentido, se tienen en cuenta las respuestas que generan la producción

artística en los espectadores; Desde esta perspectiva, no es solo importante considerar las manifestaciones de los espectadores, sino también la efectividad, la eficacia y vitalidad de las propias imágenes, es decir, lo que las imágenes artísticas pueden expresar y provocar por sí mismas. De este modo, desde el contexto escolar se vincula la representación artística como una herramienta que permite cimentar distintos imaginarios, significaciones y sentidos en los sujetos escolares y cuestionar como estos pueden construir maneras alternativas de memoria social en torno a los acontecimientos que han marcado el conflicto armado colombiano.

Finalmente se señala las dificultades que puede llegar a tener una propuesta de esta envergadura, entre ellas la necesidad que tienen los maestros en reflexionar y asumir una posición clara frente al abordaje político que se piensa desarrollar en una propuesta que pretenda incorporar el arte como insumo para la construcción de memoria histórica en los sujetos escolares. A pesar de lo anterior, los autores enfatizan en la importancia de este tipo de propuestas dentro de la escuela como estrategia para construir conocimiento, imaginarios y memoria histórica.

2. Marco Teórico

Para la fundamentación teórica del proyecto se ha considerado pertinente comprender los procesos que han configurado la *memoria histórica* del conflicto armado en Colombia, a partir de las *representaciones* constituidas en medio de la violencia de nuestro pasado reciente. Para ello, se estima como necesario situar el estudio dentro de una corriente historiográfica y de enseñanza de la historia escolar que permita, no solo apoyar la construcción de la propuesta pedagógica que se pretende implementar, sino también analizar como la fotografía posibilita establecer relaciones entre las categorías objeto de estudio.

Con respecto a lo anterior, en primera medida se abordará *la historia del tiempo presente* como marco historiográfico que nos permite definir la concepción de memoria histórica desde la cual se sustenta la enseñanza del conflicto armado en Colombia en un contexto escolar. Adicionalmente, al concebirse como un enfoque que reconoce a la historia como la multiplicidad de procesos y experiencias que se producen en distintos espacios y temporalidades, se realizará una aproximación al conflicto armado desde los planteamientos de Alejo Vargas (2001) y del Grupo de Memoria Histórica(2013); Dada la magnitud de la información se propone un análisis e interpretación del conflicto a través de la categoría de *casos emblemáticos* y la caracterización del caso *masacre de Bojayá* ocurrido en 2002.

En segunda medida, se presentará un acercamiento teórico desde el cual se pretende comprender el papel de la imagen fotográfica en la producción y reproducción de representaciones sobre el conflicto armado en Colombia, y particularmente, la manera en que esta influye en la reproducción o valoración de múltiples discursos que constituyen la memoria histórica de la violencia en el país. Al respecto, una primera reflexión que se plantea es la cuestión de la imagen y las implicaciones del concepto de representación en la construcción de memoria histórica, por lo cual se propone la aproximación realizada por Lorenzo Vilches (1997) y Rubén Darío Yepes Muñoz (2018). Finalmente, se plantean algunos elementos presentes en el trabajo fotográfico de Jesús Abad Colorado, que permiten explorar las relaciones entre memoria y representaciones en la fotografía y que, además, permite situarla como recurso y posibilidad didáctica.

2.1. Historia Del Tiempo Presente

El abordaje de la historia reciente en el país en un contexto de posconflicto se presenta como un campo de conocimiento complejo, pues las interpretaciones sobre el pasado se encuentran mediadas por la experiencia vivida y los intereses políticos, sociales, económicos e ideológicos

que diversos actores hacen del mismo. En ese sentido, al considerar la enseñanza de la historia en contextos escolares surgen inquietudes respecto a las repercusiones curriculares que trae consigo la inclusión del conflicto armado en Colombia como temática que posibilite la reflexión sobre las tensiones, iniciativas y experiencias desde las cuales se reconstruye la memoria histórica del pasado reciente del país.

En consecuencia, se hace indispensable alejarse de posturas historiográficas tradicionales construidas desde una perspectiva occidental europea que concibe el relato histórico a partir del modelo de grandes relatos, de la exaltación de figuras heroicas y de la configuración de un tiempo cronológico lineal, por una tendencia historiográfica que permita cuestionar y renovar las narrativas que constituyen el relato de la historia, a través de la comprensión de las variadas espacialidades y temporalidades que estructuran las sociedades contemporáneas. Por tal motivo, se plantea como enfoque historiográfico la *historia del tiempo presente*, puesto que la historia en sí misma, es comprendida como un "campo de conocimiento que estudia lo social a través de la interacción entre disimiles registros espaciotemporales y que se forja en la permanente interpretación entre el observador y lo observado" (Fazio Vengoa, La Historia del Tiempo Presente: historiografía, problemas y métodos, 2010, pág. 53).

Desde esta perspectiva, se pueden comprender las diversas interpretaciones en torno a los sucesos que han marcado el conflicto armado en el país pues, según Hugo Fazio Vengoa en su libro *La Historia del Tiempo Presente: historiografía, problemas y métodos* (2010), no se concibe un registro único y genérico del tiempo histórico, sino más bien este debe ser entendido como un régimen que incluye la superposición de distintos estratos temporales los cuales se configuran de acuerdo al entrelazamiento de una amplia gama de experiencias individuales y colectivas; es así como el estudio del tiempo presente se constituye en un saber perspectivístico y reflexivo que

posibilita un dialogo permanente entre la multiplicidad de lecturas del pasado y la variabilidad de momentos presentes desde los que se construye la historia.

De igual manera, al comenzar a caracterizar los hechos que han configurado el conflicto armado en Colombia, no es posible comprender lo histórico como la suma de acontecimientos sucedidos en espacios y tiempos disímiles, sino como el resultado de procesos con múltiples dimensiones sociales, culturales, económicas y políticas que han determinado el agenciamiento de individuos y colectivos en diversos registros de lo temporal. En ese sentido, desde el enfoque de la historia del tiempo presente, los acontecimientos de violencia que ha vivido el país no son comprendidos como un trozo o secuencia cronológica, sino que representan "la comprensión retrospectiva de la candencia y los ritmos temporales propios de los fenómenos estudiados" (Fazio Vengoa, 2010, pág. 76).

Se plantea de esta forma como registro temporal de análisis e interpretación histórica central el *presente,* el cual se refiere a la duración o ritmo de evolución de las regularidades, conexiones y cruces que se despliegan en los acontecimientos; es decir, esta temporalidad exhorta a pensar los sucesos que han marcado el conflicto armado en Colombia lejos de una linealidad, para comprenderlos como el despliegue de relaciones en la sincronía temporal, pero además en la diacronía o los modos que el pasado surge en la espacio-temporalidad de los sujetos y comunidades en el presente.

El presente desde este enfoque no se refiere a lo contemporáneo, pero si a la experiencia de la contemporaneidad, la cual se constituye en dimensión temporal que configura el saber histórico no como proceso acabado o culminado, sino que invita a pensar el tiempo como un despliegue de relaciones que se encuentran en permanente construcción y reconstrucción, es decir, el presente significa un movimiento de transformación que "constituye el ritmo de las cosas,

representa un devenir, que arranca en un pasado presente, prosigue en un presente pasado, transita sin más, a secas, hasta que se sumerge en un futuro presente" (Fazio Vengoa, 2010, pág. 69)

Del mismo modo, para esta perspectiva historiográfica es imprescindible el abordaje de tipos inéditos de fuentes: de lo escrito a lo audiovisual, pasando por los testimonios orales y las diversas producciones estéticas, para historizar las experiencias colectivas puesto que esto posibilita reconocer, analizar y valorar distintos tipos de experiencias que participan en la producción de la historia. Es así como el acercamiento a diversas fuentes es considerado como una operación intelectual mediada por marcos interpretativos configurados desde numerosas temporalidades, experiencias, memorias, posiciones e intereses.

Otra de las improntas metodológicas de este enfoque historiográfico es la *transdisciplinariedad*, en la medida que esta responde a la necesidad de activar diversos espacios desde los cuales se movilice la construcción de los significados de hechos del pasado desde versiones subalternas que han sido sistemáticamente desconocidas o invisibilizadas, por lo cual se favorece una interpretación abierta del proceso historización del pasado. Para el caso colombiano, la historia se constituiría en un esfuerzo no solo por conocer las fragmentaciones historiográficas e históricas de su pasado reciente, sino también en un diálogo e interacción entre el conjunto de ciencias sociales con el fin de reconectar los distintos ámbitos sociales que constituyen los fenómenos sociales que han atravesado el conflicto armado en la contemporaneidad.

Con relación a lo anterior, al abordar la complejidad de más de 50 años de conflicto interno en el país, caracterizado por diversas formas de violencia, pluralidad de actores armados, transiciones temporales a la paz y, reagrupamiento de actores, no es suficiente una metodología transdisciplinaria, sino que también es fundamental adoptar un enfoque participativo de las víctimas; por consiguiente, se le asigna un valor importante al tema de la *memoria* en nuestro

presente, pues esta se ha convertido en una categoría privilegiada para que individuos y colectivos se conduzcan cada vez más como *actores históricos* que reclaman y revindican su lugar en la historia y, por tanto, asumen un papel activo en la reconstrucción de la memoria histórica de la violencia en Colombia.

2.1.1. Historia Del Tiempo Presente Y La Memoria Histórica

A este respecto, la historia del tiempo presente ha sido un enfoque que ha ayudado a deshacer la distinción entre memoria e historia, cimentada por esquemas historiográficos eurocéntricos desde el siglo XIX, ya que considera que la problematización de la memoria inscribe la operación historiográfica en una actividad crítica "que se encuentra en medio de numerosas posiciones, intereses y marcada por singularidades de itinerarios específicos" (Fazio Vengoa, 2010, pág. 121), lo cual dota a la historia de una mejor comprensión de su propio carácter indeterminado y el modo en que los actores se relacionan con el presente, su visión y su estudio.

Desde esta óptica, la memoria se concibe desde dos nociones meta históricas esenciales para una aproximación al estudio del presente como registro de tiempo: El *espacio de experiencia (pasado)* y el *horizonte de expectativa (futuro)*. A partir de estos dos conceptos es posible representar como el pasado influye en la organización del presente y en la proyección del porvenir y, a la vez, como el futuro participa en la modelación del presente y el entendimiento del pasado. Igualmente, tales nociones están pensadas para situar a los actores históricos como productores de la historia ya que el reconocimiento de la multiplicidad de experiencias que han configurado los modos de vivir, actuar y estar de los individuos y colectivos posibilita la construcción un nuevo sentido de esta.

La memoria cumple un papel fundamental en la medida que en ella se enuncia el espacio de experiencia y el horizonte de expectativa a través del recuerdo. La rememoración se establece,

así como un principio estructurante de la memoria al permitir reflexionar sobre la experiencia como un fenómeno corporeizado en los individuos y colectivos, desde la cual se edifica una visión de temporalidad, del mismo modo, que se construyen procesos de significación y resignificación del sentido del pasado vivido.

En tal sentido, Elizabeth Jelin (2002) en Los *trabajos de la memoria* precisa que la memoria como ejercicio de traer del pasado los sucesos, implica comprenderla como proceso subjetivo delimitado en experiencias y en marcas simbólicas y materiales, que se manifiestan en distintos niveles de lo político, lo cultural, lo histórico y lo social. Al pensar y analizar los sentidos del pasado como procesos subjetivos, resulta necesario reconocer a la memoria como "objeto de disputas, conflictos y luchas, lo cual apunta a prestar atención al rol activo y productor de sentido de los participantes en esas luchas, enmarcados en relaciones de poder" (Jelin, 2002, pág. 2).

De ahí que Jelin (2002) considera que no es posible hablar de *una* memoria o una interpretación única del pasado, sino que siempre existirán diversidad de *memorias* o interpretaciones del sentido de los hechos o periodos históricos y que, en ocasiones, las interpretaciones alternativas de ese pasado se configuran en términos de "la lucha 'contra el olvido': *recordar para no repetir*" (pág. 6). En contextos de conflicto social o político, esta perspectiva supone para las víctimas tanto el esclarecimiento, como la justicia o correspondiente castigo a los responsables de lo acontecido durante situaciones de violación de derechos humanos; de la misma manera, implica reconocer que el sentido del pasado está sujeto a interpretaciones de múltiples actores sociales que reclaman el reconocimiento y legitimidad de sus palabras y demandas, ubicándolos en escenarios de lucha frente a otros sentidos, olvidos o silencios intencionados.

Sin embargo, la memoria no solo se concibe como un simple ejercicio de rememoración, sino que también requiere entenderla como *trabajo*, es decir, como rasgo distintivo de la condición humana que sitúa al ser humano y la sociedad como agentes productores y trasformadores del mundo social; entonces hablar de trabajos de la memoria implica tanto la evocación de hechos vividos en el pasado, como la reflexión y análisis de los recuerdos y, la manera como estos, son incorporados en los procesos de transformación simbólica, la elaboración de interpretaciones del pasado y su sentido para el presente/futuro.

Es así como la memoria se constituye en un ejercicio de reconocimiento de los cambios en las interpretaciones históricas que dan sentido al pasado y es esto lo que se podría denominar el estudio histórico de las memorias o *historizar la memoria.* Con ello no se está afirmando que la memoria es historia, más bien que la significación historiográfica del pasado no es constante e inmutable y, por tanto, requiere ser problematizada, estudiada y reelaborada a partir de las memorias de diversas fuerzas sociales y las luchas de sentido en las que están inscritas.

Por lo anterior, para posibilitar un mayor entendimiento de nuestro pasado reciente enfocado en los trabajos de la memoria, se hace necesario aproximarse a *la memoria histórica*, uno de los registros propuesto por el Centro Nacional de Memoria Histórica (2018) en *Los caminos de la memoria*. Básicamente, la memoria histórica se podría definir como el campo donde diferentes actores sociales se apropian de los sentidos del pasado a partir de la reflexión del presente vivido, otorgando la comprensión de cómo la experiencia personal y colectiva ha construido una narrativa histórica de nación, "factible de ser modificada, a partir de las acciones y las decisiones de actores con distinto poder de incidencia social, económica, cultural y política" (Centro Nacional de Memoria Histórica de Colombia , pág. 9).

Al conceptualizar la memoria histórica como campo de reflexión del presente vivido, se asume directamente que la comprensión del pasado es más que la construcción de un relato o "verdad" única o la descripción de hechos y secuencias cronológicas, pues se acogen las memorias como fuentes que permite la interrogación, dialogo y contrastación de los hechos, "utilizando herramientas propias de la historia y de las ciencias sociales para inscribir y articular los recuentos comunales en una historia nacional" (Centro Nacional de Memoria Histórica de Colombia , 2018, pág. 28).

La implementación de preguntas y técnicas disciplinares para la construcción de memoria histórica apunta a esclarecer, con mayor precisión, la interacción entre diferentes planos - nacional, regional y local- que constituyen las interpretaciones históricas de los eventos; en otras palabras, el marco interpretativo que construye el relato de la historia nacional se organiza alrededor del reconocimiento de los saberes albergados en las memorias individuales y colectivas y su consecuente contrastación con otras fuentes, lo cual suscita desentrañar la manera como dinámicas locales o regionales entroncan con procesos de dominación, resistencia o conflicto de distintos actores sociales a nivel nacional.

Por último, Se adopta la memoria histórica como ruta de entendimiento sobre el pasado reciente de Colombia, orientada en el testimonio de las víctimas del conflicto armado; esta perspectiva acoge las memorias de quienes han vivido y sufrido las violencias derivadas de la guerra, como fuente de reflexión que trasciende las simplificaciones narrativas sobre nuestra historia reciente solo en clave de glorificación de héroes y desprecio de villanos. También, se reconoce que la interrogación y contraste de memorias sobre nuestro pasado con otras fuentes, tiene la capacidad de impugnar los discursos que justifican y normalizan olvidos y silencios que se imponen alrededor de trasgresiones cometidos en el contexto del conflicto armado.

2.2. Conflicto Armado en Colombia

Ahora bien, cuando se construye una interpretación del conflicto armado desde la perspectiva de la memoria histórica, es preciso reconocer como el concepto mismo está sujeto a diálogos, tensiones y luchas que se manifiestan en las distintas intencionalidades que articulan la construcción de la narrativa de la nación; De ahí que las reflexiones en torno a la relación entre conflictos armados y memoria son materia de creciente interés en el mundo occidental, particularmente en América Latina, donde el tema irrumpió con el ocaso de las dictaduras del Cono Sur, en países como Argentina, Brasil, Paraguay y Chile, y continuo extendiéndose en sociedades posbélicas de países como el Salvador y Guatemala , donde se propiciaron diversas modalidades de rememoración, que incluían diferentes estrategias de duelo, olvido, reconciliación o de simple reconocimiento de los hechos acontecidos.

En Colombia, las reflexiones alrededor del conflicto armado y la memoria se presentan de una manera más ambigua, pues a diferencia de los casos anteriormente mencionados donde los procesos históricos ya fueron consumados, en el país se vive una guerra que no consiente prescripciones para las violencias del pasado o, como menciona Gonzalo Sánchez Gómez (2006), la guerra no termina porque el "pasado no pasa" (pág. 9). Por esta razón, los intentos por conceptualizar la categoría de conflicto armado no pueden omitir la contextualización de los eventos bélicos del pasado con relación a las estructuras de poder y exclusión socioeconómica y regional que persisten históricamente en el país, pues esto permite evidenciar las dinámicas sociales, políticas y económicas a nivel nacional e internacional que permean las diversas formas como se interpreta, define y caracteriza dicha categoría.

En ese sentido, podemos retomar algunas aproximaciones conceptuales alrededor del conflicto armado expuestas, en los antecedentes del presente trabajo, por Rodríguez Ávila y

Sánchez Moncada (2009) en “Problemáticas de la enseñanza de la historia reciente en Colombia: trabajar con la memoria en un país en guerra” y por Trejos Rosero (2013) en “Colombia: una revisión teórica de su conflicto armado”.

Entre las posturas encontramos la de Gaviria Vélez (2005) quien niega la existencia de conflicto armado y define la situación de Colombia como una guerra contra el terrorismo, versión que es complementada desde el ámbito institucional del Estado, que ha venido sosteniendo que en el país se ha dado un tránsito del conflicto hacia una guerra contra el narcotráfico; Giraldo Magil (2004) como una guerra sucia del aparato estatal contra sus opositores políticos; Pecaut (2001) como una guerra contra los civiles o la sociedad; Finalmente, Trejos Rosero (2013) enmarca al conflicto colombiano sobre la base de las tipologías tradicionales de los conflictos armados, que lo delimitan de las siguientes maneras: primero, como un conflicto interno; segundo, como un conflicto trasnacional complejo; tercero, como guerra revolucionaria de intermedia y pequeña escala; y cuarto, como conflicto armado no internacional.

Aunque cada una de estas conceptualizaciones se presenta en diferentes campos discursivos (político, académico, legal), como ya se mencionó anteriormente, esto representa un campo de lucha directa por la semántica que da sentido histórico a la categoría de conflicto armado, la cual se constituye en central para caracterizar los fenómenos que han atravesado el pasado reciente de Colombia. Este escenario de lucha trasciende el plano teórico de las ideas, pues el lenguaje que se utiliza para nombrar la realidad en determinados periodos históricos puede llegar a influir en posturas políticas y sociales, determinar el enfoque de la política gubernamental, ayudar a mantener o imponer algún tipo de orden o encuadrar las memorias de grupos y sectores dentro de narrativas canónicas oficiales.

En la medida que distintas interpretaciones sobre el concepto de conflicto armado están sujetas a disputas y debates que responden a diversos intereses y momentos históricos, es importante centrar una postura teórica que permita un entendimiento sobre el pasado reciente del país que se enfoque en el testimonio de las víctimas como principal instrumento que viabilice la reconstrucción de la memoria histórica. Dicha postura, no pretende constituirse como la única explicación para abordar la comprensión y reflexión del enfrentamiento armado que ha cruzado la historia nacional, pero si como un referente teórico que rechace la idea de un pasado inmóvil e instrumentalizado y que, a su vez posibilite la configuración de un espacio de discusión que valore críticamente visiones contrapuestas del pasado.

Así pues, se adopta el planteamiento realizado por Alejo Vargas (2001) en "El conflicto interno armado colombiano antecedentes y perspectivas" considera a los conflictos como espacios normal de divergencia social, por lo cual delimita una *dimensión contradictoria* que da cuenta de un campo de enfrentamientos sociales, casi siempre por demandas y reivindicaciones sociales, cuya "única posibilidad de resolución pasa por el recurso de la violencia y la eliminación o imposición sobre el otro" (Vargas , 2001, pág. 54) . Para el caso del conflicto interno armado colombiano, se considera que la violencia ha sido un proceso estructurador y decisivo del mismo y que, el enfrentamiento entre actores sociales y políticos solo se desarrolla en el plano de antagonismos irreconciliables, con proyectos excluyentes y pretensiones de dominación total.

De esta manera, al definir el conflicto armado en Colombia se tienen en consideración dos aspectos: los actores, planteados como elementos subjetivos que durante su proceso de interacción social son dinámicos y con frecuencia usan la violencia como recurso de estos; y los escenarios, como un elemento objetivo donde se materializan los conflictos y que se constituyen en elementos estructurales que la mayor parte del tiempo condicionan las interacciones entre actores. De ahí que

al analizar la tendencia histórica del país se establezca que las estructuras de exclusión socioeconómica a nivel nacional y regional impiden el ejercicio pleno de la mayor parte de la ciudadanía, lo cual ha llevado a diversos actores políticos (armados o desarmados) y sociales a resolver sus insatisfacciones sociales o políticas recurriendo a la violencia.

Lo anterior lleva a comprender que en Colombia no se puede hablar de conflicto armado en un sentido único, sino de múltiples conflictos que emergen de las condiciones estructurales de exclusión regional y nacional, que desvían el espacio normal de divergencia social de los actores políticos y sociales hacia una dimensión contradictoria del conflicto donde la resolución solamente se establece en el plano de la violencia y la imposición o eliminación del otro (física, simbólica o espacialmente). Así mismo, al analizar las raíces históricas de estos conflictos Vargas (2001) califica la naturaleza del conflicto como política, pues en el trasfondo de las disputas hay planteado una competencia por controlar el orden político y económico por parte de distintos actores de la sociedad colombiana.

Esta perspectiva es abordada en el informe general del Grupo de Memoria Histórica "¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad" (2013) y el informe final de la Comisión de la verdad "Hay futuro si hay verdad" (2021), desde los cuales se hace un reconocimiento explícito de la existencia del conflicto armado interno y, por tanto, el derecho de guerra "uis in bello". Asimismo, plantea que el conflicto armado en Colombia no solo se reduce al enfrentamiento entre aparatos armados, sino que se inscribe en un campo político atravesado por un entramado de alianzas, actores e intereses que configuran la disputa por incidir directamente en el orden político y económico que orienta el proyecto de Estado-nación.

Adicionalmente, al considerar a los actores como elemento sustancial para la explicación del conflicto se reconocen, por un lado, las fuerzas armadas (legales e ilegales) y, por otro lado,

todos aquellos miembros, sectores o comunidades de la sociedad colombiana que han intervenido o han sido afectados, directa o indirectamente, por las dinámicas propias del enfrentamiento armado; en tal sentido, ambos informes inscriben las interacciones de los distintos actores dentro de un entramado complejo de estructuras históricas de exclusión social, económica y política que han articulado diversas modalidades de violencia: "desde las disputas por las esmeraldas, pasando por las de las drogas ilícitas, por la de las rentas del Estado, la de los conflictos laborales, urbanos, agrarios, por la tierra, hasta las de género y las más estructurales como las asociadas al racismo" (Comisión de la Verdad, 2022, pág. 93).

2.2.1. Casos Emblemáticos del Conflicto Armado en Colombia

Ante la complejidad que implica la compresión histórica de las causas y dinámicas particulares del conflicto armado en las distintas regiones del país se opta por delimitarlo desde la categoría de *casos emblemáticos* trabajado por el Grupo de Memoria Histórica (GMH) en el informe *¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad* (2013); Esta categoría se define como la esfera de "condensación de procesos múltiples que se distinguen no solo por la naturaleza de los hechos, sino también por su fuerza explicativa" (Grupo de Memoria Histórica , ¡Basta ya! Colombia: Memorias de Guerra y Dignidad, 2013, pág. 19), es decir, por medio de estos casos el GMH planteó un análisis e interpretación del conflicto a través de la pluralidad de victimizaciones. En ese sentido, la delimitación de casos emblemáticos se realiza a partir de la caracterización de factores como:

1. Sistematicidad de lógicas, estructuras y mecanismos que hacen posible la guerra y la reproducen.
2. Conexión entre distintas modalidades de violencia que azotan el país.
3. Participación constante y cambiante de diversos actores legales e ilegales.

4. Impacto sobre los grupos, colectivos y sectores sociales victimizados.
5. Extensión temporal y geográfica de la violencia, así como, peculiaridades que posee en cada región del país.

Los casos emblemáticos han sido publicados en 24 libros, que se encuentran en la página web del Centro de Memoria Histórica. La riqueza de explicaciones, interpretaciones y análisis que ha producido la documentación de estos casos emblemáticos reside en que la recopilación de su contenido tomó en consideración los testimonios aportados por las víctimas; adicionalmente, se realizó contrastación de fuentes secundarias como archivos locales y nacionales, expedientes judiciales, archivos de medios de comunicación e investigaciones académicas nacionales que se han hecho sobre la guerra, con el propósito de lograr que lo ocurrido llegue a amplios sectores de las sociedad que muchas veces desconoce, ignora, justifica o normaliza los hechos de violencia que han atravesado la historia del país.

Dentro de los informes publicados por el GMH uno de los enfoques abordados por los casos emblemáticos tiene que ver con la documentación de masacres en el país, entre los cuales encontramos: las masacres de Remedios y Segovia (Antioquia, 1982-1997, la masacre de Trujillo (Valle del Cauca, 1988-1994), la masacre de El Tigre (Putumayo, 1999), la masacre de El Salado (Bolívar, 2000) las masacres en Tibú, Catatumbo (Norte de Santander, 1997-2004), la masacre de Bojayá (Chocó, 2002), la masacre de Corocito (Arauca, 2003), la masacre de Bahía Portete (Guajira, 2004), la masacre de nueve concejales del municipio de Rivera (Huila, 2006), entre otras. A pesar de que estos casos hacen parte del pasado reciente de Colombia, después de la firma de los acuerdos de paz en 2016 con las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), en la actualidad las masacres siguen siendo parte del panorama nacional; Según cifras del Instituto de estudios para el desarrollo y paz (INDEPAZ) solamente en el año 2021 se perpetraron 96

masacres, que ocasionaron de 3 a 9 víctimas cada una de ellas, para un total de 338 víctimas a lo largo del territorio.

2.2.2. Masacre

Estas cifras se constituyen en una manifestación del uso de muertes violentas como estrategia sistemática de diferentes actores armados para la incursión a territorios, la expulsión y destrucción de símbolos sociales, culturales y religiosos de la población y la instauración de una política del miedo para controlar distintos territorios. Además, la regularidad de ocurrencia de masacres dentro del conflicto armado que sufre Colombia ha suscitado debates sobre la manera como estas se deben nombrar, pues ello depende de la intencionalidad política que media la interpretación que se haga de estos hechos y la comprensión del momento que enfrenta el país.

A nivel general, el diccionario de la Real Academia Española define masacre como "matanza de personas, por lo general indefensas, producida por ataque armado o causa parecida" (2021). En el ámbito legal, desde el Derecho Internacional Humanitario (DIH) se podría decir que el termino masacre es homologable con las conductas tipificadas como *crimines de lesa humanidad* de *asesinato* o *exterminio*, pues estas son consideradas como aquellos actos que se "cometen como parte de un ataque generalizado o sistemático contra una población civil" (1998) e implica la comisión múltiple de ataques contra la población caracterizados como de lesa humanidad. Sin embargo, al acercarnos al concepto de asesinato no se encuentra conceptualización alguna que permita determinar las características generales en que este crimen se comete o la diferencia existente entre la privación del derecho a la vida en diferentes contexto de ocurrencia; en cuanto al termino exterminio, este es definido como "la imposición intencional de condiciones de vida, la privación del acceso a alimentos o medicinas, entre otras, encaminadas a causar la destrucción de parte de una población" (Comisión Preparatoria de la Corte Penal Internacio, 1998),

a partir de lo que se puede inferir que se constituye en una práctica cuya intención principal es causar intencionalmente la pérdida de vidas, lesiones a población civil o daños a bienes de carácter civil.

Pese a que Colombia es un Estado comprometido con el respeto y garantía de las normas del DIH, el Ministerio de Defensa Nacional (MINDEFENSA), desde la era del expresidente Andrés Pastrana (1998-2002), no se usa ninguno de los términos anteriormente mencionados, sino que se ha venido empleando el termino técnico de *homicidios colectivos.*

En el documento *Logros de la política de defensa y seguridad* (2022) publicado por el MINDEFENSA, se identifican los delitos contra la vida y la integridad personal como *homicidios*, los cuales son diferenciados como individuales y colectivos. De este modo, para la definición de homicidios colectivos, no se hace referencia de la fuente legal desde la cual se fundamenta dicho termino, el cual es descrito como "aquellos hechos en los cuales resultan muertos cuatro (4) o más personas" (Ministerio de Defensa Nacional, 2022, pág. 10), no teniéndose en cuenta los casos en donde, por cumplimiento de los deberes institucionales de la Fuerza Pública, resulten muertos cuatro (4) o más delincuentes; adicionalmente, para que el delito sea considerado homicidio colectivo "se requiere que el ilícito sea cometido en el mismo lugar, a la misma hora, por los mismos autores y en personas en estado de indefensión" (Ministerio de Defensa Nacional, 2022, pág. 10).

Como ya fue mencionado, el MINDEFENSA ya venía usando el concepto de homicidio colectivo para referirse al asesinato de varias personas, pero solo cuando el presidente Iván Duque empleo el termino para referirse a las masacres ocurridas en los departamentos de Arauca, Nariño y Cauca, en el mes de agosto de 2021, se empezó a debatir la manera como son nombrados los asesinatos de varios personas; En las declaraciones dadas a los principales medios de

comunicación del país, el presidente precisó que el nombre técnico de estos actos no era masacre, sino homicidios colectivos en la medida que dicha situaciones eran producto de la expansión del narcotráfico y fortalecimiento del crimen organizado; perspectiva que no solo niega la existencia de un conflicto armado en el país, si no que se refiere a estos hechos solo como asuntos criminales.

Estas declaraciones pueden inscribirse en lo que Jelin (2002) denomina uso social y político de la memoria, ya que la terminología que se emplea por representantes oficiales no cambia los hechos de violencia o sus causas, pero si tiene la clara intencionalidad de colocar en la esfera pública una interpretación y sentido de estos, instaurando una narrativa que descalifica o desconoce la existencia del conflicto armado interno. Igualmente, la construcción de una narrativa oficial que niega las atrocidades de la guerra tiene como principal propósito evitar las repercusiones, minimizar lo ocurrido, obstruir el esclarecimiento de la verdad, silenciar la experiencia de las víctimas y, en consecuencia, coaptar los trabajos de la memoria y la elaboración de distintas interpretaciones históricas.

En este panorama, igualmente se inscribe lo que Jelin (2002) describe como las *luchas políticas* por la memoria, en la medida que se constituyen escenarios de confrontación o lucha entre diversos agentes sociales, alrededor de las interpretaciones, sentidos, olvidos y silencios que configuran la memoria del pasado reciente. Es así como frente a la intención del gobierno nacional de sustituir el termino de masacres por el de homicidios colectivos, diferentes actores reclaman el reconocimiento y legitimidad de otra versión o narrativa de estos hechos. Ejemplo de lo anterior, se manifiesta en el rechazo frente al uso de la narrativa oficial por parte instituciones como INDEPAZ y el CNMHC; en el caso de INDEPAZ, en su informe *Masacres en Colombia durante*

el 2020, 2021 y 2022, publicado en su página web oficial[1], seguido de la presentación de las cifras de las masacres sucedidas a lo largo del territorio nacional, se insiste en la afirmación "NO SON HOMICIDIOS COLECTIVOS, SON:¡MASACRES!; en el caso del CNMHC, se han entregado importantes investigaciones sobre masacres en los que se ha abordado ampliamente las características de estas y, además, considera que el concepto "homicidio colectivo" solo se refiere a la cantidad de víctimas, pero desconoce otras características que engloba el termino de masacres, lo cual se estima como lesivo para alcanzar procesos de verdad, justicia y reparación a las víctimas.

Dado que las interpretaciones alrededor del término masacres varían históricamente según la mediación de intencionalidades sociales y políticas, se abordará dicho concepto desde las aproximaciones realizadas por INDEPAZ y el CNMHC. Es entonces que se define masacre como una modalidad de violencia que combina experiencias de terror con el uso del "homicidio colectivo intencional de 3 o más personas protegidas por el Derecho Internacional Humanitario (DIH), y en estado de indefensión, en iguales circunstancias de tiempo, modo y lugar" (Instituto de estudios para el desarrollo y la paz, 2022) y, cuyo principal objetivo, es el control de la población por parte de diferentes actores armados.

Esta definición no solo se limita a reconocer la cantidad de víctimas, sino que también contempla la participación de diferentes actores armados como la guerrilla, los paramilitares, la Fuerza Pública, los grupos armados no identificados o las acciones conjuntas entre actores, en la perpetración de esta modalidad de violencia.

Del mismo modo, se establece como condición de ocurrencia de las masacres "iguales circunstancias de tiempo" sin embargo, para la comprensión de la perpetración de los hechos se

[1] https://indepaz.org.co/informe-de-masacres-en-colombia-durante-el-2020-2021/

establecen dos momentos: “cuando el actor armado incursionaba y cuando había consolidado su posición en parte del territorio” (Grupo de Memoria Histórica , 2013, pág. 51); como consecuencia del segundo momento, se desata una embestida contra las retaguardias de los enemigos para expulsarlos del territorio e imponer un único dominio, conocida como masacre de *tierra arrasada.* Este tipo de arremetida es reforzada con la ubicación estratégica de retenes en las vías de acceso a los territorios, con el objetivo de implantar un bloqueo económico en la zona y confinar a la población.

Durante el empleo de masacres de tipo tierra arrasada los actores armados despliegan un ejercicio de terror sistemático que buscaba generar una devastación más duradera. No es suficiente el primer momento de matanza masiva, sino que también es necesario atacar el entorno físico y simbólico que habitan las comunidades, por tal razón, se desarrollan acciones como: ejercicio de la violencia contra mujeres, niños, ancianos y liderazgos comunitarios, la destrucción de viviendas, el robo o destrucción de bienes materiales de la población, la destrucción de símbolos culturales, religiosos y sociales de la población, la tortura y los asesinatos selectivos. Todos estos hechos están orientados a volver inhabitable el espacio físico y social, para generar así el desplazamiento forzado masivo, el abandono, el despojo de tierra y el dominio definitivo del territorio.

Finalmente, el concepto abordado de masacre implica el reconocimiento de su carácter selectivo. A pesar de su carácter masivo y, en algunos casos, indiscriminado, la perpetración de masacres esta ordenada desde una selectividad relacionada con los estereotipos o con la estigmatización de los roles políticos y sociales de la población en la configuración del dominio del territorio por parte de algún actor armado. Adicionalmente, el ataque a niños y adolescentes se ha convertido en una acción intencionada para devastar permanentemente el espacio social de los

sobrevivientes y “comunicar a los enemigos el colapso de cualquier limite moral en el conflicto armado” (Grupo de Memoria Histórica , 2013, pág. 54).

2.2.3. La Masacre de Bojayá

Uno de los casos de violencia emblemáticos de la historia reciente de Colombia documentado por el GMH es el suceso conocido como la masacre de Bojayá, acaecida el 2 de mayo de 2002; este acontecimiento se da en el marco del enfrentamiento por el dominio territorial, entre el frente José María Córdoba de la guerrilla FARC-EP y el bloque Elmer Cárdenas de las AUC, en Bellavista, cabecera municipal de Bojayá, en el departamento del Choco.

La masacre de Bojayá se produjo durante el enfrentamiento entre las FARC-EP y las AUC en Bellavista, lugar de concentración de la mayoría de la población, la cual estuvo expuesta entre el 20 de abril y el 7 de mayo, al fuego cruzado de ambos contendientes. Frente al hostigamiento militar que sufrían los paramilitares, estos deciden ingresar al pueblo y usar a la población civil como escudo, lo cual obliga a sus habitantes a buscar refugio en el templo de la cabecera para protegerse del fuego cruzado. Después de varios días de combate, las FARC-EP lanzaron cuatro cilindros bomba, uno de ellos estallo en la iglesia ocasionando la muerte directa de 79 personas y de otras 13 personas más en hechos precedentes al crimen. Adicionalmente, se provocó el desplazamiento forzado de prácticamente toda la población.

La masacre es tipificada como un crimen de guerra y es recordada como “una de las más grandes tragedias humanitarias en Colombia” (Grupo de Memoria Histórica , 2010, pág. 15), pues ambos actores atacaron indiscriminadamente a la población civil transgrediendo todos los principios del DIH.

Frente al panorama conceptual presentado respecto al concepto de conflicto armado, es importante resaltar que los sucesos acaecidos en Bojayá en el 2002 permiten identificar diferentes actores que estuvieron implicados en la masacre: en primer lugar, encontramos a las FARC-EP y las AUC como las fuerzas armadas ilegales responsables de las persecuciones y enfrentamientos armados ocurridos en el territorio; no obstante, igualmente se identifican narcotraficantes y bandas criminales como agentes que se disputan el control de este corredor estratégico; en segundo lugar, se consideran a la población civil, conformada principalmente por comunidades afrodescendientes e indígenas, como los principales afectados por los ataques; en tercer lugar, el Estado colombiano que pasó por alto las numerosas alertas que advertían de los hechos y omitió la responsabilidad de garante de protección de la población civil; y en cuarto lugar, los medios de comunicación que contribuyeron a la invisibilización de la masacre y la memoria de los victimarios, así como, la utilización de los hechos violentos como emblema de las intenciones políticas del gobierno de turno.

En cuanto al escenario en que se desarrolla la masacre se puede señalar como la interacción de los distintos actores está marcada por la dimensión contradictoria del conflicto, donde el uso de la violencia se constituye en la única posibilidad de resolución a partir de la eliminación del otro. Al analizar este caso emblemático se evidencia como "paramilitares de forma conjunta con las FARC-EP participaron activamente en la exposición de la población civil al fuego cruzado" (Grupo de Memoria Histórica , 2010, pág. 17), al mismo tiempo, como la violencia se usó como estrategia de destrucción del territorio y de los símbolos culturales, religiosos y simbólicos de las poblaciones afrodescendientes e indígenas como emblema que configura la derrota del enemigo, el control territorial y la expulsión de la población.

En tal sentido las condiciones estructurales presentes en la región del medio Atrato chocoano han sido una de las grandes generadoras de violencia; por ejemplo, la población afrodescendiente e indígena históricamente han sido afectados sistemáticamente por la discriminación, perpetuada por la persistencia en el tiempo de la guerra librada en sus territorios, sometiendo a las comunidades a bloqueos económicos, pobreza y desplazamientos masivos. Sumado a ello, la mayoría de estas comunidades han sido consideradas como extrañas en sus propios territorios y se les ha excluido, por una parte, de la participación en lo económico, negándoles los beneficios que deja la economía extractora y la accesibilidad a los recursos para su reproducción familiar y social; y, por otra parte, de la participación política, determinada por el monopolio de la fuerza de actores armados (legales e ilegales) como estrategia para obligarlas a trasferir o mantener lealtades personalizadas, que en nada contemplan las necesidades de las mismas.

Por otro lado, dada la dimensión de los hechos y la amplia difusión en los medios de comunicación de lo sucedido en la cabecera municipal de Bojayá se puede evidenciar como se moviliza la memoria de la masacre, desde el mismo momento de los hechos hasta la actualidad, otorgándole diferentes sentidos o intencionalidades políticas que configuran un campo de permanente trasformación y competencia.

Entre los usos y sentidos que se le dan a la masacre destaca la versión institucional, desde la cual se convierten los hechos violentos como símbolo de la creciente ilegitimidad de las FARC-EP y emblema discrepante de todo intento de negociación al conflicto; en este ámbito se contempla el uso de la tragedia por parte de la Fuerza Pública, que minimiza su ausencia y su tardío ingreso al territorio, recalcando del mismo modo, la destrucción causada por la incursión guerrillera como principal argumento para solicitar el incremento del pie de fuerza a nivel nacional. Por su parte los

medios de comunicación jugaron un papel decisivo en la difusión de esta lectura, pues la masacre sería presentada como responsabilidad única de una guerrilla degradada, excluyendo el resto de las responsabilidades políticas y constituyéndose en la demostración de la imposibilidad de negociación política con agrupaciones insurgentes.

En contraste con la interpretación conferida por el Estado, se utiliza la memoria de la masacre de Bojayá como argumento para justificar la necesidad del dialogo como vía indispensable para el manejo del conflicto y la no repetición de hechos similares. En cuanto a la memoria construida por la comunidad afrocolombiana, se encuadra la masacre como "una extensión de la violencia estructural, de la marginalidad y la exclusión tradicional a la que han sido sometidos estos pueblos" (Grupo de Memoria Histórica , 2010, pág. 21).

Con respecto a la lectura de las FARC-EP y las AUC, ninguno de los actores reconoce responsabilidad sobre los hechos, aunque ambas fuerzas armadas de manera conjunta sometieron a la población civil al fuego cruzado y configuraron el escenario para que se consumaran los hechos de la masacre; por el contrario, trivializan las consecuencias de lo ocurrido bajo el argumento que era un enfrentamiento más y que la exposición de la población sucedió como parte de los avatares de la guerra.

Es así como el reconocimiento tanto de los escenarios, como de los actores y los usos de la memoria que se le dan a los procesos relacionados con los hecho de la masacre de Bojayá y las estructuras de exclusión que han generado la violencia sistemática del Medio Atrato, posibilita su análisis e interpretación desde una perspectiva de memoria histórica, donde el saber histórico sobre el conflicto armado no se concibe como proceso acabado o culminado, sino que invita a pensar el tiempo como un despliegue de relaciones que se encuentran en permanente construcción y reconstrucción. De la misma manera, este caso emblemático es abordado como un campo de

reflexión sobre como la experiencia histórica se construyen alrededor de narrativas que entrelazan sentidos del pasado, desde un presente vivido que configura la manera como se ha ido construyendo el proyecto de nación colombiano y el papel que hemos jugado nosotros y los otros.

2.3. La Fotografía Como Representación Del Conflicto Armado

Como se ha mencionado anteriormente, el tema del conflicto armado en Colombia ha sido abordado desde diversas perspectivas y existe una vasta literatura académica y narrativa que conceptualiza y caracteriza los procesos históricos, intereses, actores, escenarios, estructuras de exclusión y tipos de violencia, entre otros elementos, que han marcado la historia reciente del país; Lo anterior, conlleva a la existencia de múltiples fuentes expresadas en distintos lenguajes, que dan cuenta la manera como diferentes actores sociales han venido configurando la narrativa y el sentido alrededor de la memoria histórica de la guerra.

Sobre este particular, es indudable que la imagen artística se constituye en un valioso campo de representación, interpretación, enunciación, denuncia, sensibilización y visibilización de los hechos de violencia que han marcado la historia del país. Así pues, al realizar un rastreo en el ámbito de la producción de la imagen artística es posible destacar las creaciones de artistas colombianos como Débora Arango (1907-2005), Alejandro Obregón (1920-1992), Fernando Botero (1932), Norman Mejía (1938-2012), Beatriz González (1938), Pedro Alcántara (1942) Miguel Ángel Rojas (1946), Juan Manuel Echavarría (1947), Oscar Muñoz (1951) Doris Salcedo (1958), Libia Posada (1959), Delcy Morelos (1967), Jesús Abad Colorado (1967) y Erika Diettes (1978), quienes han venido incorporando a su trabajo multiplicidad de voces que narran desde acercamientos directos a zonas del conflicto armado, hasta reflexiones sobre la guerra y la paz en Colombia.

Frente a este prolifero campo, se considera necesario esclarecer que concebimos como *imagen* en la medida que esto permitió encuadrar el tipo de imagen desde el cual se va a abordar el análisis y reflexión del presente trabajo. En tal sentido, se concibe la imagen desde la aproximación realizada por Lorenzo Vilches (1997) en *La lectura de la imagen: prensa, cine, televisión* en donde se plantea que esta no puede ser pensada solamente como un espejo virgen de la realidad, sino más bien como un *texto cultural* que adquiere significación al inscribirse en un juego comunicativo entre el autor/ productor de la imagen, las formas y técnicas que la constituyen y el lector/observador de la misma.

De este modo, el uso y significación de la imagen depende la variedad de representaciones de una sociedad sobre la realidad y las preguntas que surgen alrededor de su significado; Cuando una imagen deja de ser interrogada no significa nada, pues es a través de la interacción dialéctica entre productor y observador que se construye la significación de la producción visual.

La imagen como texto cultural se convierte así en una constante que no puede eludirse como forma de conocimiento del mundo pues no es interpretada como enunciado, sino como proposición o producto ya que es el resultado de cómo hacemos y construimos un modelo de la realidad. Sin embargo, Vilches (1997) esclarece que la imagen no representa la realidad directamente por medio de objetos sino por medio de intenciones comunicativas que son expresadas en operaciones materiales y perceptivas que llenan de contenido, experiencia y significado lo representado.

En tal sentido, el concepto de *representación* en la imagen no se refiere solamente a la producción de semejanza visual, sino que se le confiere un sentido más amplio al comprenderla como “cualquier cosa que confiere voz y presencia a otra” (Yepes Muñoz, El escudo de Atenea:

cultura visual y guerra en Colombia, 2014, pág. 41), puesto que esta supone la mediación concreta entre reglas o contenidos culturales ya adquiridos, tanto por el productor como del observador.

A este respecto, Yepes Muñoz (2018) en *Afectando el conflicto: mediaciones de la guerra colombiana en el arte y el cine contemporáneo* recalca que las representaciones de la imagen implican la posibilidad de un proceso comunicativo, que no se reduce simplemente a la reproducción de una analogía visual como si de un espejo se tratará; Yepes (2018) igualmente se refiere a las imágenes como producciones pues considera que, las representaciones que en ellas encontramos, son *mediaciones* que se configuran a través de la creación de ensamblajes de discursos y afectos que interrelacionan personas, ámbitos, objetos o términos con la realidad que se pretende señalar.

Al adoptar el concepto de representación como mediación se evita que la imagen adquiera un carácter mimético y permite comprender lo que producen estas en términos de sensibilidad, saber y conocimiento desde la interacción entre "percepciones, afectos, recuerdos, ideologías y pensamientos (Yepes Muñoz, 2018, pág. 17). Adicionalmente, este acercamiento explora la potencia trasformadora de la imagen al permitir una mediación con la realidad a partir de la modificación de los discursos y los afectos que constituyen la relación habitual con la cotidianidad, produciendo nuevos afectos que nos disponen a actuar frente a esta.

De tal forma, los aspectos representativos de la imagen se consideran procesos activos donde las obras no se constituyen como objetos cerrados, sino más bien como una serie de eventos posibles que implica tanto las mediaciones de sentido, como la *dimensión afectiva* de las obras en cuestión. De acuerdo con Yepes (2018) la afectividad alude a la experiencia sensible causada por distintos elementos de la imagen, donde tanto "el sujeto como el cuerpo son modificados en el encuentro con otros objetos o cuerpos" (pág. 52); dicho en otras palabras, el afecto emerge como

proceso que posibilita la modificación de comportamientos, acciones, reflexiones e ideas que constituyen nuestra relación con las situaciones que vivimos, las personas con las que cohabitamos y con la construcción de nuestra subjetividad.

Argumentos parecidos a los de Yepes (2018) ya habían sido planteados por Roland Barthes en *La cámara lúcida* (1989) desde el concepto del *punctum*, en la imagen fotográfica. Este elemento se refiere a aquel componente de la imagen que desencadena una reacción emotiva en el observador, en la medida que tiene el poder de conferir vida a lo desaparecido y de hacer presente lo ausente. El punctum configura la imagen como subversiva, ya que induce a reflexionar, sugiere un sentido, es un detalle que punza y que la constituye como un objeto pensativo: "habla demasiado".

Ahora bien, para aproximarnos a la memoria del conflicto armado de nuestro país es conveniente reflexionar sobre la capacidad de distintas obras para mediar entre la percepción trivializada de la violencia y los eventos y las víctimas del conflicto, y además de eso, el poder de afectación de la representación de la imagen para incidir en los patrones de pensamiento y comportamiento individual y colectivos que ha llevado a considerar la guerra como algo cotidiano.

En ese sentido, podemos destacar las obras de Aliento (1995) de Óscar Muñoz, David (2005) de Miguel Ángel Rojas, Signos cardinales (2009) de Libia Posada, Silencio*s* (2010) de Juan Manuel Echeverría y *El testigo* (1992 a 2018) Jesús Abad Colorado ya que, por un lado, constituyen un importante archivo de imágenes que contribuyen en la construcción de la memoria histórica del conflicto y, por otro, introducen elementos expresivos y metafóricos que trascienden la representación mimética de la realidad , provocando la afectación de los observadores de tal manera que estos se vean compelidos a preguntarse sobre los eventos y las víctimas del conflicto.

Las obras consideradas inicialmente tienen en común el uso de la fotografía como medio que otorga visualidad a la guerra, es decir, que proporciona visibilidad a sujetos y eventos que han sido invisibilizados por las complejas tensiones y realidades sociales que subyacen al conflicto. De igual modo, podemos utilizar la expresión de Roland Barthes (1989) de "Esto ha sido" (pág. 171) para referirse a la fotografía, en la medida que estos trabajos suministran información importante sobre el conflicto armado, provocando preguntas que median la relación del observador con el sufrimiento de sus víctimas y la guerra en general; igualmente, al aproximarnos a estas obras de carácter fotográfico, es posible reconocer la capacidad de la imagen artística para encauzar la dimensión afectiva propuesta por Yepes (2018), pues propicia una sensibilización de los observadores de tal manera que provoquen en estos reacciones frente a los eventos y las víctimas del conflicto, otorgándoles así, diferentes sentidos que permitan que estos eventos adquieran relevancia histórica.

2.3.1. Las Memorias del Conflicto Armado A Través De La Fotografía de Jesús Abad Colorado

Dada la contribución de estas obras al archivo fotográfico del conflicto, solo se abordará las fotografías de la exposición *El Testigo* de Jesús Abad Colorado que aluden a la masacre de Bojayá (2002). Colorado es un periodista y fotógrafo, que desde comienzos de los años noventa se ha dedicado a documentar la guerra. Desde joven, es uno de los fotorreporteros más comprometidos con los procesos de registro y recuperación de la memoria histórica del conflicto armado, lo cual ha llevado a que sea reconocido como el "guardián de la memoria histórica en Colombia".

Su trabajo se ha distinguido por desarrollar un ejercicio periodístico y de investigación social a través de la fotografía, desde el cual busca relatar el costo humano del conflicto armado

desde diferentes perspectivas, tales como: el impacto en el medio ambiente, las disputas por la tierra y dominios territoriales de diferentes actores armados, el desplazamiento forzado, los movimientos de resistencia de la población y el impacto psicosocial de la guerra en la vida cotidiana de sus víctimas. Desde las experiencias familiares y personales del fotoperiodista con la guerra, en sus fotografías insiste en cimentar una conciencia de cercanía con las víctimas, con el fin de establecer una relación de empatía e intimidad entre víctimas, fotógrafo y espectadores de estas.

Aunque su trabajo como reportero gráfico comenzó en el diario *El Colombiano* de Medellín (1991-2001), sus fotografías se diferencian de las publicadas en los grandes medios de comunicación por aproximarse al conflicto desde la tensión emocional, en términos de Roland Barthes, se concentra en capturar el punctum de la imagen. Adicionalmente, las fotografías de Colorado se caracterizan por su *distanciamiento* pues "conscientemente evita la representación "directa" de sufrimiento y violencia extrema" (Yepes Muñoz, 2014, pág. 30) y se aleja de los relatos oficiales del conflicto desde los cuales se expone el conflicto desde la visión del poder legal o ilegal, que prioriza la representación de comandantes y líderes militares de cualquiera de los actores armados. Por medio de la fotografía, Colorado expone lo que le sucede a la población civil durante la guerra, su perspectiva se detiene en "la guerra que queda grabada en los territorios, miradas y cuerpos de las víctimas" (Ponce de León, 2015, pág. 33).

Desde sus inicios, la fotografía de Colorado se caracteriza por el uso predominante del blanco y negro, cuya intencionalidad se podría definir como el filtro que establece la mediación entre el espectador y los sucesos que sus fotografías exponen, donde se busca la evocación más que la descripción gráfica de la violencia y el sufrimiento; asimismo, Colorado plantea que en lo

que respecta a situaciones de guerra y dolor, prefiere mostrarlo en estos colores pues considera que es una muestra de respeto y estética.

Sus fotografías se distancian de la fotografía documental al no concentrarse en la representación mimética de los hechos registrados, sino en la preocupación por lo que cada imagen puede sugerir, es decir, en lo que cada fotografía pueda trasmitir en "las dimensiones sutiles que la palabra no siempre alcanza a describir" (Ponce de León, 2015, pág. 38) y que incitan al espectador a imaginar la narrativa y realzar el poder de significación en que se inscribe cada evento representado. Estas imágenes transcienden lo documental e informativo, procurando captar los signos ocultos que se hallan en los espacios despoblados, en los objetos abandonados, en las marcas dejadas en el territorio o en la expresión corporal de los sujetos.

En la exposición *El Testigo* Jesús Abad Colorado reúne más de 500 fotografías captadas entre 1992 y 2018, donde el mismo se hace "testigo" para mostrar múltiples aproximaciones del conflicto armado en el país realizadas a través de su experiencia humana y la relación con las víctimas. La muestra está acompañada por mapas, proyecciones, estadísticas y resúmenes de investigaciones desarrolladas el Centro Nacional de Memoria a través de las cuales pretende mostrar diferentes realidades del conflicto armado colombiano, construidas desde la particularidad de las violencias sufridas por sus víctimas en distintos territorios del país.

Desde la perspectiva de Carolina Ponce de León (2015) en *Jesús Abad Colorado: mirar de la vida profunda* se sugiere que cada una de las fotografías de Colorado descompone visualmente en temas y subtemas el conflicto armado en el país. En ese sentido, aborda algunos temas para reflexionar sobre la capacidad para producir sentido de las fotografías: en primer lugar, la condición humana dentro de un entorno bélico; en segundo lugar, la destrucción y ruina ocasionada por los enfrentamientos entre actores armados; en tercer lugar, los paisajes despojados, ocupados

y trasformados por las guerras internas el dominio del territorio; en cuarto lugar, el significado y utilización de los símbolos religiosos por parte de las comunidades y distintos actores armados; y en quinto lugar, los usos sociales que se le ha dado a la fotografía, que van desde el carácter forense hasta archivo de memoria.

Las fotografías de Jesús Abad Colorado son especialmente valoradas por el trabajo sistemático de investigación, documentación y recuperación de la memoria histórica en Colombia. Adicionalmente, han contribuido a la construcción de narrativas visuales que han permitido la expansión del conocimiento sobre la violencia en el país. Si bien la obra de Colorado no constituye el único registro visual que es usado para la construcción de la memoria del conflicto, si representan la capacidad que poseen las imágenes para producir afectos y sensaciones que apartan del relato visual producido por los medios de comunicación masiva. De manera más importante, estas imágenes capturadas representan la necesidad de comprender la historia reciente del país, para transformar visiones reduccionistas de la guerra y el poder los traumas, la violencia y el sufrimiento causado por la guerra dentro de la sociedad colombiana.

3. Metodología

En este capítulo se presenta el diseño metodológico de esta investigación. En un primer momento se explica el enfoque cualitativo en el cual se enmarca este estudio, las razones por las cuales se emplearon algunos elementos de *la teoría fundamentada* y la implementación de este método en la investigación. En un segundo momento se expondrán las características de la población participante del estudio, para posteriormente presentar los instrumentos de recolección de información y la unidad didáctica implementada.

3.1. Enfoque Investigativo

El enfoque sugerido para el adelanto de la propuesta de investigación fue principalmente de tipo cualitativo. Este enfoque permite una perspectiva interpretativa dado que esta "centrada en el entendimiento del significado de las acciones de seres vivos, principalmente los humanos y sus instituciones (busca interpretar que va captando activamente)" (Baptista Lucio, Fernández-Collado, & Hernández Sampieri, 2006, pág. 9). Asimismo, este enfoque posibilitó una aproximación como investigador a la comprensión de cómo se ha ido construyendo el relato histórico sobre el Conflicto Armado en Colombia de los sujetos escolares y el modo como, desde la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela, se pueden llegar a constituir propuestas pedagógicas orientadas a explorar, describir, reflexionar, comprender y valorar la manera como se configuran distintas memorias alrededor de la historia reciente del país.

Desde la propuesta de investigación se concibió el enfoque cualitativo como un proceso no lineal, donde las etapas son acciones para profundizar en el problema de investigación, razón por la cual tanto la elaboración del diagnóstico educativo sobre los procesos de memoria histórica del área de Ciencias Sociales relacionados con conflicto armado en Colombia, como el diseño e implementación de una unidad didáctica, fueron consideradas estrategias de contrastación de datos que retroalimentan continuamente el proceso para el análisis de los procesos de reconstrucción de memoria histórica en un escenario escolar determinado.

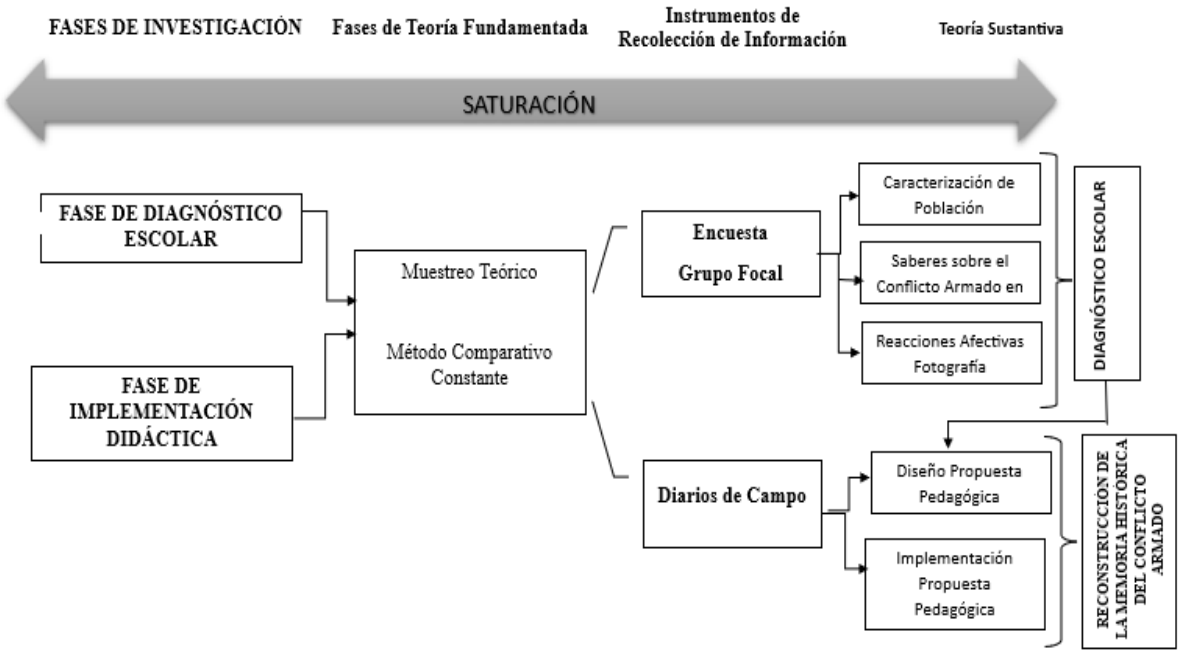
Desde esa perspectiva, la investigación se orientó bajo el referente metodológico de la Teoría Fundamentada (TF) ya que como metodología de análisis ha sido fructífera en ambientes educativos en la medida que trabaja de manera práctica y concreta con grupos y comunidades en contextos particulares, al considerar la importancia de la expresión de distintas visiones subjetivas del contexto estudiado.

Según Requena (2006) la metodología de análisis cualitativo propuesta por la TF plantea las siguientes etapas: una inicial donde se debe realizar un *muestreo teórico*, el cual se orienta a la recolección e identificación de información relevante para la teoría que se está buscando; Seguidamente, se da paso al *método comparativo constante,* que se constituye en la etapa de búsqueda de semejanzas y diferencias a través del análisis de categorías conceptuales o códigos que emergen de los datos recolectados; Finalmente, se procede con el proceso de *saturación*, donde se identifica que los datos empiezan a ser repetitivos y, en definitiva, surge la explicación teórica de los hechos estudiados. Es importante aclarar que, aunque se plantean estas etapas, el diseño de investigación está concebido como un espiral ya que la recolección y análisis de los datos se encuentran interconectados para proporcionar mayor profundidad del conocimiento de los grupos, informantes o escenarios desde los cuales se constituye una formulación teórica.

Con base en la descripción de las etapas propuestas por la Teoría Fundamentada se organiza metodológicamente las fases de la presente investigación, correspondientes al diagnóstico e implementación de la unidad didáctica, tal como se puede observar en la figura 1.

Figura 1

Fases Metodológicas



Nota: Elaboración Propia

3.2. Fases metodológicas de Investigación desde la Teoría Fundamentada

3.2.1. Fase de Diagnóstico

La etapa inicial o muestreo teórico que se formuló para la fase diagnóstico consistió en la recolección de información que permitiera identificar los referentes conceptuales que tiene la población estudiada sobre el conflicto armado en Colombia, así como, la incidencia del ámbito escolar en la elaboración de dichos conocimientos y las reacciones afectivas que suscitan una serie de imágenes artísticas relacionadas con la problemática de estudio. Por lo anterior, en un primer momento se propuso la implementación de una encuesta dirigida a toda la población participante cuyos datos orientaron la posterior implementación de un grupo focal. Este último, solo se aplicó

a un grupo de ocho (8) estudiantes que fueron escogidos a partir del análisis de la información arrojada por la encuesta inicial.

La segunda etapa de la Teoría Fundamentada en la investigación consistió en el análisis de los datos arrojados por los instrumentos aplicados durante el muestreo teórico, para la posterior comparación de información. Durante la comparación se realizó un proceso de codificación teórica que permitió identificar diferencias y semejanzas entre la información recolectada, para poder así, formular las primeras explicaciones que permitieran la preparación del diagnóstico.

A la última etapa, de saturación, se llegó cuando el análisis de los resultados del diagnóstico no ofreció más información relevante. Alcanzado el punto de saturación, que permitió reconocer los saberes de la población sobre el conflicto armado en el país, se continuó con la fase de la implementación didáctica. Para la construcción de la unidad didáctica se empleó la información obtenida del diagnóstico, orientando el proceso de enseñanza en la contratación de hechos políticos, económicos, sociales y culturales que determinaron la masacre de Bojayá (2002), considerada uno de los casos emblemáticos que ha marcado el conflicto armado en el país, y el uso de la fotografía de Jesús Abad Colorado como recurso didáctico.

3.2.2. Fase De La Implementación Didáctica

La fase de implementación Didáctica se desarrolló en la clase de ciencias políticas y económicas de un curso de grado décimo, de la jornada mañana, durante cinco (5) secuencias. La unidad didáctica se organizó alrededor de dos ejes temáticos centrales: uno general, correspondiente a la conceptualización del conflicto armado y la construcción de memoria histórica; y uno específico, relacionado con la masacre de Bojayá, en mayo de 2002. En ese sentido, para abordar la comprensión de las generalidades del conflicto en Colombia se propusieron ejercicios de comparación de diferentes fuentes históricas como textos, fotografías,

gráficos, mapas, documentales y artículos de periódico y revistas, cuyo objetivo fue identificar actores armados, victimas, causas y tipos de acciones violentas; Posteriormente, se realiza un acercamiento a los hechos sucedidos en Bojayá a través de las fotografías de Jesús Abad Colorado, con el fin de comprender la manera como los estudiantes construyen interpretaciones sobre la memoria histórica de las dinámicas propias que caracterizan el conflicto armado en Colombia. La siguiente tabla resume la organización de los contenidos abordados durante cada una de las sesiones:

Tabla 1

Resumen de los contenidos de la propuesta didáctica

Sesión	**CategoriasTeóricas**	**Título de la sesión**	**Contenidos**	**Objetivo**
1 Preambulo	Historia del tiempo presente-Hugo Fazio Vengoa Memoria-Elizabeth Jelin Memoria Histórica-Centro de Memoria Histórica.	Conflicto armado y memoria histórica	Introducción: masacre de Bojayá	Reflexionar sobre elementos que posibilitan la construcción de memoria histórica del pasado reciente del Conflicto en Colombia.

2 Generalidades del conflicto armado en Colombia	Conflicto Armado en Colombia-Alejo Vargas. Casos emblematicos-Grupo de Memoria Histórica. Memoria-Elizabeth Jelin.	¿Qué es el conflicto armado en Colombia?	-Causas -Actores -Territorios afectados -Consecuencias	Identificar las características generales del conflicto armado en Colombia como causas, actores, territorios afectados y consecuencias.
3 Memoria histórica	Memoria-Elizabeth Jelin. Memoria Histórica-Centro de Memoria Histórica. Fotografía, texto histórico-Lorenzo Vilches. Representaciones fotografía-Ruben Darío Yepes Muñoz.	¿Comó se construye memoria histórica?	-Fuentes históricas -Imagen fotográfica	Comprender la memoria histórica como *trabajo* que implica la contrastación, problematización, estudio y reconocimiento de diversas fuentes históricas.

4 La masacre de Bojayá	Memoria-Elizabeth Jelin. Fotografía Jesús Abad Colorado-Carolina Ponce de León.	Memoria del Horror: Los hechos alrededor de la masacre de Bojayá	-Luchas por la memoria: Masacre Disputas por el territorio -Precariedad estatal -La masacre de Bojayá	Conocer los acontecimientos y dinámicas ocurridas Bojayá (2012) a partir de la contrastación de hechos con la fotografìa de Jésus Abab Colorado.
5 Consecuencias de la masacre de Bojayá	Fotografía Jesús Abad Colorado-Carolina Ponce de León. Memoria-Elizabeth Jelin	Memorias de los daños producidos por la violencia	-Degradación del conflicto armado -Vulneración al territorio -Crimen de guerra e Impunidad	Conocer los acontecimientos y dinámicas ocurridas Bojayá (2012) a partir de la constratación de hechos con la fotografia de Jesus Abab Colorado.

3.2.3. Descripción De Instrumentos Empleados Para la Obtención De La Información

Encuesta. Según Gallardo y Moreno (1999) la encuesta es un instrumento de investigación destinado a obtener información primaria, a partir de cierto número de individuos,

que permite establecer, de manera confiable, la relación entre ciertos fenómenos o características y sus posibles causas. Es así como durante la fase de diagnóstico se diseñó una encuesta de tipo *descriptivo,* que posibilitó la exploración de variedad de factores que han influido en la manera como han sido alcanzados los conocimientos de los estudiantes relacionados con el conflicto armado y como estos reaccionan afectivamente frente a la exposición de una serie de fotografías relacionadas con la problemática de estudio.

Teniendo en cuenta lo anterior, para la recolección de datos se utilizó un cuestionario aplicado a 24 estudiantes, del grado décimo, de la modalidad de salud. El cuestionario se dividió en tres partes. La primera parte, recogió información demográfica con el fin de poder realizar una caracterización del grupo e identificar elementos socioculturales que influyeron en la construcción de conocimientos acerca del conflicto armado; La segunda parte, indagó sobre el conocimiento de los estudiantes sobre factores que han influido en el conflicto armado del país como causas, actores, regiones afectadas, consecuencias sobre la población y fuentes de conocimiento de las cuales provenían sus nociones; la tercera parte, exploró las reacciones afectivas de los estudiantes frente a imágenes relacionados con el conflicto y las posibles relaciones que pueden establecer con hechos históricos que han marcado el pasado reciente del país.

Grupo Focal. Torres Carrillo (1999) define el grupo focal como una modalidad de entrevista que sirve para "recolectar, en poco tiempo y en profundidad, un volumen significativo de información cualitativa, a partir de una discusión con un grupo de seis a doce personas" (pág. 106). Este tipo de entrevistas se constituyen como una fuente importante de recolección de información que permitió la comprensión de la manera como se constituyen los procesos de reconstrucción de la memoria histórica en los estudiantes respecto al conflicto armado en Colombia y la forma cómo estos se han abordado en las clases de ciencias sociales.

Para el proceso de investigación desarrollado, el grupo focal hizo parte de los instrumentos empleados en la fase de diagnóstico. De ese modo, para la identificación y convocatoria de los estudiantes que participaron en la sesión se tuvieron en cuenta las respuestas proporcionadas en la encuesta aplicada en el inicio del proceso de muestreo teórico. Se seleccionaron ocho (8) estudiantes a participar tomando en cuenta criterios de inclusión como el grado de conocimiento de los factores que constituyen el conflicto, fuentes de las que procede su conocimiento y experiencias directas o cercanas con situaciones relacionadas al conflicto armado del país.

Observación Participante. En el proceso de indagación con sentido científico la observación no se refiere a la mera contemplación, sino que implica focalizar la atención en segmentos de la realidad que se estudia. De acuerdo con Baptista Lucio, Fernández-Collado, & Hernández Sampieri (2006) conlleva adentranos en profundidad a situaciones sociales, asi como a realizar una reflexión permanente de los detalles, sucesos, eventos e interacciones que las constituyen. Al componerse como instrumento que permite la reconstrucción inductiva de la situación a estudiar en la dimensión presente, se consideró el uso de esta herramienta de investigación durante la fase de implementación didáctica en la medida que proporciona información sobre el ambiente social y humano, las actividades individuales y colectivas y los artefactos que utilizan los estudiantes para el desarrollo de los ejercicios propuestos en las sesiones de intervención.

Teniendo en cuenta el grado de participación del investigador como observador, se planteo una *observación participante,* ya que las observaciones ponen énfasis en la experiencia vivida por el investigador apuntando a estar dentro o ser parte del problema estudiado. Asimismo, la observación participante se encuentra dentro de la observación *no estructurada* pues, aunque cada observación fue planeada con anterioridad considerando cada una de las sesiones de la unidad

didáctica y registradas sistematicamente, el plan se observación tuvo una estructura flexible que permitió aplicar el método comparativo constante sugerido en el diseño de la investigación.

4. Diagnóstico De Los Saberes Escolares Sobre El Conflicto Armado En Colombia

Este apartado tiene como propósito presentar la información recolectada para la fase de diagnostico. En primer lugar, se exponen los datos obtenidos en la aplicación de la encuesta en la cual se indagó información demográfica y elementos socioculturales de los estudiantes participantes en la investigación, asi como los conocimientos históricos de los estudiantes y sus reacciones afectivas frente a imágenes relacionas con el conflicto armado en el país.

En segundo lugar, se exponen los datos obtenidos en el grupo focal que se constituye en la etapa de identificación de la manera como se configuran los procesos de reconstrucción de memoria histórica en los estudiantes respecto al conflicto armado en Colombia y cómo estos se ha abordado en las clases de ciencias sociales. Finalmente, se da paso al análisis de los datos recolectados a través *método comparativo constante,* donde se identifican semejanzas y diferencias de la información obtenida, para poder así, formular las explicaciones que constituyeron el diagnostico escolar.

4.1. Metodología de Diagnóstico

Este diagnóstico se realizó con estudiantes del curso 1007, de la modalidad de Salud, entre los meses de marzo y abril del año 2023. El siguiente cuadro presenta los instrumentos utilizados y los momentos de aplicación durante la fase diagnóstico:

Tabla 2

Momentos Aplicación Fase Diagnóstica

Instrumento	Fecha	Estudiantes
Encuesta	22 de marzo de 2023	24
Grupo Focal	19 de abril de 2023	8

El primer instrumento aplicado fue la encuesta, la cual consistia en un cuestionario virtual conformado por tres partes y un total de veinticuatro (24) preguntas (ver apéndice A. Encuesta Diagnóstico Escolar-Curso 1007.)[2]. En la tabla 3 se presenta la descripción general del instrumento de encuesta aplicado, durante la fase de diagnóstico escolar:

Tabla 3

Descripción Encuesta aplicada en Fase de Diagnóstico Escolar

Fecha	Partes Encuesta	Objetivo	Número De Preguntas
22 de marzo de 2023	PRIMERA	Recolectar información demográfica del curso 1007 e identificar elementos socioculturales que influyen en la construcción de conocimientos acerca del conflicto armado.	11 preguntas

[2] El material que compone los apéndices de la presente investigación pueden encontrarse en el link: Apéndices - Propuesta pedagógica para la construcción de memoria histórica de la masacre de Bojayá a partir de la fotografía de Jesús Abad Colorado

	SEGUNDA	Indagar sobre el conocimiento de los estudiantes sobre factores que han influido en el conflicto armado del país como causas, actores, regiones afectadas y las fuentes de conocimiento de las cuales provenían sus nociones.	7 preguntas
	TERCERA	Explorar las reacciones afectivas de los estudiantes frente a imágenes relacionados con el conflicto y las posibles relaciones que pueden establecer con hechos históricos que han marcado el pasado reciente del país.	10 preguntas

El segundo instrumento empleado fue el grupo focal, para el cual se establecio una guía de entrevista con ocho (8) preguntas abiertas relacionadas con el tema central a desarrollar durante la implementación didáctica. En la siguiente tabla (Tabla 4) se presenta la guía de discusión que orientó el desarrollo del grupo focal.

Tabla 4

Guía de Discusión-Grupo Focal

Fecha	Etapa De Pregunta	Preguntas
19 de abril de 2023	Pregunta de introducción	¿Cómo definiría el conflicto armado en Colombia?
	Pregunta de transición	¿Cómo se reconstruye la memoria histórica del conflicto armado en Colombia?

	Preguntas clave	¿Cuál ha sido el hecho histórico del conflicto armado que más lo han impacto o interesado conocer? ¿Por qué? En clases de ciencias sociales, en años anteriores ¿Se han abordado estos hechos históricos? ¿Cómo? ¿Cuál considera es el medio más eficaz para conocer y reflexionar sobre los hechos del conflicto armado? ¿Por qué? ¿Qué temas consideran deberían abordarse alrededor del conflicto en clases de ciencias sociales? ¿Por qué?
		¿Cuál es la importancia de conocer sobre temas del conflicto armado en Colombia? ¿Qué sugerencia realizaría al área de ciencias sociales para abordar temas referentes al conflicto armado en Colombia?
	Pregunta para finalizar	¿Cuál es la importancia de conocer sobre temas del conflicto armado en Colombia? ¿Qué sugerencia realizaría al área de ciencias sociales para abordar temas referentes al conflicto armado en Colombia?

4.1.1. Caracterización de la población participante en la investigación

En la primera parte de la encuesta se recolectó información demográfica a partir de 11 preguntas que permitieron realizar la caracterización de la población participante de la investigación. Estos datos fueron complementados por las disposición generales estipuladas en el documento de Proyecto Educativo Institucional (P.E.I) del colegio INEM Francisco de Paula Santander y son presentados a continuación.

El colegio INEM Francisco de Paula Santander es una institución educativa distrital de carácter público, cuya misión se define a partir de la estimulación de talentos y el desarrollo del interés de la comunidad educativa por "el desarrollo científico, tecnológico y social con un enfoque diversificado, contribuyendo a lograr una sociedad justa, pluralista, participativa y democrática" (Colegio INEM Francisco de Paula Santander, 2020, pág. 19).

El colegio INEM se encuentra ubicado en la localidad de Kennedy, en el barrio Kennedy Norte que hace parte de la unidad de planeamiento zonal (UPZ) Kennedy Central, al suroccidente de la ciudad de Bogotá**.** El colegio atiende aproximadamente 6.400 estudiantes en sus dos sedes (A y B) y sus dos jornadas académicas (mañana y tarde). En la sede A (ver figura 2*)* está comprendida por estudiantes de jardín, transición, primaria (3º a 5º) y bachillerato (6º a 11º). En la sede B se atienden estudiantes jardín, transición, primero (1º) y segundo (2º). Ambas sedes cuentan con una totalidad de 185 cursos, de los cuales 97 grupos hacen parte de la jornada mañana y están organizados de la siguiente manera: 33 de básica primaria, 42 de básica secundaria y 22 de educación media.

Figura 2

Ubicación geográfica del Colegio INEM Francisco de Paula Santander, sede A

Nota. Tomado de "Ubicación geográfica sede A" [Mapa] Colegio INEM Francisco de Paula Santander, 2020. https://www.inemkennedy.edu.co/wp-content/uploads/2020/04/PEI-2020-COLEGIO-FRANCISCO-DE-PAULA-SANTANDER.pdf

Según la caracterización presentada en P.E.I del Colegio (2020) se estableció que el 78.81% nació en la ciudad de Bogotá D.C., el 17,54% nacieron en poblaciones diferentes al Distrito Capital y el 3,65% de los estudiantes corresponde a población proveniente de Venezuela. Respecto a la situación socioeconómica, se determinó que el 91.25% de los estudiantes habitan en zonas de estratos socioeconómicos 2 y 3 y el 5.94% son de estrato socioeconómico 1.

Adicionalmente, frente al lugar de residencia se constató que el 84.09% de los estudiantes residen en la localidad de Kennedy y el 12.32% de la población residen en la localidad de Bosa; el Sistema de Información de Víctimas de Bogotá (SIVIC Bogotá) reportó a Kennedy como "la

tercera localidad receptora del mayor número de víctimas en la capital, provenientes principalmente de Tolima, Cundinamarca, Huila, Antioquia, Caquetá, Meta, Nariño, Córdoba, Valle del Cauca y Santander" (Colegio INEM Francisco de Paula Santander, 2020, pág. 22). Entre las situaciones reportadas en casos de niños, niñas y adolescentes matriculados en el colegio se encontró que 132 estudiantes o sus familias fueron víctimas del conflicto armado del país y 151 se hallan en situación de desplazamiento forzado. Este último dato es relevante para este estudio, ya que permite evidenciar la importancia de abordar temas referentes al conflicto armado en la medida que la localidad de Kennedy, se constituye en lugar de acogida de gran parte de la población que se encuentra actualmente en condiciones de desplazamiento por cuenta de la violencia y la guerra que se vive en la generalidad del territorio colombiano, pero también como espacio que invisibilizan la situación particular de esta población, al homogenizarla bajo la denominación de población vulnerable.

Finalmente, el currículo del Colegio INEM Francisco de Paula Santander se define desde un conjunto de componentes pedagógicos y administrativos flexibles y dinámicos, construidos desde los principios de la diversificación, la democracia y la participación. La diversificación fue establecida mediante el DECRETO 1962 DE 1969 (noviembre 20 de 1969) para los institutos nacionales de educación media diversificada (INEM); en ese sentido, en el colegio el estudiante se familiariza primero con disciplinas de educación general, y luego, en el grado noveno (9º) escoge entre varios programas académicos y vocacionales: cinco modalidades académicas y nueve técnicas, que cursará en los grados de educación media, décimo (10º) y once (11º), con un plan de estudios especifico de especialización enfocado en lo técnico- académico de cada modalidad, el cual esta orientado a la obtención de grado de bachiller.

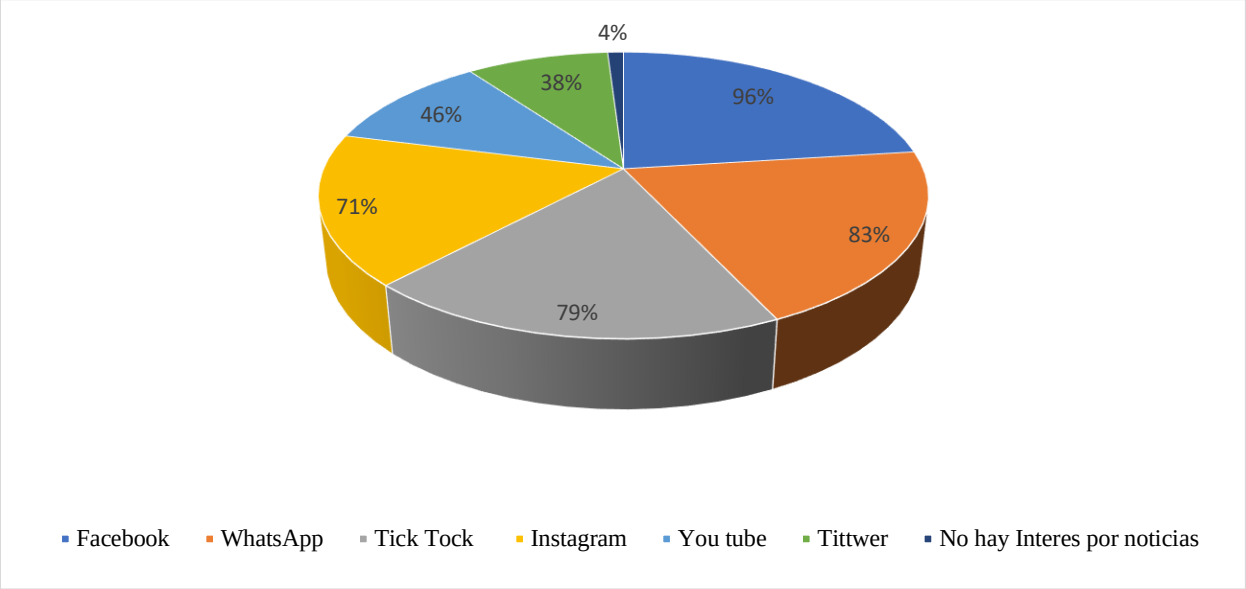
El grupo con que se desarrolló la investigación fue el curso 1007, que corresponde a la modalidad de salud, de la jornada mañana. El grupo esta compuesto por 24 estudiantes, de las cuales 18 son mujeres y 6 son hombres, que se encuentran entre los 14 y los 18 años de edad. En cuanto al lugar de procedencia de los estudiantes, se pudo identificar que el 72,7% de los estudiantes nacieron en Bogotá D.C., el 9,09% corresponde a población venezolana y el 18,2% nacieron en poblaciones diferentes a la ciudad capital. Por lo tanto, se determinó que la mayoria de los estudiantes nacieron en Bogotá D.C.

Se evidencia que el 59,1% de los estudiantes residen en la localidad de Kennedy, el 22,7% residen en la localidad de Bosa, el 13,6% residen en otras localidades como San Cristobal, Ciudad Bolivar y el 4,5% residen fuera de Bogotá; respecto a la situación socio-económica se encuentra que el 86,4% de los estudiantes residen en zonas de estratos socio-económicos 2 y 3; mientras que el 13,6% son de estrato socio-económico 1. De acuerdo con la información suministrada por los estudiantes, la vivienda en donde habitan cons sus familias cuenta con servicios básicos como luz, gas, agua y alcantarillado. Sin embargo, solo el 91.6% de los encuestados cuenta con televisión por cable y el 83,3% posee servicio de Internet en su hogar.

Teniendo en cuenta la información acerca del acceso a algunos servicios y el tema de investigación, se indagó sobre los medios de comunicación más utilizados por las familias de los estudiantes para conecer las actualidad del país, logrando constatar que un 79,1% usan la televisíon y las redes sociales para este fin (Ver figura 3), mientras que el 29,1% emplean la radio, el 20,8% los peridicos, el 4,1% revistas y al 4,1% no le interesa conocer noticias de actualidad del país. A pesar de que la mayoria de los estudiantes manifiesta acceder a diferentes medios para conocer las noticias del país el 30,7 % estos no sostiene ningun tipo de dialogo frente a las mismas, el 56,3% lo hace con cierta frecuencia y el 13% con regularidad diaria.

Figura 3

Redes sociales usadas para conocer actualidad del país



Nota. El gráfico representa las redes sociales más usadas por estudiantes del curso 1007 para conocer la actualidad del país. Elaboración propia.

Con respecto a las actividades que más realizan los estudiantes en su tiempo libre encontramos que se aquellas que se pueden desarollar en casa, como navegar por internet, hacer ofico, escuchar música o jugar videosjuegos; Entre las actividades realizadas en casa, solo el 38% manifiesta incluir la lectura de libros. De las actividades fuera de casa frente a las que se indagó el 29% visita diferentes lugares de interes como museos, bibliotecas, exposiciones de arte, entre otros, el 17% asiste a diferentes actividades culturales como ir al cine, conciertos, obras de teatro y clubes de lectura, y el 4% asiste a alguna activad extracurricular.

4.1.2. Saberes Sobre El Conflicto Armado En Colombia

Como se menciona en la Tabla 2, la segunda parte de la encuesta explora los saberes que tienen los estudiantes sobre factores que han influido en el conflicto armado del país como causas, actores, regiones afectadas y las fuentes de conocimiento de las cuales provenían sus nociones; Para ello, se plantearon un total de 7 preguntas cerradas, con opción de multiple respuesta.

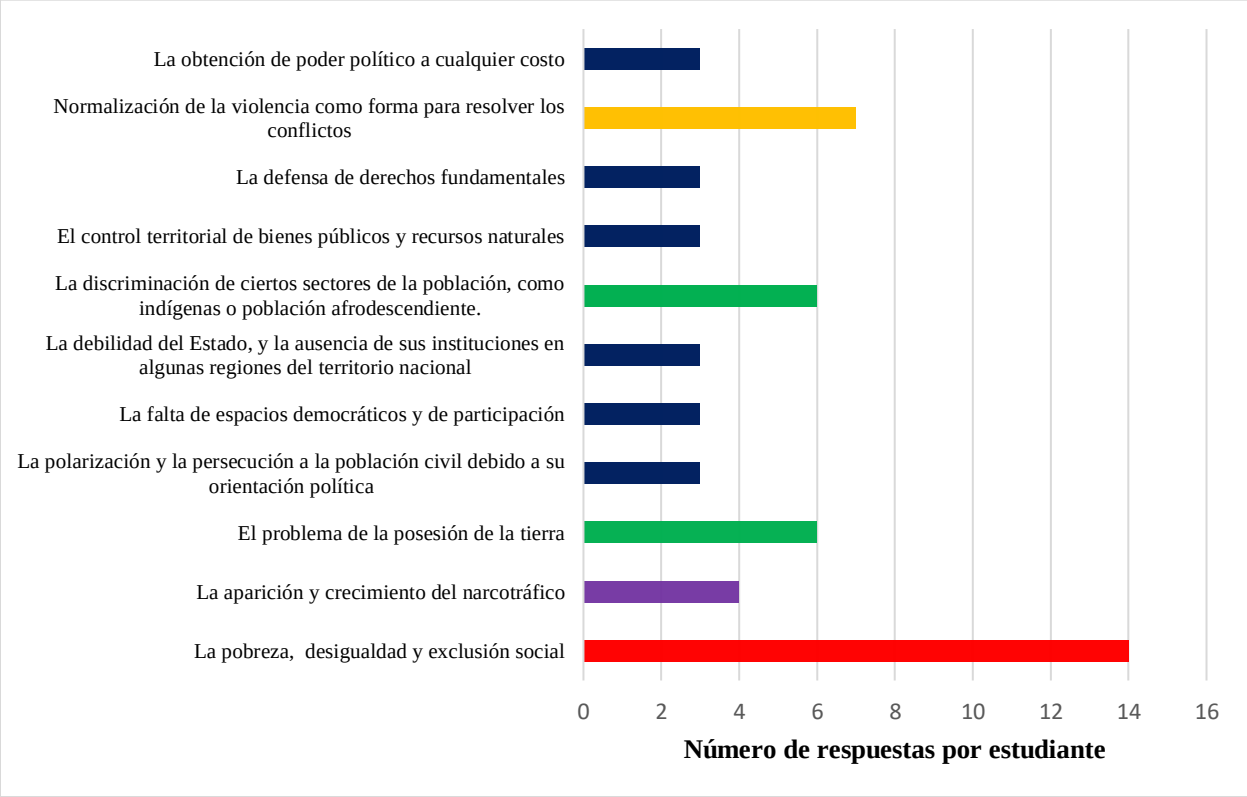
La primera pregunta indaga acerca de los conocimientos de los estudiantes sobre las principales causas del conflicto armado en Colombia. De acuerdo a los resultados se puede establecer que los estudiantes identifican como la principal causa del conflicto armado en el país a la pobreza, la desigualdad y la exclusión social (Ver figura 4).

Es probable que dicha conclusión provenga del sesgo de inequidad y marginalidad que tienen los territorios rurales afectados por el conflicto. Indicadores como el analfabetismo, la falta de acceso a educación pertinente y de calidad, las barreras de acceso al sistema de salud, la ausencia de servicios públicos y la privación de una vivienda digna, se relacionan con situaciones que han perpetuado la violencia en los territorios más alejados y abandonados por el Estado Colombiano. De igual forma, las cifras del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) muestran que los índices de pobreza y desigualdad son excepcionales en las áreas rurales, el 44.6% de las personas residentes en el área rural dispersa vive en condiciones de pobreza

multidimensional, porcentaje que incrementa al de 10,8 % cuando se hace el comparativo entre víctimas y el promedio nacional.

Figura 4

Causas del Conflicto Armado en Colombia



Nota. Elaboración propia.

Otra de las causas más señaladas por los estudiantes corresponde a la normalización de la violencia como forma para resolver los conflictos. Una explicación a esta apreciación la podemos encontrar en las situaciones de violencia que configuran el espacio en que los jovenes desarrollan su cotidianidad donde, según indicadores de seguridad y convivencia que inciden en la conflictividad social de la localidad de Kennedy, se evidencia que durante el año 2022 aumentaron los hechos relacionados con hurtos, homicidos, violencia intrafamiliar, riñas y lesiones personales; estas últimas han sido señaladas por la encuesta de conflictividades sociales aplicada por la alcadia

local (Rodríguez, 2022), como la problematica de mayor afectación en centros educativos, establecimientos comerciales y parques de la localidad. Del mismo modo, se han identificado los entornos escolares, tanto en el exterior como en el interior de las instalaciones, como escenarios de riesgo para niños y jovenes dado que se ha presentado un aumento en riñas, venta y consumo de estupefacientes, hurtos, control territorial por parte de barras bravas de futbol y hechos de violencia sexual.

Este escenario plantea el supuesto que frente a la cotidianidad en que se desenvuelve en el territorio habitado por los estudiantes se haya generado, como lo plantea Sierra Rangel (2016), un habitus que reproduce una cultura de la violencia, lo que se traduce en decir, básicamente, que los colombianos resuelven los conflictos por la vía de actos violentos.

Otras de las causas mencionadas con más frecuencia por los estudiantes fueron la discriminación de ciertos sectores de la población, como indigenas o afrodescendientes y el problema de la pocesión de la tierra. En el caso del primer factor mencionado, las comunidades indigenas y afrodescendientes también son reconocidas como unas de las principales victimas que ha dejado las confrontaciones armadas en el país (ver figura 5). En tal sentido, podriamos afirmar que los y las jovenes perciben la discriminación a indigenas y afrodescendientes no solo como un antecedente sino como un proceso que ha contribuido a prolongar los efectos de la guerra, en la medida que los diferentes actores armados aprovechan las desventajas sociales de estos grupos para cometer masacres, asesinatos y desplazamientos forzados masivos que les permitan controlar las riquezas naturales y territorios que estos habitan.

En cuanto al reconocimiento del problema de la posesión de la tierra, es probable que los estudiantes tengan como referentes más recientes son los debates que suscito la firma del Acuerdo Final entre el Gobierno y las Farc (2016) concerniente a la restitución de tierras a poblaciones

campesinas, negras e indígenas (Ley de Víctimas y Restitución de Tierras, Ley 1448 de 2011) y la insistencia del Gobierno de Gustavo Petro (2022) en la necesidad de implementar la Reforma Rural Integral que impulsa la distribución y acceso a la tierra para familias rurales sin tierra o con muy poca, con el fin de garantizar la sostenibilidad de los Acuerdos de Paz y, asimismo, poder avanzar en la política de "Paz Total" (Adición y prórroga de la Ley 418 de 1997).

La segunda pregunta intenta establecer si los estudiantes identifican como víctimas, victimarios o personas ajenas al conflicto a los diversos actores del conflicto armado. con la finalidad de facilitar la interpretación de las respuestas de los estudiantes, se clasificaron los actores presentados en cuatro (4) categorias, como lo muestra la Tabla 5,. Es importante aclarar que varios de los actores o grupos mencionados pueden pertenecer a más de una categoria, pero el intéres principal de estas es conocer cuál categoria prevalece en los estudiantes cuando clasifican cada grupo.

Tabla 5

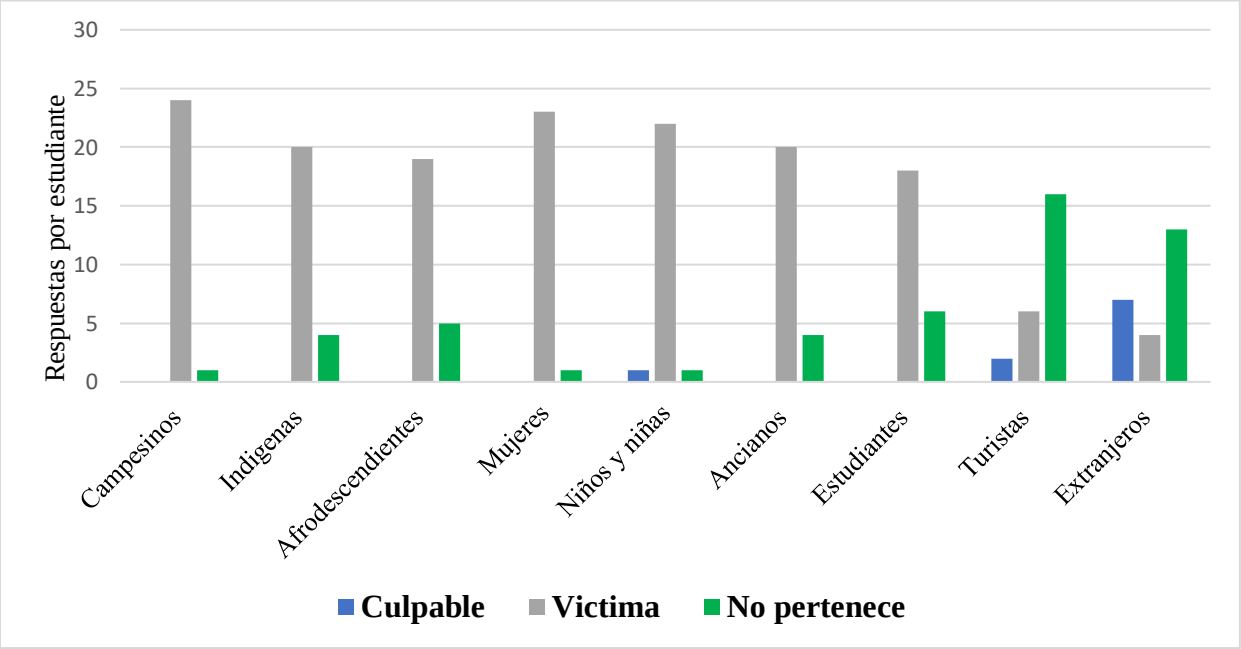
Categorías de Actores en el Conflicto Armado

Categoria	Actor o Grupo Social	Categoria	Actor o Grupo Social
Población Civil	Campesinos Indigenas Afrodescendientes Mujeres Niños y niñas Ancianos Estudiantes Turistas Extranjeros	Actores Armados	Paramilitares Guerrilleros Pandilleros Narcotraficantes Policia Ejercito
Sector Productivo	Obreros Artesanos Comerciantes Empresarios	Actores Políticos	Lideres comunitarios Políticos Sindicalistas Periodistas Comunidades Religiosas

En la categoría de *Población Civil* se puede observar que en general son valorados como víctimas del conflicto armado todos los grupos mencionados. Al interior de este grupo se considera a los campesinos como los más victimizados, seguido por las mujeres y los niños y niñas (ver figura 5). Aunque se considera a las comunidades afrodescendientes e indigenas como víctimas, es evidente que los campesinos tienen una mayor reconocimiento.

Figura 5

Identificación de los Actores del Conflicto Armado. Población Civil



Frente a este asunto es importante señalar que según cifras del Ministerio de Salud (MinSalud) en su Boletín "Población Víctima del Conflicto Armado" (2020) se considera que el 5,7% de la población identificada como víctima del conflicto pertenece a un grupo étnico. De estos, el 54,7% son indígenas y el 44,6% son afrocolombianos y/o afrodescendientes. Una posible explicación del porque los estudiantes no reconocen a estas comunidades como las más victimizadas dentro del conflicto, puede hallarse en el poco reconocimiento por parte del Estado colombiano de décadas de segregación y vulneración de derechos que han sufrido las comunidades

indigenas y afrodescendientes y que se manifiestan en procesos sistemáticos de discriminación racial.

En cuanto a los turistas y extranjeros, la mayoría de los estudiantes consideran que esta población no tiene relación con el conflicto. Esta percepción puede deberse a que los lugares más visitados por turistas extranjeros, según el peridico *El Tiempo* (2022), los constituyen ciudades principales como "Bogotá (38,38 %), Medellín (19.95 %), Cartagena (18,18 %), Cali (5,98 %) y Barranquilla (2,45 %)", lugares identificados por los estudiantes como poco afectados por el conflicto armado que atraviesa el país (Ver figura 10).

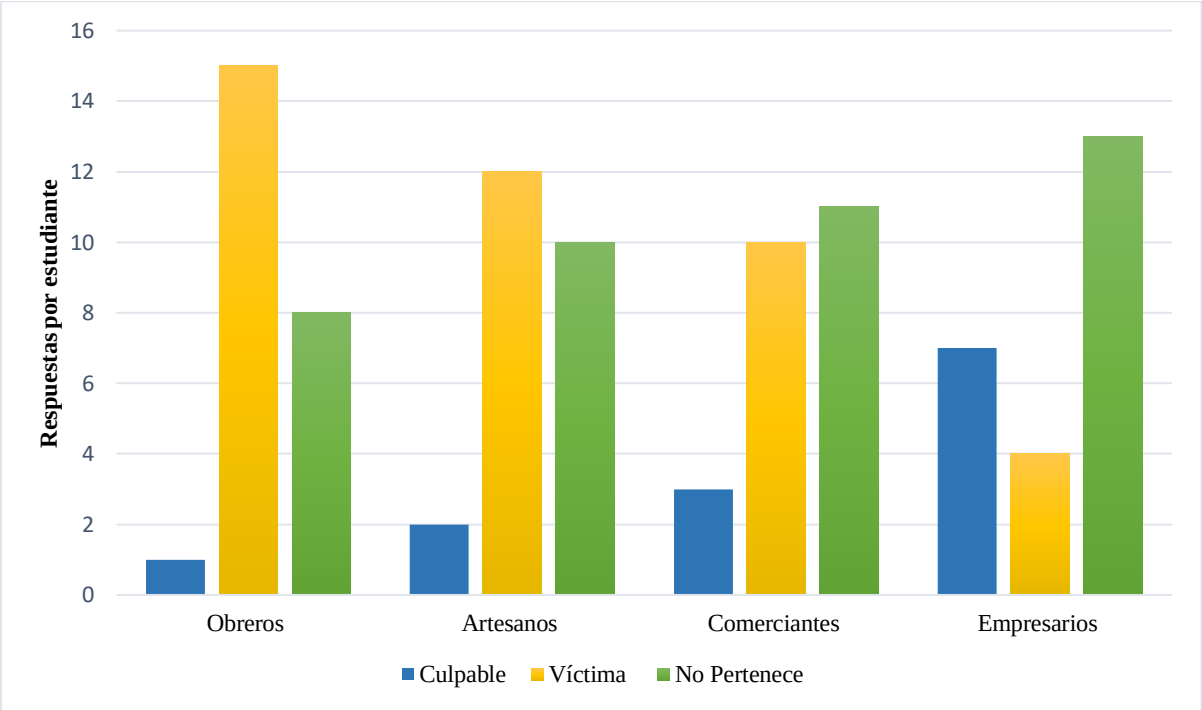
En la categoría de *Sector Productivo* los obreros y artesanos son mayormente identificados como víctimas, lo que puede deberse a una percepción de cercanía con el grupo social categorizado como Población Civil (ver figura 6). De igual manera, es posible que los estudiantes reconozcan a los obreros como víctimas al relacionarlos directamente con los hechos de represión violenta de las huelgas que se dieron en el inicio del siglo XX en el país, entre las que encontramos las ocurridas en la industria petrolera por parte de obreros de la Tropical Oil Company en Barrancabermeja (1924 y 1927) y la industria bananera por los trabajadores de la United Fruit Company en Ciénaga, históricamente conocida como la masacre de las bananeras(1928).

Los comerciantes y empresarios, son valorados en un doble sentido: como víctimas y como población que no tiene relación con el conflicto. Esta dualidad puede deberse a su presencia tanto en zonas rurales como en ciudades, percibiendose una mayor concentración de accionar bélico en las primeras, mientras que en las segundas no se reconoce mayor afectación. Lo anterior puede provocar distintas apreciaciones de la relación de estos grupos con el conflicto armado; en ese sentido, pueden catalogarse como víctimas si se considera lo planteado por el CNMHC en el informe de general del conflicto armado *¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*

(2013), en el cual se describe el uso de prácticas de violencia como los secuestros, las extorsiones, los asaltos a las propiedades y el pillaje por parte de grupos guerrilleros contra terratenientes, finqueros, comerciantes y empresarios.

Figura 6

Identificación de los Actores del Conflicto Armado. Sector Productivo

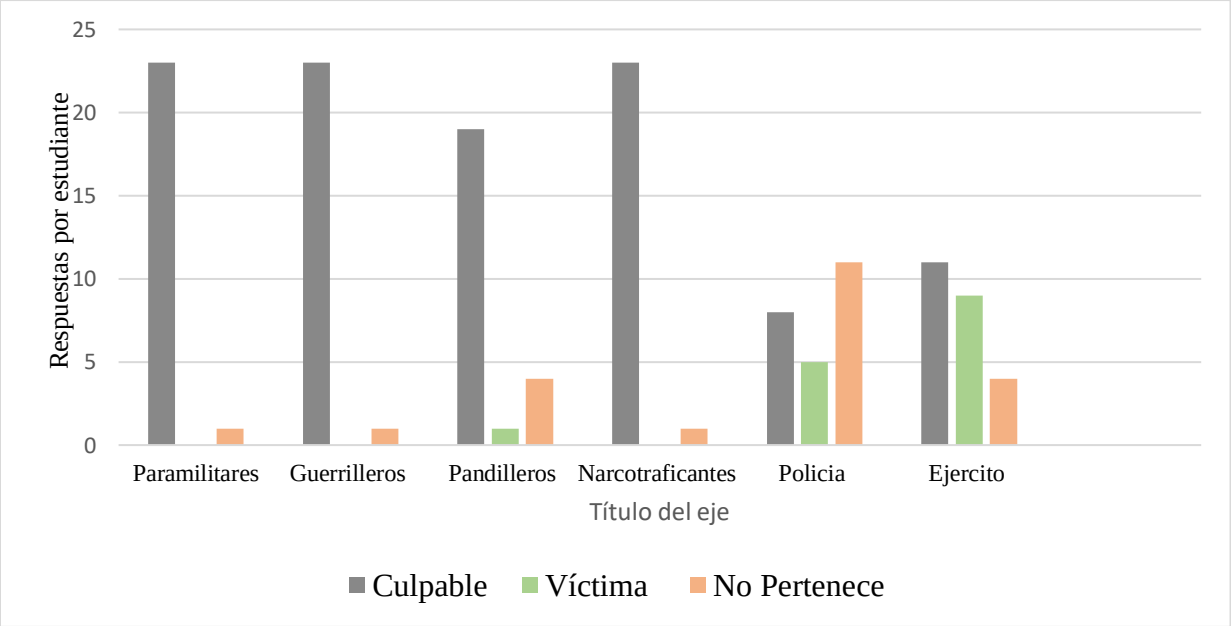


A diferencia de los comerciantes, los empresarios son considerados en una mayor medida como culpables del conflicto armado. Esta valoración puede derivarse del papel que ha tenido la élite económica en el fortalecimiento de grupos paramilitares a partir de acciones como: el financiamiento de grupos paramilitares como un intercambio de seguridad frente a las acciones violentas de la guerrilla, la presencia en gran escala de empresarios en posiciones de direccion de grupos paramilitares, la promoción del desplazamiento forzado como estrategia de control territorial y despojo de tierras y el patrocinio de la represión de las protestas sociales lideradas por sindicalistas, líderes comunitarios, activistas o defensores de derechos humanos.

En la categoría de *Actores Armados* están agrupados actores ilegales y legales. Dentro del conjunto de los actores ilegales encontramos a paramilitares, guerrilleros, pandilleros y narcotraficantes, los cuales son señalados por los estudiantes a nivel general como culpables de los hechos de violencia que han caracterizado el conflicto en Colombia (ver figura 7). sin embargo, el 96% de los estudiantes identifican a paramilitares, guerrilleros y narcotraficantes como los principales responsables de acciones violentas.

Figura 7

Identificación de los Actores del Conflicto. Actores Armados



El reconocimiento categórico de estos grupos como victimarios puede obedecer a la mención permanente de estos actores como responsables de distintas formas de ataque a la población civil, por parte de medios de comunicación. Según el informe *Colombia, callejón con salida* (Gómez Buendía, Vicente de Roux, & Franche, 2003) la percepción de la mayoría de los colombianos sobre el conflicto armado es fruto más que todo de los medios de comunicación en tanto que su manera de narrar la realidad se centra en prestar mayor atención en el hecho violento

en sí mismo, que en su contexto o sus causas, sumado a ello las fuentes donde se obtiene la información dan prelación a los actores armados, en contraste con la invisibilización las voces de los actores desarmados.

Dentro del grupo de actores armados legales se ubican la policía y el ejército nacional. Los resultados indican que ambos grupos son valorados como responsables, víctimas y a su vez, como no relacionados con el conflicto armado. En el caso particular de la policía, los estudiantes consideran en mayor medida que no tienen relación alguna con las confrontaciones armadas; Esta apreciación puede deberse a que se relaciona la presencia de la policía más con cascos urbanos y ciudades principales, mientras que se atribuye al ejército el cuidado y protección de zonas rurales o alejadas de los centros urbanos.

Por su parte el ejército es catalogado en dos ámbitos, como culpables y como víctimas. El hecho de que el ejército sea la fuerza armada responsable de operaciones militares a lo largo del territorio nacional puede llegar a influir en que los estudiantes los consideren como victimarios del conflicto. Adicionalmente, se podrían vincular como sucesos las numerosas pruebas que documentan los lazos estrechos entre el ejército colombiano y grupos paramilitares en las graves violaciones de derechos humanos contra la población no combatiente (Human Rights Watch, 2000) e incluso, las recientes conexiones de las fuerzas militares con el escándalo de los llamados “Falsos Positivos” (2002-2010), donde se produjeron ejecuciones extrajudiciales de jóvenes que fueron hechos pasar como bajas de guerrilleros en combate.

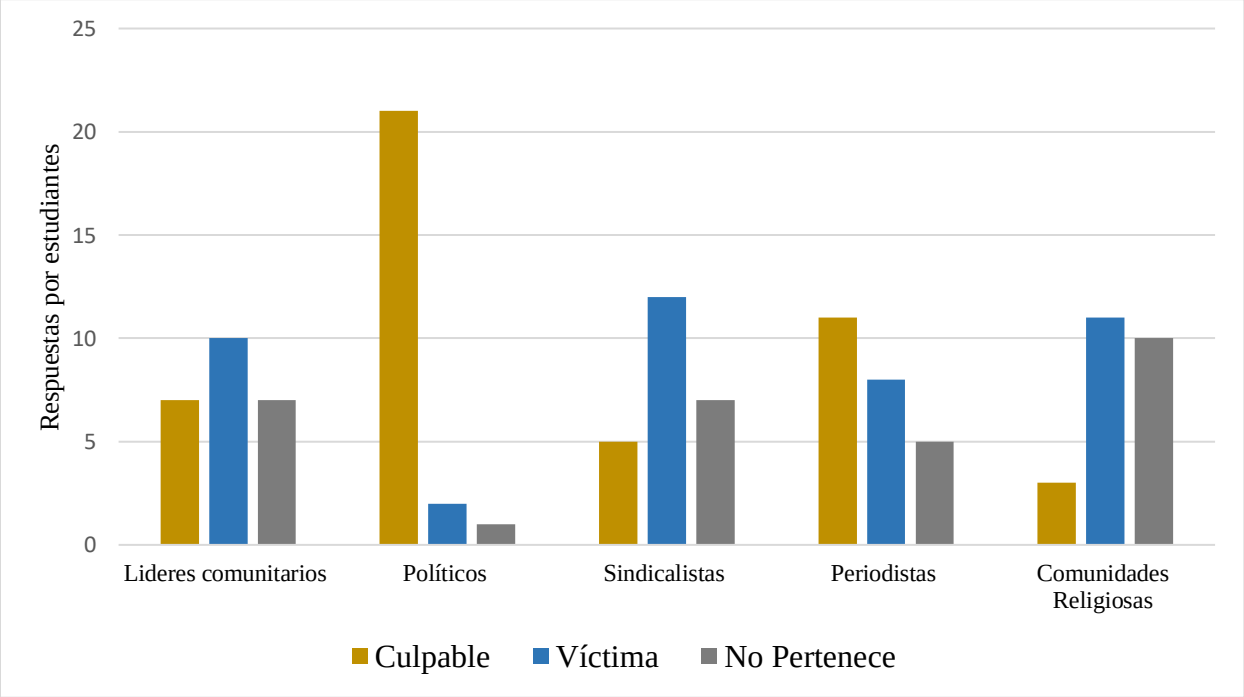
Ahora bien, la posición de víctimas de las fuerzas militares puede proceder de la divulgación permanente de los medios de comunicación de crímenes contra diferentes miembros de la fuerza pública que incluyen el secuestro, las lesiones personales y los ataques terroristas. Asimismo, en los últimos años en Colombia, como parte de los procesos de esclarecimiento de la

verdad y la construcción de la memoria histórica, se ha iniciado un proceso de identificación y visibilización de los miembros de las Fuerzas Militares que son considerados víctimas del conflicto armado en Colombia, el cual ha llevado a reconocer un total de 359.981 miembros en el Registro Único de Víctimas (Garay Acevedo, Jiménez Reina, & Suárez Carvajal, 2020).

En la categoría correspondiente a los *Actores Políticos* los estudiantes valoran a todos los grupos mencionados en las tres opciones de respuesta, es decir, son vistos como víctimas y a la vez como culpables y no pertenecientes al conflicto armado (Ver figura 8). No obstante, al interior del grupo se identifican mayormente a los políticos como culpables de los hechos violentos del país, seguidos de los periodistas.

Figura 8

Identificación de los Actores del Conflicto. Actores Políticos



La atribución de responsabilidad de los políticos en la persistencia del conflicto armado puede deberse a la construcción histórica de lo político a través de la idea de los opositores como

“enemigos internos”. Este principio ha facilitado el ejercicio de la violencia política al convertir en subversivos e insurgentes a quienes han ejercido su legítimo derecho al pluralismo ideológico y a la protesta, como líderes sociales, sindicalistas, campesinos, y estudiantes, entre otros. Según el informe *“Hay futuro si hay verdad. Hallazgos y recomendaciones de la Comisión de la verdad de Colombia”* (Comisión de la Verdad, 2022), en el plano electoral, el asesinato de cuatro candidatos presidenciales para las elecciones de 1990 y el genocidio contra la Unión Patriótica (UP) son muestras del uso de la violencia como recurso para eliminar la competencia y como recurso para regular la alternancia en el poder.

Aunque los periodistas es el otro grupo mayormente identificado como culpable de la guerra en Colombia estos también son catalogados, casi en una misma proporción, como víctimas. Si bien los periodistas no son perpetradores directos de masacres, tomas guerrilleras o ataques terroristas, sino que su labor constituye el informar sobre la realidad. Esta realidad no es absoluta, sino que es un hecho que se percibe de una forma particular. Es en esta manera de percibir y relatar la realidad es donde los periodistas pueden ser responsables del conflicto. En ese sentido, los medios de comunicación se han convertido en la principal maquinaria de las élites para difundir una visión determinada del conflicto pues, según la coyuntura, los actores armados han sido valorados como “asesinos desalmados o personas equivocadas en su opción de vida; ejércitos con mando y disciplina o grupos de bandidos descompuestos; protectores de colonos o carteles de narcotraficantes” (Gómez Buendía, Vicente de Roux, & Franche, 2003, pág. 429).

Finalmente, los estudiantes identifican a líderes comunitarios, sindicalistas y comunidades religiosas como víctimas del conflicto armado. Si tenemos en cuenta que para INDEPAZ los líderes o lideresas sociales son considerados como personas distinguidas por sus comunidades u organizaciones por su acción permanente en defensa de los derechos humanos, territoriales y

políticos o activistas comprometidos en acciones en beneficio colectivo (González Posso, 2018), podríamos reunir a estos tres actores en esta definición.

En el país el asesinato de líderes no es un fenómeno reciente, pues en el periodo de 1959 a 2017 se han registrado 4.819 asesinatos perpetrados contra este sector de la población, en su mayoría registrados en Cauca, el Pacífico sur y Nariño. De igual forma, desde la firma de los Acuerdos de paz con las FARC (2016) hasta el 2020, los grupos armados han asesinado a 971 líderes defensores de derechos humanos. Es así como la difusión en distintos medios de comunicación de cifras del asesinato de líderes sociales, la humanización de las víctimas, los procesos de verdad y reparación y las manifestaciones masivas en las principales ciudades del país, pueden haber contribuido a impulsar procesos de memoria en los estudiantes respecto a estos hechos de violencia.

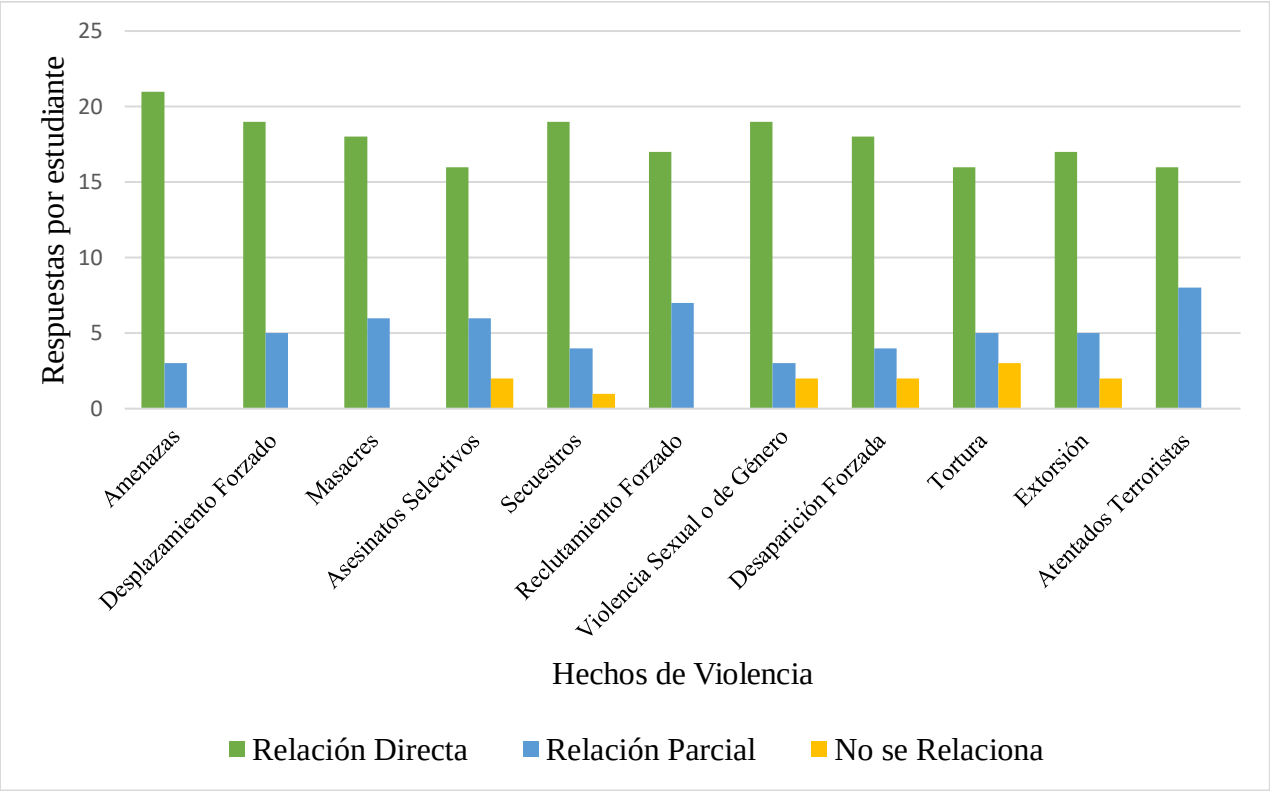
La tercera pregunta indaga sobre los conocimientos de los estudiantes sobre los hechos de violencia que constituyen el conflicto armado en el país. En ese sentido, estos debieron seleccionar en que medida los hechos de violencia señalados estaban relacionados con la guerra en Colombia. De acuerdo con los resultados se puede establecer que las once (11) formas de violencia estan asociadas claramente por los estudiantes con el conflicto armado y la violencia ejercida contra la población civil.

La figura 9 evidencia que el hecho asociado con mayor fuerza a la guerra por parte de los estudiantes son las amenazas. Posteriormente, las acciones violentas que guardan más relación son el desplazamiento forzado, los secuestros y la violencia sexual o de género. Es importante mencionar que los indices de violencia se han reducido desde el inicio de los diálogos de paz con las FARC (2012) y la posterior firma de estos acuerdos. No obstante, los estudiantes siguen

percibiendo estos indicadores como las formas de violencia que más conservan relaciones con el conflicto armado

Figura 9

Hechos de violencia relacionados con el conflicto armado



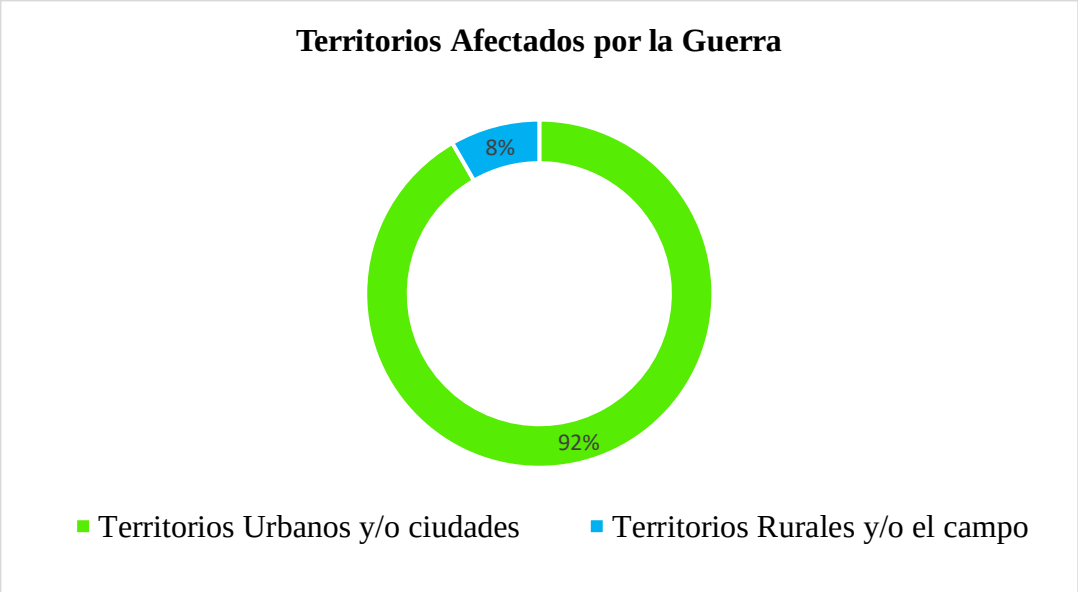
Es factible que estas manifestaciones de violencia no se vinculen exclusivamente a las confrontaciones armadas del país, sino que sean percibidas como consecuencia de otros fenomenos sociales que configuran los territorios que estos habitan. Referente a esto podemos mencionar lo señalado por el informe *"Localidad 08:Kenndy"* (Rodríguez, 2022), en el cual se han documentado amenazas en sectores cercanos a Corabastos, a lideres sociales y defensores de derechos humanos por las denuncias de microtráfico en la localidad, mayoritariamente por parte de grupos sucesores del paramilitarismo como las Autodefesas Gaitanistas de Colombia o el Bloque capital. Igualmente se puede mencionar el aumento en un 7.9% en 2022, respecto al año

anterior, de casos de violencia sexual, colocando a Kennedy en la localidad como más reportes de violencia sexual de la ciudad.

La cuarta y quinta pregunta buscan identificar si los estudiantes reconocen los territorios del país que han sido más afectados por la guerra. Es por esto, que en la cuarta pregunta se debe escoger entre dos opciones referidas a expresiones territoriales generales tales como territorios urbanos y/o ciudades o territorios rurales y/o campo.

Figura 10

Territorios Afectados por la Guerra



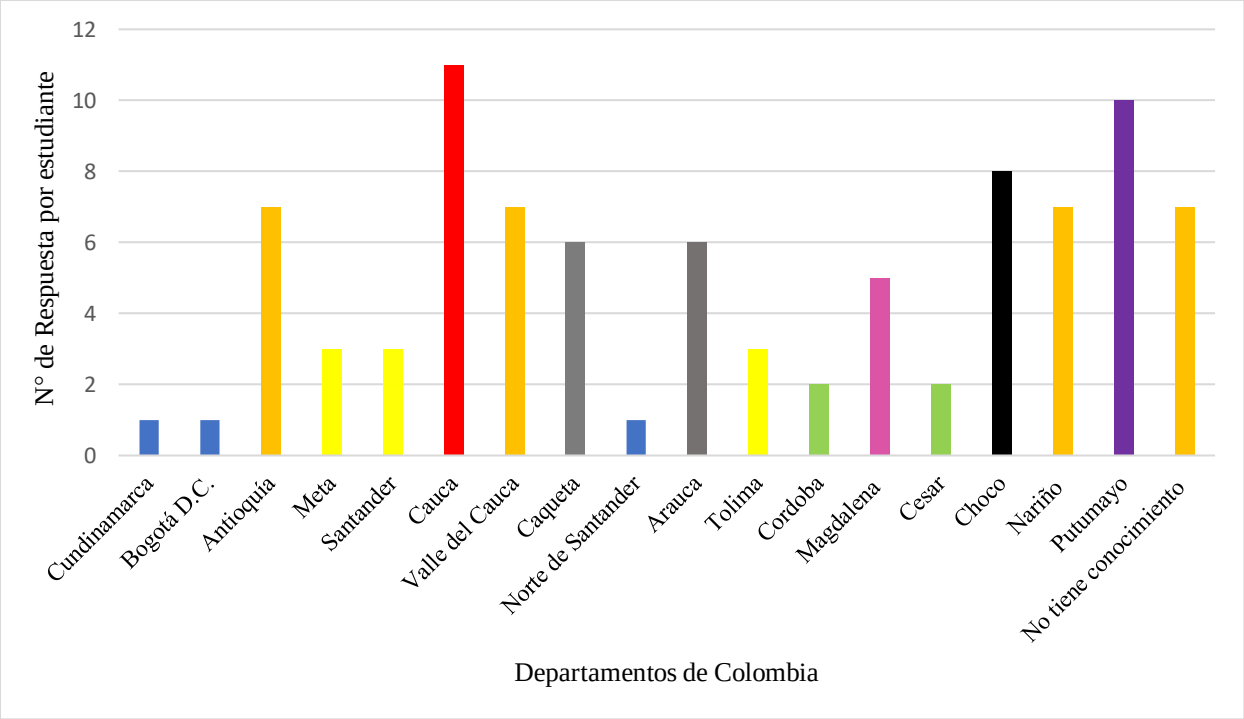
Como se puede observar en la figura 10, el 92% de los estudiantes considera que el conflicto armado impacta principalmente a territorios rurales, mientras que solo el 8% considera que las ciudades han sido afectadas por la confrontación armada. Estos resultados indican que los estudiantes señalan que el conflicto armado es un problema social que afecta especialmente a la población rural. Esta valoración puede deberse a que los estudiantes habitan ciudades como Bogotá y Soacha, en donde no se percibe la guerra como un problema que atañe directamente a estos

espacios sino que suelen relacionar multiples problemas entre los que se pueden mencionar inseguridad, violencia sexual y consumo y expendio de drogas, entre otras.

En la quinta pregunta, se interroga por territorios especificos de Colombia. Las opciones de departamentos planteados en la respuesta toma como base cifras de las regiones más afectadas por la violencia, presentadas por la Jurisdicción Especial para la Paz (JEP) y el CNMHC. Adicionalmente, se incluye la posibilidad de proponer otras opciones de respuesta diferentes a las establecidas previamente.

Figura 11

Departamentos Afectados por el Conflicto Armado



De esta manera, los estudiantes identifican en general a todos los departamentos como territorios afectados por el conflicto armado (ver figura 11). Entre los departamentos que consideran han sido más impactados por la confrontación armada encontramos Cauca, Putumayo

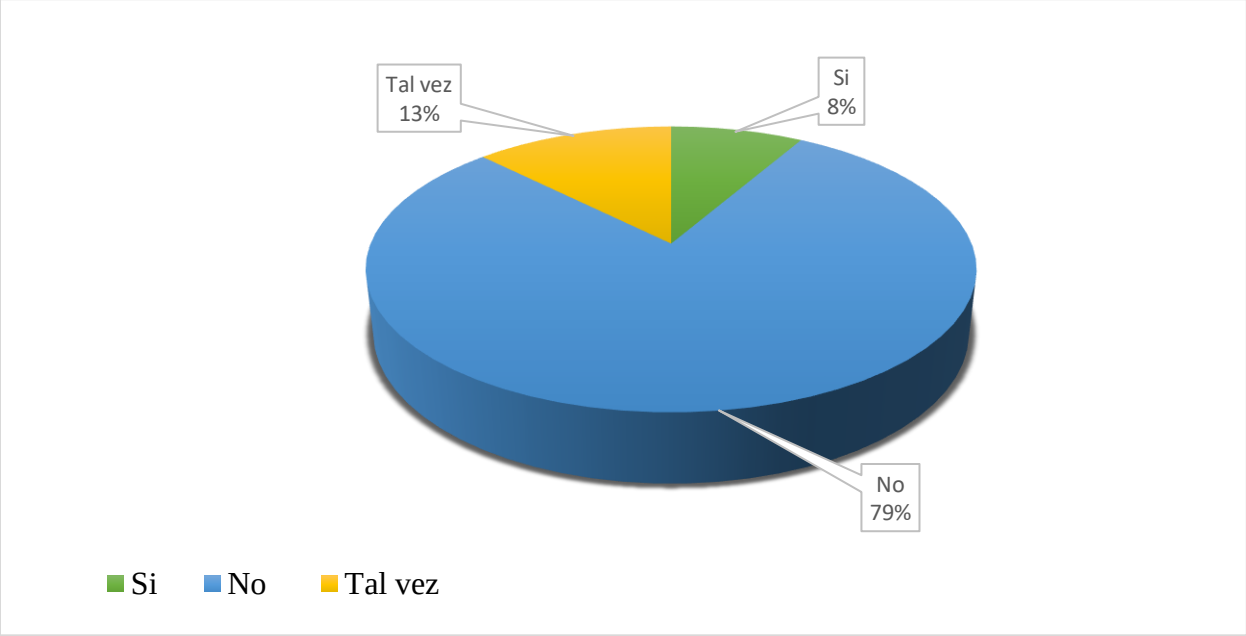
y Choco, seguidos por Antioquia, Valle del Cauca y Nariño. Mientras que los departamentos como Cundinamarca, Norte de Santander y Bogotá D.C., se distinguen como los menos perjudicados. Solo un 29% de los estudiantes afirma no tener conocimiento de cuáles son los departamentos damnificados por la guerra. Ninguno de los estudiantes propone una opción adicional a las señaladas en la pregunta.

El análisis de los resultados de esta preguntas es difícil en la medida que hasta hace pocos años en el país, el conflicto armado era comprendido como una serie de hechos violentos, aislados unos de otros, que ocurrían en "lugares apartados". Según el CNMHC en su balance *Regiones y conflicto armado, balance de la contribución del CNMH al esclarecimiento histórico* (García , 2018) aspectos como la geografía de cada departamento, la exclusión de los beneficios del desarrollo y el bienestar por parte de las instituciones del Estado en distintas regiones y las tradiciones culturales, han hecho que cada territorio viva la guerra de una manera diferente y, por tanto, el proceso de esclarecimiento histórico de la violencia en Colombia sea más complejo al implicar la comprensión a fondo de lo que pasó en cada una de las regiones, tarea que se ha venido desarrollando sistematicamente desde el año 2017.

En la séxta pregunta se interroga si los estudiantes consideran han sido afectados de alguna manera por el conflicto armado. Esta pregunta se complementa con una pregunta abierta que busca indagar si para los estudiantes es claro cómo el conflicto armado en Colombia ha atravesado la experiencia individual y colectiva de los colombianos, en las últimas décadas. Los resultados indican que un 79% de los estudiantes no considera que haya sido afectado por la guerra en Colombia, el 13% estima que es posible haber sido afectado de alguna manera, mientras que un 8% indica que ha sido afectado directamente (Ver Figura 12).

Figura 12

Afectación Personal por el Conflicto Armado



Al revisar las explicaciones que brinda el alumnado sobre la afectación que ha tenido el conflicto en sus vidas, encontramos que los que consideran no han sido impactados por el mismo aluden al lugar de residencia propio de su familia, subrayando que la confrontación armada se ha dado en lugares lejanos a la ciudad y/o en el campo; Otros por el contario, simplemente se limitan a enfatizar en la respuesta dada inicialmente "No he sido afectado". En el caso de los estudiantes que afirman haber sido afectados se describen situaciones de la experiencia individual en donde la familia ha sido victima del conflicto armado. Por último, para aquellos que no tienen claro si estan o no impactados, hacen referencia al desplazamiento como la problemática que les permite hallar la explicación frente a un posible señal del conflicto en el espacio que habitan (ver apéndice B. Comentarios Afectación Personal por el Conflicto Armado).

En la séptima pregunta se indagaron las fuentes de las que provenian los conocimientos que poseian del conflicto armado en nuestro país. Para facilitar el análisis de las respuestas

otorgadas las fuentes se organizaron en tres (3) categorias, como lo muestra la Tabla 6, con el propósito de identificar la incidencia del medio escolar y, especifamente, de las clases de ciencias sociales, en la reconstrucción de memoria histórica de pasado reciente del país.

Respecto a los *Medios De Comunicación* todos los estudiantes manifiestan que han conocido los hechos que han ocurrido en el marco del conflicto armado por medio de alguno de ellos (Ver figura 13). Entre los más usados encontramos los medios digitales como redes sociales y los noticieros de televisión, en contraste con los menos usados donde se señalan los medios impresos como libros, revistas y periódicos.

Tabla 6

Categorías de Fuentes de Conocimiento sobre el Conflicto Armado

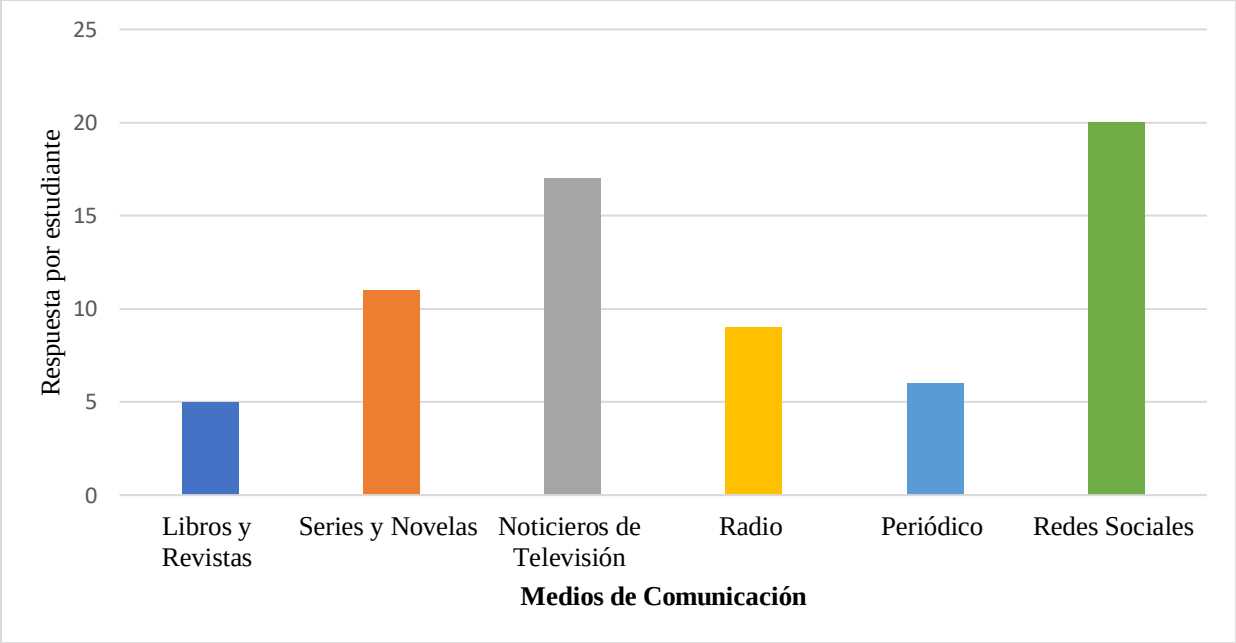
CATEGORIA	**MEDIOS DE COMUNICACIÓN**	**ENTORNO SOCIAL**	**ENTORNO ESCOLAR**
FUENTES DE CONOCIMIENTO	Libros y Revistas Series y Novelas Noticieros de Televisión Radio Periódico Redes Sociales	Exposiciones Artisticas Visitas a lugares Históricos Compañeros y Amigos Familia Experiencia Propia	Clases De Ciencias Sociales Eventos Escolares Otras Clases

Las nuevas dinámicas mundiales −entre estas, la globalización, las nuevas tecnologías, y las industrias culturales− ha producido transformaciones en los procesos de aprendizaje de los jóvenes, lo que hace que la lectura de medios impresos se considere como parte de los deberes y

exigencias escolares, mientras se le da mayor relevancia a el uso de nuevas tecnologias, vinculadas a las redes sociales y a la televisión. A ese respecto, podemos mencionar a Germán Rey (2007) quien afirma que los indices de lectura en Internet en los colombianos ha venido en aumento, en contradicción con el desplome de lectura de libros. Igualmente, la revista Forbes Colombia (2020) indica que los colombianos leen la mitad de los libros del promedio de paises latinoamericanos como Mexico, Argentina y Chile.

Figura 13

Fuentes de Conocimiento: Medios de Comunicación



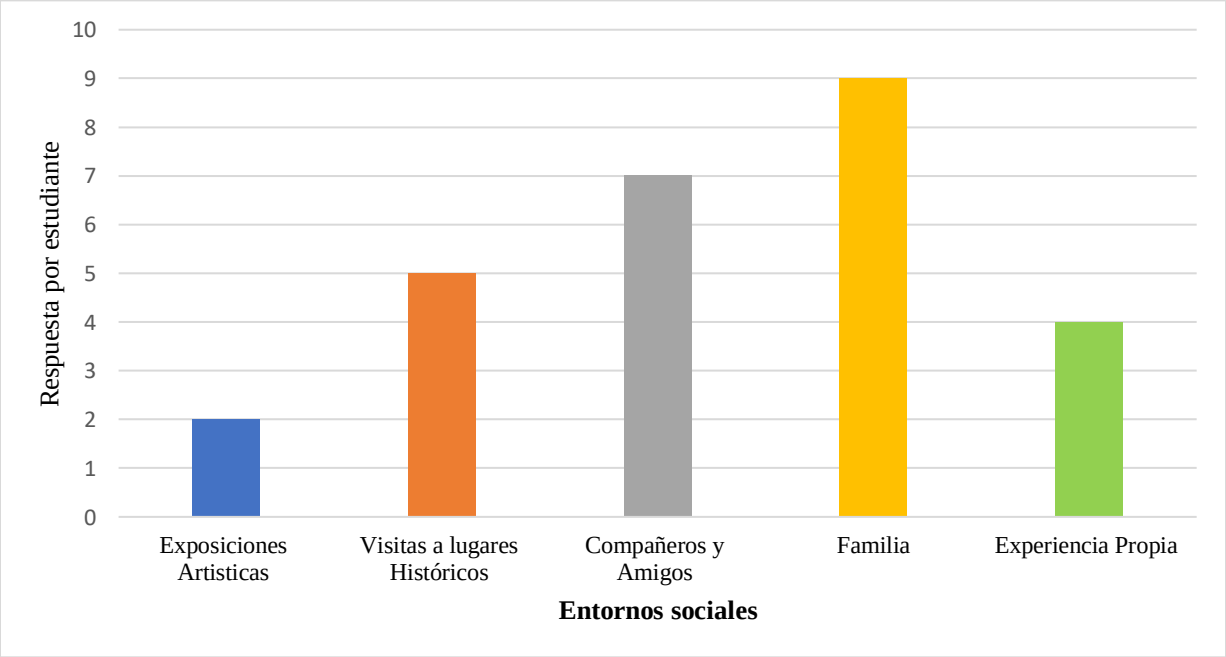
En relación con el *Entorno Social* los estudiantes enuncian que la familia, compañeros y amigos son fuentes importantes de conocimiento frente al pasado reciente del país (Ver figura 14). Si tenemos en cuenta la edad de los estudiantes (14 y 18 años) no es de extrañar esta elección, pues nos encontramos ante una etapa del desarrollo donde los jóvenes consideran a ambos grupos como referentes principales para la construcción de mecanismos de aprendizaje e incorporación de referentes socioculturales, conocimientos, habilidades y valores. Es así como la composición y la

dinámica familiar, las redes de sociabilidad y los espacios de encuentro, celebración y duelo, se constituyen en fuentes a partir de los cuales se configura social, cultural e históricamente el conocimiento de los distintos territorios que habitamos.

Entre los referentes menos mencionados encontramos la experiencia propia, la visita a lugares históricos y exposiciones artísticas. Ya en indagaciones anteriores, la mayoría de los jóvenes han manifestado no sentirse afectados particularmente por el conflicto armado en el país en la medida que habitan la ciudad y su experiencia personal no ha sido atravesada por ningún hecho de violencia. Por otro lado, es poco reconocido el valor de los lugares históricos y las exposiciones de arte como dispositivos para construir la memoria histórica del país. Es probable que esta apreciación tenga que ver con los resultados presentados en la caracterización, donde solo el 29% de los encuestados reconoce que en su tiempo libre visita este tipo de lugares.

Figura 14

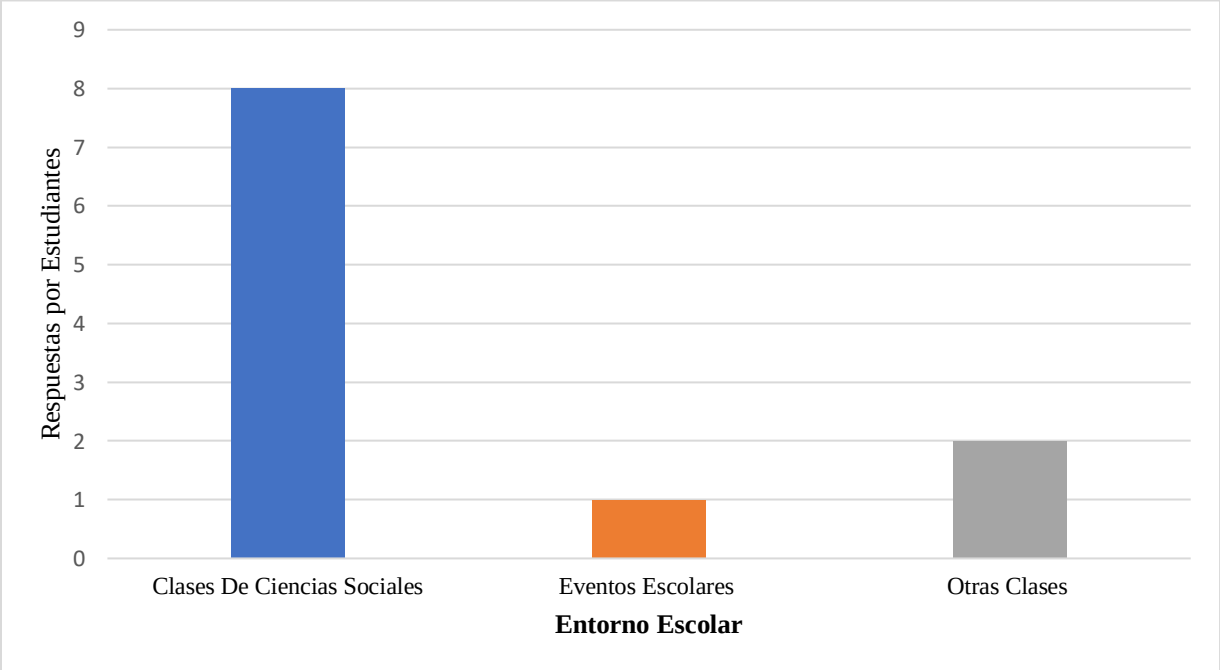
Fuentes de Conocimiento: Entorno Social



Por último, entre las fuentes clasificadas en el *Entorno Escolar* las clases de ciencias sociales son las más reconocidas por parte de los estudiantes como fuente de información referente al conflicto armado en Colombia (Ver figura 15). Si nos fijamos en la política pública, particularmente en los Lineamientos curriculares (2002) y los Estándares de Ciencias Sociales (2004) propuestos por el MEN, podríamos afirmar que en la organización curricular del área de ciencia sociales se ha venido incluyendo una perspectiva de abordaje del tema del conflicto armado interno. Sin embargo, al parecer dicha aproximación no considera dentro de las estrategias pedagógicas de enseñanza eventos escolares que promuevan el dialogo de saberes y la construcción colectiva de la memoria histórica de los sucesos que han marcado el pasado reciente del país.

Figura 15

Fuentes de Conocimiento: Entorno Escolar



De igual forma, a pesar de que la "catedra por la paz" reglamentada a partir del decreto 1038 de 2015, establece como cimiento para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo en torno a la

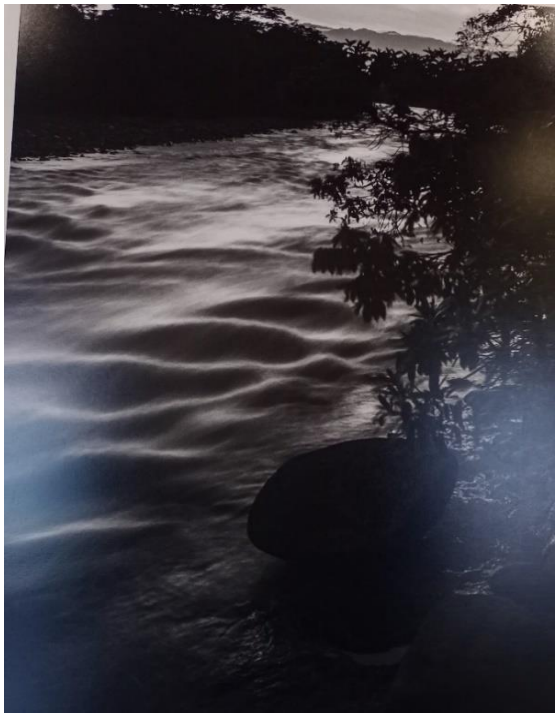
cultura de la paz la articulación de saberes de las áreas de ciencias sociales, ciencias naturales y educación ética y valores, los estudiantes siguen percibiendo que los conocimientos y competencias ciudadanas relacionadas con el territorio, la cultura, el contexto económico y social y la memoria histórica del país, son responsabilidad exclusiva del área de ciencias sociales.

4.1.3. Reacciones Afectivas Frente A Imágenes Relacionados Con El Conflicto Armado En Colombia

En la tercera sección de la encuesta (ver tabla 2) se exploran las reacciones afectivas de los estudiantes frente a imágenes concernientes al conflicto y las posibles relaciones que estos pueden establecer con hechos históricos que han marcado el pasado reciente del país. Por tal motivo, se usaron tres (3) fotografías de Jesús Abad relacionadas con hechos ocurridos en el marco del conflicto armado en Colombia, alrededor de las cuales se plantearon preguntas cerradas referidas aspectos contextuales y emocionales que son representados en la imagen.

Figura 16

Puerto Amor, Inspección El placer, Valle del Guamuez, Putumayo, 2011



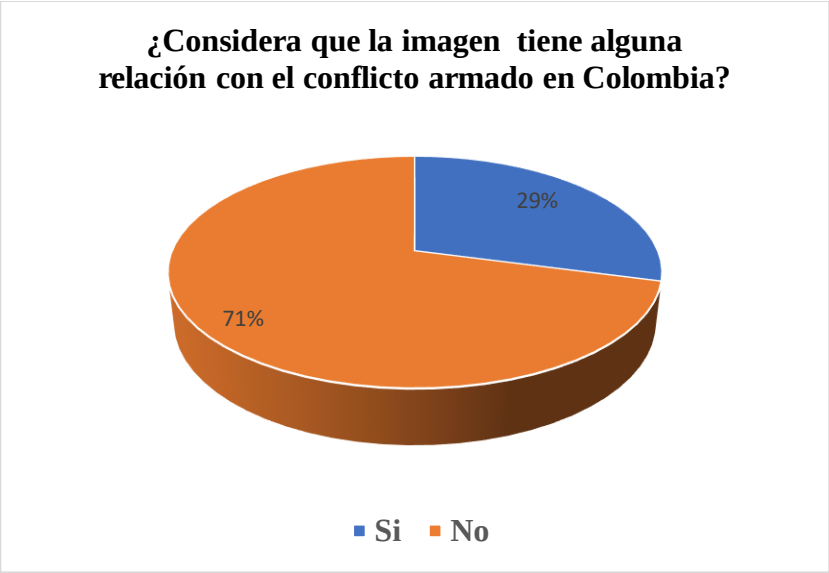
Nota. Tomado de *Puerto Amor, Inspección El placer, Valle del Guamuez, Putumayo* [Fotografía] Colorado, J.A. (2011). Claustro de San Agustín, Bogotá D.C., Colombia.

En ese sentido, la primera imagen que se presenta a los estudiantes es una fotografía desde la cual se cuestiona si es posible relacionar la imagen con el conflicto armado del país. (ver figura 16). Entre las respuestas encontramos que el 71% de los estudiantes manifiesta que no es posible, frente al 29 % que afirman que si es posible encontrar alguna relación (ver figura 17). En esta pregunta, adicionalmente se solicitó dar una breve explicación que permitiera dilucidar las razones de las respuestas obtenidas (ver apéndice C. Razones de las relaciones establecidas con la fotografía-Puerto Amor, Inspección El placer). Entre los motivos expuestos podemos observar que los estudiantes que afirman no encontrar relación alguna con las confrontaciones armadas centran su atención en la representación del rio como elemento central de la composición de la imagen,

mientras que aquellos que afirman que la fotografía si tiene relación incorporan a sus explicaciones situaciones ocurridas en el rio como asesinatos, torturas contra la población civil, el escondite de actores armados ilegales o el funcionamiento de rutas de trasporte de cocaína.

Figura 17

Relación entre fotografía con conflicto armado en Colombia- Puerto Amor, Inspección El placer



Nota. El gráfico representa la relación que pueden establecer los estudiantes entre la fotografía (figura 15) y el conflicto armado en Colombia.

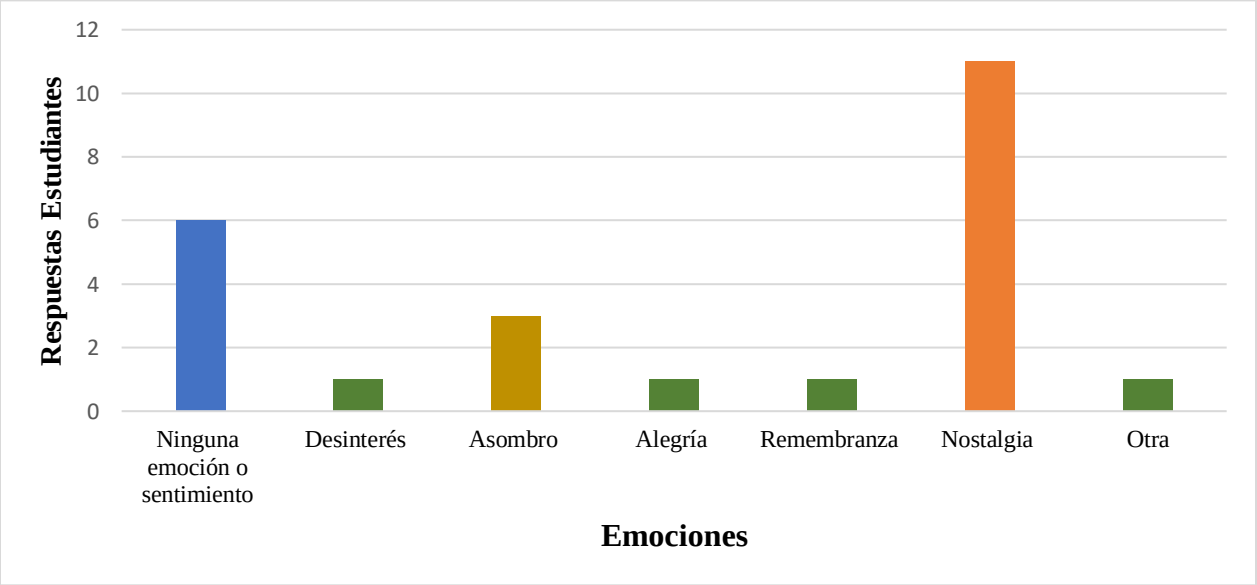
Al indagar sobre las emociones o sentimientos que le evoca o trasmite la fotografía, en general los estudiantes identifican todas las emociones mencionadas (ver figura 18). La mayoría de los estudiantes refiere a la nostalgia como la principal emoción evocada por la imagen, ya que consideran que esta los invita a pensar en situaciones que implican momentos de tristeza. En los estudiantes que afirmaron que la fotografía podía ser relacionada con la guerra en Colombia, muy posiblemente la evocación de la tristeza se vincula con las explicaciones de asesinatos y torturas de población civil acaecidas en el rio; en cuanto a los que no encontraban relación alguna con eventos de violencia, el sentimiento de nostalgia puede estar mediado por la composición en blanco

y negro de la fotografía, la cual puede llegar a trasmitir reserva frente determinado evento ocurrido en el lugar representado en la imagen.

Entre las opciones más señaladas por los estudiantes encontramos que la fotografía no les trasmite ninguna emoción o sentimiento. Adicionalmente, las otras emociones o sentimientos destacadas confirman la poca relación que estos pueden construir entre la imagen con en el conflicto armado del país pues se evidencia asombro al no poder establecer dicha relación y, a su vez, desinterés por conocer sobre el tema representado por la imagen; la alegría y la remembranza aparecen como emociones conectadas con la riqueza hídrica del país y recuerdos familiares particulares. Solamente un estudiante introduce el misterio como sentimiento complementario a las opciones ofrecidas, haciendo referencia a este como la necesidad "de saber qué cosas están en el rio y al otro lado de este".

Figura 18

Emociones trasmitidas por la Fotografía- Puerto Amor, Inspección El placer

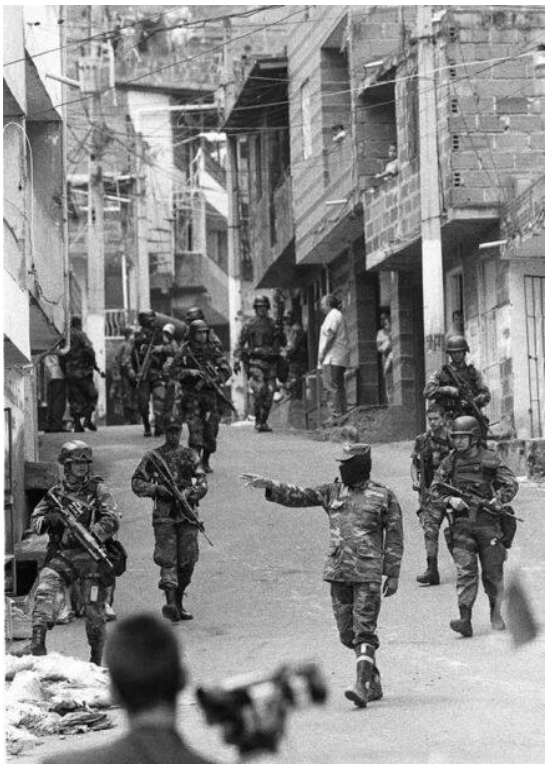


Nota. El gráfico representa las emociones identificadas por los estudiantes al observar la fotografía (figura 16).

La segunda imagen presentada a los estudiantes es una fotografía que muestra la faceta urbana del conflicto armado (ver figura 19). Alrededor de esta imagen se plantean tres (3) preguntas cerradas que indagan sobre el hecho histórico, los actores armados y las emociones o sentimientos que esta evoca o trasmite.

Figura 19

Encapuchados en la Comuna 13. 2002

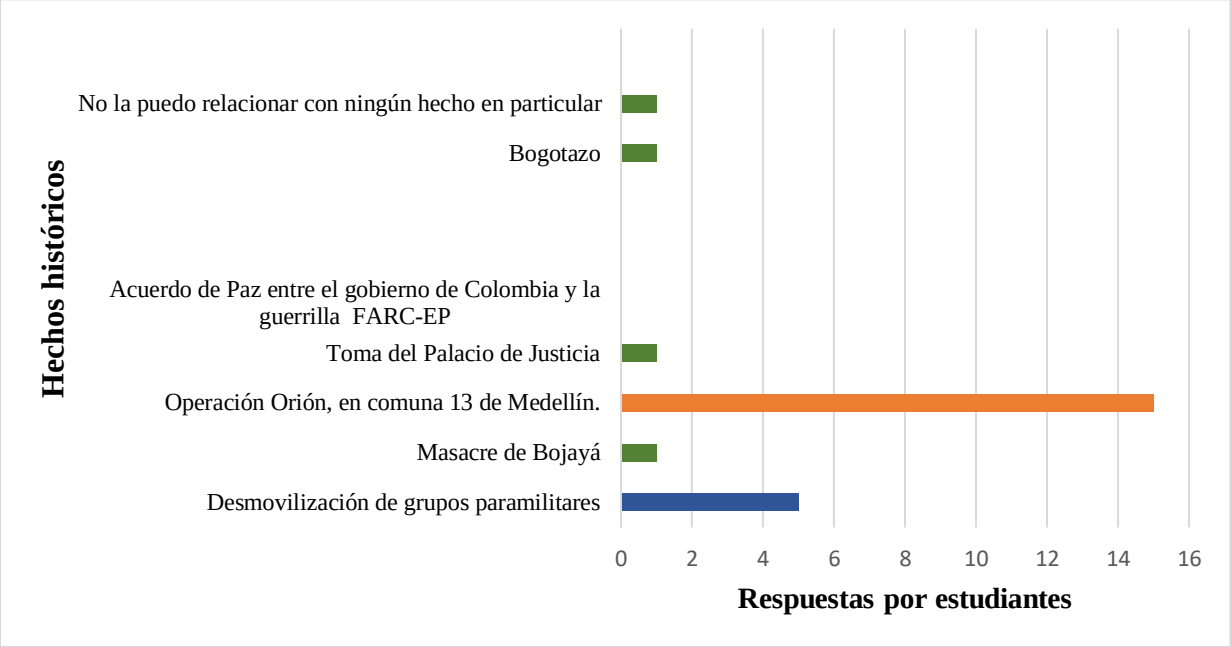


Nota. Tomado de *Encapuchados en la Comuna 13* [Fotografía] Colorado, J.A. (2002). La huella invisible de la guerra: desplazamiento forzado en la comuna 13. En Grupo de Memoria histórica; Ediciones Semana (2011).

En la primera pregunta, sobre los hechos históricos representados se proporcionan siete (7) opciones de respuesta, que incluyen los eventos caracterizados en todas las fotografías presentadas en la encuesta; Entre las opciones más seleccionadas encontramos la Operación Orión, en comuna 13 de Medellín, la cual efectivamente corresponde al operativo militar fotografiado (ver figura 20). La identificación tan precisa del evento por parte del alumnado deja dudas sobre el uso de buscadores de imágenes para identificar la imagen en la medida que, en la sección anterior de la encuesta aplicada, la mayoría de los estudiantes no relacionaba el conflicto armado con el entorno urbano y manifestaba que se desarrollaba en su mayoría en territorios rurales. Sin embargo, es probable que la difusión de diversos medios de comunicación en 2022, de la conmemoración simbólica de los 20 años de la Operación Orión, haya influido en la fácil recordación por parte del alumnado de los hechos retratados en dicha fotografía.

Figura 20

Hecho histórico representado en la fotografía-Encapuchados en la Comuna 13

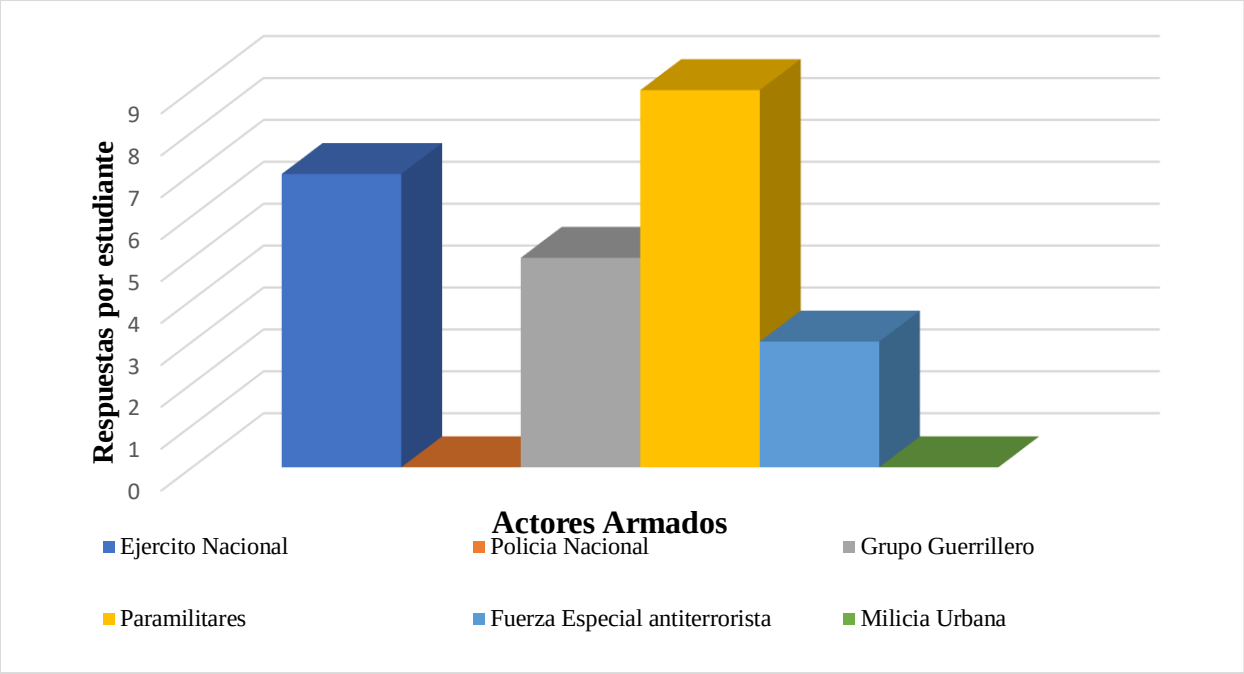


Nota. El gráfico presenta la identificación del hecho histórico representado en la fotografía (figura 19).

En la segunda pregunta se proporcionan seis (6) opciones de actores armados que pueden identificarse en la fotografía. Entre las alternativas más seleccionadas de actores armados encontramos en primer lugar a los paramilitares, seguidos del ejército nacional y grupos guerrilleros (ver figura 21). Al observar la indumentaria de los sujetos que aparecen en la fotografía, constituidos principalmente por uniformes camuflados, es factible que los estudiantes asociaran este detalle a alguno de los grupos mencionados. En ese mismo sentido, otro elemento pudo haber sido llamativo para ellos en el momento de la elección, es el porte de capucha y botas pantaneras del personaje que aparece en el plano central de la fotografía, lo cual pudo haber inducido a pensar que no se trataba de un actor armado legal como el Ejército Nacional.

Figura 21

Actores Armados identificados en la fotografía- Encapuchados en la Comuna 13

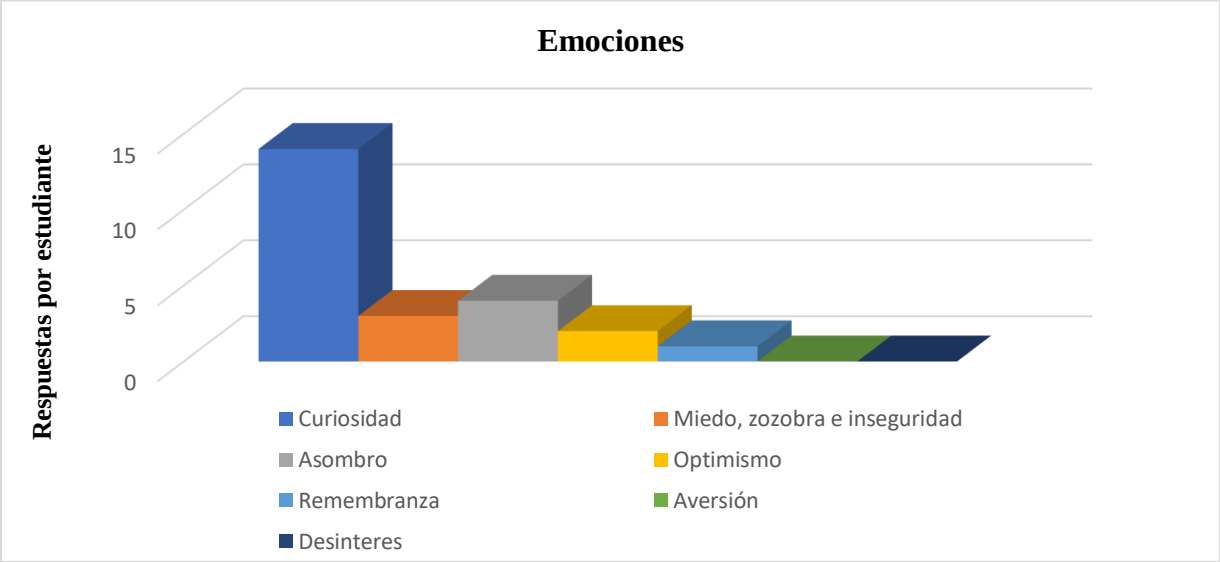


Nota. El gráfico presenta la identificación de los actores armado representados en la fotografía (figura 19).

La última pregunta alrededor de esta fotografía vuelve a indagar sobre las emociones o sentimientos que le evoca o trasmite la misma. La mayoría de los estudiantes refiere que la fotografía les motiva curiosidad por conocer los hechos que son representados en la misma (ver figura 22); otra de las emociones más señaladas se trata del asombro que muestran acciones armadas dentro de la ciudad. Ambas elecciones son contradictorias si tenemos en cuenta que, en una pregunta anterior la mayor parte de los estudiantes, identificó plenamente el hecho histórico referenciado en la imagen, lo cual puede llegar a ratificar la hipótesis del uso de buscadores de imágenes para responder "correctamente" la pregunta.

Figura 22

Emociones que trasmite la fotografía- Encapuchados en la Comuna 13



Nota. El gráfico representa las emociones identificadas por los estudiantes al observar la fotografía (figura 19).

Asimismo, el asombro se puede relacionar con una idea ya mencionada en varias ocasiones en donde se relaciona el desarrollo del conflicto armado con territorios rurales, por lo cual la escenificación de la faceta urbana de los enfrentamientos armados provoca estupefacción en el alumnado.

En menor medida, son mencionadas la remembranza por encontrar similitudes con el barrio habitado y el optimismo por comprobar el trabajo activo del Ejercito Nacional. Es probable que estas alternativas hayan tenido poca relevancia entre los estudiantes dada que la presencia del ejército en las ciudades solo se asocia con situaciones como el desfile anual de conmemoración del día de la independencia (20 de julio), el patrullaje de calles en periodos de protestas y desmanes y la definición de la situación militar en los Distritos militares.

La última imagen presentada a los estudiantes representa una de las masacres catalogada como una de las peores de la historia reciente de Colombia: la masacre de Bojayá (ver figura 23). Entorno a esta imagen se trazan interrogantes que exploran conocimientos sobre el hecho histórico, los eventos que lo provocaron, el espacio de ocurrencia, las consecuencias y las emociones o sentimientos que esta evoca o trasmite la fotografía.

Entre las opciones presentadas en la pregunta sobre los hechos históricos representados en la fotografía gran parte de los encuestados selecciona la masacre de Bojayá (ver gráfica 24); Dentro de las explicaciones que se pueden dar sobre la fácil identificación del evento retratado podemos mencionar el uso político dado a la memoria de la masacre, donde la Presidencia de la Republica se encargó de construir una narrativa donde Bojayá se convierte en un emblema disuasorio de toda tentativa negociadora con la guerrilla de las FARC; Según Giraldo Jaramillo (2020) en el periodo comprendido entre 2002 y 2017, la masacre de Bojayá fue el argumento utilizado por el Palacio de Nariño para convencer a la sociedad colombiana y a la comunidad internacional de que esa

guerrilla no era una insurgencia política sino una organización terrorista, con el fin de cerrar cualquier posibilidad de terminar el conflicto con las FARC por vía de la negociación.

Del mismo modo que con la imagen anterior, también es factible que la difusión de diversos medios de comunicación en 2022 de la conmemoración simbólica de los 20 años de la masacre, haya influido en la fácil recordación por parte del alumnado de los hechos retratados en dicha fotografía.

Figura 23

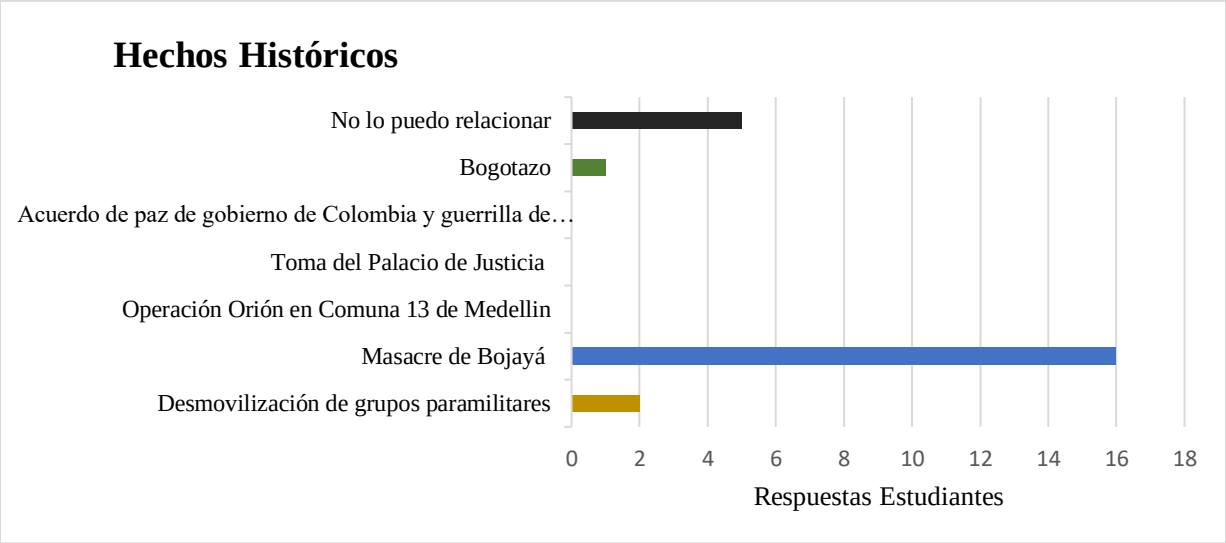
Bojayá, la guerra sin límites. 2 de mayo de 2002

Nota. Tomado de Bojayá, la guerra sin límites [Fotografía] Colorado, J.A. (2002). Foto Museo Itinerante. En Grupo de Memoria histórica, 2002, https://centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/expo_itinerante/

En la siguiente pregunta se plantea a los estudiantes si conocen el evento que ocasionó la destrucción del lugar representado en la fotografía. Entre los eventos más señalados encontramos la explosión de una bomba o pipeta de gas y los enfrentamientos armados (ver figura 25). Si tenemos en cuenta que las FARC convertían instrumentos caseros (pipeta de gas) en armas de guerra (cilindros bomba) con el fin de atacar bienes y objetivos militares y, adicionalmente, que el uso de estos artefactos durante enfrentamientos armados con grupos paramilitares fueron los responsables de la tragedia sucedida en Bojayá en 2002, podemos afirmar que la mayoría de los estudiantes reconoce las circunstancias que ocasionaron la destrucción de la escena presentada por la imagen.

Figura 24

Hecho Histórico representado en la Fotografía-Bojayá, la guerra sin límites



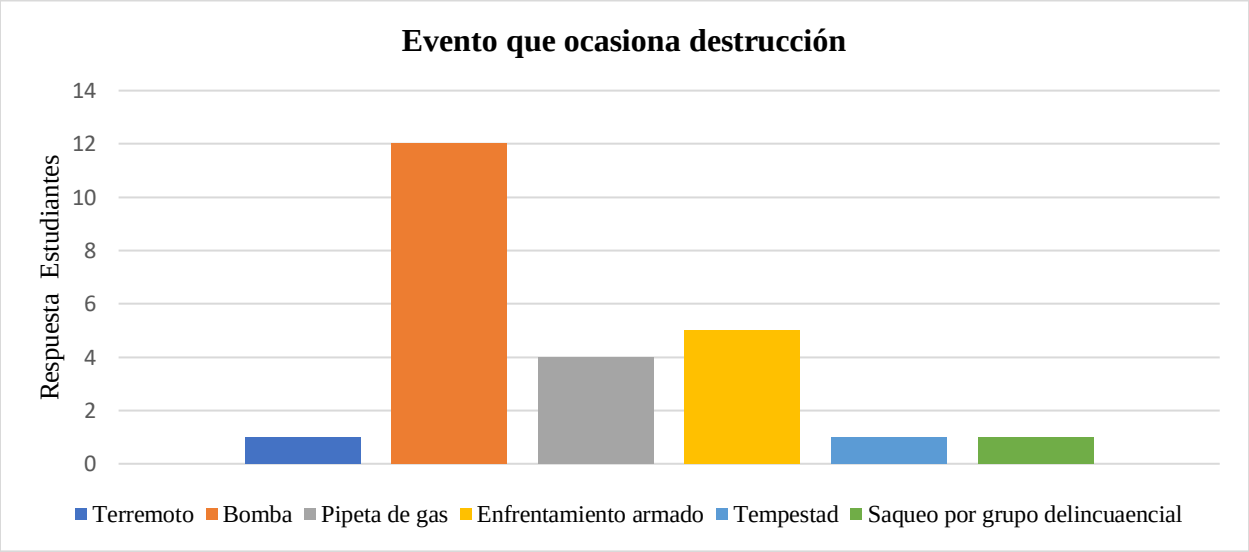
Nota. El gráfico presenta la identificación del hecho histórico representado en la fotografía (figura 23).

La última pregunta se plantea alrededor del espacio de ocurrencia de la fotografía, por tal razón se establecen seis (6) lugares donde probablemente se hubieran podido desarrollar los hechos

representados. En general, los estudiantes identifican la iglesia como el lugar de ocurrencia de los hechos escenificados en la imagen (ver figura 26). Uno de los componentes que pudo ayudar a la identificación del lugar es la presencia de un elemento religioso como lo es del Cristo roto y amputado que se puede visualizar en la parte inferior izquierda de la representación.

Figura 25

Evento que ocasiona destrucción en la representación de la fotografía-Bojayá, la guerra sin límites



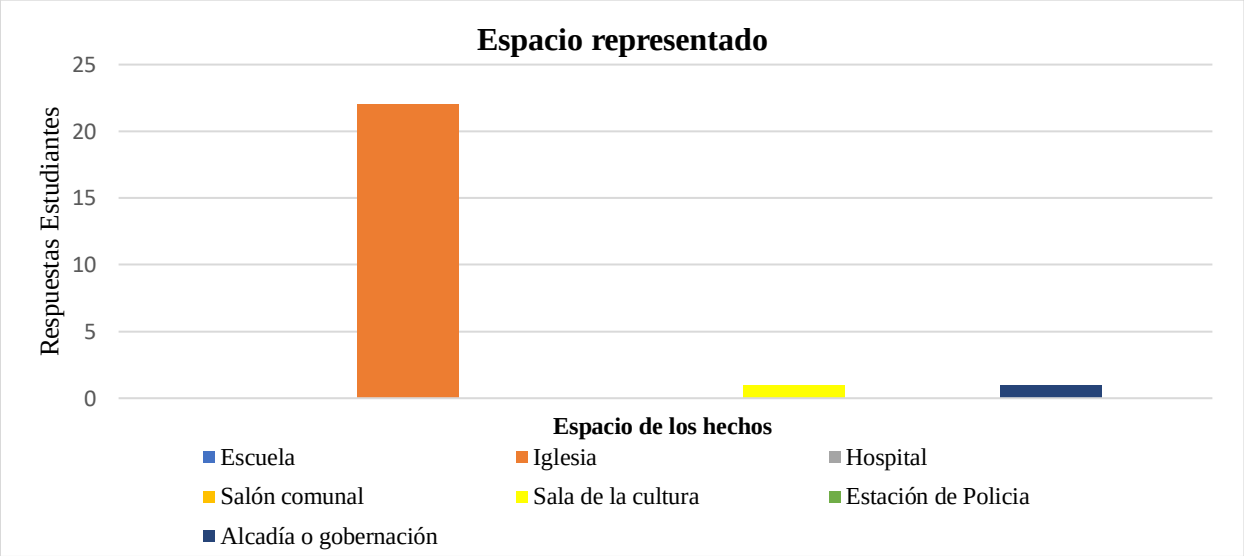
Nota. El gráfico presenta la identificación del evento que ocasiona la destrucción representada en la fotografía (figura 23).

Es importante mencionar que la figura del Cristo roto y amputado, conocida como “el Cristo de Bojayá”, es fundamental para comprender cómo se construyen los procesos de memoria en el país, ya que esta pieza ha sido conservada como un testigo religioso que representa un momento histórico de la población Afro del Choco y de la historia política del país. Del mismo modo, la peregrinación del Cristo mutilado ha permitido que este se constituya como un símbolo

religioso que representa el dolor de millones de víctimas en todo el país y, a su vez, pretende impedir que se vuelvan a repetir las atrocidades sucedidas en la masacre de Bojayá.

Figura 26

Espacio representado en la Fotografía-Bojayá, la guerra sin límites



Nota. El gráfico presenta la identificación del espacio que se representa en la fotografía (figura 23).

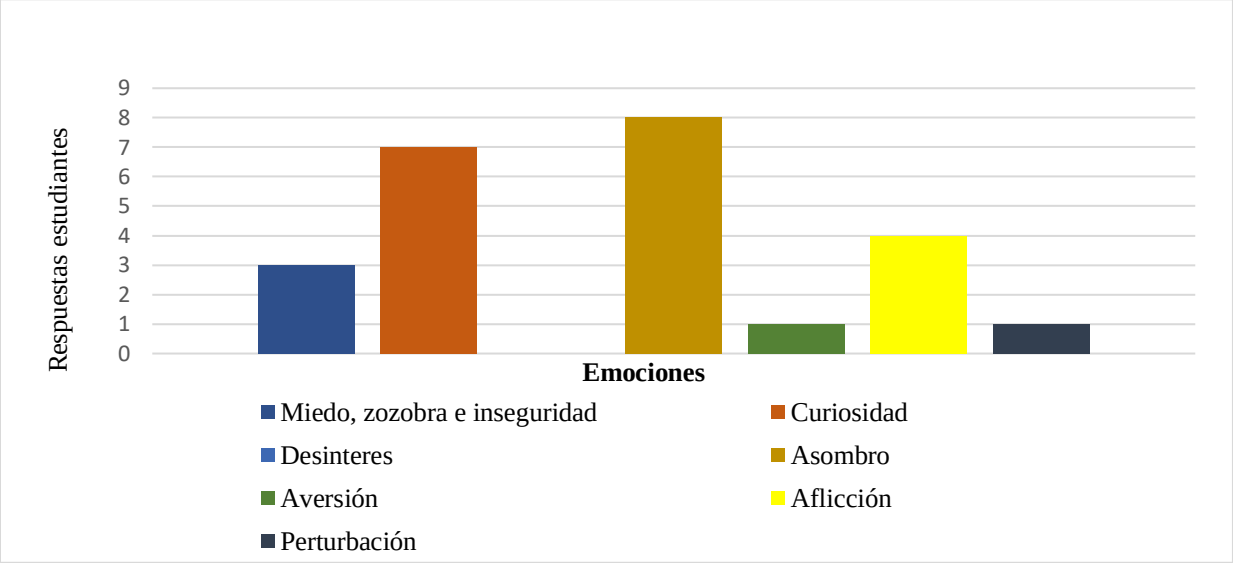
Finalmente, en la última pregunta sobre la fotografía se vuelve a indagar sobre las emociones o sentimientos que le evoca o trasmite la misma. La mayoría de los estudiantes refiere que la fotografía les provoca asombro, al comprobar la acción destructiva de la guerra (ver figura 27). Esta percepción de asombro de las y los jóvenes, a pesar de la larga duración y la afectación que ha tenido el conflicto armado para la población colombiana, puede deberse a que los saberes sobre el mismo se han configurado a partir de fuentes secundarias que posicionan la guerra como una categoría espacio-tiempo distante de su experiencia vital.

Otra de las impresiones más señaladas se trata de la curiosidad y la aflicción, como afectaciones que produce la fotografía. Esta última elección es contradictoria si tenemos en cuenta

que, en las preguntas anterior la mayor parte de los estudiantes, identifica el hecho histórico y su lugar de ocurrencia, lo cual puede indicar que los estudiantes conocen hechos históricos representativos de la historia reciente del país, pero no los procesos históricos que los configuran.

Figura 27

Emociones que trasmite la Fotografía-Bojayá, la guerra sin límites



Nota. El gráfico representa las emociones identificadas por los estudiantes al observar la fotografía (figura 23).

De igual modo, al mencionar la aflicción como invitación para reflexionar sobre las posibles consecuencias de la destrucción ocasionadas por la guerra, denota una comprensión de la historia desde hechos situados en un tiempo y espacio limitado cuyas afectaciones no tienen relación de forma alguna con el presente vivido.

4.1.4. Reconstrucción De Memoria Histórica Sobre El Conflicto Armado En Colombia

Por último, para la recolección de información en la fase diagnóstico se aplica una entrevista grupal o grupo focal, con ocho (8) estudiantes, orientada a identificar la forma como se

configuran los procesos de reconstrucción de memoria histórica en los estudiantes respecto al conflicto armado en Colombia y cómo estos han sido abordados en las clases de ciencias sociales.

Adicionalmente, para la aplicación del cuestionario de entrevista se seleccionaron dos estudiantes que ocuparon el rol de observadores cuyas tareas consistían en ayudar al moderador en la conducción del grupo y tomar nota de las principales impresiones verbales y no verbales de los participantes. En el encuentro con los estudiantes se recogieron las valoraciones expuestas en el apéndice D. Respuestas Grupo Focal.

A partir de los resultados obtenidos durante la aplicación del grupo focal, se pudieron elaborar dos tipos de conclusiones: las primeras se denominan de *carácter práctico* pues consideran las dinámicas generadas durante el proceso de entrevista por los participantes; las segundas se califican como de *carácter conceptual* ya que permitieron identificar los saberes de los estudiantes y la forma como estos configuran los procesos de reconstrucción de memoria histórica sobre el conflicto armado en Colombia

En cuanto a las conclusiones de carácter práctico podemos mencionar que durante gran parte de la sesión los estudiantes mantuvieron una actitud callada y poco participativa. Es probable que esta actitud se deba a la poca comprensión del planteamiento de las preguntas, pues en varias ocasiones fue necesario recurrir a la reflexión y ejemplificación para lograr que los estudiantes lograran proporcionar una respuesta. Por lo anterior, se tuvo que propiciar la construcción colectiva de respuestas como estrategia para obtener argumentaciones más elaboradas, pues inicialmente solo se consiguen nociones y enunciados simples.

En contraste, los momentos de mayor participación durante la sesión se alcanzaron en aquellas preguntas que los estudiantes podían relacionar fácilmente con su experiencia personal o

académica. En lo que se refiere a la experiencia personal, la mayoría de los participantes alude a situaciones de diálogo con familiares y amigos o al contenido reproducido por algunos medios de comunicación para complementar sus respuestas. Respecto a la experiencia académica, se recurre a la crítica de la metodología usada por diferentes docentes para presentar los temas relacionados con el área de ciencias sociales, calificándolos como “aburridos” y “alejados de la realidad”. Sin embargo, frente a las críticas presentadas se dificulta la proposición de otras alternativas o estrategias que promuevan cambios metodológicos para el abordaje de temáticas en el área de ciencias sociales.

Entre las conclusiones de carácter conceptual encontramos que para proporcionar una definición del conflicto armado los estudiantes frecuentemente recurren al uso de nociones, conceptos, y enunciados simples para resolver los interrogantes que se les plantean y que es necesario recurrir a la ejemplificación y cooperación entre miembros del grupo para alcanzar ideas más elaboradas.

A nivel general, se reconoce al conflicto como un enfrentamiento entre actores como el pueblo, el gobierno, el ejército, los paramilitares y las guerrillas; A pesar de que se nombran algunos de los actores implicados en la confrontación armada, todos son homogenizados y ninguno es identificado puntualmente. También se evidencia que algunos estudiantes no tienen claridad sobre categorías de organización espacial que les permitan conceptualizar este proceso histórico, pues realizan equivalencias entre territorios denominados como países y departamentos. Adicionalmente, el conflicto armado es definido por las consecuencias que ha provocado en la población colombiana como por ejemplo el desplazamiento, la violación de derechos humanos y la desigualdad.

Acerca de los hechos históricos del conflicto armado que más han impacto o interesado a los estudiantes, todos mencionan al menos un evento. Sin embargo, la mayoría prefieren no hacer ningún tipo de explicación frente a la razón de impacto de dicho suceso, mientras que una minoría trata de brindar una aclaración desde los hechos presentados en novelas o simplemente apelan a la repetición del enunciado de la pregunta "porque causo mucho impacto en los que conocimos los hechos". De igual manera, al sugerir a los estudiantes la posibilidad de proponer temas que consideran deberían abordarse alrededor del conflicto en clases de ciencias sociales estos manifiestan gran interés por conocer la trayectoria del narcotráfico en el país, lo cual puede derivarse del auge, en los últimos años, de un nuevo género en las telenovelas nacionales conocido como la 'narconovela'.

En las preguntas orientadas a indagar sobre la manera como se reconstruye la memoria histórica del conflicto armado en Colombia, se evidencia confusión y silencio generalizado. En este grupo de preguntas es importante recurrir a explicaciones adicionales y ejemplificaciones. Entre las respuestas más recurrentes que otorgan los estudiantes encontramos que la mayoría considera que la memoria del conflicto armado se construye a partir del testimonio directo de actores o agrupaciones que lo hayan vivenciado, de diálogos con familiares o desde producciones audiovisuales trasmitidas por distintos medios de comunicación. De igual manera, consideran que estos son los medios más efectivos para conocer sobre los hechos que han marcado la historia del conflicto armado.

Ninguno de los participantes plantea los espacios escolares o las clases de ciencias sociales como fuente de información relevante para conocer y reflexionar sobre la historia reciente del país. De hecho, estos espacios son descritos como espacios de memorización y repetición de

información descontextualizada de la realidad, a partir del uso de la guía escrita como único recurso metodológico de apoyo de los procesos de enseñanza aprendizaje.

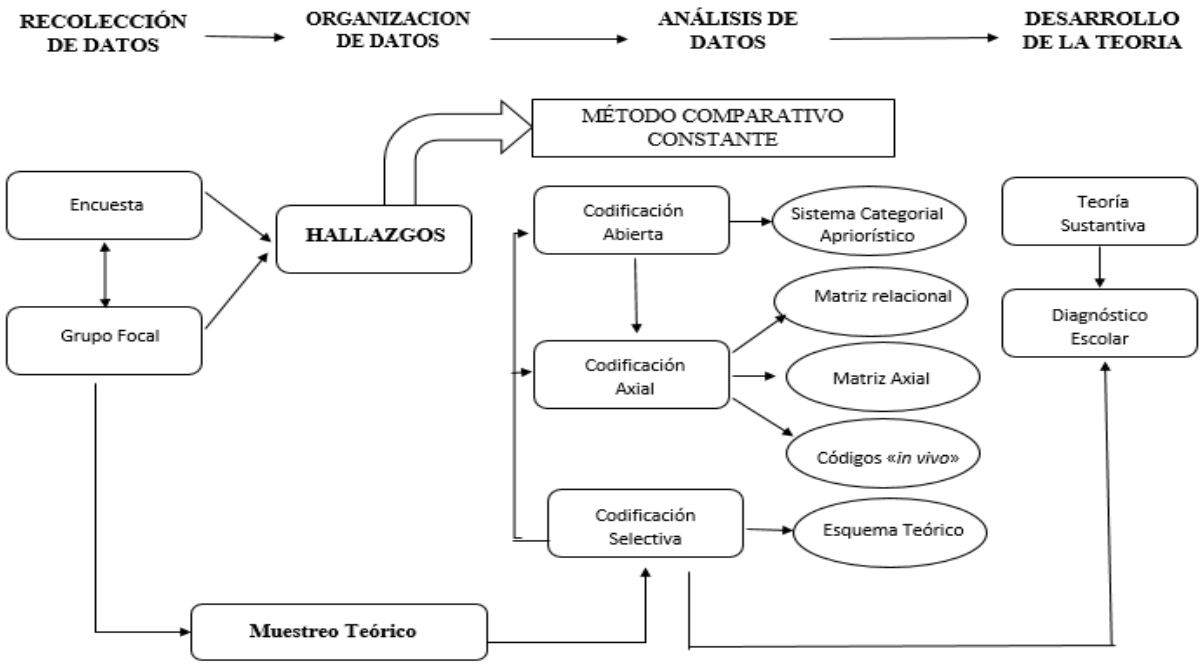
De igual manera, al indagar sobre la importancia de conocer sobre temas del conflicto armado en Colombia la mayoría de los estudiantes manifiestan que nunca se habían preguntado el objetivo que tiene la enseñanza o el conocimiento de estos temas para su experiencia individual y colectiva. La conclusión que consiguen en conjunto se conjuga en la afirmación "para conocer que paso en el pasado". No obstante, dicha afirmación no puede ser más desarrollada pues al parecer los estudiantes consideran el pasado como una categoría de tiempo estática, que solo implica un conocimiento de cultura general que deberían alcázar en sus años escolares.

4.1.5. Análisis De Los Resultados

Posterior a la recolección y descripción de datos arrojados por los instrumentos aplicados durante la fase del muestreo teórico, se da paso al análisis de estos a través del método comparativo constante. Este método partió de un proceso de codificación teórica, distinguido por tres fases: la codificación abierta, la codificación axial y la codificación selectiva (Bonilla García & Lopéz Suárez, 2016), cuyo fin es la identificación de similitudes y diferencias entre categorías construidas inductivamente a partir de los datos recolectados para la construcción del diagnóstico escolar (teoría sustantiva). El procedimiento de codificación teórica para el análisis de los datos es expuesto en la figura 28.

Figura 28

Proceso de análisis de los datos



Nota. Elaboración Propia.

De este modo, se inicia el análisis con el procedimiento denominado *codificación abierta* por medio del cual se abordan los datos, con el fin de descubrir categorías que permitan exponer los pensamientos, ideas y significados contenidos en ellos. Para ello, se procedió a la construcción de un *sistema categorial apriorístico*, entendido básicamente como un "conjunto de elementos de clasificación relacionados entre sí, que se emplea en las ciencias para cumplir un determinado objetivo investigativo" (Murcia, 2017, pág. 80). El sistema se denomina apriorístico pues las categorías que lo componen se consideran al inicio del proceso de investigación, en el primer objetivo específico, obteniendo así tres categorías centrales: reconstrucción de la memoria histórica, conflicto armado en Colombia y procesos de enseñanza en el área de ciencias sociales.

Desde las categorías se plantean unas categorías emergentes o subcategorías, las cuales surgen de la agrupación en unidades conceptuales de acontecimientos y sucesos relevantes identificados en los hallazgos de los datos recolectados. En ese sentido, de cada una de las

categorías se derivaron subcategorías que se encargaron de ordenar y explicar las relaciones subyacentes entre las categorías.

En último lugar, de cada una de las subcategorías se desglosaron un conjunto de temas, palabras claves o descriptores categoriales que nos permitieron explicar las relaciones establecidas entre las categorías establecidas y los datos recolectados. Considerando lo anteriormente descrito, el sistema categorial apriorístico construido para el desarrollo del proceso de análisis de la información es presentado en la tabla 7.

Tabla 7

Sistema categorial apriorístico

Categorías	Subcategorías	Palabras Clave
Reconstrucción memoria histórica	Experiencia	Vivencia individual Relatos familiares
	Fuentes de información	Medios de comunicación Testimonios Actores del conflicto
Conflicto Armado en Colombia	Conflicto armado	Enfrentamiento Causas Actores armados Víctimas Violación Derechos Humanos Ignorancia Afectividad
Procesos de enseñanza en el área de ciencia sociales	Contenidos	Hecho histórico Pasado Actualidad
	Metodología	Guía de trabajo

Establecidas las categorías y subcategorías en la codificación abierta, se continuó con la búsqueda de relaciones entre ellas en la *codificación axial.* Para el desarrollo de este procedimiento se propuso una *matriz relacional* (ver apéndice E. Matriz Relacional) que identificó las propiedades, dimensiones y significados de las subcategorías y categorías que se querían relacionar. De esta manera, la matriz toma las palabras claves formuladas para cada una de las

subcategorías y las relaciona con lo que los estudiantes dijeron o con la explicación del por qué respondieron de determinada manera en cada uno de los instrumentos aplicados durante la etapa de recolección de datos. Una vez completada la matriz, se procedió a realizar una lectura analítica para identificar patrones o textos que agruparan dimensiones o propiedades de cada subcategoría.

Posterior a la identificación de patrones, se plantea la *matriz de codificación axial* (ver apéndice F. Matriz Axial) la cual establece las relaciones descubiertas entre los datos por medio de oraciones (texto codificado) que intentaron explicar el qué, por qué, dónde y cómo de las propiedades y dimensiones de cada subcategoría. Partiendo de las relaciones reflejadas en los textos codificados de las palabras claves de casa subcategoría se establecieron códigos «*in vivo*», los cuales se generaron directamente de los datos recolectados durante el muestreo teórico y ayudaron a explicar aquellos comportamientos y/o procesos que constituyen el objeto central de la investigación. Los códigos «*in vivo*» que surgieron de este proceso se puede observar en la Tabla 11.

Tabla 6

Códigos «in vivo»

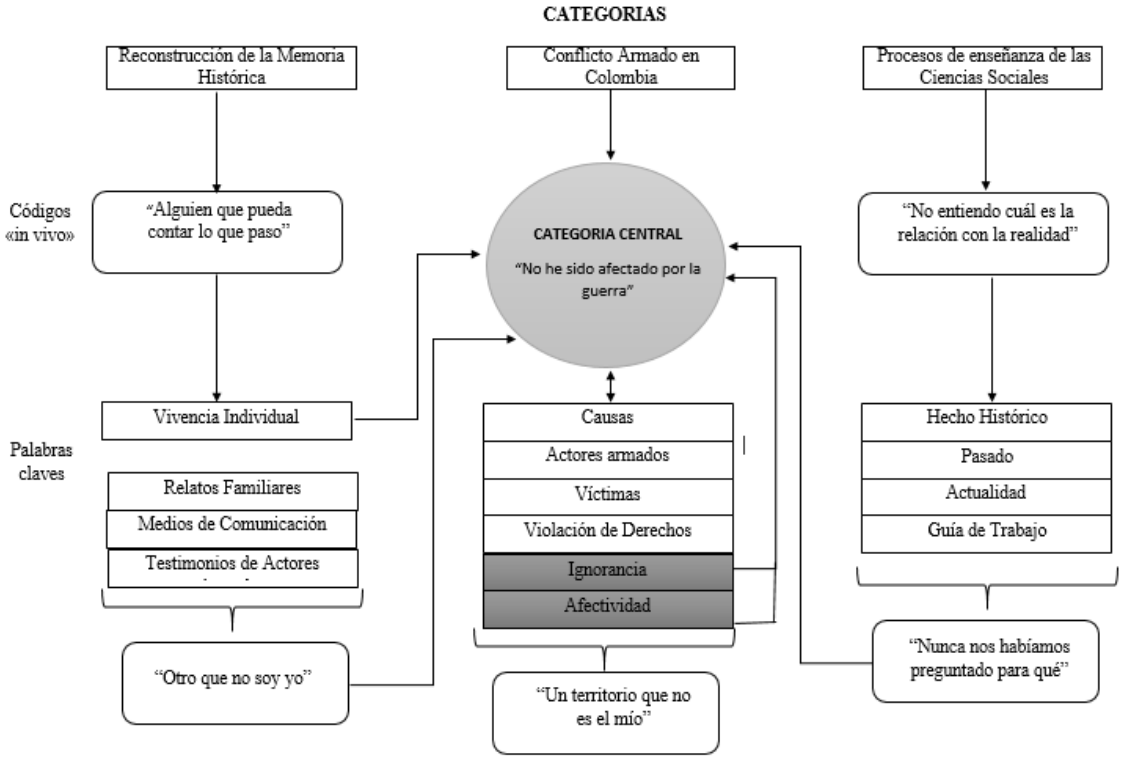
Categorías	**Subcategorías**	**Códigos «*in vivo*»**
Reconstrucción memoria histórica	Experiencia	"Alguien que pueda contar lo que paso"
	Fuentes de información	
Conflicto Armado en Colombia	Conflicto armado	"No he sido afectado por la guerra"
Procesos de enseñanza en el área de ciencia sociales	Contenidos	"No entiendo cuál es la relación con la realidad"
	Metodología	

Una vez se redujeron al máximo las propiedades de las subcategorías y categorías en la codificación axial, iniciamos el trabajo de la *codificación selectiva*. En este proceso se buscó reducir el conjunto inicial de categorías a través de la selección de un código como variable central,

que permitiera integrar todas las relaciones entre las propiedades y dimensiones de las categorías. Es así, que para plantear la categoría central que orientaría la construcción de la teoría sustantiva (diagnóstico escolar) se construyó un *esquema teórico* (ver figura 29) el cual permitió evidenciar relaciones de semejanza entre los textos codificados de la matriz de codificación axial y los códigos «*in vivo*». En el esquema se puede observar que se estableció como categoría central "No he sido afectado por la guerra" ya que para las tres categorías apriorísticas se reiteraban las proposiciones que sugerían un distanciamiento entre la vivencia individual y la realidad del país, atravesada por el conflicto armado. Finalmente, a partir de las relaciones establecidas desde la variable central se procedió a construir el diagnóstico escolar.

Figura 29

Esquema Teórico, Codificación selectiva.



Nota. Elaboración Propia.

4.1.6. Diagnóstico Escolar

Los resultados obtenidos sobre el abordaje de la memoria histórica del conflicto armado en Colombia ponen en evidencia que en general los estudiantes del grupo 1007 consideran que *"no han sido afectados por la guerra"*. Aunque se reconocen algunas generalidades de la confrontación armada del país, estas no posibilitan la comprensión de los cambios y permanencias que han configurado la historia reciente del país. Lo anterior, se evidencia en la confusión entre las causas y consecuencias del mismo, pues se suelen identificar como causas las consecuencias y viceversa; un ejemplo de ello es la tipificación del desplazamiento forzado y la violación de derechos humanos como causas de la violencia en Colombia.

En el caso de los actores armados la mayoría de los estudiantes reconocen a nivel general los grupos que han perpetrado hechos de violencia, no obstante, estos son homogenizados y no se relacionan con un espacio y tiempo histórico particular. En cuanto a las víctimas sucede algo similar, estas son reseñadas en un contexto general pero no pueden ser caracterizadas más allá que como fuente de información valiosa sobre el conflicto armado en el país.

Respecto a los hechos históricos relacionados con el conflicto armado, para los estudiantes es fácil mencionarlos, pero no son capaces de explicar las motivaciones estructurales, las circunstancias y las determinaciones que provocaron los sucesos; predomina una lectura anclada exclusivamente en el presente, que no permite la comprensión histórica de nuestro pasado y del papel que en él hemos jugado nosotros y los otros. Igualmente, estos hechos son desligados de su dimensión espacial, al limitarlos solamente a territorios rurales y desconocer la influencia de la diversidad geográfica y de los factores socio ambientales sobre la configuración del conflicto en el país.

Acerca de las fuentes de información para comprender la dinámica de la violencia política en Colombia, se logró identificar que las más usadas por los estudiantes son los distintos medios de comunicación y redes sociales, seguidos por los testimonios de familiares y actores del conflicto. La fotografía solo es considerada como fuente en la medida que logra expresar fielmente los hechos representados, de lo contrario la imagen necesita apoyo de fuentes escritas u orales para que los estudiantes logren comprender los eventos retratados.

Aunque los medios de comunicación se constituyen en la fuente predilecta para conocer lo que sucede en el país, también fue explícito que no existe dialogo alguno frente a la información que estos presentan. No obstante, predomina la percepción que la manera como se narran los eventos relacionados con el conflicto está más alineada con los intereses gubernamentales. Asimismo, se evidenció que uno de los productos audiovisuales más referenciados por los estudiantes para conocer sobre los hechos de violencia del país son las telenovelas, siendo el género de las narco-novelas las que mayor impacto tienen entre los estudiantes. De lo anterior, se deriva el interés o *"morbo"* particular de los jóvenes por conocer temas que estén relacionados directamente con la violencia generada por el narcotráfico.

Por otro lado, lo estudiantes al no percibirse como afectados directamente por la violencia en Colombia, consideran como valiosos los testimonios de personas que han estado en medio de un conflicto armado. Entre los testimonios mencionados encontramos los relatos de sus propios familiares, lo que permite determinar que varias de las familias han sido afectadas de algún modo por el conflicto. A pesar de ello, no se aprecia esta experiencia como vital para la propia experiencia. De igual manera, los testimonios de víctimas y de actores armados se valoran como "atractivos" o "interesantes" para conocer la historia reciente del país.

En cuanto al entorno escolar los estudiantes consideran que las clases de ciencias sociales son las principales encargadas de aproximarse a temáticas relacionadas con el pasado reciente del país. A pesar de ello, no se perciben los procesos desarrollados en el área como suficientes para poder elaborar una apropiación reflexiva sobre las razones y condiciones que desencadenaron y degradaron el conflicto reciente del país, pues este no se considera un campo temático que conecte con la experiencia vital, sino más bien como un contenido o una obligación curricular.

En ese sentido, se identificaron cuatro problemáticas que dificultan la comprensión de la memoria histórica de la violencia reciente en Colombia en los procesos de enseñanza de las ciencias sociales. La primera de ellas consiste en concebir la memorización de hechos históricos como el motor fundamental de la enseñanza. Si bien es cierto es importante la identificación de eventos para el conocimiento histórico, esto no es suficiente para que los jóvenes puedan comprender los procesos, los temas y los engranajes que llevaron al país a vivir un conflicto armado y la manera como esto se constituye en parte de su propia historia.

La segunda problemática consiste en que los procesos históricos son abordados como fenómenos inmutables, es decir, la historia ocurre en un espacio y un tiempo con dimensiones únicas y homogéneas, sin ninguna connotación en la vida social. En tal sentido, la historia es apreciada como un conocimiento ajeno construido desde un espacio *"que no es el mío"* (lo rural) y un tiempo *"al que no pertenezco"* (El pasado). Adicionalmente, se percibe que los hechos históricos suelen ser presentados como un discurso informativo, basado en la descripción de eventos y personajes particulares, lo cual suscita un conocimiento acabado y cerrado que solo admite la memorización. La dificultad fundamental de esta perspectiva radica en que se reduce el sentido de agencia en los jóvenes, ya que estos no desarrollan un sentido de pertenencia frente a la

historia compartida con otros y tampoco tienen la certeza que sus decisiones tienen la capacidad para influir sobre ella.

El tercer problema surge de la utilización recurrente de la guía como principal estrategia didáctica para el desarrollo de las clases de ciencias sociales. La mayoría de los estudiantes expresan como recuerdo más significativo sobre sus clases de ciencias sociales el desarrollo de guías didácticas, el cual relacionan como un ejercicio *"aburrido"* de repetición y memorización de contenidos. Pese a que no se niega el uso de la guía como principal recurso didáctico durante las clases, la valoración negativa de estas puede derivar de la relación que tiene el estudiante con su vida académica, pues las tareas relacionadas con lectura y escritura con frecuencia son proclives a ser asociados con la memorización y presentación rutinaria de contenidos que, además, se consideran poco atrayentes y alejados del interés de los estudiantes.

De igual manera, se pudo identificar que el dialogo colectivo posibilita la construcción y comprensión de conceptos y nociones propias del área. Desde el diálogo se facilitó la interacción de saberes particulares de los estudiantes a través de los cuales se reconoció la disposición al debate, a la discusión y a la participación para la construcción colectiva de conocimiento y por ende la apropiación social del mismo; De igual forma, estos espacios contribuyen a establecer ambientes autoformación basados en la expresión libre de las ideas y la participación colectiva.

El cuarto problema emerge de la ausencia de conexión entre lo que se enseña en el área de ciencias sociales y la experiencia vital de los estudiantes. Pese a que se considera que los contenidos curriculares seleccionados por las ciencias sociales deberían facilitar la comprensión de la complejidad del mundo social, predomina la visión que estos son difíciles de comprender y tienen poca utilidad para la vida y la construcción del proyecto de vida individual. Entre los factores que pueden explicar esta problemática se pudo identificar que para la mayoría de los

estudiantes la naturaleza de los conceptos sociales parece ser difíciles de comprender, pues estos se perciben como abstractos y desligados de las vivencias cotidianas y concretas que constituyen la realidad. Lo anterior trae como consecuencia que estos se conviertan en un conocimiento artificial y sean entendidos de forma limitada, superficial, vaga o errónea.

Otro de los factores asociados a este problema se centra en el desarrollo de las clases donde se proponen cierto número de ideas, conceptos y temas en un tiempo limitado, lo cual obstaculiza que se puedan suministrar a los estudiantes los matices o elementos específicos para que estos puedan ser comprendidos en su totalidad. Es así como el aprendizaje se restringe al reconocimiento, repetición y parafraseo de palabras o conceptos antes que a la comprensión de su significado o relación con alguna experiencia vivida o aprendizaje previo.

Un factor que puede pasarse por alto, pero puede ser el más problemático en los procesos de enseñanza de las ciencias sociales, se relaciona con el bagaje de los estudiantes. Este elemento tiene que ver con las experiencias, saberes e información que se adquieren en la vida diaria, por medio del acercamiento a distintos ambientes culturales o artísticas, que ayudan a desenvolverse y comprender el entorno de manera más compleja. En ese sentido, podemos mencionar que la dificultad de comprender contenidos y su relación con la realidad, puede estar influenciado por la visión que actividades como la lectura de libros, la visita a diferentes lugares históricos o la asistencia a actos culturales están directamente asociadas a actividades netamente escolares. Igualmente, teniendo en cuenta que la mayoría de los estudiantes plantea que buena parte de la información que consumen diariamente llega a través de medios de comunicación social y redes sociales, es posible que la imagen del mundo esté construida desde visiones coyunturales, parcializadas o sesgadas, que no permiten comprender la complejidad de los procesos sociales e históricos.

5. Propuesta Pedagógica Para La Construcción De Memoria Histórica De La Masacre De Bojayá (2002) A Partir De La Fotografía De Jesús Abad Colorado

En este capítulo se presentará la información recolectada en la fase de implementación didáctica, desarrollada en la clase de ciencias políticas y económicas con el curso 1007, de la jornada mañana. Durante esta fase se recolecta información con la utilización del *diario de campo* (ver Apéndice G. Diarios de campo), donde se registraron las observaciones de cada una de las sesiones realizadas con el grupo. La propuesta pedagógica se organizó en cinco secuencias (ver tabla 1) proyectadas desde dos ejes temáticos centrales: uno general, correspondiente a la conceptualización del conflicto armado y la construcción de memoria histórica; y uno específico, relacionado con la masacre de Bojayá, en mayo de 2002.

El apartado está dividido en cinco secciones correspondientes a las secuencias planteadas para el desarrollo de la propuesta pedagógica; cada apartado inicia señalando los elementos conceptuales y metodológicos manejados para abordar cada uno de los contenidos propuestos para los ejes temáticos. Posteriormente se exponen los resultados de cada actividad a la vista de los objetivos planteados para cada una de las secuencias.

5.1. Preámbulo: Conflicto Armado Y Memoria Histórica

La primera secuencia se concibe como un preámbulo cuyo objetivo es reflexionar sobre elementos que posibilitan la construcción de memoria histórica del pasado reciente del Conflicto en Colombia. Por tal razón, se abordan categorías como historia del tiempo presente, memoria histórica y conflicto armado construidas desde el marco teórico de la investigación. Para facilitar la comprensión en torno a estas categorías se empleó la exposición de casos de violencia en el país a través de dos tipos de fuentes: la primera, la noticia y las distintas versiones sobre el hecho del

collar bomba de la señora Elvia Cortez (15 de mayo de 2000); y la segunda, la fotografía de Jesús Abad Colorado (ver figura 16) *"Puerto Amor, Inspección El placer, Valle del Guamuez, Putumayo" (*2011).

Cómo actividad práctica se propone a los estudiantes un ejercicio de escritura dividido en el ámbito conceptual y afectivo. Respecto a lo conceptual se plantea la descripción de la información o evento más significativo presentado durante la sesión. En lo que concierne a lo afectivo, se presentaron tres vídeos (ver apéndice H-2 Reflexión estudiantes vídeos preámbulo-Dimensión afectiva) de los que se debía escoger el que mayor impacto hubiera suscitado para posteriormente elaborar una reflexión alrededor de la temática del vídeo escogido. Ambos ejercicios fueron desarrollados durante las clases para evitar la reproducción directa de información publicada en fuentes de Internet.

Dentro de las respuestas obtenidas en el ámbito conceptual aparecen distintos planteamientos a los que se les asignaron palabras claves que dieran cuenta de la relación que se estableció con cada una de las categorías (ver apéndice H-2. Planteamientos estudiantes preámbulo-Ámbito conceptual). Los resultados indican que todas las categorías abordadas durante la sesión fueron significativas para los estudiantes. Para el caso de la categoría Historia del Tiempo Presente se identificaron dos palabras claves: la primera, *"presente"* a partir de la cual se señala la importancia de conocer el pasado como forma de comprensión de las situaciones que componen la experiencia vivida presente; y la segunda, *"temporalidad"* relacionada con el conocimiento de los hechos históricos desde distintas temporalidades, que no solo incluye el pasado.

En la categoría de memoria historia se establecieron las siguientes palabras clave que expresan las reflexiones de los estudiantes: *"olvido"* en la medida que se señala la importancia de no olvidar los hechos históricos que han cambiado el sentido de vida de las personas que han

experimentado directamente el conflicto armado; *"reflexión"* al constituirse en el término desde el que se define memoria histórica y se considera como esencial para resignificar la historia reciente del país; *"memoria individual*" como principio que permite comprender que la experiencia individual ha sido configurada por la historia reciente del país; y *"memoria colectiva"* como elemento que permite conocer los testimonios de las personas afectadas por la guerra y posibilita rechazar la normalización de la violencia.

Finalmente, en la categoría de conflicto armado los estudiantes reconocieron como significativos los temas relacionados con el "*desplazamiento*" pues es identificado como una tragedia colectiva que puede afectar a cada colombiano, en cualquier momento; los *"ríos"* al ser reconocidos, no solo como riqueza natural, sino también como fuente donde se desarrollan corredores de violencia en diferentes partes del país. Por último, la narración de los hechos ocurridos en torno a "*el collar bomba"* es valorado como impactante ya que varios argumentan desconocer este tipo de eventos ocurridos en el contexto del conflicto armado.

Respecto al ámbito afectivo, para resolver la actividad de carácter reflexivo los estudiantes se refieren principalmente a los videos *"Masacre el Salado"* (2017), *"Errante Diamante"* (2008) y *"Falsos positivos en el Catatumbo"* (2022*)* (ver apéndice V. Reflexión estudiantes Vídeos Preámbulo-Ámbito Afectivo). Se acude principalmente a dos formas para elaborar reflexiones: En primer lugar, relacionan sus propias emociones e ideas con el tema central del vídeo escogido; en segundo lugar, realiza un resumen de la información presentada por el vídeo escogido.

En el caso de los videos que presentan el tema del desplazamiento forzado y los falsos positivos, los estudiantes desarrollan sus reflexiones a través de la empatía con las víctimas. En sus declaraciones se alude a la conexión emocional con los afectados por estos eventos cuestionando el accionar de los victimarios y, a su vez, compartiendo y comprendiendo el

sufrimiento de las víctimas. Adicionalmente, se posicionan como posibles damnificados al percatarse de su condición de jóvenes y habitantes de un territorio atravesado por la guerra. En relación con el vídeo que aborda la masacre de El salado, las apreciaciones señalan la indignación como valoración predominante frente a los hechos de violencia ocurridos durante la masacre. Esta emoción es suscitada por el reconocimiento de la sevicia con los que se realizaron actos de tortura, asesinato y violación de los pobladores de El Salado.

5.2. Generalidades del conflicto armado en Colombia: ¿Qué es el conflicto armado en Colombia?

Para la segunda secuencia se plantea una guía de trabajo que permita identificar las características generales del conflicto armado en Colombia como causas, actores, territorios afectados y consecuencias. Aunque en el diagnóstico escolar, la guía fue valorada por los estudiantes como una estrategia didáctica aburrida, esta se estimó como necesaria para profundizar y orientar el proceso de enseñanza sobre las temáticas; además, posibilitó complementar el material de estudio (lecturas, mapas y presentación visual) de modo tal que el estudiante tuviera diversas posibilidades para mejorar la comprensión y el aprendizaje autónomo en torno a los contenidos propuestos para la unidad.

De esto modo, se proponen tres secciones en la guía de trabajo: primero, antecedentes históricos del conflicto armado, a partir de la contextualización histórica del periodo de La Violencia (1946-1958), el Bogotazo (1948) y el Frente Nacional (1958-1974); el segundo, ubicación de territorios en conflicto; y el tercero, testimonios de víctimas del conflicto para la identificación de actores y territorios afectados por el mismo.

En la primera sección, se puede observar que la mayoría de los estudiantes otorgan respuestas fieles al texto (ver apéndice H-3 Respuestas estudiantes antecedentes históricos del conflicto armado-Secuencia 2). Si se examinan los ejemplos se puede establecer que en este ejercicio se transcribe la información de forma mecánica, sin realizar variaciones a la lectura. Esta situación tiende a presentarse en las actividades de compresión de lectura, bien sea porque los estudiantes encuentran más fácil y rápido extraer datos textuales para resolver las actividades propuestas o porque no existen conocimientos sobre el tema. Sin embargo, se puede apreciar que al referirse a los actores de cada periodo no solo se mencionan a personajes particulares, sino que existe una preocupación por señalar la participación del pueblo, de otros países y de movimientos de oposición.

En la segunda sección, se solicitó a los estudiantes localizar elementos como fronteras, mares y océanos en un mapa de Colombia; posteriormente, debían consultar dos fuentes asignadas para identificar los departamentos en los cuales haya persistido el conflicto armado, a pesar de la firma de los acuerdos de paz y los actores armados que hubieran perpetrado masacres en el año 2019. Durante el desarrollo de la actividad se evidencia dificultad en la ubicación de elementos geográficos básicos y la confrontación de información gráfica presentada en diferentes fuentes, lo cual obliga a la ejemplificación del ejercicio de manera personalizada y la extensión del tiempo para la culminación del mismo. Finalmente, la mayoría de los estudiantes logra identificar los departamentos en los que ha persistido la confrontación armada. Adicionalmente, ponen en evidencia la coincidencia entre masacres perpetradas por diferentes actores armados y la permanencia de acciones violentan en el territorio nacional (ver apéndice H-4. Ejercicio ubicación de territorios en conflicto-secuencia 2).

En la última sección de la guía los estudiantes deben realizar la lectura de testimonios de víctimas del conflicto narradas en la serie “Yo Sobreviví” de Rutas del Conflicto (2019), entre los que encontramos: *“Yo presencié el asesinato de mis padres", “Lo más terrible no es sobrevivir sino tener una persona perdida, sin tener ninguna pista”, “Yo no nací para matar", “Había aviones, bengalas y bombardeos. Eso parecía una película de Vietnam”*. Posteriormente, los estudiantes debían completar una ficha que identificaba sucesos, actores, territorios y afectación personal de los eventos narrados (ver apéndice H-5 Respuestas identificación de actores del conflicto armado-Secuencia 2).

En este ejercicio, nuevamente se observa que los estudiantes transcriben la información de los testimonios de forma mecánica, sin realizar interpretación de la información presentada en ellos. Lo anterior se evidencia en aspectos como la tipificación de territorios de ocurrencia de los acontecimientos, pues solamente en el testimonio *“Yo no nací para matar”* (2019), en el que se menciona un solo espacio geográfico, los estudiantes consiguen identificarlo concretamente; en los otros textos se evidencian situaciones como el desconocimiento de la división política del país ya que se confunden municipios con departamentos y, adicionalmente, se trascriben nombres de países con los que se hacen metáforas pero que no tienen relevancia en el desenvolvimiento de los hechos.

A pesar que los testimonios refieren los nombres de las víctimas como forma de reconocer la inmensidad de la pérdida que han sufrido, la mayoría de los casos los estudiantes omiten esa información y prefieren describirlos desde adjetivos calificativos como *“personas degolladas”, “Los hijos”, “la gente que no estaba armada”,* entre otras. En el caso de los responsables de los hechos se presenta la misma situación, los estudiantes se inclinan por nombrarlos de manera

general sin mencionar específicamente a que agrupación pertenecen *"los paramilitares"*, "*los guerrilleros", "dos hombres en moto"*.

Con relación a la afectación personal de los estudiantes frente a los testimonios narrados se refleja una valoración negativa frente a las consecuencias que ha generado la guerra en la población civil. Se cuestiona la responsabilidad del Estado colombiano en estos hechos, pues se considera que este no cumple con su deber principal de garantizar la seguridad y protección de la población y al considerar insuficientes las indemnizaciones que se otorgan por el asesinato y desaparición de seres queridos. Igualmente, estiman que estas situaciones se seguirán presentando dado el desconocimiento de la mayoría de los colombianos sobre la violencia que se da en diferentes territorios y por los grados de impunidad que se siguen presentando en el país.

5.3. Memoria histórica: ¿Cómo se construye memoria histórica?

En la tercera secuencia se empleó un taller de la memoria para facilitar la comprensión de la memoria histórica como trabajo que implica la contrastación, problematización, estudio y reconocimiento de diversas narrativas sobre el pasado reciente del país. El taller se introduce con una explicación de los conceptos de memoria y memoria histórica, concluyendo con la reflexión de diferentes maneras de construir memoria historia alrededor de algunos casos de violación de derechos humanos en el contexto del conflicto armado en Colombia. Posteriormente, se asignan un trabajo de consulta de fuentes de información alrededor de los siguientes temas: Asesinato de Jaime Garzón, minas antipersona, escuelas en el conflicto y desplazamiento forzado. La consulta se orienta sobre la base de cinco preguntas, las cuales deben ser respondidas referenciando las correspondientes fuentes.

En el proceso de consulta se evidencia que se prioriza información resumida y textual de los temas asignados, siendo Wikipedia la fuente preferida de consulta. Pese a que para el desarrollo del ejercicio se solicita referenciar las fuentes usadas, solamente un estudiante cumple con este requerimiento y otro completa el ejercicio con datos dados durante la exposición inicial de la sesión. En el caso de Jaime Garzón, se expresa un interés especial este tema, no obstante, la exploración de información se hace más compleja ya que los estudiantes se limitan a buscar información sobre su profesión, pero no sobre de la importancia política y social del personaje para el país, lo que obliga a realizar indicaciones más específicas para orientar la búsqueda de información.

Finalmente, se propone realizar un ejercicio de intervención de las fotografías, semejante al propuesto por Beatriz González en "Ondas de Rancho Grande" (2008), a partir de la relación de tres elementos: el trabajo de consulta de fuentes de información, la memoria individual y la afectividad generada por los temas en los estudiantes. Se abordan 4 fotografías para realizar el ejercicio de construcción de memoria histórica: "15 años sin Jaime Garzón" (2014), de Carlos Duque (ver figura 30), "El David" (2005), de Miguel Ángel Rojas (ver figura 31), "Eugenio Palacio regreso en el niño chévere con su hija de cuatro meses" (2002), de Jesús Abad Colorado (ver figura 32) y "Testigo despertado" (2013), de Juan Manuel Echavarría (ver figura 33).

Figura 30
Jaime Garzón

Nota. Tomado de *15 años sin Jaime Garzón* [Fotografía] Duque, C.,2014, Bogotá D.C., Colombia.

Figura 31
Minas Antipersona

Nota. Tomado de *El David* [Fotografía] Rojas M.A., 2002. En Museo de Memoria de Colombia.

Figura 32
Desplazamiento Forzado

Nota. Tomado de *Eugenio Palacio regreso en el niño chévere con su hija de cuatro meses* (2002) [Fotografía] Colorado, J.A.,2011, Claustro de San Agustín, Bogotá D.C., Colombia.

Figura 33
Escuelas en el Conflicto Armado

Nota. Tomado de *Testigo despertado* [Fotografía] Echavarría, J.M., 2013, Universidad Externado de Colombia (https://www.uexternado.edu.co/amaranto-museo-virtual/el-museo/testigo-despertador/).

Durante el desarrollo del ejercicio se manifiesta interés pues el trabajo implica la expresión creativa. No obstante, en el momento de hacer las intervenciones a las fotografías los estudiantes no encuentran la manera de plasmar sus ideas, por lo cual se hace necesario explicar la manera como se pueden usar los colores para representar emociones, también como se puede transformar una imagen a partir del empleo de otras imágenes o palabras que puedan personificar información específica o la empatía que genera en ellos mismos los temas abordados en cada fotografía.

En las intervenciones fotográficas se refleja la preferencia el uso de otras imágenes y palabras para expresar la afectación que cada uno de los temas suscita en los estudiantes. Los colores y las preguntas son otro tipo de intervención usada en menor medida (ver apéndice H-6 Tipos de Intervenciones Fotográficas). En el caso de las imágenes se recurre a las siguientes representaciones: *"manos"* y *"piernas"* como símbolo de la perdida de estos miembros a causa

de las minas antipersona, *“rostros de niños”*, *“familias*” y *“azadones”* como muestra de las principales víctimas de las escuelas destruidas por la violencia, *“policías”, “militares”* y *“pistolas”* para representar la violencia contra la población en medio de la guerra, “*rostros de hombres”* y *“rostros de mujeres”* para encarnar el desplazamiento forzado como tragedia colectiva.

Entre las palabras usadas para modificar las fotografías, encontramos que la mayoría de ellas hacen referencia a las consecuencias que ha traído para el país cada una de estas problemáticas, por ejemplo: *“separación”, “amenazas”, “terror”, “llanto”, “tortura”,* entre otras. Estas palabras pueden dar cuenta de la reflexión que realizan los estudiantes del conflicto armado no solo como un hecho aislado, sino como un proceso más amplio que ha traído múltiples consecuencias para el país. En una de las intervenciones se evidencia la construcción de una oración que expresa una de las consecuencias más reflejada por los estudiantes, la muerte: “En Colombia la paz se oferta con el consumo de muertos”. De igual modo, se usan preguntas para cuestionar sobre la ocurrencia de los eventos y tratar de vislumbrar las responsabilidades históricas de diferentes actores en la confrontación armada.

Por último, se recurre al uso de colores para simbolizar ideas y emociones. Entre los colores empleados encontramos amarillo, azul y rojo para componer la bandera de Colombia, lo cual indica que la mayoría de los estudiantes consideran que estos temas afectan a todos los pobladores del país. El rojo es destinado para representar la sangre, heridas y muerte producida por la explosión de minas antipersona y el desplazamiento forzado. Los colores negro y naranja son utilizados para personificar la destrucción, la desgracia y el abandono causada por los actos de violencia contra escuelas a lo largo del territorio (ver apéndice H-7 Intervenciones fotográficas-Secuencia 3).

5.4. La masacre de Bojayá: Memoria del Horror: Los hechos alrededor de la masacre de Bojayá

La cuarta secuencia propone una actividad procedimental orientada en la selección, clasificación e interpretación de datos que permitieran conocer los acontecimientos y dinámicas ocurridas Bojayá (2012) a partir de la fotografía de Jesús Abab Colorado. La actividad procedimental se dividió en tres momentos: en el primer momento, se desarrolló una lectura y discusión del texto propuesto en el marco teórico de la investigación "Masacres: luchas por la memoria", en el que se precisa contexto histórico, definiciones del concepto desde diversas posturas y debates sobre la manera como estas se deben nombrar. Posteriormente, los estudiantes debían completar un cuadro descriptivo con la información ofrecida por la lectura. Este esquema organiza el manejo de la información en cinco campos en torno al concepto de masacre: sinónimos, momentos, tipos, posturas y posicionamiento personal frente a la definición más apropiada para el caso colombiano.

Los resultados obtenidos indican que para el alumnado no presenta ninguna dificultad extraer información directamente del texto para completar los espacios correspondientes a sinónimos, momentos y tipos de masacres (ver apéndice H-8 Resultados cuadro descriptivo concepto masacre-Secuencia 4). Sin embargo, en el apartado correspondiente a las posturas nuevamente se observa que los estudiantes transcriben la información del texto de forma mecánica, sin realizar interpretación de la información presentada para cada entidad o institución; se presentan casos donde se completan definiciones con las mismas palabras usadas para referir sinónimos, se hace uso de ejemplos o características generales en vez de definiciones, se confunden las críticas al concepto como definiciones propias de una institución y se confunde el nombre de instituciones con el concepto como tal.

Adicionalmente, frente al ejercicio de posicionamiento personal la mayoría de los estudiantes opta por no elaborar ningún tipo de acercamiento, solamente cinco estudiantes intentan suministrar su visión al respecto haciendo uso de calificativos como “bueno”, “me gusta”, “es el mejor” o percepciones como “me parece el más acertado”, “es el que más me convence” y “es el que más se parece”. No obstante, ninguna de las explicaciones desarrolla una argumentación o proposición del por qué dicha postura les parece la más conveniente para caracterizar los casos colombianos

En el segundo momento, se presenta el video “La masacre de Bojayá” (2016) en el cual se exponen los principales hechos ocurridos durante esta masacre. Luego se procedió a completar los diálogos o viñetas de una historieta que permitiera a los estudiantes identificar diferentes momentos durante la masacre. En el ejercicio, se solicita visualizar y detener varias veces el vídeo para poder completar las viñetas. Al finalizar la actividad se pudo concluir que los estudiantes no son capaces de inferir o crear enunciados nuevos a partir de la información presentada en una fuente, por lo que siempre acuden a la copia textual de información para la solución del ejercicio. A pesar de lo anterior, la mayoría consigue reseñar los actores, el territorio y los principales sucesos que marcaron la masacre de Bojayá (ver apéndice H-9. Historietas masacre de Bojayá-Secuencia 4).

En el tercer momento, se propone la observación focalizada de diferentes elementos de una de las fotografías presentadas en el diagnóstico escolar “Bojayá, la guerra sin límites” (ver figura 23) de Jesús Abad Colorado. Para ello se plantea a los estudiantes algunas preguntas orientadoras que indagan sobre las mediaciones de sentido y la dimensión afectiva (Yepes, 2018) de la obra en cuestión.

Durante el desarrollo del ejercicio se pudo observar que las preguntas orientadoras alrededor de la fotografía logran centrar la atención de los estudiantes (ver apéndice H-10 Resultados observación focalizada fotografía "Bojayá, la guerra sin límites-Secuencia 4). Pese a que en la descripción de los elementos más representativos de la fotografía encontramos que se recurre a la enumeración de objetos con los que se puede establecer una relación directa con hechos de violencia, destrucción y muerte*:* "estatua destruida", "sillas destruidas", "ropa quemada", "escombros de la iglesia" se evidencia mayor interés por observar distintos elementos que componen la imagen, lo que lleva a descubrir elementos como cuchillos, bolsas y ropa.

Las distintas respuestas otorgadas permiten constatar que la fotografía provoca que los estudiantes empaticen con el dolor sufrido por las víctimas durante la masacre. En primer lugar, encontramos que la imagen provoca tres emociones principalmente: la "impotencia" que genera el conocimiento mismo de los hechos y la repetición de estos en diferentes partes del país; la "tristeza" vinculada con la destrucción de un lugar sagrado y el sufrimiento de todas las victimas afectadas por la masacre; y la "curiosidad" por conocer la ocurrencia de los sucesos en diferentes temporalidades (antes-durante-después). Estas dos últimas emociones son las más utilizadas para referirse al Cristo destruido que aparece en la fotografía, ya que expresa la relación de esta figura con el sufrimiento y dolor que tuvieron que pasar las victimas durante la masacre y la motivación de los estudiantes por conocer, no solo sobre la masacre de Bojayá, sino también por las causas que ha generado el conflicto en nuestro país.

Desde la focalización de la observación se pudo establecer que la fotografía se constituye en un mecanismo de memoria en un doble sentido: por un lado, como fuente que permite rememorar el rastro de destrucción y horror que ha dejado la guerra en diferentes regiones del país y que, a su vez, permite reflexionar sobre la importancia de estos hechos históricos en la

configuración de la historia reciente del país; y por otro, como elemento que revela las luchas por la memoria provocadas por las estrategias de ocultamiento o exaltación usadas para narrar o representar diversos hechos históricos. De este modo, los elementos de composición y la manera de representar los hechos de la masacre en la imagen provocan que se cuestione el accionar de los actores armados al no respetar los lugares y símbolos religiosos para la comunidad y la suposición del uso de estrategias de olvido por parte de los actores armados para no dejar rastro de la magnitud de la tragedia.

A través de la fotografía de Colorado la mayoría de los estudiantes reconoce que su impacto radica en la simbolización del dolor y sufrimiento de las víctimas desde la destrucción de la iglesia. No obstante, consideran que una imagen a color, resaltando la sangre y elementos personales de las víctimas, hubiera podido generar mayor impresión y reflexión acerca de los hechos en el observador. Igualmente, plantean la importancia de presentar directamente a las víctimas en la fotografía, pero no desde la perspectiva de la vida o sobrevivencia, sino a partir de la muerte, la sangre y la destrucción física de sus cuerpos, pues estiman que la visualización directa de las consecuencias de la guerra sobre las víctimas es más significativa para conocer la realidad de la guerra en el país.

5.5. Consecuencias de la masacre de Bojayá: Memorias de los daños producidos por la violencia

La última secuencia parte de la revisión de los hechos de la masacre trabajados en la sesión anterior. Para esta sesión se propone nuevamente un taller de la memoria a partir de la contratación de hechos ocurridos en la masacre de Bojayá desde dos tipos de fuentes: testimonio de víctima y fotografías. El taller se organiza en dos momentos: primero, se realiza lectura en voz alta del testimonio del padre Antun Ramos, victima sobreviviente de la masacre de Bojayá, quien narra su

propia experiencia de los hechos durante y después de la masacre; y segundo, se realiza contrastación de hechos a través de los elementos representados en tres fotografías de Jesús Abad Colorado: Bojayá, Choco (ver figura 36), Vigía del Fuerte. Antioquia (ver figura 37) y Rio Atrato. Bojayá, Choco (ver figura 38).

Figura 34

Bojayá, Choco. 6 de mayo de 2002.

Nota. Tomado de Bojayá, Choco. [Fotografía] Colorado, J.A. (2002). Claustro de San Agustín, Bogotá D.C., Colombia.

Figura 35

Vigía del Fuerte. Antioquia. 7 de mayo de 2002

Nota. Tomado de Vigía del Fuerte, Antioquia [Fotografía] Colorado, J.A. (2002). Claustro de San Agustín, Bogotá D.C., Colombia.

Figura 36

Rio Atrato. Bojayá, Choco. 7 de mayo de 2002.

Nota. Tomado de Rio Atrato. Bojayá, Choco [Fotografía] Colorado, J.A. (2002). Claustro de San Agustín, Bogotá D.C., Colombia.

Para el desarrollo del taller de memoria se plantearon una serie de preguntas orientadoras a través de tres elementos de la fotografía: la composición, donde se propone la reflexión de elementos representados en la imagen; el contexto, en el cual se debía identificar tema, actores y espacios de ocurrencia de los hechos; y la afectación, referida a las emociones, cuestionamientos y reflexiones surgidas en torno a la contrastación del testimonio y las fotografías.

Desde las respuestas entregadas por los estudiantes se puede observar que la mayoría logra establecer relaciones directas entre apartados del testimonio del padre Antun y los hechos representados en cada fotografía y, a su vez, reflexionar acerca de distintos elementos de la composición de la imagen (ver apéndice H-11 Resultados taller de la memoria-Secuencia 5).

En cuanto a las preguntas orientadas a los elementos de composición de la imagen, pese a que permanece la enumeración de los principales objetos que constituyen cada una de las imágenes como “aguardiente”, “tapabocas”, “ataúd”, “rio” y “barco”, entre otras, se evidencia que la mayoría de los estudiantes empieza a observar con mayor detenimiento las fotografías, tratando de describir la emocionalidad que trasmite la representación misma. Igualmente, frente al uso del blanco y negro y la presencia de algunas piezas en cada fotografía se manifiesta que nunca antes se había reflexionado sobre la importancia de estos elementos para la intención comunicativa que se quiere trasmitir al espectador. En ese sentido, los estudiantes consideran que tanto el color, como la presencia de algunos objetos en la imagen, tienen principalmente el propósito de presentar empatía, tensión emocional y evocar la violencia y el sufrimiento que tuvieron que experimentar las víctimas de la masacre, entre ellas el padre Antun, protagonista del testimonio presentando durante la sesión.

Con relación al contexto se pudo establecer que los estudiantes consiguieron integrar los hechos relatados por el padre Atún en su testimonio con las representaciones de cada fotografía;

por ejemplo, al indagar por los actores involucrados en los sucesos se evidencia que no solo se mencionan a los fielmente representados en las imágenes como los “afrodescendientes” o “el viudo”, “el sacerdote”, sino que se procura incorporar a aquellos que son considerados como responsables directos de los eventos traumáticos de los primeros, como la “guerrilla” y “paramilitares” y a otros afectados como “niños” y “bebes”. Igualmente, se aluden lugares específicos como “casas de Bojayá”, “corredores de la selva”, “cementerio”, “El rio Atrato” para reconocer que la masacre no se limita a un tiempo y espacio determinado, pues sus consecuencias se pueden llegar a extender a temporalidades y espacialidades mucho más amplias. Teniendo en cuenta lo anterior, es que la mayoría de los estudiantes establecen principalmente tres temas abordados en las fotografías: la condición humana dentro de un entorno bélico, los paisajes despojados, ocupados y trasformados por las guerras internas el dominio del territorio y utilización de los símbolos religiosos por parte de las comunidades y distintos actores armados.

Respecto a las emociones, cuestionamientos y reflexiones surgidas en torno a la contrastación del testimonio y las fotografías las respuestas otorgadas por los estudiantes permiten evidenciar empatía el dolor sufrido por las víctimas durante la masacre e identificación con la intención comunicativa de Jesús Abad Colorado; nos encontramos que la imágenes provocan dos emociones principalmente: la “tristeza” vinculada con el dolor de los sobrevivientes de la matanza y la reflexión en torno a la pena que puede llegar a causar la pérdida de un ser amado; y la “curiosidad” por conocer las emociones de las víctimas en el momento de ocurrencia de los sucesos y por saber qué sucedió con los hombres y mujeres que lograron escapar por el rio de Bojayá. De igual forma, desde el taller de memoria se pudo señalar que las fotografías eran capaces de trasmitir las emociones de las víctimas que padecieron la masacre como el “dolor”, “desolación”, “angustia”, “esperanza” y la “paz”.

Por último, el taller de la memoria permitió a los estudiantes la evocación de hechos vividos durante la masacre de Bojayá y, a su vez, la transformación simbólica y elaboración de interpretaciones del pasado a través de la creación de distintos títulos para las fotografías que permitieran capturar sucesos, emociones e intencionalidades de la información contenida en las fuentes de información abordas. Al igual que en la intervención de fotografías, esta sección provoca que la mayoría de los estudiantes propongan distintas alternativas para señalar las implicaciones afectivas que ha tenido el taller para ellos, provocando una amplia participación en la socialización de los títulos creados para cada imagen (ver apéndice H-12 Títulos sugeridos Fotografías Taller de la Memoria-Secuencia 5).

Lo anterior, hace posible evidenciar que los estudiantes comprenden que la memoria histórica no solo se concibe como un simple ejercicio de rememoración, sino que también requiere entenderla como *trabajo* donde ellos mismos pueden constituirse en agentes productores y trasformadores de la manera como se narran distintos hechos históricos.

6. Conclusiones

En este capítulo se presentarán las conclusiones en torno a los resultados que se han encontrado sobre la manera cómo se reconstruye la memoria histórica del conflicto armado en Colombia a partir de la propuesta didáctica apoyada en las representaciones de la fotografía de Jesús Abad Colorado sobre la masacre de Bojayá (2002). Por lo anterior, este apartado se ordenó de acuerdo a los objetivos planteados para este trabajo. Primero se exponen las conclusiones del diagnóstico escolar sobre la manera como se aborda la memoria histórica del conflicto armado en Colombia, desde los procesos de enseñanza del área de Ciencias Sociales. Posteriormente, se comentan algunas reflexiones acerca de las diferentes maneras de hacer interpretaciones sobre la memoria histórica a través del diseño e implementación de una unidad didáctica que vinculó las

representaciones de la fotografía de Jesús Abad Colorado de la masacre de Bojayá, como caso emblemático, desde el cual se caracterizaron dinámicas propias el conflicto armado en Colombia.

Finalmente, se formulan algunas recomendaciones que se derivan de la experiencia pedagógica implementada y que se consideran pertinentes para aquellos docentes del área de ciencias sociales interesados en una propuesta de enseñanza del conflicto armado en Colombia, que vincule la fotografía o la imagen artística, como estrategia que facilite la reflexión en torno a la manera como se construyen las interpretaciones que configuran la memoria histórica del pasado reciente del país.

En la fase de diagnóstico escolar se pudo evidenciar que en general los estudiantes del grupo 1007 consideran que "no han sido afectados por la guerra". Aunque se reconocen algunas generalidades de la confrontación armada del país estas no posibilitan la comprensión de los cambios y permanencias que han configurado la historia reciente del país. En cuanto a los territorios afectados por la confrontación armada la mayoría de los estudiantes considera que estos han ocurrido en espacios rurales, alejados de los espacios urbanos que ellos mismos habitan. En el caso de los actores armados y las víctimas son reconocidos a nivel general, no obstante, estos son homogenizados y no se relacionan con un espacio y tiempo histórico particular. Respecto a los hechos históricos relacionados con el conflicto armado, predomina una lectura anclada exclusivamente en el presente y desligada de su dimensión espacial, lo cual no permite la comprensión histórica de nuestro pasado y del papel que en él hemos jugado nosotros y los otros.

Acerca de las fuentes de información de donde provienen los saberes que poseen los estudiantes en relación al conflicto armado en Colombia, se logró identificar la preferencia por la información divulgada por los distintos medios de comunicación y redes sociales, sobre la ofrecida en las clases de ciencias sociales. Con relación a los medios de comunicación se evidenció que

uno de los productos audiovisuales más referenciados son las telenovelas, siendo el género de las narco-novelas las que mayor impacto tienen entre los estudiantes. De lo anterior, se concluyó que la visualización de este tipo de productos audiovisuales provoca un interés o "morbo" particular en los jóvenes por conocer temas que estén relacionados directamente con la violencia generada por el narcotráfico.

Aunque entre los estudiantes predomina la preferencia por la información presentada en los medios de comunicación sobre el conflicto armado, dentro del entorno escolar las clases de ciencias sociales son reconocidas como las principales responsables de aproximarse a temáticas relacionadas con el pasado reciente del país. A pesar de ello, no se perciben los procesos desarrollados en el área como suficientes para poder elaborar una apropiación reflexiva sobre las razones y condiciones que desencadenaron y degradaron el conflicto reciente del país, pues este no se considera un campo temático que conecte con la experiencia vital, sino más bien como un contenido o una obligación curricular.

Es así como se identificaron cuatro problemáticas que dificultan la comprensión de la memoria histórica de la violencia reciente en el país a través de los procesos de enseñanza desarrollados en las clases de ciencias sociales: en primer lugar, se reconoció que la memorización de hechos históricos se sigue concibiendo como el motor fundamental de la enseñanza; en segundo lugar, los procesos históricos son abordados como fenómenos inmutables sin ninguna connotación en la vida social, es decir, la historia es apreciada como un conocimiento ajeno construido desde un espacio "que no es el mío" (lo rural) y un tiempo "al que no pertenezco" (El pasado); en tercer lugar, se acude a la utilización recurrente de la guía como principal estrategia didáctica para el desarrollo de las clases de ciencias sociales, la cual es valorada como un ejercicio "aburrido" de repetición y memorización de contenidos que, además, impide el dialogo colectivo como

estrategia de construcción y comprensión de conceptos y nociones propias de las temáticas abordadas por el área; y en cuarto lugar, la percepción de la ausencia de conexión entre lo que se enseña en el área de ciencias sociales y la experiencia vital de los estudiantes, predominando la visión que estos son conocimientos artificiales que tienen poca utilidad para la vida y la construcción del proyecto de vida individual, lo cual conlleva a que sean comprendidos de forma limitada, superficial, vaga o errónea.

Un factor que puede pasarse por alto, pero puede ser el más problemático en los procesos de enseñanza de las ciencias sociales, se relaciona con el bagaje de los estudiantes. En ese sentido, podemos mencionar que la visión de que las actividades culturales y artísticas no son esenciales para apoyar la comprensión de contenidos abordados en el entorno escolar dificultan la comprensión del vocabulario o el contexto general que fundamentan los contenidos del área y su relación con la realidad. Teniendo en cuenta que la mayoría de los estudiantes plantea que buena parte de la información que consumen diariamente llega a través de medios de comunicación social y redes sociales, es posible que la imagen del mundo esté construida desde visiones coyunturales, parcializadas o sesgadas, que no permiten comprender la complejidad de los procesos sociales e históricos que constituyen el pasado reciente del país.

Desde la perspectiva concedida por el diagnostico escolar el diseño de la unidad didáctica debió contemplar y reflexionar sobre los siguientes aspectos: primero, la introducción de nociones meta históricas que permitieran a los estudiantes comprender la multiplicidad de registros del tiempo que los pueden situar como actores históricos capaces de configurar los sentidos que se le dan a la historia; segundo, la integración más amplia de fuentes de información que ofrecieran diversidad de perspectivas sobre los hechos, actores, espacios y tiempos que caracterizan al conflicto armado en Colombia, especialmente la fotografía; tercero, la planeación de diversas

actividades que facilitaran la comprensión del conocimiento social e histórico como una construcción colectiva en constante renovación, en la medida que esto propicia la formulación de nuevos interrogantes y la aparición de otros problemas e interpretaciones; y cuarto, la organización de los contenidos en cada una de las secuencias, partiendo siempre de la observación del nivel de actuación que demostraran los alumnos en el manejo de las tareas y la complejidad de los conceptos por aprender, asimismo, tener en cuenta el coste o tiempo necesario que les tomaría elaborar una apropiación reflexiva sobre las razones y condiciones que desencadenaron y degradaron el conflicto reciente del país y la conexión con su experiencia vital.

Ahora bien, una de las primeras reflexiones que surge del proceso de implementación de la propuesta pedagógica es que esta se constituyó en un espacio facilitador para pensar la manera como se construye la memoria histórica del conflicto armado, desde sus dimensiones históricas y aportando elementos conceptuales, espaciales y afectivos para la comprensión del pasado reciente del país. Igualmente, los estudiantes ubicaron la memoria como una herramienta importante de aproximación a los distintos relatos de la confrontación armada desde diversas voces, miradas, enfoques y protagonistas. De esta manera, comprendieron que la memoria no es un ejercicio que se agota en la rememoración de los hechos violentos, sino que implica, por un lado, procesos de reconocimiento de las luchas y las resistencias de las víctimas, y por el otro, el posicionamiento de ellos mismos como protagonistas capaces de construir una sociedad distinta que abandone la indiferencia social y la deshumanización de la guerra.

Es así como desde las distintas actividades planteadas en la unidad didáctica podemos afirmar que las categorías teóricas que orientaron la propuesta proporcionaron el marco necesario para que los estudiantes pudieran alcanzar la comprensión histórica del conflicto armado como la

conjugación de múltiples conflictos que emergen de las condiciones estructurales de exclusión regional y nacional.

En tal sentido, podemos señalar que para el caso de la categoría Historia del Tiempo Presente lograron establecer la importancia de conocer el pasado como forma de comprensión de las situaciones que componen la experiencia vivida presente y relacionar el conocimiento de los hechos históricos desde distintas temporalidades, que no solo incluye el pasado; respecto a la categoría de memoria histórica formularon reflexiones sobre la importancia de la memoria individual y la memoria colectiva como principios que han configurado la experiencia vital de todos los colombianos y que permiten la comprensión de la historia reciente del país. Finalmente, abordaron la categoría de conflicto armado a través de la empatía con las víctimas, cuestionando el accionar de los victimarios y la responsabilidad del Estado colombiano, y, a su vez, calificando las acciones violentas como una tragedia colectiva que puede afectar a cada colombiano, en cualquier momento por el solo hecho de habitar un territorio históricamente atravesado por la guerra.

Como oportunidad conceptual y metódica podemos señalar que el empleo de diferentes tipos de fuentes contribuyó de manera significativa a abordar los procesos de reconstrucción y resignificación de la memoria histórica del conflicto armado en el aula de clases. La relación y contrastación de fuentes históricas se constituyó en un elemento central del proceso de enseñanza y aprendizaje pues favoreció el desarrollo del pensamiento histórico a través de habilidades de comparación y observación de un pasado que sigue vigente en el presente. Del mismo modo, el uso de fuentes ayudo a resaltar la importancia de abandonar prácticas como la trascripción mecánica de información, en la medida que estas permitieron conocer la historia desde la integración con otros conocimientos, las relaciones con otras realidades, el reconocimiento de

diversas voces y memorias, la identificación de otras temporalidades y el cuestionamiento de los relatos oficiales.

En relación con la vinculación de las representaciones de la fotografía de Jesús Abad Colorado, como estrategia para la reconstrucción de la memoria histórica del conflicto armado se pudo observar que inicialmente los estudiantes eran observadores pasivos de las representaciones de la imagen puesto que estos no poseían las competencias comunicativas necesarias para la lectura e interpretación del lenguaje de este tipo de fuentes. Lo anterior, exigió adoptar y aplicar estrategias metodológicas que les permitieran pasar de la simple contemplación momentánea a la focalización de la observación como facilitadora de la interpretación y extracción del mensaje trasmitido por las representaciones de la fotografía.

Es así como el desarrollo de actividades que implicaran el uso de la imagen posibilitó identificar que los estudiantes asocian el contenido histórico que tiene estas con las dinámicas que han caracterizado la violencia en Colombia. Esta relación se presenta especialmente cuando se emplean fotografías que muestran explícitamente el tema del dolor y la tragedia de las víctimas. Por el contrario, si la imagen no representa la realidad directamente, a los estudiantes les cuesta trabajo asociarlas con el tema tratado y es necesario apoyar el proceso de observación con la contrastación y relación de fuentes que presenten de distintas maneras los hechos políticos, económicos, sociales y culturales que han caracterizado la confrontación armada en el país.

Del mismo modo, se pudo determinar que el uso de la fotografía, como estrategia pedagógica, no se limita solamente al reconocimiento de los hechos abordados en las clases de ciencias sociales, sino que también posibilita la comprensión de la memoria histórica como espacio de experiencia y ejercicio de significación y resignificación del sentido del pasado vivido, en tanto genera espacios que permiten a los estudiantes exteriorizar la manera como asocian los

conocimientos alcanzados con la afectación que estos provocan en la manera cómo perciben y construyen el sentido histórico y social de la realidad que viven. Con respecto a estas actividades se pudo determinar que fueron las que mayor impacto tuvieron para los estudiantes, pues se evidenció motivación, tanto individual como grupal, para construir y compartir enunciados o imágenes que permitieran exponer las interpretaciones y reflexiones históricas desarrolladas por ellos mismos alrededor de los hechos estudiados. Además, fue posible constatar que las producciones realizadas por los estudiantes eran creaciones originales y que no hubo necesidad de recurrir a la copia o reproducción de información presentada en otras fuentes o el trabajo de otros compañeros, para cumplir con los objetivos propuestos en este tipo de actividades.

En síntesis, la implementación de la propuesta pedagógica permitió reconocer que el empleo de la fotografía de Jesús Abab Colorado, para el abordaje del conflicto armado en Colombia, se constituye en una estrategia pedagógica que posibilita la renovación de las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales escolares, en la medida que esta puede ser adoptada como un texto cultural que tiene la capacidad no solo de representar y cuestionar los discursos que narran el conflicto armado, sino también de modificar los afectos que han llevado a considerar la guerra como un proceso ajeno a la propia realidad.

6.1. Recomendaciones

Como recomendaciones que se derivan de la experiencia pedagógica implementada podemos señalar que la vinculación de la fotografía o la imagen artística se constituye en una estrategia que facilita la reflexión en torno a la manera como se construyen las interpretaciones que configuran la memoria histórica del pasado reciente del país. Es importante introducir la fotografía y/o imagen artística de manera paulatina, iniciando con representaciones más realista, para continuar con aquellas de carácter más abstracto, con la finalidad de facilitar la comprensión

de las temáticas abordadas. De esta manera, el uso de fuentes iconográficas, permite desarrollar destrezas comunicativas que aportan no solo a la comprensión de la información sino también contribuyen a facilitar los procesos de pensamiento histórico que invite a reflexionas acerca de las dinámicas que han configurado el conflicto armado de Colombia.

No obstante, es importante reconocer que las representaciones de la imagen necesitan ser apoyadas por otro tipo de fuentes que generen el análisis, la comparación y el debate de distintas interpretaciones históricas de los hechos estudiados para, de esta manera, comprender los procesos de construcción del conocimiento histórico. En ese sentido, es importante resaltar la pertinencia de los testimonios y los relatos de los actores del conflicto, como fuentes que tienen la capacidad de narrar y confrontar los eventos y discursos que configuran la memoria histórica del pasado reciente del país.

En relación con el tiempo establecido para la implementación de la propuesta didáctica podemos señalar que se constituye en uno de los elementos que mayor atención y flexibilidad requiere, en la medida que de ello depende alcanzar los objetivos de aprendizaje. Inicialmente, es fundamental organizar el tiempo previamente en correspondencia a los contenidos y actividades que se desarrollarían en cada sesión; sin embargo, durante el proceso de implementación es importante flexibilizar los tiempos con el propósito de alcanzar los objetivos de aprendizaje y poder realizar los ajustes y el acompañamiento grupal e individual de los estudiantes y, a su vez, ir desnaturalizando, la idea arraigada que el aprendizaje es determinado solamente por la evaluación numérica.

Tal como en el caso del tiempo, es importante planear actividades de manera flexible para facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje de temáticas relacionadas con el conflicto armado. En ese sentido, a partir de la asignación de distintos tipos de actividades y tareas en el aula de clase

se puede afirmar que los mencionados procesos son una construcción conjunta por parte del docente y los estudiantes. Por tal motivo, no existe un solo método para enseñar, para el caso de los docentes, como tampoco una única manera de aprender, para el caso de los estudiantes. Es así como una propuesta que abarque la complejidad del conflicto armado del país, debería plantear una gama de opciones que incluya actividades que les permitan a los jóvenes relacionar su experiencia vital con las temáticas curriculares abordadas en el área de ciencias sociales, con el propósito de desarrollar habilidades sociales y comunicativas, así como capacidades propias del pensamiento social y del pensamiento crítico que les permitan comprender, situarse y actuar sobre su propia realidad social.

Igualmente, se sugiere propiciar espacios de diálogo e interacción de saberes particulares de los estudiantes dentro del desarrollo de clases de ciencias sociales, como estrategia de construcción colectiva de conocimiento que genere el debate, la discusión y la participación y, por ende, la apropiación social del mismo; De igual forma, estos espacios contribuyen a establecer ambientes autoformación basados en la expresión libre de las ideas y la participación colectiva.

Para terminar, este ejercicio investigativo a nivel pedagógico espera brindarles a los docentes una herramienta que permita cuestionar los enfoques y metodologías tradicionales desde los cuales se asume algunas veces el proceso de enseñanza del pasado reciente del país y, lo más importante, compartir algunas herramientas didácticas que posibilitaron la formación del sentido de agencia histórica en los estudiantes, es decir, la capacidad de influir en su propia historia y la historia de su país.

Referencias

Academia Real Española, R. (2021). *Diccionario de la lengua española*. Obtenido de https://dle.rae.es/masacre

Arias Gómez , D. H. (2015). La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber. *Revista de Estudios Sociales*(52), 134-146.

Banco de Datos de Violencia Política Cinep & Justi. (2003). *Noche & Niebla. Panorama de Derechos Humanos y Violencia Política en Colombia. Caso tipo No. 2.* Bogotá, Colombia.

Barthes, R. (1989). *La cámara lúcida.* Barcelona : Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

Bonilla García, M. Á., & Lopéz Suárez, A. D. (2016). Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada. (U. d. Chile, Ed.) *Cinta de Moebio*(57), 304-316.

Caballero Dávila, L. F. (2014). Los museos de la memoria como posibilidad de reflexión ético-política. *Ciudad Paz-ando, 7*(1), 126-145. doi:https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.cpaz.2014.1.a07

Carvajal González, J. (2018). El relato de guerra: Cómo el arte transmite la memoria del conflicto en Colombia. *Amerika*(18). doi:https://doi.org/10.4000/amerika.10198

Centro Nacional de Memoria Histórica de Colombia. (2012). *Caja de Herramientas. Un viaje por la memoria histórica: aprender la paz y desaprender la guerra.*

Centro Nacional de Memoria Histórica de Colombia (2018). *Los caminos de la memoria histórica.* Bogota D.C.

Cisterna Cabrera, F. (2005). Catagorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria, 14*(1), 61-71.

Colegio INEM Francisco de Paula Santander. (2020). *Proyecto Educativo Institucional-P.E.I.* Bogotá D.C., Colombia: Saron Editores.

Colorado , J. A. (2002). *Bojayá.Choco.* Claustro de San Agustín, Bogotá D.C., Colombia .

Colorado, J. A. (2002). *Eugenio Palacio regreso en el niño chévere con su hija de cuatro meses.* Claustro de San Agustín, Bogotá , Colombia.

Colorado, J. A. (2002). *Foto Museo Itinerante*. Obtenido de https://centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/expo_itinerante/#bojaya

Colorado, J. A. (2002). *Rio Atrato. Bojayá, Choco.* Claustro San Agustín, Bogotá D.C., Colombia.

Colorado, J. A. (2002). *Vigía del Fuerte, Antioquia.* Claustro San Agustín, Bogota D.C., Colombia.

Comisión de la Verdad, C. (2022). *Hay Futuro si hay verdad, Informe Final. Hallasgoz y recoendaciones.* Bogotá.

Comisión Preparatoria de la Corte Penal Internacio. (1998). *Comité Internacional de la Cruz Roja*. Obtenido de https://www.icrc.org/es/doc/resources/documents/misc/treaty-1998-icc-5tdm58.htm

Comité Internacional de la Cruz Roja. (2000). *Protocolo adicional a los Convenios de Ginebra del 12 de agosto de 1949 relativo a la protección de las víctimas de los conflictos armados sin carácter internacional (Protocolo II).* (O. d. Humanos, Ed.) Ginebra, Suiza. Obtenido de

https://www.hchr.org.co/documentoseinformes/documentos/html/pactos/prot_II_adicional_convenios_ginebra.html

Departamento Administrativo Nacional Estadística. (2023). *Pobreza Multidimensional. Resultados 2022.* Obtenido de https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/condiciones_vida/pobreza/2021/Presentacion-pobreza-monetaria_2021.pdf

Duarte Pardo, Á. M. (2015). Sobre violencia, memoria y transición en Colombia: las fotografías del periodista Jesús Abad Colorado. En M. d. Acosta López, *Resistencia al Olvido: Memoria y Arte en Colombia* (págs. 275-301). Bogotá, Colombia: Ediciones Uniandes.

Duque, C. (2014). *15 años sin Jaime Garzón.* Bogota D.C., Colombia. Obtenido de https://twitter.com/_carlosduque/status/499354744788643840

Echavarría, J. M. (2013). *Testigo Despertador.* Universidad Externado de Colombia, Colombia . Obtenido de https://www.uexternado.edu.co/amaranto-museo-virtual/el-museo/testigo-despertador/

Fazio Vengoa, H. (1998). La historia del tiempo presente: una historia en construcción. *Historia Crítica*(17), 47-57.

Fazio Vengoa, H. (2010). *La Historia del Tiempo Presente: historiografía, problemas y métodos.* Bogotá D.C., Colombia: Ediciones Uniandes.

Gallardo de Parada, Y., & Moreno Garzón, A. (1999). *Aprender a investigar. Modulo 3: Recolección de la información* . Santa Fe de Bogotá : Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES).

Garay Acevedo, C., Jiménez Reina, J., & Suárez Carvajal, L. (2020). *Identificación de los miembros de las Fuerzas Militares como víctimas del conflicto armado en Colombia* (Vol. 1). Bogotá D.C., Colombia: Comando Conjunto Estratégico de Transición (CCOET).

García , C. I. (2018). *Regiones y conflicto armado, balance de la contribución del CNMH al esclarecimiento histórico.* Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica.

Giraldo Jaramillo, F. (2020). La Masacre de Bojayá: los usos políticos de un recuerdo político. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura, 47*(2), 43-84.

Gómez Buendía, H., Vicente de Roux, C., & Franche, M. (2003). *El conflicto, callejón con salida. Informe Nacional de Desarrollo Humano para Colombia.* Bogotá,Colombia.

González Posso, C. (2018). Categorías, patrones y determinantes en los asesinatos y amenazas a líderes sociales. (INDEPAZ, Ed.) *Punto de Encuentro*(73).

Grupo de Memoria Histórica. (2009). *La Masacre de El Salado: esa guerra no era nuestra.* Bogotá, Colombia: Grupo Santillana-Taurus SA-EdicionesSemana.

Grupo de Memoria Histórica . (2010). *Bojayá. La guerra sin límites.* Bogotá, Colombia : Aguilar, Altea, Tauros, Alfaguara, S.A.

Grupo de Memoria Histórica. (2013). *¡Basta ya! Colombia: Memorias de Guerra y Dignidad.* Bogotá: Imprenta Nacional.

Grupo de Memoria Histórica & Semana Ediciones. (2011). *Encapuchados en la Comuna 13 [Fotografía]* (Primera Edición ed.). Colombia: Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara, S.A.

Hernández Sampieri , R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la Investigación: 4ª Edición.* México D.F., México : McGraw-Hill Interamericana.

Huergo, J. (2010). Una guía de comunicación/educación, por las diagonales de la cultura y la política. 65 – 104. En: Aparaci R. (2010). Educación, más allá del 2.0. Gedisa. España.

Human Rights Watch. (2000). *Los Lazos que Unen:Colombia y las relaciones militares-paramilitares.* New York. Obtenido de https://www.hrw.org/legacy/spanish/informes/2000/colombia_lazos.html

Instituto de Estudios para el Desarrollo y la Paz. (31 de Marzo de 2022). *INDEPAZ*. Obtenido de https://indepaz.org.co/informe-de-masacres-en-colombia-durante-el-2020-2021/

Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la Memoria.* Madrid, España: Siglo veintiuno de España editores, S.A.

Jelin, E., & Lorenz, F. G. (2004). *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado.* España: SIGLO XXI DE ESPAÑA EDITORES S.A.

Jiménez Becerra, A., Infante Acevedo, R., & Cortés, R. A. (2012). Escuela, memoria y conflicto en Colombia. Un ejercicio del estado del arte de la tématica. *Revista Colombiana de Educación*(62), 287-314.

Malagón-Kurka, M. M. (2008). Dos lenguajes contrastantes en el arte colombiano: nueva figuración e indexicalidad, en el contexto de la problemática sociopolítica de las décadas de 1960 y 1980. *Revista de Estudios Sociales*(31), 16-33. Obtenido de https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.7440/res31.2008.01

Martínez Mora, N., & Silva Briceño, O. (2014). Instituciones de memoria y marcas territoriales: el caso del conflicto armado en Colombia. *Revista Ciudad Paz-Ando*, *7*(1), 146-162. doi:http://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.

Masacre de Bojayá (2016). [Película]. Colombia . Obtenido de https://www.youtube.com/watch?v=7aLPkko_5Z8

Ministerio de Defensa Nacional. (2022). *Logros de la política de defensa y seguridad.* Ministerio de Defensa Nacioonal . Obtenido de https://www.mindefensa.gov.co/irj/go/km/docs/Mindefensa/Documentos/descargas/estudios_sectoriales/info_estadistica/Logros_Sector_Defensa.pdf

Murcia, J. A. (2017). La construcción del sistema categorial en la investigación:pistas metodológicas a partir del estudio de una política pública. *Estudios de Derecho, 74*(163), 75-106.

Pinzón Granados, N. (2016). *Conflicto armado en las salas del museo: Memoria, arte y violencia.* Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales. Bogotá D.C.: Universidad de los Andes.

Ponce de León, C. (2015). *Jesús Abad Colorado: mirar la vida profunda.* Bogotá, Colombia: Editorial Planeta Colombia S.A.

Ramos, J. C., & Ríos Rincón, S. M. (2012). Imágenes, imaginario y memoria de la violencia en Colombia. En *Memoria, conflicto y escuela : voces y experiencias de maestros y maestras en Bogotá* (págs. 125-135). Bogotá D.C.: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.

Requena , A., Carrero Planes , V., & Soriano Miras , R. (2006). *Teoría Fundamentada "Grounded Theory"* (Vol. 37). (C. d. Sociológicas, Ed.) Madrid, España.

Revista Semana. (2016). Caja de Herramientas, una apuesta por la educación para la paz. Bogotá D.C., Colombia. Obtenido de https://www.semana.com/cultura/articulo/filbo-centro-de-memoria-historica-presento-caja-de-herramientas/472105/

Rey, G. (2007). Para leer un país. *Altablero*(40).

Rodríguez Ávila , S. P. (2013). *Memoria y olvido:Usos públicos del pasado desde la Academia Colombiana de Historia (1930-1960).* Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá D.C., Colombia.

Rodríguez Ávila, S. P., & Sánchez Moncada, O. M. (2009). Problemáticas de la enseñanza de la historia reciente en Colombia: trabajar con la memoria en un país en guerra. *Revista Reseñas, 7*.

Rodríguez, C. A. (2022). *Localidad 08: Kennedy.* Observatorio Distrital de Conflictividad, Diálogo Social y Gobernabilidad. Bogotá D.C.: Poliscopio. Obtenido de https://www.gobiernobogota.gov.co/sites/gobiernobogota.gov.co/files/imagenes/localidad_8_-_kennedy.pdf

Rojas , M. Á. (2005). *El David.* Museo de Memoria de Colombia, Colombia . Obtenido de https://museodememoria.gov.co/arte-y-cultura/david/

Rubio León, L. A. (2013). La fotografía como posibilidad de memoria: Río debajo de Erika Diettes y Aliento de Oscar Muñoz. *Ciudad Paz-Ando, 6*(2), 102-122. Recuperado el 11 de Noviembre de 2021

Sánchez Gómez , G. (2006). *Guerras,memoria e historia.* Medellin: La Carreta Editores E.U. Obtenido de

http://iepri.unal.edu.co/fileadmin/user_upload/iepri_content/publicaciones/SANCHEZ_GONZALO_Guerras__memoria_e_historia.pdf

Sánchez Gómez, G. (2006). *Guerras, memoria e historia.* Medellin, Colombia: La Carreta Editores E.U.

Schuster, S. (2011). Schuster, S. (2011). Arte y violencia: la obra de Débora Arango como lugar de memoria. s, 37(38), 35-40. *Revista de Estudios Colombiano, 3738*, 35-40.

Sierra Rangel , C. (2016). *Enseñanza del conflicto armado en la escuela: entre la memoria y el abandono. Estudio de caso en los colegios IED Alberto Lleras Camargo y Gimnasio los Andes.* Tesis de Maestria , Universidad del Rosario, Bogotá D.C.

Silva Briceño, O. (2010). Entre la memoria oficial y otras memorias:disputa de saber-poder en la enseñanza de las ciencias sociales. La primera violencia en Colombia. En V. Autores, *Emergencias de la memoria. Dos estudios sobre la infancia la escuela y la violencia.* Bogotá D.C., Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Stenhouse, L. (2004). *La investigación como base de la enseñanza* (Quinta Edición ed.). Madrid, España: Ediciones Morata, S.L.

Tiempo (2022). Los destinos más visitados por los turistas extranjeros. *El Tiempo*. Obtenido de https://www.eltiempo.com/vida/viajar/los-destinos-colombianos-mas-visitados-por-los-turistas-extranjeros-706526

Torres Carrillo, A. (1999). *Estrategias y Técnicas de investigación cualitativa* . Santa Fé de Bogotá, D.C.: Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de UNAD .

Torres Rueda, J. (2016). *La pedagogía por proyectos como estrategia para la investigación inicial*. Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Colombia , Facultad de Educación, Bogotá D.C.,Colombia.

Trejos Rosero, L. F. (2013). Colombia: una revisión teórica de su conflicto armado. (U. C. Chile, Ed.) *Revista Enfoques: Ciencia Política y Administración Pública, XI*(18), 55-75.

Vargas , A. (2001). El conflicto interno armado en Colombia: antecedentes y perspectivas. *Revista del Centro Andino de Estudios Internacionales*(1), 53-76.

Vargas, A. (1997). El conflicto armado colombiano y sus perspectivas. *Observatorio de Solidaridad*. Obtenido de Observatorio de solidaridad.

Vilches, L. (1997). *La lectura de la imagen prensa, cine, televisión.* Barcelona, España: Editorial Paidós Ibérica S.A.

Yepes Muñoz, R. D. (2014). El escudo de Atenea: cultura visual y guerra en Colombia. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas, 9*(2), 23-43.

Yepes Muñoz, R. D. (2018). *Afectando el conflicto: mediaciones de la guerra colombiana en el arte y el cine contemporaneo.* Bogotá, Colombia : Instituto Distrital de las Artes, Idartes.

Apéndices

Apéndice A. Encuesta Diagnóstico Escolar-Curso 1007

Apéndice B. Comentarios Afectación Personal por el Conflicto Armado

Apéndice C. Razones de las Relaciones establecidas con la Fotografía-Puerto Amor, Inspección El Placer

Apéndice D. Respuestas Grupo Focal

Apéndice E. Matriz Relacional

Apéndice F. Matriz Axial

Apéndice G. Diarios de Campo

Apéndice H. Resultados Fase de Implementación Didáctica