



Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>



Universitat Autònoma de Barcelona

TESIS DOCTORAL

**Imagen artística en la enseñanza de las víctimas del conflicto armado en
Colombia**

Sandra Marcela Ríos Rincón

Director

Joan Pagès i Blanch

Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, i de les Ciències
Socials

Doctorat en Educació

Bellaterra, Septiembre 2017

AGRADECIMIENTOS

Esta tesis Doctoral fue posible gracias a distintas personas que con su ayuda me apoyaron para su realización:

Al Profesor Joan Pagés por su gran calidad humana, paciencia y apoyo.

A Juan, por sus motivaciones y su ayuda incondicional.

A mi mami, porque siempre estuvo a mi lado.

A los estudiantes y docentes que me colaboraron.

José Arcadio Segundo no habló mientras no terminó de tomar el café. -Debían ser como tres mil -
murmuró.

-¿Qué? -Los muertos -aclaró él-. Debían ser todos los que estaban en la estación. La mujer lo
midió con una mirada de lástima. «Aquí no ha habido muertos -dijo-. Desde los tiempos de tu tío,
el coronel, no ha pasado nada en Macondo.» En tres cocinas donde se detuvo José Arcadio
Segundo antes de llegar a la casa le dijeron lo mismo: «No hubo muertos.» Pasó por la plazoleta
de la estación, y vio las mesas de fritangas amontonadas una encima de otra, y tampoco allí
encontró rastro alguno de la masacre.

Gabriel García Márquez. Cien Años de Soledad, 1971, p 127

TABLA DE CONTENIDO

1. CAPÍTULO 1	
PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	11
1.1. Introducción	13
1.2. Planteamiento del problema	15
1.3. Justificación	17
1.4. Preguntas, supuestos y propósitos de la investigación	21
1.5. Fases de la investigación	25
2. CAPÍTULO 2	
MARCO TEÓRICO	27
2.1. Historia de las Mentalidades e Historia de las Emociones	29
2.2. Arte y aprendizaje	32
2.3. Enseñanza de la historia y emotividad	35
2.4. Arte y empatía	38
3. CAPÍTULO 3	
DISEÑO METODOLÓGICO	41
3.1. Enfoque investigativo	43
3.2. Implementación de la Teoría Fundamentada en la investigación	44
3.2.1. Fase de Diagnóstico	44
3.2.2. Fase de la Intervención Didáctica	45
3.3. Descripción de los instrumentos de recolección de información	47
3.4. Descripción de la unidad didáctica	48
3.4.1. Instrumento utilizado para el reconocimiento emocional	50
3.5. Características de la población participante en la investigación	53
4. CAPÍTULO 4	
INVESTIGACIONES SOBRE LA ENSEÑANZA DE LAS VÍCTIMAS DEL CONFLICTO ARMADO EN COLOMBIA	57
4.1. La enseñanza de los conflictos armados en el panorama español	60
4.2. La enseñanza del conflicto en Colombia. Conflicto armado y conflicto interpersonal	63
4.2.1. El conflicto armado como problema de enseñanza escolar	63
4.2.2. El conflicto interpersonal en la escuela colombiana. Relaciones con el conflicto social	66

5. CAPÍTULO 5	
DIAGNÓSTICO DE LOS SABERES ESCOLARES SOBRE LAS VÍCTIMAS DEL CONFLICTO ARMADO EN COLOMBIA	73
5.1. Metodología del diagnóstico	75
5.2. Resultados del diagnóstico	79
5.2.1. Identificación de hechos violentos	79
5.2.2. Protagonistas del conflicto armado	81
5.2.3. El desplazamiento forzado	88
5.3. Explicaciones de la violencia	89
5.4. Fuentes de conocimiento	94
6. CAPÍTULO 6	
DIAGNÓSTICO EMOCIONAL DEL ALUMNADO EN RELACIÓN CON LAS VÍCTIMAS DEL CONFLICTO ARMADO	97
6.1. Metodología del diagnóstico	99
6.2. Análisis de los resultados	103
7. CAPÍTULO 7	
SABERES DEL ALUMNADO SOBRE LAS VÍCTIMAS DEL CONFLICTO ARMADO	109
7.1. Metodología de la actividad	111
7.2. Resultados de la actividad procedimental	112
7.2.1. Respuestas fieles a la lectura	114
7.2.2. Respuestas reinterpretadas de la lectura	123
7.2.3. Respuestas sin relación con la lectura	126
8. CAPÍTULO 8	
IMAGEN ARTÍSTICA Y EMOCIÓN	127
8.1. Metodología de la actividad	129
8.2. Las emociones en relación con las víctimas	131
8.2.1. Tristeza, dolor, pesar y culpa	132
8.2.2. Odio, rabia e ira	135
8.2.3. Miedo y Temor	137
9. CAPÍTULO 9	
IMAGEN ARTÍSTICA Y PENSAMIENTO HISTÓRICO	143
9.1. Conocimiento histórico	145
9.2. Causalidad histórica	157
9.3. Interpretación de los propósitos de las obras artísticas	163

10. CAPÍTULO 10

ENSEÑANZA DE LAS VÍCTIMAS DEL CONFLICTO ARMADO COLOMBIANO.

PERSPECTIVAS DOCENTES	169
10.1. Contexto socioeconómico de las instituciones educativas	171
10.2. Los docentes y sus estudiantes	173
10.3. La inclusión del conflicto y las víctimas en el Currículo	177
10.4. La complejidad del conflicto armado y su enseñanza	181
10.5. Estrategias y recursos utilizados para la enseñanza del conflicto armado y sus víctimas	184
10.6. Obstáculos para la enseñanza de las víctimas del conflicto armado	188

11. CAPÍTULO 11

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

11.1. Fase Diagnóstica	197
11.1.1. Conceptos previos y fuentes del conocimiento	197
11.1.2. Imagen artística y percepción emotiva	198
11.1.3. Prácticas de enseñanza de las víctimas del conflicto armado	199
11.2. Fase Intervención Didáctica	200
11.2.1. Uso del material didáctico y saberes del alumnado sobre las víctimas del conflicto armado	200
11.2.2. Imagen artística y pensamiento histórico	202
11.2.3. Imagen artística y emoción	203
11.3. Recomendaciones	207

BIBLIOGRAFÍA

ANEXOS

1. Unidad Didáctica	217
2. Cuestionario diagnóstico	241
3. Guía de entrevista a docentes	251

ÍNDICE DE FIGURAS

Tablas

Tabla 1. Fases de la investigación	25
Tabla 2. Cronograma de trabajo en la implementación del diagnóstico	45
Tabla 3. Cronograma del trabajo en la implementación de la unidad didáctica	46
Tabla 4. Estudiantes participantes en la implementación de la unidad didáctica	48
Tabla 5. Resumen de los contenidos de la propuesta didáctica	50

Tabla 6. Competencias ciudadanas para la prevención de la violencia y la promoción de la convivencia pacífica	68
Tabla 7. Dimensiones personales en las que actúa el perdón	70
Tabla 8. Instituciones Educativas Participantes en el Estudio	75
Tabla 9. Categorías de actores en el conflicto	82
Tabla 10. Clasificación emocional por Plutchik	102
Tabla 11. Sistema de Categorías establecido para el análisis	113
Tabla 12. Características de los docentes entrevistados	174

Gráficas

Gráfica 1. Hechos de violencia relacionados con el conflicto armado	80
Gráfica 2. Identificación de los actores del conflicto. Culpables o responsables	83
Gráfica 3. Identificación de los actores del conflicto. Población civil	83
Gráfica 4. Identificación de los actores del conflicto. Población civil. Desglosado	84
Gráfica 5. Identificación de los actores del conflicto. Población sin relación con el conflicto	86
Gráfica 6. Identificación de los actores del conflicto. Políticos y fuerzas armadas.....	87
Gráfica 7. Identificación de los actores del conflicto. Sector productivo	88
Gráfica 8. Reconocimiento del desplazamiento forzado	88
Gráfica 9. Explicaciones sobre la violencia	89
Gráfico 10. Fuentes de conocimiento sobre el conflicto armado	95
Gráfico 11. Categorías emotivas en las imágenes	104
Gráfico 12. Comparativo de Emociones en cada obra de arte	105
Gráfico 13. Categorías emotivas en el testimonio	107
Gráfico 14. Porcentaje de repuestas por cada categoría	115

Esquemas

Esquema 1. Resumen del análisis iconográfico planteado por Panofsky	52
Esquema 2. Esquema procedimental	112
Esquema 3. Niveles de análisis de los propósitos de las obras artísticas	166

Imágenes

Imagen 1. Círculo emocional de Robert Plutchik	51
Imagen 2. Pinturas utilizadas en la propuesta didáctica	53
Imagen 3. Situación geográfica de los centros educativos	55
Imagen 4. Imágenes empleadas en el diagnóstico	100

CAPITULO 1

PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. Introducción

Toda investigación responde a unos intereses y preferencias de quien asume la tarea de estudiar la realidad. Nuestro caso no es distinto. Partimos de considerar fundamental el estudio metódico de la realidad educativa, en particular la manera como se presenta el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales. Creemos que es necesario renovar las prácticas de enseñanza con el propósito de mejorar los aprendizajes históricos. También es fundamental promover el pensamiento social relacionado con el razonamiento crítico y argumentado de la realidad social de los ciudadanos.

Los colombianos hemos vivido (y sobrevivido) uno de los conflictos armados de más larga duración en la historia reciente del mundo. Este conflicto ha traído consigo innumerable cantidad de víctimas. Según el informe del Grupo de Memoria Histórica (2013) se afirma que en el período 1958-2012 la guerra en Colombia ha dejado 220.000 víctimas mortales de las cuales 176.000 eran civiles, es decir aproximadamente 8 de cada 10. El número de desplazados por causa de la violencia asciende a 4,7 millones que representa el total de la población de un país como Irlanda, Costa Rica o Congo. Igual de alarmante es encontrar que en las últimas tres décadas se perpetraron 1.982 masacres, en el 59% de los casos los responsables de estos actos de terror fueron los paramilitares, un 17% correspondió a las guerrillas y en el 8% los perpetradores fueron agentes del Estado. Los niños también han puesto su parte en la barbarie: el informe indica que 6.400 niños terminaron reclutados por grupos armados ilegales.

Esta dimensión de la guerra colombiana ha marcado profundamente no sólo la política sino la psiquis colectiva de la nación. Las emociones juegan un papel determinante en la manera como los ciudadanos interpretan el conflicto armado ya que es casi imposible eludir las consecuencias personales, directas o indirectas, que han tocado a casi todas las familias del país. La escuela no ha sido impermeable a esta realidad y por el contrario se terminan manifestando en ella toda la polémica y tensión política e ideológica que ha polarizado al país en las últimas décadas.

En este clima enrarecido la enseñanza del conflicto navega en rumbos inciertos sin que una política institucional clara señale los lineamientos en que pudiera fundamentar su

análisis. Tampoco hay hasta la fecha propuestas de enseñanza que surjan desde el profesorado con el ánimo de renovar esta enseñanza. No obstante, no quiere decir que no se encuentren prácticas de enseñanza que, aunque no se encuentren sistematizadas y suficientemente difundidas, estén renovando críticamente la enseñanza del conflicto armado y valorizando el papel de las víctimas de la guerra en Colombia.

Nuestro interés es descubrir algunas de estas prácticas de los docentes y a la vez proponer un enfoque innovador de su enseñanza. Para ello nos apoyamos en una intervención didáctica que pretende ayudar a renovar esta enseñanza. También pretendemos investigar su impacto para facilitar al profesorado ideas, propuestas y, por supuesto, materiales a fin de enseñar el conflicto desde una perspectiva educativa centrada en las víctimas del conflicto bélico colombiano.

Siguiendo estos propósitos generales la investigación está organizada en siete partes. La primera presenta el marco teórico desde el cual se sustenta la investigación. En la segunda se describe el diseño metodológico que se siguió precisando la manera como se planteó el material didáctico y se adelantó la intervención en las instituciones educativas. La tercera parte hace un balance bibliográfico de investigaciones y propuestas de enseñanza relacionadas con los conflictos bélicos y las víctimas de las guerras. En la cuarta parte se presentan los resultados de la fase diagnóstica de la investigación. Primero se exponen aquellos relacionados con los saberes del alumnado alrededor del conflicto armado y sus víctimas. Posteriormente se analizan las percepciones en el campo emotivo que el estudiantado manifestó en su interpretación de una serie de imágenes artísticas.

La quinta parte presenta los resultados de una actividad procedimental en la que los estudiantes evidenciaron la manera como utilizan su conocimiento del conflicto y el uso que le dan a la información relacionada con esta problemática. La sexta parte analiza las reacciones emotivas del estudiantado frente a las imágenes artísticas propuestas en la unidad didáctica luego de haber pasado por un proceso de enseñanza y discusión del conflicto armado y sus víctimas en el contexto colombiano. A continuación el análisis se enfoca en el tipo de conocimiento histórico que demuestran los estudiantes tomando como elemento las mismas imágenes artísticas. La séptima y última parte se dedica a describir las prácticas de enseñanza de los docentes de ciencias sociales encargados en las

instituciones seleccionadas de trabajar la problemática de nuestro estudio. Para terminar se presentan las conclusiones finales del estudio y algunas recomendaciones que consideramos de importancia, tanto para nuevas investigaciones como para la práctica de enseñanza que nos hemos propuesto indagar.

1.2. Planteamiento del problema

La investigación parte de una cuestión que puede ser considerada como situación problema, la formación del pensamiento social en estudiantes de colegios oficiales de la ciudad de Bogotá en relación a las víctimas del conflicto armado en Colombia a partir de la indagación de los tipos de emociones que despierta en los alumnos circunstancias relacionadas con la guerra. Pedagógicamente se propone integrar el campo artístico, como estrategia didáctica en la enseñanza de la historia y en particular en la construcción del pensamiento social en el ámbito escolar.

Se puede decir que una de las razones por las que se enseñan las ciencias sociales en el espacio escolar es que este aprendizaje pueda ser aplicado en problemas de la realidad social. Este aprendizaje en ciencias sociales debe permitir el desarrollo del pensamiento social, lo que implica, no solo la comprensión de los fenómenos sociales, sino que requiere de un cambio en las estructuras cognitivas del pensamiento del estudiante a fin de que este actúe en consecuencia de sus reflexiones, transformando así su realidad y la de los demás.

Para Santisteban (2011, p 86) *“la formación del pensamiento social es una de las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales, ya que ayuda a los niños y niñas a entender mejor su realidad y a intervenir en ella para mejorarla”*. En este sentido, los propósitos de enseñar el conflicto armado desde el contexto escolar es brindarles al estudiante herramientas que le permitan comprender la realidad social de esta confrontación armada, para que los alumnos construyan una opinión crítica que les permita emitir juicios razonados y, desde su condición como estudiantes, apliquen el ejercicio de la vida en convivencia y actuar, en lo posible, al beneficio de la población más afectada por este conflicto, las víctimas.

El propósito de indagar las emociones que emergen en los estudiantes en relación a las víctimas del conflicto armado parte del supuesto que una guerra interna de más de 50 años en nuestro país, ha generado en la población colombiana, y para el caso específico de esta investigación estudiantes entre 10 y 13 años de edad, una cierta desafección por las víctimas del conflicto armado en Colombia. Esta violencia –que ha sido catalogada en nuestro país como endémica y recurrente- no solo amenaza con destruir materialmente a nuestra sociedad, sino que además parece estar formando una nación insensible que se acostumbró a convivir con ella utilizando la indiferencia para sobrellevar su devenir con relativa comodidad. (Ríos, M. et al., 2011)

El trabajo parte del hecho de considerar importante, no sólo los conocimientos históricos, sino la parte emotiva que surge de ello y la interlocución que existe entre pensamiento histórico, pensamiento social e imaginación/creación, que plantea Santisteban (2010, p 39). Para el autor, la imaginación histórica, utilizada desde la contextualización de los hechos históricos debe beneficiar el desarrollo de las capacidades para la empatía y formar el pensamiento crítico-creativo a partir del análisis histórico.

Bajo esta misma línea, Roser Canals Cabau (2011, p 145) plantea la importancia que en el alumnado se apliquen ciertas actividades sociales que faciliten la interpretación para la relación asertiva con los demás, como la empatía, la cooperación, la crítica y el diálogo. Adicionalmente plantea que es necesario activar ciertas actitudes que predispongan a los estudiantes a ponerse en el lugar del otro. Habiendo dicho esto, este estudio pretende activar habilidades sociales como la empatía, con el fin de identificar en qué medida el alumnado aplica estas habilidades y conocimientos al desarrollo del pensamiento social.

Desde ésta perspectiva, la investigación pretende ayudar a los estudiantes a colocarse en el lugar del otro, ubicándose desde múltiples perspectivas frente a una situación que le permita crear nuevas formas de entendimiento e interrelación social.

Para Pagés las emociones en el campo escolar se manifiestan cuando valoramos (positiva o negativamente) nuestro yo en relación con actuaciones individuales o grupales (Pagés, et. al., 2014). Las podemos definir como un estado de alteración afectiva originado normalmente por una situación que puede ser amenazante, frustrante o sencillamente

activadora para el sujeto (Alonso, et. al., 2006). Esta investigación intenta encontrar estas alteraciones emotivas frente a dispositivos artísticos que pueden ser utilizados como recurso de enseñanza en el aula, para este caso la pintura.

Adicionalmente se parte de reconocer una ausencia en la enseñanza de la historia reciente en nuestro país, la cual afecta de manera directa su comprensión por parte de los estudiantes. Esta ausencia se explica fundamentalmente por dos razones, la primera la falta de propuestas didácticas innovadoras que motiven a los estudiantes a conocer el conflicto armado y la segunda, la resistencia a su enseñanza por parte de los docentes. Esta se explica porque es un tema que aún hoy sigue siendo bastante polémico ya que actúa sobre las fibras más sensibles de la sociedad colombiana.

En cuanto a lo que tiene que ver con las prácticas de los docentes de ciencias sociales y la enseñanza de la historia reciente en Colombia, se pretende identificar si existen obstáculos para la enseñanza de este tipo de temáticas y las posibles causas que reprimen el abordaje de un tema trascendental en la escuela colombiana como lo es el conflicto armado.

1.3. Justificación

En Colombia ha existido un conflicto armado por más de 50 años que ha dejado como resultado más de 7 millones de víctimas. Se trata de un conflicto complejo por el número de actores disímiles que se han extendido a lo largo del tiempo; y un conflicto discontinuo, porque algunas generaciones van y vienen en la guerra. Esta es la conclusión de la Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas (El Espectador, 2015). Por lo anterior se puede afirmar que la guerra y el conflicto armado colombiano han marcado a las últimas generaciones sin distinguir clase social, procedencia geográfica o cultural en Colombia.

La Escuela como institución, sus actores; maestros y estudiantes, no han sido la excepción, bien sea como víctimas directas del conflicto o como testigos de la violencia permanente que afecta a sus instituciones, muchas de las cuales se encuentran en zonas

directas del conflicto. Este panorama plantea una paradoja: una Escuela rodeada por una guerra que a su vez se resiste a analizarla sin convertirla en una temática de estudio con estrategias pertinentes a su carácter volátil y polémico.

Pareciera que la Escuela en Colombia estuviera eclipsada por una visión “eficientista” y “productivista” en donde lo más importante es el cumplimiento de los estándares, competencias y lineamientos curriculares promovidos desde el Ministerio de Educación Nacional construidos sin la participación efectiva de los maestros y atendiendo, por el contrario, a estándares y parámetros internacionales de evaluación y medición.

Esta paradoja permite explicar -en parte- porque no se ha encontrado un espacio propicio para la incorporación de la enseñanza de la historia reciente y su relación con el conflicto armado ni como contenido curricular ni como tópico emergente del trabajo pedagógico.

Sin embargo, la principal razón de la ausencia en la escuela de temáticas relacionadas con la historia reciente, y en particular con el conflicto armado, se puede asociar al alto grado de polémica que aún suscita esta cuestión en la sociedad actual al ser transversal en la vida y experiencia vital de prácticamente todos los colombianos.

Es importante destacar que la investigación está encaminada a estudiar los dos protagonistas del hecho educativo. Por una parte indaga en los estudiantes sus conocimientos en relación con los hechos de violencia política en Colombia. También se interesa por conocer sus percepciones en el campo emotivo relacionadas con las víctimas de la guerra a través del uso de las imágenes artísticas. Por otra parte investiga las prácticas de enseñanza de los maestros de ciencias sociales que tienen al conflicto armado y sus víctimas como problemáticas de estudio con sus estudiantes.

La investigación al tratar el tema de la violencia reciente en colegios oficiales de Bogotá incorpora como temática de estudio una de las discusiones más actuales del debate político, la solución de un conflicto violento que, además de considerarse el más extenso a nivel latinoamericano ha dejado durante su larga duración una estela de pobreza, miseria y sobre todo una sociedad indiferente al dolor.

Uno de los objetivos de este estudio es implementar una propuesta didáctica en los alumnos, diseñada y aplicada por la autora en 5 instituciones educativas de grado 6º y 7º (equivalentes a 6º de Educación Primaria y 1º de la ESO respectivamente). La experimentación realizada y la investigación sobre sus resultados pretenden contribuir a la labor docente, no sólo con un material didáctico sino con unos resultados sobre el tratamiento didáctico del conflicto armado en Colombia utilizando la imagen artística como dispositivo activador de la emotividad. La intención es ofrecer a otros docentes la oportunidad de encontrar y aplicar recursos didácticos novedosos que contribuyan, no sólo a la enseñanza de contenidos históricos, sino que estimulen en los estudiantes el valor de la empatía hacia los más afectados por la guerra y la violencia.

Adicionalmente el trabajo pretende aprovechar el carácter divergente que presenta la escuela pública en Colombia. Una de las situaciones de los colegios oficiales en nuestro país es que al acoger a niños, niñas y jóvenes de diferentes grupos étnicos y culturales desplazados por la violencia, se convierte en un espacio multiétnico y pluricultural ideal para educar desde y para la diversidad.

Esta integración social en la escuela es una fortaleza al momento de buscar una cultura de paz y de reconciliación nacional. En las escuelas públicas colombianas –más en el campo que en la ciudad- es habitual encontrar que los estudiantes traigan diferentes experiencias y opiniones sobre el conflicto armado. Escenarios como que hijos o hijas de un desmovilizado (ex-paramilitar) o de un guerrillero compartan un mismo espacio escolar, deberían ser aprovechadas por el maestro para sanar heridas y frenar aquellos odios heredados y prevenir que dichos jóvenes acudan a emociones como el odio, la violencia o incluso la venganza, situación que se deben sanar si queremos reconstruir un tejido social partiendo del respeto a la diferencia.

Esta sería una contribución significativa de esta investigación a la didáctica de las ciencias sociales: aportar un enfoque didáctico que ofrezca al maestro la posibilidad de trabajar desde el aula el conflicto armado en Colombia, a partir de un contenido histórico y que, a su vez, contribuya a identificar las emociones que emergen en los estudiantes al incorporar imágenes vinculadas con la violencia. La finalidad es hacer reflexionar al alumnado en temas como: las consecuencias sociales, económicas, culturales y

psicológicas de la violencia en la vida de los más afectados, y conducirlos a cuestionarse cuáles son los caminos más sanos para la solución de un conflicto.

Nuestra intención con la propuesta didáctica es promover en el estudiantado una reflexión que se fundamente en la racionalidad y la argumentación. Consideramos que las emociones son un componente fundamental en la formación del criterio y pueden explicar el uso que los estudiantes hacen del conocimiento histórico. Esto es especialmente cierto cuando nos referimos a problemáticas de historia reciente, en particular al conflicto armado colombiano y sus víctimas, ya que la experiencia directa o indirecta con la guerra en Colombia ha inducido a un estado de polarización política que en muchos casos se fundamenta en las emociones y no en las razones.

Sabemos que el alumnado tiene tendencia a juzgar las cosas y a actuar motivado por sus sentimientos y sus emociones. Nuestra intención es, sin embargo, fomentar el desarrollo de un pensamiento social que le permita razonar, argumentar, emitir juicios a partir de razones y evidencias contrastadas y no únicamente de los sentimientos o de lo que primero se le ocurra.

Otro aporte de este estudio, encaminado a la reconciliación nacional, es visibilizar y dar protagonismo a los que han vivido la guerra en carne propia y de frente. A aquellas víctimas, que por ser millones, la sociedad colombiana ha masificado y por tal razón han dejado de tener un rostro, un nombre y un apellido.

Muchas veces encontramos en el contexto escolar, como ya mencioné, hijos o hijas de actores armados, pero encontramos, en mayor medida, hijos o hijas de un padre desaparecido, una madre violada, un huérfano, o un niño desplazado que llega a la ciudad aun preguntándose porque tuvo que salir de su casa, su pueblo, su escuela.

Este trabajo es un acto de reivindicación por las víctimas de este conflicto armado, por todos aquellos y aquellas que son una cifra más de los 7 millones de afectados en más de medio siglo de violencia prolongada.

También es un intento por fortalecer un discurso educativo que se ve constantemente debilitado a causa de series de televisión que exhiben que el modelo de ser humano a

seguir son los bandidos, que ganan poder a costa de la vida de los demás. Con respecto a esta idea Enrique Chauv (2012) plantea que en contextos de violencia política, con frecuencia quienes actúan violentamente son valorados socialmente, inclusive considerados como héroes.

En consecuencia de esto tenemos que si al estudiantado no se le ha formado desde la escuela un pensamiento social y crítico sólido, puede caer en la trampa mediática de creer que todo lo que ve y oye en las noticias o en la televisión es la verdad. Por otro lado, este trabajo intenta mostrarle al estudiante que los verdaderos protagonistas del conflicto armado interno en Colombia son las víctimas las cuales paradójicamente en nuestro país no han tenido ni una sola serie de televisión.

La enseñanza de las víctimas de los conflictos armados se justifica porque este conocimiento contribuye a la formación reflexiva y crítica de la historia y conduce a la toma de un posicionamiento ético, permitiéndoles afrontar dilemas morales. Favorece la formación de una ciudadanía con curiosidad histórica, ya que a partir de fuentes como las obras de arte alusivas a las víctimas, se estimula al alumnado a cuestionarse las razones por las cuales se cometieron aquellas injusticias a estas poblaciones.

La enseñanza de las víctimas de los conflictos armados puede servir para que el alumnado asuma posturas de indignación y denuncia frente a hechos de injusticia promovidos por sujetos que ejercen violencia en poblaciones o personas indefensas. Estas situaciones no son exclusivas de poblaciones alejadas de su realidad, también pueden ser vividas por el alumnado en sus contextos escolares, familiares o sociales cotidianos. En suma, pedagógicamente sirve para que el alumnado desista en utilizar la violencia ante otros compañeros, o como ruta para solucionar sus conflictos.

1.4. Preguntas, supuestos y propósitos de la investigación

El proyecto de investigación pretende determinar la incidencia que pueda llegar a tener en la formación del pensamiento social una propuesta de innovación didáctica que

vincule la imagen artística como dispositivo activador de la empatía en estudiantes de grado 6º y 7º en colegios oficiales de la ciudad de Bogotá.

De aquí se parte para posteriormente establecer las nociones que en relación a este contenido tienen los estudiantes, lo que permitirá inferir algunas características de conocimientos históricos que se han establecido en ellos a través de los medios de información, la familia y en general el contexto social en el que están inmersos.

Esto conducirá a la etapa de trabajo didáctico que se enfocará en el aprendizaje emocional de los estudiantes con base en el estudio de las víctimas del conflicto armado en un caso específico de violencia colombiana, la masacre de Bojayá cometida el 2 de mayo del año 2002.

Se toma como estudio este caso de violencia que aconteció en el departamento del Chocó (ubicada en el pacífico colombiano) porque tiene las características propias de la violencia colombiana: un enfrentamiento armado entre paramilitares y guerrilleros de las FARC, la ausencia por parte del estado colombiano y la población civil que queda en medio del cruce de fuegos entre estos dos grupos armados.

En el marco de los diálogos de paz que se adelantaban en La Habana el jefe guerrillero “Pastor Alape” decide reconocer su responsabilidad y pedir perdón públicamente por los hechos cometidos a la comunidad en una sencilla ceremonia efectuada en el departamento del Chocó.

La situación expuesta anteriormente se configura en un acto de justicia social, el cual se constituye en un pretexto para indagar las opiniones de los estudiantes a partir del análisis de los juicios de valor que ellos realizan.

Partiendo de estas opiniones se pretende A) apreciar si las emociones que de ellos surgen están vinculadas al valor de la empatía y B) identificar si recurren o no al saber histórico al interpretar sus opiniones escritas. Se valorará si en los juicios emitidos van incorporando elementos, conceptos o razones históricas en el entendimiento del conflicto armado.

La intención no es evaluar un conocimiento factual, que tarde o temprano el estudiante terminará olvidando. El fin es identificar el nivel de comprensión de los conceptos a partir

de la incorporación de los mismos en un relato. De esta forma se dará más valor a la manera como el estudiante utiliza los conceptos, que a la simple citación de nombres, de las fechas o de datos memorizados. Esta misma idea la sostiene Oller cuando señala que es más significativo al momento de evaluar un aprendizaje histórico “*evaluar conceptos implica en qué grado el alumnado los comprende (...) por tanto, se puede considerar que se domina un concepto cuando este se puede utilizar de forma espontánea o bien en situaciones planteadas por el profesor*” (2011, p 217).

Como ya se mencionó uno de los productos esperados en esta propuesta de innovación se refiere a la construcción de escritos cortos elaborados a partir de las imágenes artísticas estudiadas. Esto permitirá establecer algunos elementos de análisis en cuanto a sus aprendizajes históricos y al desarrollo de emociones sociales que se desprenden de su estudio.

Teniendo en cuenta lo anterior este estudio se plantea las siguientes *preguntas, objetivos y supuestos*:

- ¿De dónde provienen el conocimiento del conflicto armado y sus víctimas en el alumnado?
- ¿Qué tipo de saberes históricos posee el alumnado en relación con las víctimas del conflicto armado?
- ¿Qué tipo de reacciones emotivas despierta en el alumnado el conflicto armado y sus víctimas?
- ¿Cuáles son los obstáculos en la enseñanza del conflicto armado y sus víctimas en los docentes de ciencias sociales?
- ¿Cuáles son los métodos y estrategias de los docentes de ciencias sociales para enseñar la problemática del conflicto armado y sus víctimas en Colombia?
- ¿De qué manera se manifiesta el pensamiento histórico en los estudiantes en relación con el conflicto armado y sus víctimas mediante la realización de distintas actividades didácticas?

- ¿Qué tipo de reacción emotiva expresa el alumnado a través de la interpretación de imágenes artísticas relacionadas con el conflicto armado colombiano y sus víctimas?

Los *objetivos* de nuestra investigación son:

- Indagar los conceptos previos y las fuentes de conocimiento de donde provienen los saberes que poseen los estudiantes en relación al conflicto armado.
- Explorar las reacciones emotivas de los estudiantes frente a imágenes artísticas relacionadas con las víctimas del conflicto armado.
- Describir las prácticas y dificultades de enseñanza de los docentes de ciencias sociales en relación a la problemática de las víctimas del conflicto armado colombiano
- Determinar de qué manera la implementación de una estrategia didáctica, que vincula la imagen artística, puede contribuir a la formación del pensamiento histórico y al desarrollo de la empatía en el alumnado

Los *supuestos* desde los que partimos se resumen en las siguientes afirmaciones:

- La enseñanza del conflicto armado colombiano contribuye a la formación del pensamiento social ya que permitirá la construcción de conocimientos históricos, que le permitan comprender, interpretar y emitir juicios de valor orientados a pensar estrategias para resolverlos pacíficamente.
- Los estudiantes pueden tener una comprensión histórica más completa del conflicto armado si se utilizan recursos visuales y artísticos para su aprendizaje.
- El arte pictórico permite el conocimiento histórico y evoca emociones sociales.
- La comprensión de las causas del conflicto armado permite llevar a los estudiantes a la reflexión sobre las consecuencias de las confrontaciones violentas y los conducen a realizar ejercicios de empatía relacionados con la comprensión de las situaciones de las víctimas que sufren los conflictos.
- La pintura puede ser un recurso didáctico que permiten sensibilizar a los estudiantes sobre las víctimas de la violencia en Colombia.

- Existen pocos recursos didácticos disponibles para los docentes en relación a la enseñanza del conflicto armado y sus víctimas.
- El conflicto armado en Colombia es un tema poco enseñado debido al alto grado de polémica actual.

1.5. Fases de la investigación

Para dar cumplimiento a estos objetivos será necesario cumplir las siguientes fases:

FASES DE LA INVESTIGACIÓN			
		Objetivos	Actividades
Diagnóstica	Estudiantes	Indagar los conceptos previos y las fuentes de conocimiento de donde provienen los saberes que poseen los estudiantes en relación al conflicto armado.	Aplicar un cuestionario que indague los conocimientos y las fuentes de estos en los estudiantes en relación al conflicto armado.
	Estudiantes	Explorar las reacciones emotivas de los estudiantes frente a imágenes artísticas relacionadas con las víctimas del conflicto armado.	Presentar imágenes artísticas alusivas al conflicto armado que reflejen las reacciones emotivas del alumnado
	Profesores	Describir las prácticas y dificultades de enseñanza de los docentes de ciencias sociales en relación a la problemática de las víctimas del conflicto armado colombiano	Realizar entrevistas semiestructuradas a los docentes de ciencias sociales de las instituciones seleccionadas
Implementación didáctica	Determinar de qué manera la implementación de una estrategia didáctica, que vincula la imagen artística, puede contribuir a la formación del pensamiento histórico y al desarrollo de la empatía en el alumnado		Implementación y análisis de resultados de la Unidad Didáctica

Tabla 1. Fases de la investigación

CAPITULO 2
MARCO TEÓRICO

En la fundamentación teórica de nuestra investigación hemos considerado valioso presentar algunos elementos de discusión imprescindibles alrededor de los conceptos de arte, aprendizaje, emotividad y empatía. También estimamos necesario situar nuestro estudio en el marco de una corriente historiográfica y de enseñanza de la historia escolar. Por tanto, este capítulo se encarga de abordar estas cuestiones haciendo énfasis en los componentes argumentativos que nos puedan ser útiles en la discusión de los resultados obtenidos en el desarrollo de la propuesta de enseñanza del conflicto armado y sus víctimas.

El capítulo está organizado en cuatro partes. La primera presenta el encuadramiento historiográfico que sustenta nuestra concepción de la historia. En esta parte planteamos la manera como desde la Historia de las Mentalidades se desarrolló una tendencia interesada en destacar las emociones en la interpretación del pasado. La segunda parte analiza las relaciones entre el arte pictórico y el aprendizaje, entendiendo el primero como recurso y posibilidad didáctica. La tercera parte considera el papel que ha jugado la emotividad en la enseñanza de la historia escolar del conflicto armado y sus víctimas. La última parte del capítulo se dedica a estudiar las posibilidades que tiene el arte en el desarrollo del pensamiento empático.

2.1. Historia de las Mentalidades e Historia de las Emociones

En nuestra investigación partimos de concebir la historia como un campo de conocimiento complejo. Su complejidad se explica debido a las múltiples interpretaciones que se pueden hacer del pasado y de los hechos sociales. Esta diversidad de interpretaciones responde a la visión que distintos actores hacen del pasado y que está vinculada con sus intereses económicos, políticos e ideológicos. En este sentido, es necesario manifestar sobre qué tipo de interpretación histórica partimos y cuáles son nuestros intereses cuando proponemos el análisis de los hechos y problemas del pasado.

Consideramos que una historia renovadora debe alejarse de la historiografía tradicional que se limita al estudio de la actividad política y de sus minorías dirigentes. Por tanto, estimamos que la Escuela de los Annales puede ser una tendencia historiográfica de

referencia para una renovación en el relato de la historia escolar. Su principal virtud es alejarse de la perspectiva histórica tradicional y plantear nuevos problemas de análisis del pasado, entre ellos el comprender la psicología humana reflejada en las motivaciones y los sentimientos que explican los hechos históricos.

Los Annales, como escuela historiográfica tiene ya una amplia tradición, por tanto queremos enfocarnos a aquella parte que se ha interesado en el estudio de las emociones. No obstante, sería conveniente detenernos para señalar que el relato histórico que respaldamos no es aquel que deja de lado los problemas sociales y económicos. Por el contrario se trata de sumar a estos temas el interés por el análisis de los imaginarios y las representaciones colectivas. Algunos especialistas (Burke, 1993; Fontana, 2001) le asignan este interés en lo subjetivo a autores de la llamada “Historia de las Mentalidades” como Ariès, Chartier, Le Goff o Vovelle. Precisamente éste último afirmaba que esta historia de las mentalidades –o de las representaciones- pretende

Comprender, más allá de los condicionamientos y de las relaciones que rigen la vida de los hombres, la imagen que se forman, la actividad creativa que realizan y aplican en términos de imaginarios, de emociones y de afectos (Vovelle, 1999) .

Este interés por algunas corrientes historiográficas por estudiar las experiencias afectivas y emocionales del pasado no ha estado exento de críticas. Una de las más recientes la presenta Moscoso (2015) al señalar que este programa de investigación ya está parcialmente agotado y conduce a caminos trillados o a callejones sin salida, bien sea desde el punto teórico o historiográfico. De cualquier manera, al interés por las emociones permanece vigente tal como lo demuestra el denominado giro afectivo norteamericano (affective turn) aunque sus efectos no se hacen sentir aún con suficiente fuerza en el contexto iberoamericano (Lara y Enciso, 2013; Del Sarto, 2012).

La Historia de las emociones -o como la llama Vovelle la Historia de las Representaciones- en la actualidad constituye un campo de investigación historiográfica bastante extenso y bien posicionado. El análisis de los sentimientos humanos en el pasado significa aceptar que los problemas de la humanidad son protagonizados por personas movidas por sus

emociones, que individual o colectivamente forjaron su presente y dejaron huella en la historia.

Para el historiador alemán Jan Plamper (2014) a través del estudio de las emociones se pueden llegar a comprender situaciones de la historia que se ubican en la psiquis del ser humano. Por ejemplo, la explicación a la muerte de millones de compatriotas -de la que Stalin era responsable- podría estar en “los terribles golpes” que había recibido regularmente por parte de su padre alcohólico. De la misma manera, una interpretación desde el análisis de las emociones puede afirmar como “la conformación de las naciones se dio en torno al fuerte componente emocional en las que conglomerados de pueblos se desarrollaron en diferentes etapas, caracterizadas cada una de ellas por una forma colectiva de sentimiento” (Pampller, 2014, p. 19).

Esto demuestra que los acontecimientos sociales -tanto del pasado como los actuales y los futuros- son y serán protagonizados por seres humanos que en muchas ocasiones actúan bajo el pensamiento racional, pero que en otras, lo hacen movidos por emociones, sueños, temores, pasiones individuales o colectivas que deben tenerse en cuenta al momento de comprender los hechos históricos.

Los hechos recientes son los que tal vez ayudan a ilustrar mejor el peso de las emociones en la explicación del comportamiento social. Pampller nos ofrece un ejemplo al respecto: “¿Qué motivó a un grupo de extremistas islámicos a hacer estallar dos aviones en las torres gemelas de Nueva York? La respuesta puede estar en un sin número de emociones fanáticas. Lo que vino después en Estados Unidos (y en otros tantos lugares) fueron políticas del miedo” (2014, p. 21) .

Los conflictos sociales surgen tanto de contextos sociales, económicos y políticos determinados, pero también parte de su explicación radica en las emociones humanas que los desencadenaron. Estas emociones pueden estudiarse desde el punto de vista personal y subjetivo de cada uno de los actores que protagonizaron estos hechos, como en el caso que aludíamos de Stalin, o también pueden analizarse grupalmente ‘como emociones colectivas. Preguntas como: “¿Qué los llevó a actuar de esa forma?”, “¿Qué los motivó a no actuar de otra?” podrán ser resueltas si al momento de explicar un

fenómeno social -que con el tiempo será un hecho histórico enseñable- son tenidos en cuenta elementos subjetivos que, de manera consciente o inconsciente, interfieren en las decisiones y acciones individuales o colectivas (Moscoso, 2015).

2.2. Arte y aprendizaje

El arte, al igual que cualquier construcción humana, no es otra cosa que un intercambio de significados. Una obra de arte, independientemente de su valor estético, tiene como característica fundamental tener la capacidad de ser exhibida, analizada y comprendida a partir del código de significados con la que fue construida y que tiene como finalidad el expresarlos de manera tácita o explícita.

Para atribuir sentido a cualquier obra artística es necesario que quede en evidencia la relación que nos puede presentar entre la realidad que representa y nuestra propia experiencia de vida, ya que es sólo a partir de lo conocido que el sujeto que aprende es capaz de generar y modificar sus esquemas de conocimiento. Esta idea, de claro talante constructivista, es sostenida por Piaget en algunos de sus estudios más celebres relacionados con la manera como el sujeto interioriza el conocimiento (Piaget, 1973).

Siguiendo las tesis de Berger y Luckman (1972) se trata de atribuirle sentido a las construcciones simbólicas elaboradas por el hombre en tanto que es el sujeto el único capaz de operacionalizar significados y apropiarse de sentidos a través del análisis y la comprensión. Esta capacidad de elaboración de sentidos es la herramienta primordial en la construcción de nuestro universo simbólico y en la manera como interactuamos con él a través del lenguaje.

El arte, que no es otra cosa que una manera más de expresión del lenguaje, se entiende como la externalización de un sentido de la realidad propuesta por el artista que no sólo tiene una intención sino también una carga simbólica que pretende impactar en la construcción de significados en los demás sujetos. En este proceso intervienen procesos creativos, de enseñanza, análisis, y crítica para finalmente llegar al mundo del consumo cultural.

Si entendemos, como lo proponemos en nuestro trabajo, la obra artística como una construcción social mediada por el lenguaje, se hace imprescindible el acercarse a un concepto amplio de lenguaje que implique la existencia y ausencia de elementos verbales y visuales integrados en un sistema de signos articulados con coherencia y lógica interna que permitan como resultado la producción de sentido o de un discurso.

Otro elemento que consideramos importante en la relación arte visual y enseñanza de la historia surge de la psicología cognitiva que nace a su vez de la necesidad de entender los procesos mentales implicados en la generación de conocimiento. En ella elementos como la percepción, la memoria, el aprendizaje y el razonamiento lógico permiten explicar la manera como se forman y se complejizan los conceptos y la forma como se hace uso de ellos.

No hace falta decir que las distintas corrientes pedagógicas modernas fundamentan sus propuestas en diferentes tendencias de la ciencia cognitiva y que ha sido el constructivismo social quien ha eclipsado el discurso pedagógico actual. Esto ha sido especialmente cierto para aquellas pedagogías que promueven un desarrollo del sujeto que va más allá de la simple reproducción de la información o de la formación de competencias relacionadas con la memoria y el manejo de instrucciones.

En nuestra propuesta el constructivismo es un pilar importante en la medida que sostiene la idea que el individuo no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. En consecuencia, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano. Esta construcción es elaborada con los esquemas mentales que ya posee, es decir, con lo que ya construyó en su relación con el medio que le rodea. (Carretero, 1997).

Estos esquemas, entendidos como las herramientas cognitivas que utilizamos para comprender y enfrentarnos con la realidad, implican también la manera como se interpreta y representa el mundo social. Son a su vez susceptibles de ser modificados en la medida que interactúan con la realidad, lo cual indica que entre mayor contacto y elementos de análisis posea el sujeto de la realidad social que lo rodea podrá modificar

sus esquemas complejizándolos y especializándolos con el propósito de comprender el mundo de una manera más completa. El arte se convierte precisamente en un elemento de análisis que le permite cumplir esta tarea.

Conviene recordar que el desarrollo cognitivo atraviesa por fases cualitativamente distintas, para Piaget estas fases o estadios se caracterizan no sólo por la acumulación de esquemas sino especialmente por la diferencia cualitativa que cada uno conlleva. Esta complejización de los esquemas es conocida en el lenguaje de Piaget como estructura, y corresponde a un concepto que supone algo cualitativamente distinto a una simple suma de las partes, tiene que ver más con una serie de elementos que al interactuar producen un resultado muy diferente de la suma de sus efectos tomándolos por separado (Carretero, 1997). De tal manera, Piaget deduce que la evolución cognitiva se produce únicamente si los nuevos elementos son moderadamente distintos a los anteriores previamente adquiridos por los estudiantes; estos nuevos elementos pueden estar constituidos por múltiples fuentes de información o unidades simbólicas, entre las que puede estar la obra artística, que se establece entonces como un dispositivo de potenciación de la estructura cognitiva.

En este sentido, el estudiante que se enfrenta al aprendizaje de la historia construye, desde sus esquemas previos, nuevos conceptos y complejiza otros, para lo cual la experiencia y la interacción con la obra artística visual provee fundamentos para constituir estructuras de pensamiento más elaboradas que permiten generar mayores elementos de criterio para tomar una posición crítica frente a la realidad social a la que es expuesto.

Otra situación de interés en la construcción de estructuras cognitivas es la relación entre la interacción social y el contexto cultural con el conocimiento. Vygotsky estudiaría esta relación llegando a la conclusión que un estudiante que tenga más oportunidades de aprender no sólo adquirirá más información, sino que logrará un mejor desarrollo cognitivo (Vigotsky, 1978). Es por tal razón que el aprendizaje toma un carácter esencial ya que determina la manera como se potencia el pensamiento.

Si aceptamos al aprendizaje como un proceso eminentemente social estaríamos de acuerdo con todas aquellas interacciones en las cuales el estudiante se relaciona con otros -en nuestro caso con artistas a través de sus obras- que si bien no interactúan presencialmente con el estudiante si lo hacen a través de su producción. Simultáneamente esta interacción favorece el aprendizaje de conceptos sociales al suscitar conflictos cognitivos que producen un cambio conceptual, ampliando el espectro cultural con el cual puede contar como escenario para desarrollar la cognición.

2.3. Enseñanza de la historia y emotividad

La investigación se plantea desde el campo de la enseñanza de la historia reciente y en particular del conflicto armado en Colombia. Si bien este es un tema de la mayor relevancia y actualidad política en nuestro país, son escasas las propuestas e investigaciones alrededor de su enseñanza y de su incorporación como temática curricular en las instituciones de enseñanza básica y secundaria. Tampoco son evidentes los esfuerzos por proponer espacios de formación de memoria histórica que partan de la reflexión y estudio de la Violencia como fenómeno social e histórico desentrañando sus causas, sus actores, sus efectos en la sociedad colombiana y la manera como se podrían tender puentes de entendimiento entre las partes en conflicto. Consecuentemente aparece una ausencia de métodos didácticos que permitan hacer énfasis en la enseñanza desde el punto de vista histórico y de formación de una conciencia histórica cercana al dolor de las víctimas donde lo académico se conjugue con lo emotivo.

Nuestra propuesta se fundamenta en incluir aspectos no sólo de carácter histórico que permitan formar una cierta conciencia histórica sino adicionalmente explorar el campo emocional que acompaña cualquier guerra, que es en última instancia el más cruel drama humano que se puede presentar en una sociedad. Esta aparente contradicción entre lo académico/histórico frente a lo emotivo/humano es pocas veces puesta en evidencia en el contexto escolar. Una temática como la del conflicto armado en Colombia es un escenario inmejorable para ayudar a comprender y sensibilizar a las nuevas generaciones de la inutilidad de la guerra y la violencia. No obstante, esta necesidad de vincular lo

histórico con lo emotivo no ha estado presente de manera evidente en el campo de la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia.

En el caso español, Pagés, Martínez y Cachari (2014) han abordado recientemente las emociones desde la mirada de la neurociencia con el propósito de estudiar el tiempo histórico en estudiantes de 2º de bachillerato en temáticas relacionadas con historia de España. Su estudio se interesa por investigar el aprendizaje emocional personal que los alumnos pueden haber alcanzado como consecuencia de la enseñanza desarrollada en esta materia, es decir, identifican las emociones alcanzadas por el alumnado y se preguntan por el contexto en el que las aprendieron. Proponen para una investigación posterior el estudio de las emociones que contiene el propio relato histórico.

Para nuestra investigación esta diferencia entre aprendizaje emocional y emociones propias del relato histórico también es importante en la medida que nuestro interés coincide con el de los autores al intentar determinar los niveles y estados emocionales de los estudiantes en el desarrollo de la propuesta de enseñanza de la historia reciente del conflicto armado en Colombia. Los autores toman del reconocido investigador en neurobiología Antonio Damasio (2005) las siguientes cuatro categorías de emociones sociales para el desarrollo de su trabajo: 1) turbación/vergüenza/culpabilidad; 2) desprecio/indignación; 3) simpatía/compasión; y por último, 4) admiración/asombro/elevación/gratitud/orgullo.

En el caso colombiano aún está por definir la relación entre la enseñanza de la historia escolar y la parte emotiva que ésta implica. Nuestra investigación se propone precisamente avanzar en este campo. De cualquier manera, aunque es evidente que el relato histórico conlleva una carga emocional para quien lo lee o estudia, es importante que desde la didáctica de la historia se profundice en esta relación, en especial cuando tratamos temas de historia reciente que tiene una implicación en las vidas de los estudiantes tan directa como el conflicto armado en nuestro país. Precisamente en Colombia la permanencia de la guerra y la violencia en múltiples campos de la sociedad (no sólo en el conflicto armado) ha desarrollado una anestesia emocional que conlleva, entre otras cosas, a que los ciudadanos no encuentren en la historia elementos emocionales que los puedan conmover.

El historiador Gonzalo Sánchez (2006) lo asocia como un problema de la narrativa histórica y lo describe como un “déficit de la capacidad expresiva en el discurso histórico” y se explica por el limitado uso de su narrativa que impide presentar los temas de la memoria, la crueldad, el dolor, el miedo, el desarraigo desde su perspectiva más humana y sensible. En sus palabras:

Quienes venimos trabajando la violencia desde hace años sentimos la necesidad inaplazable de sumar esfuerzos con quienes, dotados de otros recursos hermenéuticos y de otros lenguajes, como los artísticos y los literarios, nos puedan ayudar a abordar en mejores condiciones lo inenarrable, lo indecible, lo impensable de la tragedia colombiana. (Sánchez, 2006, p. 131)

De aquí nace la necesidad de vincular esos otros lenguajes, esas otras formas expresivas que ayuden a formar el campo de la memoria histórica y que vinculen el análisis serio y riguroso del pasado con la expresión sensible que conlleva mirar el horror de la guerra. El arte se levanta como la principal herramienta para llegar a este objetivo que partiendo de lo histórico promueva la sensibilización de los estudiantes en relación con las problemáticas de la violencia social y política. Es un instrumento que puede ayudar a configurar la memoria histórica de los estudiantes desde una perspectiva más completa y crítica con su realidad.

Pensar el arte como estrategia de fortalecimiento del pensamiento y la conciencia histórica implica establecer diálogos con otras disciplinas y saberes que no siempre han encontrado puntos en común. Tanto en las ciencias sociales -desde su pretensión de llegar a una verdad certera- como en las artes -que destacan el carácter subjetivo y sensible de la obra estética- se ha abierto una brecha que la Escuela reproduce y no ha podido cerrar.

Algunos especialistas han señalado a la imagen artística como una fuente primaria que permite la introducción a las temáticas históricas de estudio. Para Trepát (2011) la obra de arte en el marco de la enseñanza de la historia “constituye una fuente primaria de indiscutible valor, que puede ser utilizada como motivación, e incluso como eje para efectuar una primera aproximación a un periodo histórico determinado” (p. 90). En esa

misma línea el historiador británico Peter Burke (2001) considera que las imágenes, al igual los textos o los testimonios orales, son una forma importante de documento histórico.

Consideramos que la imagen artística puede ser útil más allá de su carácter de fuente de información. El uso del arte pictórico puede ser apropiado para solucionar ese “déficit de capacidad expresiva” del discurso histórico con lo que cobraría importancia el carácter emotivo que conlleva la enseñanza y el aprendizaje del pasado. La imagen artística puede evocar esa emotividad que esperamos despertar en los estudiantes y que acompañe la explicación histórica y racional del conflicto.

2.4. Arte y empatía

La imagen artística, además de su calidad de fuente documental para la reconstrucción histórica (Burke, 2001) y de elemento que ayuda a la iniciación sobre el pasado (Trepát, 2011) tiene la capacidad de evocar emociones y enlazarlas con el conocimiento histórico sobre temas que generan especial sensibilidad en los estudiantes. El estímulo a las emociones es importante en el campo de la enseñanza de las víctimas del conflicto por dos razones. La primera es que favorecen la sensibilidad de los estudiantes frente a esta población. Esta problemática habitualmente en Colombia ha sido poco valorada y reconocida, sólo hasta tiempos muy recientes el Estado se ha preocupado de establecer una política de reconocimiento y reparación a las víctimas.

La segunda razón vincula la emotividad generada por las obras de arte con la empatía hacia las víctimas. Consideramos que la empatía que suscitan las imágenes artísticas corresponde a la empatía emocional que define Yuste (2016) como aquella que permite sentir las emociones y sentimientos de los otros. No se trata simplemente de sentir compasión por las víctimas –aunque este sentimiento puede aparecer-, un amplio rango de emociones relacionadas pueden aparecer pasando por la tristeza, el temor, la rabia, la aversión, el interés, el optimismo o la admiración (Plutchik, 1987).

Todos los estudiantes pueden llegar a sentir empatía emocional por las víctimas, pero este estado puede optimizarse a través de su reflexión por medio de la contemplación de una obra de arte que así lo provoque. A las imágenes artísticas les acompañan una fuerte carga simbólica a tal punto que el contacto con este tipo de material resulta transformador, pues torna a quien impregna en una persona más sensible y empática. En palabras de Musso y Enz (2015, p. 101)

Durante la experiencia empática, la situación vivida por el otro encuentra eco en el mundo interior de quien lo observa y esa conexión se hace posible gracias a ese “trasbordador al pasado” que es la memoria sentimental. Es que solo se puede sentir lo que se reconoce y si se lo identifica es porque se lo ha padecido.

La empatía emocional puede ser beneficiosa para los estudiantes en la medida que promueve la comprensión hacia el drama humano que significa la guerra en Colombia y sus consecuencias hacia la población civil. Del mismo modo la experiencia empática favorece la adquisición de experiencias que -aunque no son vividas en primera persona- ayudan a configurar un saber sobre la vida y las otras personas que conviven con nosotros en sociedad.

CAPÍTULO 3
DISEÑO METODOLÓGICO

En este capítulo se presenta el diseño metodológico de esta investigación. En un primer momento se explica el enfoque cualitativo en el cual se ubica este estudio, las razones por las cuales se emplearon algunas etapas de la Teoría Fundamentada y la implementación de este método en la investigación. Un segundo momento se dedica a la presentación de los instrumentos de recolección de información y se describe la unidad didáctica. Finalmente se expondrán las características de la población participante del estudio.

3.1. Enfoque investigativo

El enfoque que se utilizó para el desarrollo de esta investigación fue principalmente de tipo cualitativo. Este enfoque permite analizar contenidos significativos de la realidad estudiada, sin embargo, se incluyen elementos del enfoque cuantitativo porque se recolectaron y analizaron datos sólidos, medidos y controlados, los cuales ayudaron a construir y a configurar las categorías que surgieron a partir del análisis de la información obtenida a través de los instrumentos.

De la misma manera la investigación toma como referente metodológico la Teoría Fundamentada como método de análisis cualitativo que intenta la construcción de conceptos y teorías a partir del contraste permanente de la información obtenida mediante los diferentes instrumentos de recolección de información. Esta se consigue mediante una perspectiva subjetiva ofrecida por la población investigada y se considera insumo para la categorización, conceptualización y teorización.

Se ha recurrido a la Teoría Fundamentada debido a que “trasciende todos los métodos descriptivos y sus problemas asociados, especialmente aquellos relativos a la fiabilidad” (Requena, et al. 2012, p. 10). Adicionalmente, la Teoría Fundamentada cuenta con características que favorecen la producción teórica porque facilita la recolección y el análisis cualitativo de todo tipo de datos, permite el manejo de gran cantidad de información y presenta una cierta flexibilidad permitiendo, en las diferentes etapas de la investigación, ir adaptando los instrumentos según las necesidades particulares de cada caso (Requena, et al, 2012).

La Teoría Fundamentada plantea que en la etapa inicial de la investigación se debe realizar el muestreo teórico, que es la obtención e identificación de datos relevantes de forma sistemática. Luego, se da paso a la segunda etapa o momento comparativo, que es el contraste permanente de datos con el fin de encontrar semejanzas y diferencias en los hechos estudiados. La tercera etapa consiste en llegar al momento en el cual no emerja nueva información o punto de saturación (Requena, et al, 2012).

Con base a estas etapas de la Teoría Fundamentada se han estructurado metodológicamente las fases de la presente investigación. Estas etapas descritas y planteados por la Teoría Fundamentada se aplicaron a las fases de la investigación que corresponden al diagnóstico e implementación didáctica.

3.2. Implementación de la Teoría Fundamentada en la investigación

3.2.1. Fase de Diagnóstico

La primera etapa o muestreo teórico que se aplicó en la fase del diagnóstico consistió en implementar un cuestionario que estableció el grado de conocimientos y las distintas emociones hacia las víctimas del conflicto. Para ello este cuestionario constaba tanto de preguntas abiertas como cerradas. El cronograma de la obtención de esta información se puede observar en la tabla 2.

CENTRO	SESIÓN	FECHA
1	1	08- 08-2015
	2	15- 08-2015
	3	29- 08-2015
2	1	03-09-2015
	2	17-09-2015
	3	01-10-2015
3	1	08-10-2015
	2	15-10-2015
	3	29-10-2015

4	1	12-02-2016
	2	17-02-2016
	3	26-02-2016
5	1	02-03-2016
	2	16-03-2016
	3	30-03-2016

Tabla 2. Cronograma de trabajo en la implementación del diagnóstico.

La segunda etapa de la Teoría Fundamentada aplicada al diagnóstico se dedicó al análisis de los datos para posteriormente comparar constantemente la información. Esta comparación permitió la reducción de información a partir de la identificación de semejanzas y diferencias entre los datos, construyendo, así, las primeras categorías para la elaboración del diagnóstico.

Al punto de saturación se llegó cuando el análisis de los resultados del diagnóstico no ofreció más información relevante. Alcanzado el punto de saturación, que concluyó con el reconocimiento de las emociones y los saberes del alumnado sobre las víctimas, se dio paso a la fase de implementación didáctica. La información obtenida a partir del diagnóstico se empleó para la elaboración de una unidad didáctica que se centró en la enseñanza y la identificación de la dimensión emocional del alumnado hacia las víctimas del conflicto armado utilizando la imagen artística como recurso didáctico.

3.2.2. Fase de la Intervención Didáctica

La dinámica de la fase de la intervención didáctica se inició con el centro educativo uno. Se recolectó la información en este centro. Luego, se pasó a la identificación de categorías que iban emergiendo a partir del método comparativo constante. Posteriormente se intervenía en el siguiente colegio -centro dos- con el fin de encontrar nuevas categorías o fortalecer las ya existentes. Se implementó esta dinámica en los tres colegios restantes hasta llegar al punto de saturación. (Ver tabla 2).

La estrategia descrita anteriormente permitía la identificación de errores evidenciados en la unidad didáctica. Los ajustes se iban realizando al recurso didáctico a partir de los aportes de los maestros y las maestras, permitiendo así, que el instrumento se fuera adaptando a las necesidades de la población. Las sugerencias de los docentes se enfocaron principalmente en adecuar el lenguaje atendiendo a las edades del estudiantado, incluyendo actividades grupales e individuales y no utilizando imágenes demasiado violentas.

Centro	Sesión	Fecha
1	1	03-05-2016
	2	10-05-2016
	3	17-05-2016
	4	31-05-2016
2	1	01-06-2016
	2	08-06-2016
	3	20-07-2016
	4	29-07-2016
3	1	01-08-2016
	2	08-08-2016
	3	16-08-2016
	4	23-08-2016
4	1	01-09-2016
	2	08-09-2016
	3	16-09-2016
	4	23-09-2016
5	1	30-09-2016
	2	05-10-2016
	3	12-10-2016
	4	02-11-2016

Tabla 3. Cronograma del trabajo en la implementación de la unidad didáctica

3.3. Descripción de los instrumentos de recolección de información

Para la recolección de datos se utilizaron dos tipos de instrumentos, un cuestionario aplicado a 159 estudiantes y entrevistas, realizadas a cuatro docentes. El cuestionario se dividió en dos partes. En la primera se recogió información sobre los conocimientos escolares relacionados con el conflicto armado y sus víctimas. La segunda parte examinaba las reacciones de carácter emotivo que suscitaban una serie de imágenes artísticas relacionadas con la problemática de estudio.

La primera pregunta del cuestionario indagaba los conocimientos del estudiantado sobre el conflicto armado en Colombia. La segunda pretendía establecer si el estudiantado reconocía a los distintos actores del conflicto armado como víctimas, victimarios o personas ajenas al conflicto. La tercera pregunta indagaba sobre el conocimiento en cuanto al desplazamiento forzado debido a la guerra en Colombia. La finalidad de la cuarta pregunta era indagar si las nociones que tienen los estudiantes sobre las razones que explican por qué los actores armados ejercen violencia sobre las víctimas se corresponden con los conocimientos históricos. En la quinta pregunta se indagaron las fuentes de conocimiento de las cuales provenían sus nociones sobre el conflicto armado en nuestro país.

El segundo momento que indagaba las emociones correspondientes a las víctimas del conflicto armado colombiano se realizó a partir de ejercicios de reconocimiento de emociones. Para ello se recurrió a la presentación de tres obras de arte que representaban la violencia y el testimonio de una víctima del conflicto armado. Las dinámicas de este cuestionario y sus resultados se pueden apreciar de una forma más detallada en los capítulos cinco y seis.

Con el objetivo de identificar las percepciones y apreciaciones que tienen los maestros de ciencias sociales sobre la enseñanza de las víctimas del conflicto armado se acudió al uso de entrevistas semiestructuradas. Para reconocer si en las prácticas de los maestros influía su nivel de escolaridad y la experiencia que tenía como maestro se les preguntaba por su formación profesional y el tiempo que llevaba ejerciendo la docencia.

Para realizar una contextualización social, económica y cultural de los estudiantes se le permitió al profesorado que describiera la realidad social que percibía en sus estudiantes. Esta información se requirió con el fin de reconocer si en los centros experimentados contaba con población víctima del conflicto armado.

Con el fin de buscar información que ayude a comprender y explicar mejor los resultados de la intervención didáctica se acudió a preguntar sobre las prácticas docentes. En este punto de la entrevista se consultó sobre los métodos que emplean y los obstáculos que encuentran los maestros para la enseñanza de las víctimas del conflicto armado, y si, en su criterio, este tema estaba incluido en los planes de estudio de la institución.

3.4. Descripción de la unidad didáctica

La unidad didáctica diseñada se aplicó en los cinco colegios que sirvieron de base para el diagnóstico. El número total de estudiantes participantes fue de 76. La siguiente tabla resume esta población.

Centro	Número de estudiantes
1	15
2	13
3	17
4	13
5	18
Total	76

Tabla 4. Estudiantes participantes en la implementación de la unidad didáctica

Los datos obtenidos a partir del diagnóstico y de las observaciones realizadas por los docentes permitieron el diseño de una unidad didáctica. Esta se estructuró en cinco secuencias, cada una con un objetivo específico y unos contenidos dispuestos para el aprendizaje de las víctimas del conflicto armado (Ver Anexo 1). La siguiente tabla resume la propuesta:

SECUENCIA DIDÁCTICA	OBJETIVO	CONTENIDOS
¿Qué es el conflicto armado colombiano?	Identificar las generalidades del conflicto armado en Colombia destacando su historia, causas y protagonistas	Descripción general del conflicto. Historia o antecedentes del conflicto. Contexto del conflicto. Partes implicadas o protagonistas.
¿Quiénes son las víctimas del conflicto armado en Colombia?	Examinar el concepto y las características de las víctimas junto con los tipos de violencia en el conflicto colombiano	Definiciones de víctima Tipos de violencia y tipos de víctimas Las víctimas y su drama en Colombia
¿Qué sucedió en Bojayá en mayo de 2002?	Generar juicios de valor en el caso de Bojayá como ejemplo del conflicto armado en Colombia y sus impactos negativos en la población civil.	Actores armados Los hechos de mayo de 2002
¿Cuáles fueron las consecuencias para las víctimas después de los hechos de violencia de Bojayá?	Opina justificadamente la manera como las víctimas asumen el perdón a sus victimarios	Verdad, justicia y reparación.
¿Por qué son importantes los hechos de Bojayá y qué podemos aprender de ellos?	Identificarse con las víctimas del conflicto para comprender como perdonar y alcanzar la reconciliación en el país	El perdón como alternativa para la paz y la reconciliación.

Tabla 5. Resumen de los contenidos de la propuesta didáctica

En la primera secuencia se propone un texto que ayuda a comprender las generalidades del conflicto a través de la identificación de protagonistas, causas, tipos de acciones violentas y tipos de víctimas. En la segunda secuencia ¿Quiénes son las víctimas del conflicto armado en Colombia? Se acude a la definición de víctima desde tres distintas versiones: la legal, desde las organizaciones de apoyo a las víctimas, y desde los estudiosos del conflicto. La idea es que el estudiante logre construir su propio concepto de víctima tomando como referencia estas tres fuentes.

También se pretende que el alumnado identifique los tipos de violencia que se ejercen en las víctimas. Para ello se presentan distintas lecturas que caracterizan a las víctimas y evalúan las acciones del Estado para la atención y el reconocimiento de sus derechos. También se exponen tablas, gráficos y mapas con el objetivo de promover en el alumnado el análisis y la comparación de los datos desde una perspectiva histórica.

La secuencia tres se centra en el caso específico de la masacre de Bojayá, ocurrida en el municipio de la costa pacífica, en el departamento del Chocó. Se escogió este caso de violencia debido a que recoge los elementos característicos de la guerra en Colombia e ilustra la condición habitual de las víctimas en nuestro país. En esta secuencia se describen los hechos sucedidos en mayo de 2002 a través del uso de un vídeo documental.

En la secuencia cinco se analiza la manera como las víctimas participan en los diálogos de paz que se llevaron a cabo con las FARC en La Habana. Se trata de realizar un ejercicio de empatía, donde tengan que colocarse en el sitio de las víctimas y argumentar hasta qué punto es posible el perdón, la reconciliación y la superación de hechos dolorosos como los estudiados en las secuencias anteriores.

3.4.1. Instrumento utilizado para el reconocimiento emocional

El reconocimiento de las emociones se realizó tanto en la fase del diagnóstico como en la intervención didáctica. El objetivo de realizar este reconocimiento emocional en las dos

fases era el de identificar si la percepción emocional del alumnado se modificaba a partir de una intervención didáctica que enseñaba el drama y dolor de las víctimas.

Para este fin se utilizaron, como recurso didáctico, distintas obras de artistas colombianos que representan la violencia en nuestro país. Como resultado del diagnóstico se pudo determinar que las imágenes más adecuadas, teniendo en cuenta las edades del alumnado, eran las que no ilustran la violencia de forma directa.

Con el fin de identificar las reacciones emotivas de las obras de arte se recurrió a la clasificación emocional que presenta el psicólogo Robert Plutchik (1980) quien categoriza las emociones en ocho campos. Con respecto al número de emociones existentes Plutchik diseña gráficamente un círculo emocional donde relaciona todas las emociones, considerando la existencia de 8 emociones básicas que pueden variar en tres niveles de intensidad.

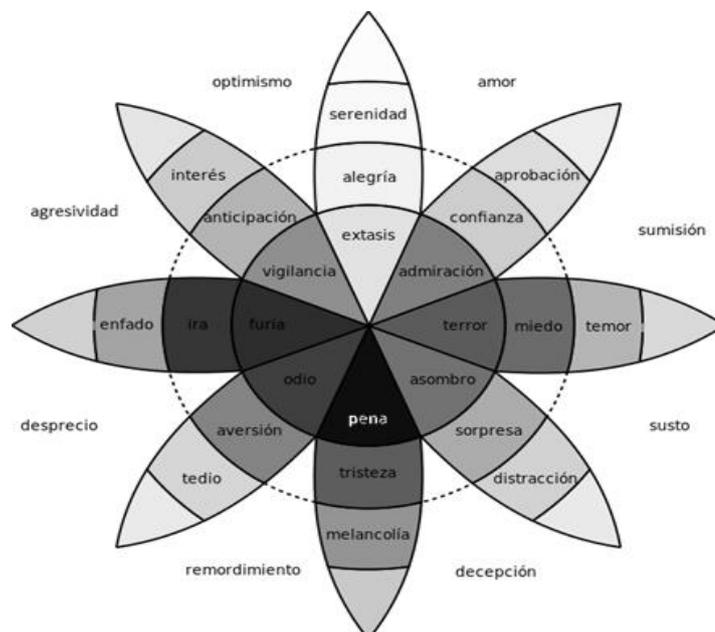
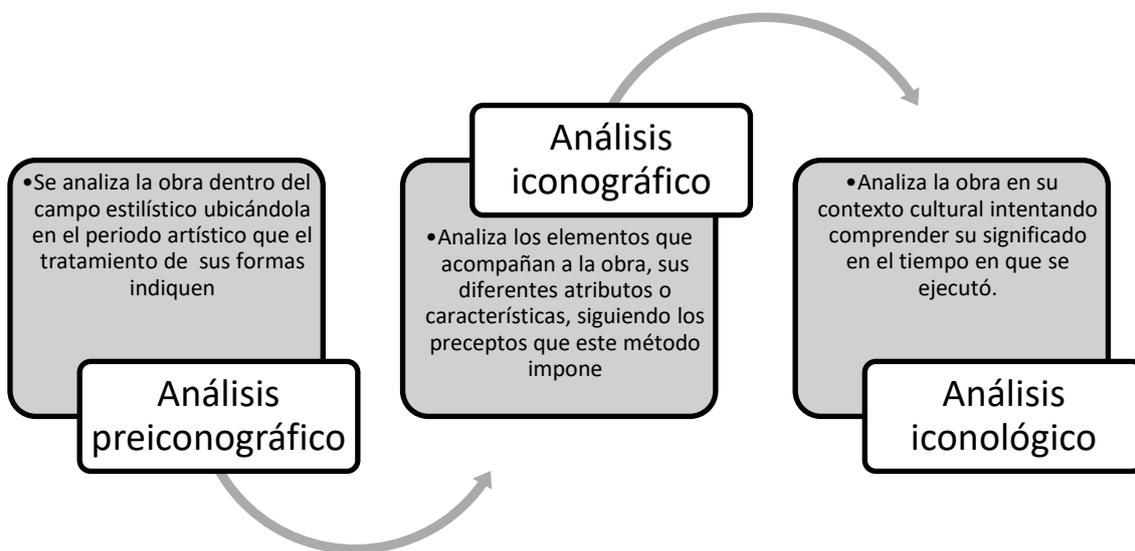


Imagen 1: Círculo emocional de Robert Plutchik

Para facilitar la obtención de la información correspondiente a la dimensión emocional, se recurrió a la pregunta ¿Qué emoción te genera la pintura? Ésta es tomada de acuerdo con el análisis iconológico propuesto por Erwin Panofsky (1991) planteado para el campo de la Historia del Arte con la finalidad de dotar, a esta disciplina, de un procedimiento

riguroso el cual permitiera el estudio y la interpretación de imágenes, sin desconocer la sensibilidad que puede suscitar el arte.

La estructura de Panofsky sugiere que para realizar un análisis iconológico de una obra de arte se debe proceder a describir la pintura y luego analizar los aspectos de su contenido. Se opta por utilizar este método ya que se considera que la interpretación del arte es una actividad intelectual que conduce a una experiencia sensible. (Panofsky, 1991). El siguiente esquema resume la el análisis de la imagen que propone el autor.



Esquema 1. Resumen del análisis iconográfico planteado por Panofsky.

La unidad didáctica utilizó tres pinturas que tienen relación directa con las víctimas del conflicto armado colombiano y en particular con el caso de Bojayá. Las imágenes utilizadas son:

	
<p>Artista: Carlos Alberto González da Silva Título: Tragedia y horror en Bojayá</p>	<p>Artista: Sair García Título: Éxodo</p>
	
<p>Artista: Beatriz González Título: Población civil</p>	

Imagen 2. Pinturas utilizadas en la propuesta didáctica

3.5. Características de la población participante en la investigación

La investigación se llevó a cabo en cuatro colegios oficiales de la ciudad de Bogotá y un colegio concesionado¹. El alumnado participante se encuentra en las edades correspondientes entre los 10 a 13 años y todos cursaban el grado 6º de educación básica secundaria². Socioeconómicamente tres de los cinco colegios se encuentran ubicados en sectores marginales de la ciudad con alto grado de vulnerabilidad social. Las dos instituciones restantes se sitúan en un contexto con menos riesgo de exclusión social,

¹ Para el caso español concertado.

² En el sistema español corresponde a 6º de la Educación Primaria.

aunque permanecen algunas deficiencias menores en temas de acceso a servicios sociales y de seguridad.

Los colegios oficiales o distritales pertenecen a la ciudad de Bogotá, su gestión y administración se encuentra en manos del Estado, de esta forma para acceder a ellos hay que cumplir una serie de requisitos establecidos por la administración central o la Alcaldía a través de la Secretaría de Educación de Bogotá. Se encuentran distribuidos en relación a la demanda de la población es decir, a más habitantes de una localidad más colegios oficiales. La mayoría de estos colegios imparten todos los niveles de educación básica y obligatoria, infantil, primaria, secundaria y bachillerato.

Con el fin de garantizar el derecho a la educación en el año 2010 el alcalde Samuel Moreno determinó la medida de gratuidad en las instituciones de educación básica y media en la ciudad de Bogotá, a estas instituciones educativas llega población de bajos recursos, personas desplazadas, hijos de empleados informales.

Los centros 1,2 y 4 se encuentran al sur de la ciudad. La población estudiantil de estos colegios se encuentra en alto grado de vulnerabilidad y por tal razón presenta diversas problemáticas sociales como; deserción escolar, pandillismo, delincuencia juvenil, déficit de atención, trastorno de personalidad, embarazos adolescentes, violencia escolar, drogadicción, trastornos desafiantes hacia la autoridad, trastornos de aprendizaje, entre otros.

Los centros 3 y 5 se ubican al nororiente de la capital, esta situación geográfica aísla en cierta medida a la población de los niveles de violencia y de marginalidad que caracteriza parte del sur de la ciudad (Ver imagen 3). Por tanto, buena parte de la población de estos dos centros se encuentran en un nivel social, económico y cultural mejor que el de los restantes.

En todos los centros se escogieron, con ayuda de los docentes titulares, los diferentes grupos de grado 6º que servirían como grupos de experimentación. El criterio de selección se fundamentó en encontrar grupos relativamente homogéneos de edad y equilibrados en cuanto al género. El rendimiento académico de los grupos seleccionados

era en general aceptable y en la mayoría de los casos los docentes titulares ya habían trabajado en años anteriores con ellos.



Imagen 3. Situación geográfica de los centros educativos.

CAPÍTULO 4

INVESTIGACIONES SOBRE LA ENSEÑANZA DE LAS VÍCTIMAS DEL CONFLICTO ARMADO EN COLOMBIA

El propósito de este capítulo es hacer una revisión documental de algunas propuestas pedagógicas relacionadas con la problemática de la enseñanza del conflicto armado y sus víctimas. Uno de los resultados de esta indagación es confirmar la escasez de investigaciones dedicadas de manera específica a la enseñanza de las víctimas de los conflictos bélicos. En este sentido hemos querido reseñar algunas de las que consideramos tiene mayor interés para nuestra investigación y que arroja pistas para una mejor fundamentación teórica y didáctica de nuestra propuesta.

El capítulo se divide en dos partes. En la primera se hace un breve recorrido por algunas propuestas de enseñanza del conflicto armado en el contexto español. En principio se señalan algunas de las propuestas que desde la Universidad Autónoma de Barcelona se han planteado alrededor de esta problemática de enseñanza. Posteriormente se describen algunos de los elementos más significativos en la llamada “Educación para la Paz” y la manera como en ella se ha presentado la enseñanza de los conflictos desde la racionalidad y la emotividad.

La segunda parte analiza en el panorama colombiano las distintas propuestas e investigaciones alrededor de la enseñanza del conflicto armado interno que sufre el país desde mediados del siglo XX. Se reseña por una parte una propuesta institucional procedente del Centro Nacional de Memoria Histórica y por otra una experiencia de enseñanza de un colectivo de maestros de la ciudad de Bogotá.

A continuación se describe la investigación del profesor Enrique Chaux denominada “Aulas en Paz” que indagó sobre los efectos del conflicto armado en la población estudiantil colombiana y su relación con el conflicto interpersonal. La pertinencia de reseñar este estudio se debe a que en sus investigaciones el docente determina que los niños y niñas que han experimentado episodios de violencia en el contexto del conflicto armado colombiano, tienden a repetir y, lo que es más grave, aumentar los niveles de agresividad en la sociedad. Por tanto el investigador concluye que se debe intervenir, desde diferentes ámbitos, y favorecer la construcción de ejercicios pedagógicos donde el perdón y la reconciliación sean los temas centrales.

4.1. La enseñanza de los conflictos armados en el panorama español

La enseñanza de los conflictos armados no es un asunto novedoso en la escuela. Sin embargo, como lo advierte Pagès (1997) su tratamiento se presenta en muchas ocasiones acentuando la información factual donde predomina los datos de las batallas, el armamento y los protagonistas políticos. También su enseñanza ha estado marcada por el interés de señalar a “los buenos” y “los malos”. En su opinión este manejo maniqueo y simplista de los conflictos bélicos se explica por la influencia positivista en la enseñanza histórica. En sus palabras:

Como casi todo el conocimiento social, y en especial el conocimiento histórico, los conflictos y las guerras se han presentado como un conocimiento objetivo, como algo natural e inevitable. En realidad, el estudio de los conflictos y de las guerras pretendía legitimar una visión determinada –la dominante– de la realidad social, imponiendo una interpretación, unos valores y unos puntos de vista que nunca se presentaban como tales (Pagès, 1997, p. 417).

Las propuestas didácticas que han intentado superar esta situación Pagès las agrupa en tres tendencias: aquellas que se amparan bajo la Educación para la Paz; las que colocan el concepto de conflicto como eje de análisis; y las que están cercanas a la teoría crítica y denuncian la manipulación de la que ha sido objeto la enseñanza de los conflictos en la escuela. Más adelante nos detendremos a analizar algunas propuestas enmarcadas en la primera tendencia.

Desde su perspectiva existen dos razones fundamentales que explican la existencia y pervivencia de los conflictos armados: el poder y la violencia estructural. En su propuesta didáctica Pagès (1997) propone comparar dos conflictos (Remensa en la Cataluña medieval y Chiapas en el México contemporáneo) que -aunque están alejados temporal y geográficamente- comparten muchos elementos que al ser estudiados permiten comprender al estudiante las motivaciones, los actores y los procedimientos que configuran y explican todos los conflictos bélicos. Además de proponer el método comparativo Pagès insiste en enseñar el conflicto por medio de las distintas interpretaciones que se hacen de él. De esta manera se procura el intercambio de

argumentaciones que ayudan al estudiante a analizar el conflicto desde una posición crítica.

Posteriormente Pagès y Santisteban (2008) propondrán una unidad didáctica dedicada a la enseñanza de los conflictos internacionales en el mundo. En ella los autores justifican la enseñanza de los conflictos armados en el aula en cuanto a que su estudio promueve una cultura de paz, se actúa contra la violencia y se defienden y promueven actitudes a favor de la paz y la resolución de conflictos.

En su propuesta para el estudio y comprensión de los conflictos armados en el aula los autores destacan la necesidad de abordar temas como los factores que los desencadenan y las consecuencias que provocan. De la misma manera consideran relevante estudiar las zonas geográficas que presentan y el rol que juega la industria armamentística. Adicionalmente, los autores manifiestan que en los conflictos bélicos las personas débiles siempre son las más afectadas, por tanto

Es imprescindible en nuestro tiempo aprender una cultura de la paz, la construcción del futuro desde la intervención social, para conseguir un mayor control de las armas, una atención a las víctimas y una legislación que sea respetada en los conflictos armados (Santisteban y Pagès, 2008, p. 2).

El objetivo que busca esta propuesta didáctica es intervenir cognitivamente y empáticamente para lograr que el alumnado asuma un compromiso de actuar en contra de la violencia. Como metodología de trabajo proponen la reflexión desde los conceptos relacionados con el tema de la violencia y el análisis crítico de la información. Como recursos de enseñanza se apoya en mapas, imágenes, textos explicativos, noticias, entre otros.

Al igual que las anteriores propuestas una perspectiva educativa que se ha encargado de colocar la guerra como objeto de estudio y análisis en el ámbito escolar es la llamada *Educación para la Paz*. Esta perspectiva ha tenido desarrollos importantes en distintos países y su origen se puede datar con el final de la segunda guerra mundial (Galtung, 1985). En el contexto hispánico algunos de sus representantes (Otero, 2013; Jares, 1999; Grasa 2000) han hecho definiciones importantes en relación con sus propósitos, su

filosofía y las formas en las que se debería abordar el tratamiento de los conflictos armados en la Escuela.

En general, la Educación para la Paz ha navegado entre quienes consideran que su propósito principal es fomentar la reflexión sobre la inutilidad de la guerra y la promoción de valores que impidan los enfrentamientos violentos (Bastida, 1994) y quienes creen que es necesario avanzar más allá e impulsar acciones de denuncia o cooperación que indiquen el nivel de cambio que han logrado los estudiantes (Grasa, 2000).

En nuestra opinión el estudio del conflicto armado debe servir para ambos propósitos, así también lo comparte García (2016) quien recuerda que al igual que otros objetos de estudio social la guerra debe analizarse desde el contexto histórico que la produce, por tanto deberían evitarse generalizaciones desde nuestros valores actuales.

Al analizar estas distintas posiciones frente a la enseñanza de los conflictos armados encontramos que se sustentan en distintas interpretaciones entre el papel de la emotividad y la racionalidad en la enseñanza de las ciencias sociales. Quienes defienden la preponderancia de una enseñanza histórica que se fundamente en su carácter científico (García, 2016; Hernández, 2003) se pueden ubicar en el campo de la racionalidad. Por el contrario, quienes hacen énfasis en la necesidad de destacar el papel de los sentimientos en los conflictos bélicos podrían situarse cerca del campo de la emotividad (López, 2008).

En la primera tendencia se destaca la propuesta de Raimundo Cuesta (1999) quien expone la necesidad de superar la dimensión estética de la guerra que en su opinión prevalece a través de los medios de comunicación. Considera que la guerra, como espectáculo televisivo en vivo y en directo, no ayuda a adelantar un análisis razonado de sus causas, características y efectos. De aquí que exhorte a un análisis crítico de la guerra que deje de lado las pasiones y propenda por un rechazo a cualquier manifestación de violencia en la resolución de los conflictos sociales.

En cuanto a la tendencia emotiva distinguimos el trabajo de Alfredo López (2008) quien destaca la necesidad de educar en las emociones. En sus palabras

Las emociones inculcadas o transmitidas sobre los conflictos bélicos pueden bloquear la adquisición de nuevos conocimientos, cerrar al alumno las puertas de la percepción a nuevas realidades (p. 48).

Nos advierte de la necesidad que el docente ayude a los estudiantes a gestionar sus propias emociones. La guerra puede ser un buen motivo para que reconozcan tanto sus propias emociones como las ajenas en lo que él llama un estudio de la guerra desde la “inteligencia emocional”. Sugiere que “al igual que se comparten otras facultades como la memoria o la identidad (memoria colectiva, identidad colectiva), también deben reconocerse las emociones colectivas y compartidas” (López, 2008, p. 48).

Su estudio es también de relevancia para nuestra investigación en la medida que propone este análisis de las emociones a través de la interpretación de imágenes sobre la guerra. Concretamente plantea la comparación entre imágenes de muerte en un videojuego y la pintura *Los desastres de la Guerra* del artista Francisco de Goya. En su opinión

La descripción detallada de los sentimientos propios a partir de una imagen fija, con mucho tiempo para ver los detalles, educa en la autopercepción más que el cine o la televisión, en donde otros recursos de manipulación de los sentimientos (música, ritmo de las escenas...) son más eficaces (López, 2008, p. 49-50).

El objetivo de su propuesta es que el alumnado formen un criterio alrededor del fenómeno bélico a través del reconocimiento de sus emociones en un ejercicio que denomina una “gimnasia de la autonomía emocional” (López, 2008). Se trata de analizar pausadamente las emociones para evitar caer en manipulaciones mediáticas, de esta manera la reflexión sobre las emociones conducirían en mejorar la comprensión de nuestro presente.

4.2. La enseñanza del conflicto en Colombia. Conflicto armado y conflicto interpersonal

4.2.1. El conflicto armado como problema de enseñanza escolar

Aunque son pocos los estudios dedicados a la enseñanza de las víctimas del conflicto armado en Colombia, a partir de la iniciación de los diálogos de paz, el fin del conflicto y la ley de reparación de las víctimas, el tema adquirió mayor interés por parte del Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH). Este organismo gubernamental, junto con un grupo de investigadores, docentes y víctimas del conflicto armado, diseñaron una herramienta pedagógica que ofrece instrumentos conceptuales y éticos los cuales ayudan a comprender el conflicto armado desde las experiencias vividas por parte de las víctimas.

El aporte que realiza el Centro Nacional de Memoria Histórica a la superación del conflicto armado en Colombia se realiza a partir de la Ley 1448 de 2011 la cual tienen como misión contribuir a la reparación de las víctimas. En este sentido el CNMH diseña la *Caja de Herramientas: Un viaje por la memoria histórica. Aprender la Paz y desaprender la guerra*. Este es un instrumento pedagógico destinado al sector educativo que pretende concienciar a la ciudadanía de las afectaciones que deja el conflicto armado en las personas que han vivido la guerra de frente.

La caja de herramientas brinda un conjunto de elementos que pueden ser utilizados por los docentes con el fin de debatir la memoria histórica del conflicto armado en el aula escolar. El fin de esta herramienta pedagógica, además de la comprensión del conflicto armado, es cultivar la empatía y promover la cultura de paz en niños y niñas que pocas veces han tenido cerca a la guerra.

El recurso didáctico se compone de siete volúmenes, en los cuales se destacan dos libros de textos para el alumnado que a partir del estudio de dos masacres “El Salao” Y “Bahía Portete” abordan el tema, no solo de las víctimas del conflicto armado, sino también de otros temas como la distribución de las tierras y la lucha por el territorio debido a las rutas del narcotráfico. Este material se apoya en diferentes recursos didácticos como testimonios, mapas, fotografías, para lograr que el estudiantado comprenda que la violencia en Colombia es un evento histórico y no una circunstancia normal a la que nos tenemos que habituar.

Otra investigación en el campo de la historia escolar, específicamente en la enseñanza del conflicto armado colombiano es realizada por el grupo de trabajo conformado por los

docentes Margoth Acosta Leal, Ramiro Sánchez Castillo y Sebastián Vargas Álvarez (2013), quienes en su libro *Historia, memoria y Pedagogía: una propuesta alternativa de enseñanza/aprendizaje de la historia*. En su trabajo los autores describen la experiencia de una propuesta pedagógica de enseñanza/aprendizaje de la historia, basada en la construcción de memoria social implementada en el colegio “El Salitre” en la ciudad de Bogotá.

En este trabajo, los autores afirman que la enseñanza/aprendizaje de la historia en Colombia presenta dos problemas fundamentales. El primero, “la historia que se enseña en nuestro país es muy tradicionalista en cuanto a contenidos y metodologías, reproduciendo el discurso histórico dominante de la historia patria” (Acosta et al, 2012, p 70).

El segundo problema se centra en los maestros. Los autores declaran que en sus años de experiencia como docentes de historia, basados en sus trabajos de campo y sus diferentes investigaciones los llevan a concluir que “pueden existir maestros formados y bien preparados con discursos pedagógicos y disciplinares interiorizados, la realidad es que muchas veces estas teorías no se traducen en prácticas efectivas en la escuela” (Acosta, et al, 2012, p 70).

Adicionalmente los maestros afirman que en Bogotá, y casi que en toda Colombia, el principal problema de la enseñanza es el “el bache o el cortocircuito que se presenta entre teoría y práctica, en el campo de las ciencias sociales y específicamente de la historia” (Acosta, et al, 2013, p 70). Así mismo plantean que es la actividad del maestro en el aula la que puede “generar una verdadera transformación, que motive a la vez a los estudiantes a aprender la historia de formas más autónomas y significativas” (Acosta et al, 2013, p 22)

Para contener la trasmisión de conocimiento basados en la historia tradicional o patria (elitista y excluyente) y contribuir en que la tarea de los docentes sea efectiva, la transformación se debe iniciar en las aulas, desde la actividad del maestro, formando estudiantes reflexivos para que construyan herramientas de participación en el presente. (Acosta et al., 2013)

4.2.2. El conflicto interpersonal en la escuela colombiana. Relaciones con el conflicto social

El docente Enrique Chaux³ hace parte de los intelectuales colombianos que se han dedicado a estudiar el fenómeno de la violencia y los efectos negativos que causa en los niños y niñas. Para este docente la enseñanza del conflicto armado es un tema prioritario si se quieren superar las heridas físicas, psicológicas y sociales que deja la guerra.

Para Chaux, la enseñanza del conflicto armado en Colombia se justifica porque “aquellos que crecen en contextos violentos tienden a desarrollar menos empatía hacia el sufrimiento del otro, y al no desarrollar esta empatía, actúan agresivamente con mayor frecuencia, desensibilizándose frente al dolor de los demás y causando en la sociedad el aumento de la agresión y la violencia”. (Chaux, 2012, p. 245)

Chaux en sus acercamientos al tratamiento del tema de la violencia comunitaria ha encontrado que se presentan mayores niveles de agresión en niños y niñas que han sufrido eventos traumáticos durante las masacres y las persecuciones. (Chaux, 2012)

El autor, en su interés por indagar y comprender la violencia y cómo superar el conflicto comunitario, afirma que

La agresión puede ser muy estable en la vida de los niños y niñas si no se hace ninguna intervención educativa o terapéutica. Quienes son más agresivos en la niñez tienen un riesgo mayor de involucrarse en delincuencia y violencia más tarde en la vida. Es decir, se puede estar conformando un ciclo de la violencia debido a que la violencia en la comunidad puede llevar al desarrollo de comportamientos agresivos que pueden llevar a más violencia en el largo plazo. Comprender este ciclo de violencia es crucial para saber cómo romperlo (Chaux, 2012, p. 495).

³Chaux es doctor en Desarrollo Humano y Educación de la Universidad de Harvard y profesor de la Universidad de Los Andes.

El autor en sus estudios⁴ ha encontrado que en el contexto colombiano los niños y niñas más expuestos a la violencia política desarrollan con más frecuencia comportamientos agresivos, es decir que “existe una asociación estadísticamente significativa entre conflicto armado e intimidación escolar. Por ejemplo, en municipios en los que en los últimos años han existido más enfrentamientos armados o ataques y atentados por parte de algún grupo armado, también hay más intimidación escolar. (Chaux, 2012, p. 495).

Chaux señala que el estar expuesto a la violencia política aumenta el riesgo de comportamientos agresivos, ya que los niños y niñas tienden a imitar y a reproducir las acciones y comportamientos agresivos que ven en los adultos, lo que implica que hay un riesgo importante de que cuando los niños y niñas crezcan, puedan contribuir a que la violencia se mantenga, incluso si el conflicto armado llegara a terminar. (Chaux, 2012).

Los estudios del autor han demostrado que quienes viven en contextos violentos, desarrollan menos empatía. Por ejemplo, dice el autor, “se conmueven menos ante el sufrimiento de otros. Y a su vez, quienes sienten menos empatía, actúan agresivamente con mayor frecuencia”. (Chaux, 2012, p. 496-497).

El autor señala que el manejo del conflicto que hacen los niños y las niñas que viven en contextos violentos está marcado por la agresividad. Esto lo evidencia un estudio realizado en el 2002 con jóvenes de barrios marginales de Bogotá con altos niveles de violencia. Chaux (2012) encontró que la agresión es usada habitualmente para enfrentar conflictos cotidianos con amigos y compañeros. Por ejemplo, uno de cada tres conflictos involucraba agresión física como patadas, puños, empujones, cachetadas y lanzar piedras.

El autor concluye que se encontraron pocos casos en los que las niñas y los niños hubieran podido resolver el conflicto por medio del diálogo, pareciera que los estudiantes no cuentan con otras estrategias, más que la violencia para solucionar sus conflictos. Además en ninguno de los casos se encontró que terceros realizaran un proceso de mediación pacífica. En cambio, dice Chaux, “los compañeros que estaban presentes parecían incitar el escalamiento de la agresión” (2012, p. 498). Para el autor,

⁴ Nos referimos al estudio realizado en 1000 colegios de 308 municipios de todas las regiones de Colombia, llevado a cabo por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación Superior (Icfes).

Es muy probable que en el contexto en el que estén creciendo ofrezca pocas oportunidades para aprender estrategias constructivas de manejo de conflictos y, en cambio, refuerce las maneras agresivas e impositivas de enfrentar los conflictos (Chaux, 2012, p. 498).

Para contrarrestar esta situación, el autor plantea que se deben diseñar estrategias y programas educativos que orienten la formación en competencias para la convivencia y la democracia. Estas competencias son capacidades emocionales, cognitivas y comunicativas que permiten que las personas puedan actuar de manera constructiva en la sociedad. El siguiente cuadro muestra algunas de las competencias básicas más relevantes para la prevención de la violencia y la promoción de la convivencia pacífica planteada por el autor (Chaux, 2012).

<p>Competencias Emocionales</p>	<p><i>Manejo de la ira:</i> la capacidad para identificar y regular la propia ira de manera que niveles altos de esta emoción no lleven a hacerle daño a otros o a sí mismos.</p> <p><i>Empatía:</i> capacidad para sentir lo que otros sienten o algo coherente con la situación de otros, como sentir pesar por el dolor de otros.</p>
<p>Competencias Cognitivas</p>	<p><i>Toma de perspectiva:</i> la capacidad para entender los puntos de vista de las distintas personas involucradas en una situación social.</p> <p><i>Generación creativa de opciones:</i> la capacidad para imaginarse muchas alternativas distintas para enfrentar problemas sociales, de tal manera que se pueda contar con un repertorio amplio de opciones, por ejemplo frente a un conflicto.</p> <p><i>Consideración de consecuencias:</i> la capacidad para identificar las consecuencias a corto y largo plazo que podrían tener distintas alternativas de acción.</p> <p><i>Pensamiento crítico:</i> la capacidad de cuestionar y evaluar la validez de creencias, afirmaciones o fuentes de información,</p>

	así como de las dinámicas y relaciones de poder en la sociedad.
Competencias comunicativas	<p><i>Escucha activa:</i> la capacidad para escuchar lo que otros dicen y al mismo tiempo hacerles saber que están siendo escuchados.</p> <p><i>Asertividad:</i> la capacidad para defender de manera firme los derechos propios o los de los demás. Chaux (2012)</p>

Tabla 6. Competencias ciudadanas para la prevención de la violencia y la promoción de la convivencia pacífica

Con el objetivo de promover la convivencia pacífica en estudiantes que viven en contextos de violencia comunitaria, en Colombia en el año 2004 el Ministerio de Educación Nacional implementó en los colegios públicos y privados el Programa Nacional de Competencias Ciudadanas, este programa se realizó con el objetivo de disminuir el fenómeno social del acoso escolar en poblaciones afectadas por el conflicto. El objetivo del programa de Aulas en Paz era educar a los estudiantes en contra de la agresión y el manejo de los conflictos en el aula para evitar el acoso escolar en población vulnerable y con experiencias vividas dentro del conflicto armado.

El trabajo liderado por Enrique Chaux y auspiciado por la Universidad de Los Andes deja como resultado que es viable construir paz desde la infancia, mediante el desarrollo de competencias ciudadanas, justamente en las zonas en las que la población ha estado más expuesta al conflicto armado (Chaux, 2012).

Para el autor, existen desafíos para la educación en cuestiones relacionadas con la superación de la violencia en Colombia. En su opinión otra forma de contribuir a la convivencia pacífica es promover prácticas de perdón y reconciliación con el fin de evitar que las ofensas escalen a un nivel más alto de violencia.

En Colombia, es habitual que en los espacios escolares se encuentren hijos o hijas de un paramilitar, guerrillero o de una víctima. Este escenario puede contribuir al agudizar los odios que existen entre ellos o a mejorar la convivencia y reconciliarse por medio del perdón, para superar las posibles agresiones y llegar a la reconciliación.

Sin embargo, para el autor esto no es posible si no efectúa una intervención, ya sea terapéutica o pedagógica, para tratar el tema de la violencia, el perdón y la reconciliación. Chaux propone que se debe trabajar en la búsqueda de un proceso de perdón, con el fin de conseguir en los estudiantes la renuncia voluntaria al resentimiento y la retaliación.

En su propuesta confiere centralidad al trabajo que se debe hacer para el perdón y manifiesta que si terapéuticamente y pedagógicamente se aborda este tema los resultados que se obtendrán en las personas son en tres niveles; cognitivos, emocionales y comportamentales. La siguiente tabla resume los tres niveles que plantea Chaux.

Nivel Cognitivo	Quien ha pasado por un proceso de perdón deja de pensar constantemente en los hechos ocurridos y ya puede dedicar su atención a otros temas.
Nivel Emocional	Deja de sentir permanentemente ira, odio u otras emociones que refuerzan su malestar.
Nivel Comportamental	Deja de buscar la retaliación o de evadir permanentemente al agresor.

Tabla 7. Dimensiones personales en las que actúa el perdón

Para el autor el perdón es importante no solo para lograr estos niveles, también es importante porque, el no ser capaces de reconciliarse, después de haberse agredido, es muy grave para la convivencia, ya que “la reconciliación parece servir para amortiguar el daño que pueda llegar a hacer la agresión y prevenir que adquiera proporciones mayores”. (Chaux, 2012, p. 503).

Por lo anterior, la tarea que le queda a la escuela es buscar estrategias didácticas que permitan que, hijos o hijas de algún grupo armado, de alguna víctima o víctima directa, se reconcilien para evitar que a futuro estos actos violentos se repitan, por retaliación. Para Chaux es “fundamental aprender a construir relaciones de convivencia entre personas y grupos que han estado involucrados en violencia como víctimas y/o como victimarios”. (Chaux, 2012, p 505).

En consecuencia, las escuelas colombianas deben estar preparadas con planes, proyectos y estrategias de perdón y reconciliación, para recibir a los 56 mil combatientes de las FARC que se reintegrarán a la vida civil en el 2017 y los 30 mil paramilitares que ya lo hicieron en el año 2006. Estos planes y proyectos deben estar presentes tanto en el campo como en la ciudad. El implementar una estrategia de perdón y reconciliación es imprescindible al momento de la reinserción a la vida civil de estos grupos con el fin de restablecer el tejido social destruido después de décadas de conflicto armado.

Según Chaux, otro aporte que puede hacer la educación para la reconciliación de un país que ha sufrido tanta violencia debe ser con respecto al pasado. En cuanto a este asunto, el autor se refiere a que los estudiantes deberían aprender crítica y reflexivamente la complejidad de la historia, a fin de desarrollar un pensamiento crítico frente al presente. (Chaux, 2012)

Los adelantos en el tema del conflicto armado y su relación con la violencia comunitaria que presenta Enrique Chaux dejan como conclusión que existe un estrecho vínculo entre la exposición frecuente a la violencia y el desarrollo de comportamiento agresivos que pueden llegar a permanecer en la vida de las niñas y los niños si no se interviene a tiempo.

Adicionalmente, manifiesta Chaux, se está haciendo un esfuerzo y adelantando estudios que logren frenar el ciclo de violencia, con el fin que no se perpetúe este fenómeno social en Colombia. Sin embargo, reconoce que las intervenciones que se han hecho son en contextos muy específicos y tienen impactos muy reducidos en comparación con la dimensión de las necesidades y las enormes secuelas que ha dejado la guerra en las vidas de las víctimas. Una ventaja es que el país ya cuenta con una política nacional educativa, el programa de competencias ciudadanas, que es muy congruente con las necesidades que se requieren. Con respecto a este tema concluye diciendo:

Seguramente no es realista esperar que la educación logre borrar todas las secuelas que tantos años de conflicto armado han dejado en la sociedad. Sin embargo, si no se interviene cuidadosa y sistemáticamente sobre estos aspectos, es posible que la violencia en Colombia se mantenga o se escale aún más, como el

caso de El Salvador o Guatemala, inclusive si se logra el fin del conflicto armado.”
(Chaux, 2012, p 508).

Las anteriores experiencias investigativas dejan como resultado que la enseñanza de los conflictos armados se hace necesaria en Colombia para desarrollar una cultura de paz. Éstas propuestas aportan elementos metodológicos que permiten la formación de una ciudadanía más crítica, reflexiva y activa.

En primer lugar es importante analizar los conflictos armados desde la perspectiva de las víctimas. Esto ayudará al alumnado a llegar a reflexiones sobre cómo ha sido la experiencia de aquellas personas que han visto sus vidas marcadas por la guerra, formando en ellos actitudes de empatía y solidaridad.

En segundo lugar, es necesario que los estudiantes comprendan las causas que desencadenan los conflictos y las consecuencias sociales, económicas y psicológicas, que generan, con el fin de que dimensionen sobre las atrocidades que deja la guerra y los vejámenes que causan en las víctimas. Este conocimiento y su posterior reflexión conducirán al alumnado a evaluar la manera como han aprendido a usar la violencia para resolver los conflictos.

En tercer lugar, estos aportes indican que es importante, en comunidades con altos índices de violencia, realizar intervenciones terapéuticas, pedagógicas y ejercicios de empatía, debido a que los grupos que crecen en contextos violentos tienden a desarrollar menos la capacidad de empatía hacia el sufrimiento del otro, y al no desarrollarla, se actúan agresivamente y con mayor frecuencia, desensibilizándose frente al dolor de los demás, causando en la sociedad un aumento de la agresión y la violencia.

Por último, es una invitación a los docentes para que en sus prácticas promuevan ambientes de aprendizaje que se alejen de la enseñanza de la historia tradicional y utilicen otro tipo de fuentes como las memorias de las víctimas, las imágenes, las fotografías. Este tipo de recursos favorecen la discusión y la toma de perspectiva en situaciones de injusticia.

CAPÍTULO 5

DIAGNÓSTICO DE LOS SABERES ESCOLARES SOBRE LAS VÍCTIMAS DEL CONFLICTO ARMADO EN COLOMBIA

Este capítulo tiene como propósito presentar los conocimientos históricos escolares y las emociones sociales que el alumnado manifiesta en relación a las víctimas del conflicto armado. Se encuentra dividido en dos apartados, el primer apartado expone los resultados encontrados sobre los saberes escolares que tiene el alumnado en relación a las víctimas del conflicto armado, los actores que intervienen en la guerra y las causas que explican su surgimiento en Colombia. Las emociones sociales que expresan los estudiantes frente a las víctimas serán analizadas en segundo apartado.

Durante el desarrollo de este primer apartado se explicará la metodología utilizada en la recolección de los datos, luego, se explicarán las cinco preguntas que contenía el cuestionario y el objetivo que pretendía cumplir cada una. Por último, se analizarán cualitativamente los resultados obtenidos a partir del trabajo de campo realizado en los centros experimentados.

5.1. Metodología del diagnóstico

Este diagnóstico se realizó en cinco colegios oficiales de la ciudad de Bogotá entre los meses de agosto del año 2015 y marzo del año 2016. El siguiente cuadro resume los centros y el número de estudiantes a quienes se les aplicó el diagnóstico:

Código de Identificación Colegio	Institución Educativa	Estudiantes
01	Colegio Cundinamarca IED	32
02	Centro Concesionado La Alegría	29
03	Colegio Técnico La Paz	34
04	Colegio Distrital Mercedes	32
05	Colegio IED Norte	32
TOTAL		159

Tabla 8. Instituciones Educativas Participantes en el Estudio

El instrumento diseñado consistía en un cuestionario conformado por un total de 5 preguntas y cuatro actividades de reconocimiento de emociones. La primera pregunta

indagaba los conocimientos de los estudiantes sobre el conflicto armado en Colombia. El alumnado debía indicar con una “X” si sabía que los hechos de violencia señalados estaban relacionados con las víctimas del conflicto armado en Colombia.

1. De los siguientes hechos marca con una “X” los que sabías que se **relacionan** en mayor medida con las **víctimas del conflicto armado en Colombia**

Hechos	Sabía bien que se relacionaba	No estaba tan seguro que se relacionara	No sabía que se relacionara
Amenazas			
Desplazamiento forzado			
Masacres			
Asesinatos			
Secuestros			
Reclutamiento forzado			
Violencia sexual o de género			

La pregunta dos pretendía establecer si los estudiantes identificaban los distintos actores del conflicto armado como víctimas, victimarios o personas ajenas al conflicto. En esta identificación de actores del conflicto, se indagó a los estudiantes por distintos grupos que debían identificar en alguna de las siguientes tres categorías: culpables o responsables, víctimas, o personas sin relación con el conflicto.

2. Teniendo en cuenta tus conocimientos **clasifica** los siguientes grupos de acuerdo a su **relación** con el **conflicto armado en Colombia**. Marca con una “X” en la casilla correspondiente

Grupos	Culpables o Responsables	Víctimas	No tiene relación con el conflicto
Paramilitares			
Campeños			
Indígenas			
Afros			

Guerrilleros			
Mujeres			
Niños y niñas			
Ancianos			
Ejercito			
Líderes comunitarios			
Políticos			
Estudiantes			
Policía			
Profesionales			
Empresarios			
Comerciantes			
Comunidades religiosas			
Extranjeros			
Turistas			
Artesanos			
Obreros			
Sindicalistas			
Vendedores ambulantes			
Periodistas			
Narcotraficantes			
Pandilleros			

La tercera pregunta indagaba sobre el conocimiento de los estudiantes en cuanto al desplazamiento forzado debido a la guerra en Colombia. Para ello se les solicitó que indicaran si este fenómeno se realizaba del campo a la ciudad o viceversa. Los estudiantes deberían señalar que en efecto el desplazamiento forzado es un fenómeno que ocurre principalmente desde las zonas rurales hacia las grandes ciudades.

3. De las siguientes afirmaciones marca con una “V” aquella que consideres Verdadera y con una “F” la que crees que es falsa:

1. Las víctimas del conflicto armado en Colombia se ven obligadas a desplazarse del campo a la ciudad debido a las presiones que ejercen sobre ellas los diferentes grupos armados.

2. En las ciudades se presentan los fenómenos de violencia por parte de los grupos armados lo que genera que las víctimas se desplacen a los campos.

La finalidad de la cuarta pregunta fue indagar si las nociones que tienen los estudiantes sobre las razones que explican por qué los actores armados ejercen violencia sobre las víctimas se corresponden con los conocimientos históricos. Es decir, si existe en ellos una explicación histórica o por el contrario son saberes intuitivos, contruidos desde la subjetividad o por influencias externas del medio social. Adicionalmente se indagó si para los estudiantes era claro que el conflicto armado colombiano es causado por motivos ideológicos que pueden llegar a explicarse también desde diferentes posturas políticas, económicas y de dominio territorial.

Esta pregunta se formuló abierta con el objetivo de identificar las de ideas con las que los estudiantes asocian las motivaciones que llevan a los victimarios a ejercer violencia.

4. Escribe el **principal motivo** que lleva a que los grupos armados **ejerzan violencia** sobre las **víctimas** en el conflicto armado en nuestro país.

En la pregunta cinco se indagaron las fuentes de conocimiento de las cuales provenían sus nociones sobre el conflicto armado en nuestro país. Para identificarlas se les ofrecieron distintas posibilidades acerca de la posible procedencia de su conocimiento.

5. De las siguientes opciones marca con una "X" en la casilla que corresponda a **la forma en la que has conocido** lo que sabes del conflicto armado en Colombia. Puedes escoger más de una opción.

- a. Series y novelas de televisión --
- b. Noticieros de televisión -----
- c. Radio -----
- d. Periódico -----
- e. Internet -----
- f. Clases de ciencias sociales -----

g. Otras asignaturas -----	<input type="checkbox"/>	Escribe en que otra asignatura: _____
h. Compañeros y amigos -----	<input type="checkbox"/>	
i. Familia -----	<input type="checkbox"/>	
j. Experiencia propia -----	<input type="checkbox"/>	

5.2. Resultados del diagnóstico

Uno de los objetivos del presente diagnóstico era determinar los conocimientos en relación a las víctimas del conflicto armado en Colombia. Para ello se plantearon las 5 preguntas antes descritas que, en resumen, indagaba por los conocimientos que tiene el alumnado en relación a algunos hechos violentos, los protagonistas, el desplazamiento forzado, las explicaciones de por qué los actores armados generan violencia en la población civil y las fuentes de conocimiento sobre el conflicto.

5.2.1. Identificación de hechos violentos

La primera pregunta pretende determinar la relación que podía establecer el alumnado entre distintos hechos de violencia y el conflicto armado. El gráfico 1 presenta la relación que los estudiantes establecieron entre los hechos de violencia y su asociación con el conflicto armado.

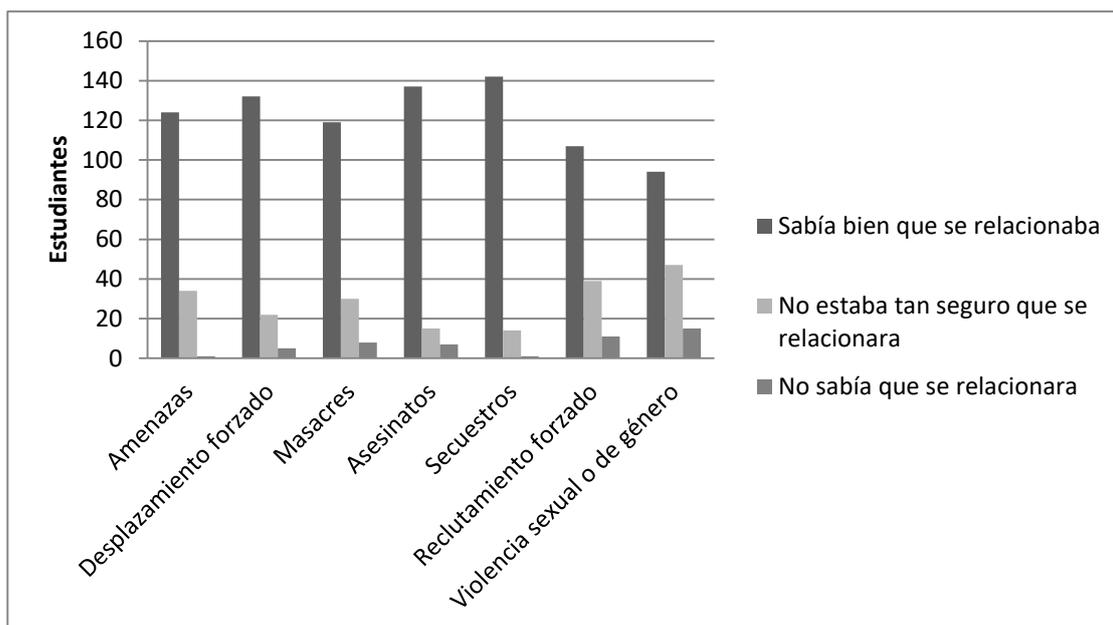


Gráfico 1. Hechos de violencia relacionados con el conflicto armado

De acuerdo a los resultados se puede establecer que estas siete formas de violencia están asociadas claramente por los estudiantes de todos los colegios con el conflicto armado y la violencia ejercida contra las víctimas civiles.

El gráfico 1 muestra que los hechos asociados con mayor fuerza a la guerra por parte de los estudiantes son los secuestros y asesinatos. Posteriormente los fenómenos violentos que guardan más relación son el desplazamiento forzado, las amenazas y las masacres. Solo para el reclutamiento forzado y la violencia de género se aprecia una variación significativa que señala que una parte importante de los estudiantes no estaban tan seguros que este fenómeno tuviera relación con el conflicto.

Es importante mencionar que los secuestros y asesinatos selectivos han disminuido desde el inicio de los diálogos de paz con las FARC y la posterior firma de estos acuerdos. Sin embargo, los estudiantes los siguen percibiendo como las formas de violencia que más relación guardan con la guerra en Colombia.

Existen formas de violencia en Colombia muy generalizadas que no son exclusivas del conflicto armado. Hechos como las amenazas, los asesinatos o la violencia sexual son en su mayoría causados por otros fenómenos sociales ajenos a la guerra. No obstante, los estudiantes los identifican como fenómenos violentos muy asociados al conflicto armado.

A su vez, existen formas de violencia exclusivas del conflicto como el desplazamiento y el reclutamiento forzado que fueron valoradas de manera distinta por el alumnado. El primer fenómeno es claro para los estudiantes que tiene una relación directa con la guerra. Es muy probable que esta fuerte asociación se explique debido a que este fenómeno tenga un impacto importante en la sociedad colombiana en cuanto a que el número de desplazados por la guerra supera los 6.000.000 millones de víctimas que han tenido que buscar refugio en las ciudades⁵. En lo que corresponde al reclutamiento forzado los estudiantes lo valoraron como uno de los fenómenos que menor relación tiene con la guerra. Esta situación es contradictoria ya que es uno de los hechos de violencia que mayor relación guarda con el conflicto. Esta menor asociación con el conflicto puede explicarse debido al insuficiente cubrimiento que este tipo de violencia tiene en los medios de comunicación masiva en el país.

5.2.2. Protagonistas del conflicto armado

Con el objetivo de identificar si el alumnado reconoce a las víctimas del conflicto de otros grupos que hacen parte de él o de la sociedad en general se le ofrecieron 26 categorías correspondientes a distintos actores y colectivos sociales. El estudiante debía escoger cuáles de ellos eran víctimas, victimarios o no hacían parte de la guerra. Las 26 opciones se agruparon en cinco categorías como lo muestra la tabla 9:

Categoría	Grupo
Culpables o responsables	Guerrilla Paramilitares Narcotraficantes
Población civil	Campeños Indígenas Comunidades afrocolombianas

⁵ El informe de gestión de la Unidad de Víctimas (2015) señala que del 2007 al 2015 la cifra de desplazamiento forzado en Colombia es de 6.213.989.

	Mujeres Niñas y niños Ancianos Líderes comunitarios Estudiantes Sindicalistas Periodistas
Población sin relación con el conflicto	Profesionales Comunidades religiosas Extranjeros Turistas Artesanos Obreros Vendedores ambulantes Pandilleros
Políticos y fuerzas armadas	Policía Ejército Políticos
Sector productivo	Empresarios Comerciantes

Tabla 9. Categorías de actores en el conflicto

Esta clasificación tiene como propósito ayudar a identificar mejor las respuestas de los estudiantes. Sin embargo, es claro que varios de los grupos mencionados pueden pertenecer a más de una categoría. Para nuestro propósito lo importante es conocer cuál categoría prevalece en los estudiantes cuando clasifican cada grupo.

En la categoría de culpables o responsables los estudiantes reconocen a la Guerrilla/Paramilitares/Narcotraficantes como principales culpables de las acciones violentas cometidas contra la población civil.

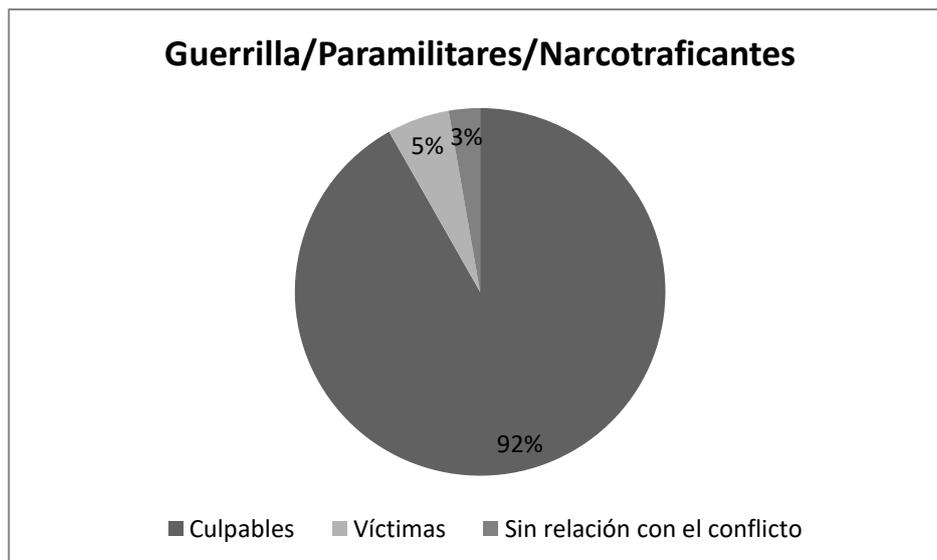


Gráfico 2. Identificación de los actores del conflicto. Culpables o responsables.

La afirmación categórica que hacen los estudiantes de estos tres grupos como victimarios puede obedecer a la permanente sindicación que tienen estos actores como agresores de la población civil, tanto por parte de los medios de comunicación como de las fuentes militares a las que éstos recurren para dar sus informes periodísticos. Más adelante se observará que las fuerzas armadas estatales tienen una percepción mucho menos contundente como victimarios en relación con este primer grupo.

En cuanto a la identificación de la población civil como víctimas del conflicto los estudiantes valoran de manera diferente cada uno de los grupos propuestos. En general todos los grupos mencionados tienen una valoración como víctimas del conflicto.

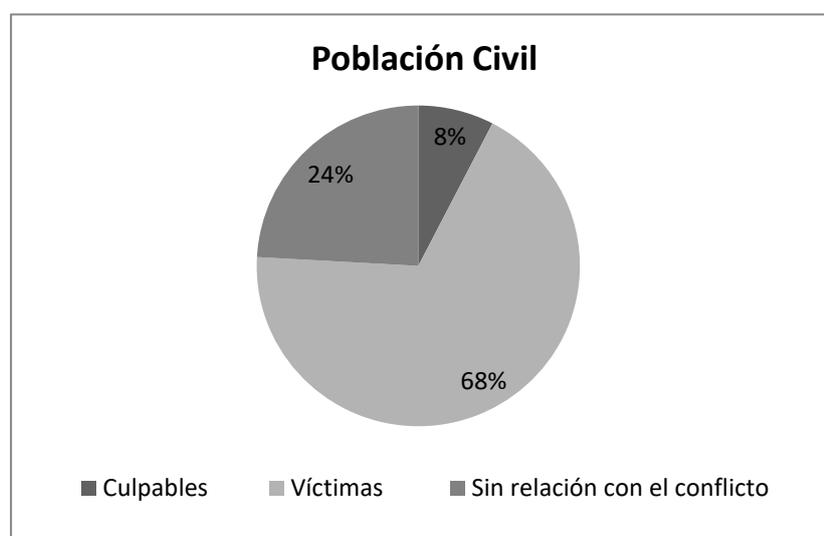


Gráfico 3. Identificación de los actores del conflicto. Población civil.

Al interior de la categoría de Población Civil los estudiantes consideran a los campesinos como el grupo más victimizado seguido por las Mujeres, los Niños y Niñas. En los resultados es evidente que los campesinos tienen un mayor reconocimiento como víctimas en comparación con las comunidades afro y los grupos indígenas. Frente a este asunto es importante señalar que según datos de la Agencia de la ONU para los Refugiados ACNUR (2015) la mayor parte de los desplazados internos por la guerra en Colombia corresponden a estas dos últimas comunidades. La explicación del porque los estudiantes no reconocen a estas comunidades como las más victimizadas dentro del conflicto puede encontrarse en que tanto los indígenas como los afrodescendientes son grupos tradicionalmente invisibilizados por la historia oficial.

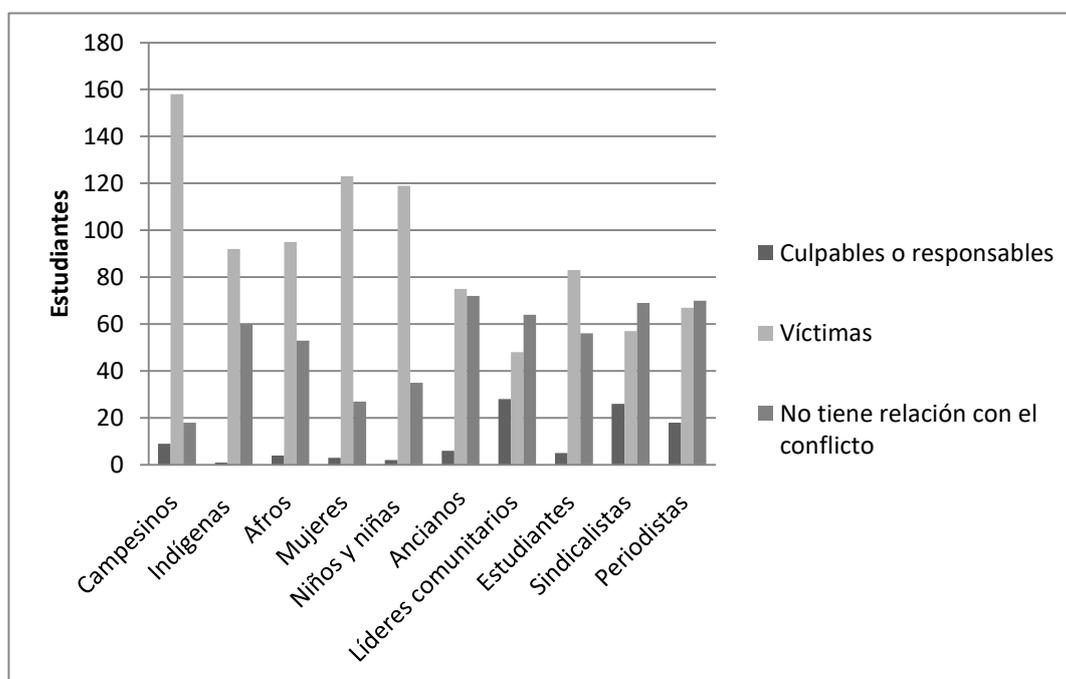


Gráfico 4. Identificación de los actores del conflicto. Población civil. Desglosado

Parte del alumnado señala que los líderes comunitarios, sindicalistas o periodistas no tienen relación con el conflicto armado. Este dato genera gran inquietud ya que en la historia de Colombia los líderes comunitarios, los sindicalistas y los periodistas han sido perseguidos y asesinados por sus ideas políticas, por la exigencia del cumplimiento a los derechos humanos.

A manera de ejemplo de esta persecución podemos presentar el caso del exterminio sistemático en los años 80 del partido político Unión Patriótica a razón de sus

convicciones ideológicas de naturaleza comunista. Esta misma suerte la viven cientos de líderes comunitarios en nuestro país, tanto en el campo como en los sectores marginales de las ciudades, quienes por defender los el cumplimiento de los derechos humanos o los territorios de las comunidades indígenas, terminan señalizados por grupos paramilitares como representantes de las guerrillas de izquierda y terminan por ser asesinados. El caso de los periodistas es similar ya que la violencia contra la libertad de prensa pasa por las amenazas y, en muchos casos, termina con el asesinato de cientos de periodistas.

En los tres casos son grupos de la población civil que han sido directamente afectados por la violencia generada por el conflicto armado colombiano, pero que en los conocimientos del alumnado no tienen relación con este. Esta situación señala que es importante que estos grupos se tengan en cuenta en propuestas de enseñanza sobre las víctimas del conflicto armado ya que, incluyéndolas, se podría obtener un conocimiento más profundo y completo que lleve a un análisis menos superficial de lo ha sido el impacto del conflicto armado en la población civil colombiana.

La siguiente categoría de actores del conflicto corresponde a la población sin relación directa con la guerra. Los resultados señalan (ver gráfica 5) que una parte importante del estudiantado considera a los pandilleros como población responsable del conflicto armado. Es cierto que este grupo genera violencia en las principales ciudades, sin embargo, es necesario precisar que su naturaleza corresponde a la delincuencia común y no es un grupo asociado al conflicto.

La explicación por la cual los estudiantes asocian determinadamente las pandillas como uno de los grupos victimarios del conflicto puede pasar por dos fenómenos. El primero corresponde a la fuerte confusión y falta de conocimiento de los actores del conflicto que genera que los estudiantes consideren que cualquier manifestación violenta tiene relación con él. El segundo fenómeno que explica esta situación puede obedecer a que los estudiantes estiman que la violencia cercana a su contexto inmediato -como el pandillismo- se presenta con igual intensidad en otras realidades, en este caso el conflicto armado.

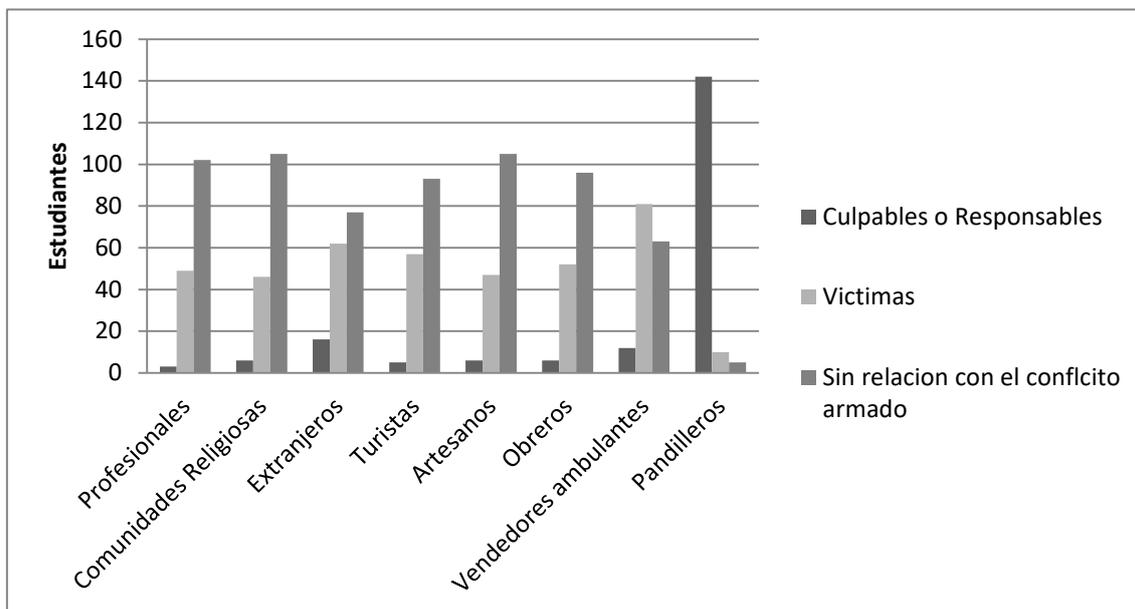


Gráfico 5. Identificación de los actores del conflicto. Población sin relación con el conflicto

En el grupo de Fuerzas Armadas la mayor parte del estudiantado señalan a la policía y al ejército como culpables o responsables de ejercer violencia dentro del conflicto. El hecho de que sea un actor armado legal influye, sin duda, en que el alumnado lo considere como victimario. Sin embargo, esta no debe ser la única razón por la cual el alumnado vincula a estos grupos como victimarios dentro del conflicto. En Colombia, los grupos armados legales han sido vinculados fuertemente como colaboradores con grupos paramilitares en la ejecución de masacres como la de Trujillo (1990) en el departamento del Valle del Cauca, o la del Salado (2000), en el departamento de Bolívar.

Adicionalmente, el Ejército colombiano ha sido vinculado al escándalo de los llamados “Falsos Positivos” que consiste en el asesinato de jóvenes inocentes por parte del Ejército Nacional con el fin de hacerlos ver como bajas de guerrilleros en combate y de esta forma poder presentar resultados en relación a la guerra en contra del terrorismo. En contraste sólo un 29% los considera como víctimas (ver gráfico 6) dato que permite, en cierta medida, afirmar que el alumnado percibe a las fuerzas militares y a la policía como agentes que ejercen violencia y causan agresiones en contra de la población civil, situación que genera una imagen poco ejemplar a este grupo.

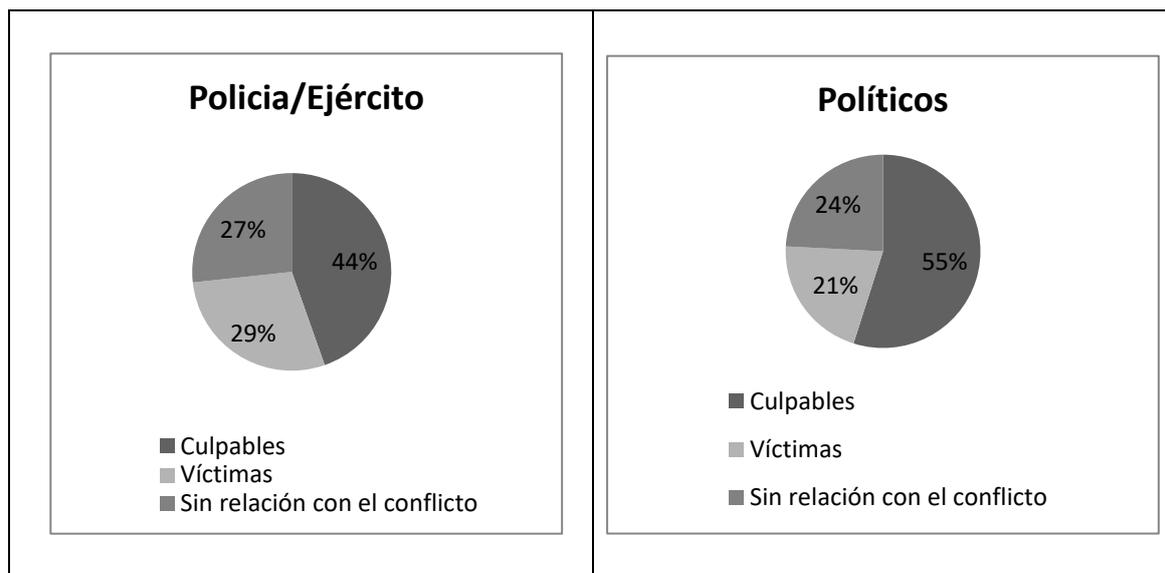


Gráfico 6. Identificación de los actores del conflicto. Políticos y fuerzas armadas

El hecho de que la mayoría de los estudiantes (55%) consideren a los políticos como culpables del conflicto es una prueba más del desprestigio que tiene la clase política en el país. No obstante, no es asunto solamente de una mala imagen, en la realidad nacional se ha visto como algunos políticos se han asociado con grupos armados ilegales con el propósito de asegurar sus intereses económicos.

Los empresarios y comerciantes, tanto de las regiones rurales como de ciudades intermedias, conforman un grupo que mantiene relaciones de distinta naturaleza con el conflicto armado. Por una parte pueden verse como víctimas ya que son sometidos al pago de extorsiones y secuestros por parte de grupos armados ilegales. A su vez, también en algunas regiones han patrocinado grupos paramilitares con el propósito de resguardar sus intereses económicos de las extorsiones de la guerrilla con lo que se han convertido en victimarios. No obstante, para el alumnado este grupo fue asociado en su mayoría como ajeno al conflicto (55%). En contraste, los estudiantes que consideran que los empresarios y comerciantes son víctimas corresponde al 35% y sólo una pequeña parte (10%) los identifica como culpables o responsables de la violencia (ver gráfico 7).

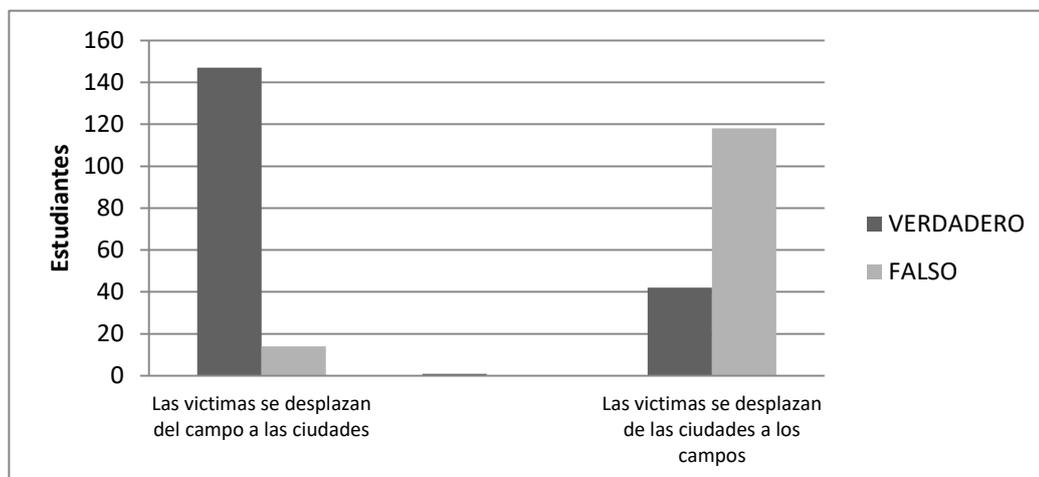


Gráfica 7. Identificación de los actores del conflicto. Sector productivo

Como hemos señalado los grupos de empresarios y comerciantes pueden tener múltiples vinculaciones a la guerra. El hecho de que en esta categoría los resultados estuviesen relativamente divididos hace pensar que el conocimiento del conflicto en los estudiantes - aunque en ocasiones no sea preciso- si se encuentra de alguna manera presente.

5.2.3. El desplazamiento forzado

Los estudiantes identifican categóricamente que el desplazamiento forzado en Colombia se presenta del campo a las ciudades. En este sentido, no demuestran ninguna confusión en señalar al desplazamiento como un problema social significativo que aqueja especialmente a la población rural del país. Para los estudiantes es claro que la confrontación armada se ejerce principalmente en los sectores rurales.



Gráfica 8. Reconocimiento del desplazamiento forzado

Aunque en la pregunta del cuestionario diagnóstico se les indagó de dos formas distintas por el desplazamiento forzado, los resultados indican que existe poca confusión en identificar que este fenómeno se presenta principalmente del campo a la ciudad.

5.3. Explicaciones de la violencia

La pregunta cuatro del cuestionario diagnóstico pretende identificar en los estudiantes las razones que tienen los distintos actores del conflicto para ejercer violencia. Frente a este punto se identificaron 12 categorías de respuestas (ver gráfico 9). También hubo un grupo significativo que no ofreció una razón coherente y otro mayoritario cuyas respuestas diversas no encajaban en ninguna categoría.

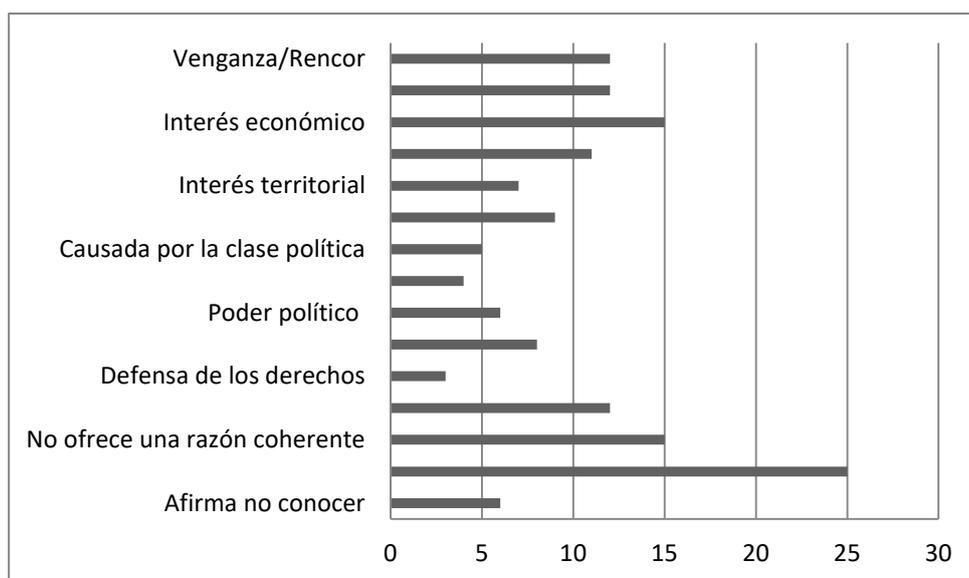


Gráfico 9. Explicaciones sobre la violencia

El gráfico 9 se puede observar que la mayor parte de las respuestas aluden a explicaciones relacionadas con actitudes fundamentadas en intereses personales (poder, dinero, tierra) y muy pocas con causas ligadas a situaciones políticas que justifiquen el uso de la violencia. Es interesante destacar que la mayoría de las respuestas aluden a explicaciones tan disímiles que solo fueron escritas una vez. Esto, sumado con la diversidad de respuestas, hace concluir que para los estudiantes las explicaciones de las motivaciones de los actores para ejercer violencia son múltiples.

Las explicaciones que brinda el alumnado abarcan un universo difícil de sintetizar ya que aluden a situaciones que van desde lo individual pasando por la locura, la enfermedad mental o la justificación política de sus acciones. Pese a esta pluralidad de respuestas se pudieron identificar algunas tendencias que se revelaban en las opiniones del alumnado. En relación a este asunto se encontró que algunos estudiantes justifican, en cierta medida, la creación de los grupos ilegales y su actuar violento hacia la población civil.

Estudiante	Comentarios
01_29	“Los grupos armados atacan, matan y secuestran porque ellos pretenden mejorar el país debido a que los políticos no cumplen”
02_23	“Porque a ellos [actores armados] también les violaron sus derechos y los están reclamando”
02_25	“Pues a mí me dijeron que a ellos [actores armados] los desplazaron de sus hogares y peleaban por sus derechos, pero con el tiempo se les olvidó porque luchaban”

El alumnado percibe que históricamente el Estado colombiano y, en parte, una clase acomodada ha causado grandes injusticias, pobreza y desigualdades sociales entre el campo y la ciudad. Por esta razón, los campesinos para poder exigir que el gobierno genere condiciones económicas y sociales justas se vieron a la necesidad de armarse y formar grupos ilegales con el fin de hacer cumplir sus derechos.

Estas respuestas se corresponden en cierta medida con la realidad de los orígenes del conflicto armado, si se tiene en cuenta que una de las causas de los inicios de la confrontación armada en Colombia se origina debido a las grandes desigualdades sociales generadas por el gobierno al abandonar el sector rural del país.

Se observa también que para el alumnado la situación de desigualdad social que ha vivido el sector rural es en cierta medida injusta y aluden que los grupos armados, principalmente las FARC, tuvieron que armarse como medida de venganza en contra del gobierno.

Estudiante	Comentarios
05_13	“La mayoría de guerrilleros como Timochenko les mataron a su familia y quieren vengarse y además los ricos les quitan sus tierras”
01_40	“Por vengarse de los presidentes”

Otra parte del alumnado percibe que parte de la responsabilidad la tiene el Estado, la política y la corrupción. Se destaca la idea de que para el alumnado los grupos políticos sumados con la corrupción tiene una alta culpabilidad en que los grupos armados ejerzan violencia sobre la población civil dato que indica que para el alumnado la política nacional se encuentra bastante desvirtuada.

Estudiante	Comentarios
03_36	“La causa de todo eso es la política, ya que los políticos son tan ladrones y malos en sus cargos que los grupos armados se vengan”
04_40	“Estos grupos ejercen violencia ya que la corrupción en este país es tan fuerte que tratan de resolver este problema de manera inadecuada”
05_28	“El principal motivo porque se hacen esos grupos armados es porque los políticos y los ricos los sacan del campo”
05_35	“A veces los grupos armados se forman ya que el Estado ha sido injusto con la gente”
05_04	“Tal vez porque el gobierno no le da al campo lo necesario y los campesinos se revelan”

Con un nivel de representación más bajo, encontramos aquellas opiniones que se orientan a que la agresión se presenta debido a una diferencia ideológica. La poca representatividad que tuvo esta tendencia, indica que para el alumnado las diferencias ideológicas no son un punto fuerte dentro de la confrontación armada colombiana. Este dato es relevante ya que en la realidad del conflicto colombiano la intolerancia a ideas políticas contrarias ha sido un componente importante y el detonante de la violencia en la

medida que se ha querido exterminar a aquellos integrantes de grupos políticos diferentes.

Estudiante	Comentarios
04_38	“Diferencia de opinión ya que no todos pensamos igual”
01_24	“Porque ellos piensan distinto al gobierno y no se pueden poner de acuerdo”

Muy pocos alumnos creen que los intereses económico y de poder son factores causantes de las agresiones hacia las víctimas del conflicto. Esta situación no se corresponde con la realidad debido a que parte de los problemas que originaron la confrontación armada fue la desigualdad en la distribución de la tierra, siendo esta una de las causas más importantes y sensibles en los acuerdos de paz. Asimismo, la disputa de poder por parte de grupos del narcotráfico, la expropiación de tierras reclamadas por terratenientes y grupos ilícitos es el principal factor de desplazamientos en el país.

Estudiante	Comentarios
02_03	“Porque ellos [actores armados] quieren apropiarse de los cultivos y fincas de los campesinos”
04_13	“Los guerrilleros se quieren quedar con las casa y las tierras de los campesinos y dejarlos sin nada”

En este análisis solo un alumno se sitúa en el presente de los diálogos haciendo referencia al proceso de paz como un posible factor que genera violencia en contra de las víctimas. Este comentario indica que los diálogos de paz que se llevaron a cabo con el fin de acabar con la confrontación armada entre el Estado y las FARC, son de poca importancia para el alumnado.

Estudiante	Comentarios
03_30	“Porque aún no se ha firmado un acuerdo de paz en el cual se acabe la violencia con las víctimas”

Sin embargo, el alumnado desconoce otras causas que generan que los grupos armados produzcan violencia en la población civil como la ausencia del estado en los sectores rurales y más apartados de Colombia

Otras razones que emergieron son aquellas que parten desde un contexto social próximo al del alumnado, el barrio, la familia, los amigos, el colegio y la delincuencia común a la que están enfrentados en su cotidianidad. Estas respuestas demuestran la pobre argumentación sobre las razones que explican la violencia dentro del conflicto y por tanto, acuden a reproducir discursos mediáticos y posiciones generales de la opinión pública.

Estudiante	Comentario
01_20	“Lo hacen porque de pronto ellos pueden estar en una clase de pandilla y el jefe les ordena algo y ellos tienen que hacerlo porque si no lo hacen los matan.”
02_11	“Por adueñarse del barrio”
05_19	“Por dinero para comprar drogas”

Por último, se observa que el alumnado da razones de tipo personal o subjetivo, en donde se observa el desconocimiento de explicaciones históricas o sociales que expliquen la violencia ejercida por parte de los grupos armado en la población civil.

Dentro de estas razones se encontraron respuestas en las cuales el alumnado cree que los grupos armados generan violencia por gusto, placer, diversión, venganza o rencor. Este dato evidencia que para este grupo de alumnos los actores armados trabajan no como grupo político o ideológico, bajo motivaciones económicas o territoriales. Sino como organizaciones criminales que ejercen violencia solo por el placer de generar la maldad.

Estudiante	Comentario
02_06	“Porque les gusta hacer la maldad”
03_20	“Porque le gusta ver sufrir a la gente”
04_05	“Ellos solo quieren ver sufrir a las demás personas y lo hacen sin tener

	compasión”
05_09	“Su principal motivo es para divertirse”

5.4. Fuentes de conocimiento

La quinta y última pregunta indaga por las fuentes de conocimiento de las cuales provenían sus conocimientos sobre el conflicto armado. Se examinaron tres espacios que se consideraron significativos como fuentes de posible conocimiento. El primero corresponde a los medios de comunicación, el segundo a la Escuela, y el tercero al entorno social. Se destaca que la gran mayoría de respuestas mencionan un conocimiento del tema gracias a los medios de comunicación, en particular a los noticieros de televisión.

El conocimiento que se logra en el espacio escolar es reducido en comparación con los medios de comunicación, siendo la clase de ciencias sociales la asignatura que por naturaleza más trata este tema. La familia supera a la Escuela como fuente de conocimiento frente al conflicto. Por último, existe un porcentaje menor donde se afirma que es la experiencia propia de cada uno la que explica su conocimiento sobre la guerra en nuestro país (ver gráfico 10).

Al ser los medios de comunicación la principal fuente de conocimiento de los estudiantes en relación al conflicto armado este conocimiento es muchas veces distorsionado y enfocado al sensacionalismo mediático que se presenta en las noticias, la radio o la prensa. Estos medios tienden a ofrecer una información descontextualizada, de poco análisis o influenciada por alguna tendencia política o interés económico, generando en los estudiantes muchas veces una idea errónea, parcial o manipulada del conflicto armado.

Es evidente que la escuela no es una fuente de conocimiento relevante para los estudiantes en temáticas relacionadas con las víctimas, situación que explica la confusión sobre las causas por las cuales los grupos armados generan violencia sobre la población.

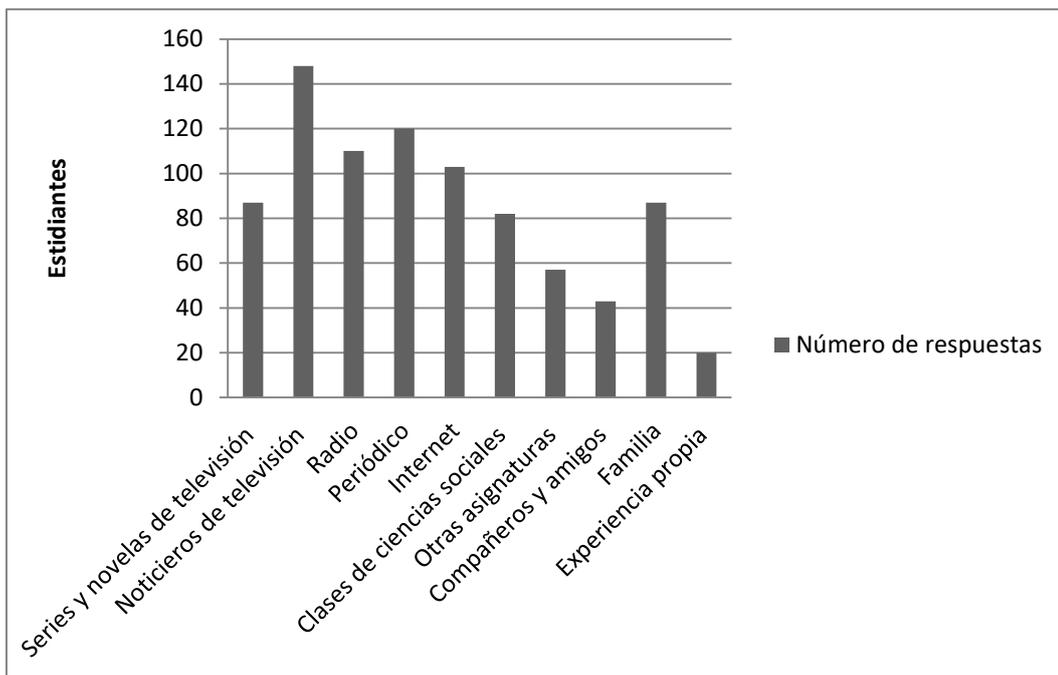


Gráfico 10. Fuentes de conocimiento sobre el conflicto armado

Es evidente que la mayor fuente de información y de conocimientos sobre el conflicto armado y sus víctimas lo constituyen los medios de comunicación, en donde destacan los noticieros, la prensa y la radio. Se observa que la familia ejerce gran influencia como fuente de conocimiento y seguramente en formación de opinión en el alumnado.

Por otra parte, se observa que en la Escuela este tema se desarrolla principalmente en las clases de ciencias sociales, pero que también es tratado por otras asignaturas como ética, español y religión. La experiencia propia no es un factor influyente a la hora de saber o conocer sobre el conflicto armado o sobre las víctimas del mismo, situación que se explica por el carácter urbano que tienen los centros que participaron en el estudio.

A manera de conclusión se podría mencionar que el alumnado reconoce con suficiencia a los actores armados - guerrillas, paramilitares y narcotraficantes - como principales causantes de la violencia ejercida a las víctimas.

Identifican que la población civil es la más afectada por las diferentes incursiones violentas de estos grupos armados, sin embargo, es poco el reconocimiento que hacen los estudiantes hacia las comunidades afrocolombiana o indígenas, quienes son las poblaciones que más han sufrido el desgaste de la guerra.

Existe confusión por parte del alumnado en el reconocimiento de los grupos armados relacionados con el conflicto armado y la delincuencia común. Situación que evidencia que para el alumnado no hay diferencias entre el conflicto político y la delincuencia que se generan en las ciudades.

Es evidente que la Escuela no es una fuente de conocimiento relevante para los estudiantes en temáticas relacionadas a las víctimas, razón por la cual se explica que tengan conocimientos confusos sobre las causas por las cuales los grupos armados generan violencia sobre la población.

CAPÍTULO 6

DIAGNÓSTICO EMOCIONAL DEL ALUMNADO EN RELACIÓN CON LAS VÍCTIMAS DEL CONFLICTO ARMADO

En este capítulo se presentan los resultados de las percepciones emotivas del alumnado relacionadas con las víctimas del conflicto armado colombiano. Partimos de considerar que las emociones juegan un papel importante en la configuración del conocimiento escolar, de las opiniones y de las formas de comprender los hechos históricos que poseen una cierta carga sensible.

La intención de esta parte de la investigación es analizar el papel de la imagen artística como recurso didáctico en el estudio de aspectos especialmente sensibles en la problemática de las víctimas del conflicto armado en Colombia.

La primera parte del capítulo inicia con la descripción de la metodología utilizada para obtener la información de las emociones del alumnado. Posteriormente se presentan los resultados y el análisis de los datos recopilados.

6.1. Metodología del diagnóstico

Para identificar la forma como el alumnado reacciona emotivamente se acudió a realizar dos actividades. En la primera actividad se utilizaron cuatro obras de arte, en la segunda se recurrió al testimonio escrito de una víctima. En ambas actividades el alumnado tenía diferentes opciones de emociones de las cuales podían escoger tres.

La primera actividad consistió en la presentación de cuatro obras de artistas colombianos que en sus representaciones tratan el tema de las víctimas del conflicto armado. Para esta actividad las obras de arte que se emplearon fueron las siguientes.

<p>Obra de Arte 1. Título: Masacre. Autor: Alipio Jaramillo. Año: 1950</p>  A black and white painting depicting a scene of violence. In the foreground, a man lies motionless on the ground. Several women are gathered around him, some appearing distressed or in shock. In the background, a group of men, some wearing military-style caps, are observing the scene. The setting appears to be an outdoor area with simple buildings.	<p>Obra de Arte 2. Título: El cazador. Autor: Fernando Botero. Año: 1999.</p>  A black and white painting by Fernando Botero. It shows a large, muscular man in a dark uniform and cap, holding a rifle. He is standing over a man lying face down on the ground. The background shows a simple building with a tiled roof.
<p>Obra de Arte 3. Título: Éxodo. Autor: Sair García. Año: 2009.</p>  A black and white painting depicting a group of people, likely refugees, carrying large bundles of belongings on their heads and backs. They are walking through a hazy, dusty environment. The figures are rendered with a sense of movement and hardship.	<p>Obra de Arte 4. Título: Masacre II. Autor: Alipio Jaramillo. Año: 1956</p>  A black and white painting depicting a chaotic scene of violence. In the foreground, a woman is running or falling, looking back over her shoulder. Other figures are scattered around, some appearing to be in pain or being attacked. The background shows a building with a cross on its wall.

Imagen 4. Imágenes empleadas en el diagnóstico

La segunda actividad consistió en la lectura del testimonio de una víctima del conflicto armado. Este ejercicio se diseñó con el fin de identificar si el alumnado reacciona emotivamente de forma diferente al reemplazar la pintura por una narración. El testimonio utilizado para esta actividad es el siguiente:

Olga María Parra. Habitante del Líbano departamento del Tolima cuenta la historia de su destierro:

Vivíamos en un pueblo llamado Tierradentro, en el municipio de Líbano, Tolima. Mi difunto esposo y yo administrábamos un supermercado ahí en el pueblito. Nuestros cinco hijos terminaron la primaria allá mismo en Tierradentro, y nos los llevamos para Líbano a estudiar la secundaria.

Todos ellos pudieron terminarla, ya que nuestros ingresos eran muy buenos gracias a una finquita muy productiva que teníamos: sembrábamos café, yuca, plátano, cacao, maíz, frijol y tomate. Además, teníamos cerdos y un lago con peces.

Estábamos tan bien que pudimos mandar a los dos hijos mayores a estudiar administración en Bogotá. En esas, ocurrió lo inesperado: mataron a mi marido en la finca. ¡Qué día tan triste para nosotros ese 23 de junio! A las siete de la noche nos llega el administrador con semejante noticia... Mi hijo menor, quien estaba de vacaciones en Tierradentro, sufrió en carne propia el dolor de ver morir a su padre, un hombre que se caracterizaba por su honradez, responsabilidad y comprensión. Con solo quince años, a mi hijo le tocó la terrible tarea de estar en el levantamiento del cadáver de mi esposo. No podíamos creerlo. Sufrimos muchísimo, pero Dios nos dio las fuerzas para poder soportar tanto dolor.

Quienes asesinaron a mi marido fueron los de un grupo llamado Ejército Revolucionario del Pueblo, ERP. Nos extorsionaban, y cuando él decidió no darles más plata, me lo mataron. Allí comenzó mi calvario: sostener el negocio y la finca, mantener a mis hijos y darles la universidad a los que estaban en Bogotá... Yo sola no podía, así que decidí poner los negocios en las manos de mi hijo mayor, que estuvo al frente de ellos durante siete años, hasta cuando llegaron los paramilitares y nos sacaron del pueblo argumentando que éramos auxiliares de la guerrilla. Ahí sí que no entendí nada. ¿Cómo íbamos a andar auxiliando a los asesinos de mi esposo?

Pero es que todas las muertes a manos de los paramilitares ocurren porque ellos no investigan, sino que se limitan a escuchar a la gente de la misma región que, por una u otra razón, va señalando a las personas: solo porque ven que uno tiene una finca y un negocio ya creen que es que uno está lleno de plata. Como nos iba tan bien, la gente del pueblo nos envidiaba, sobre todo los demás comerciantes de Tierradentro. Según escuchamos de la misma comunidad, fueron ellos quienes nos señalaron como auxiliares de la guerrilla. Por eso fue que los paramilitares llegaron, lista en mano, a sacarnos del pueblo porque si no iban a matarnos.

La gente nunca aceptó que mis hijos salieran adelante estudiando y siendo personas de bien, a pesar de que eso se debía a nuestro trabajo y esfuerzo. Luchamos todos los días por darles lo mejor a nuestros hijos, y hasta el día que mataron a mi esposo estábamos lográndolo. Cuando quedé sola, algunos vecinos de la región pensaron que mi familia se iría a pique, y que había fracasado nuestro proyecto de que todos fueran profesionales para que pudieran defenderse solos y no tuvieran que dedicarse a las labores del campo,

como nos tocó a nosotros. Mucha de esa gente no podía admitir que una mujer sola pudiera sacar a sus hijos adelante y tener un negocio próspero.

Ese 21 de julio, cuando los paramilitares nos sacaron de Tierradentro, quedaron enterrados allí 32 años de trabajo en la finca y el negocio. Por fortuna no mataron a mi hijo mayor, quien estaba en el supermercado en el momento del desalojo.

Ahora nadie nos responde por nada. Hasta los de Acción Social de la Presidencia, me niegan mis derechos como desplazada porque dicen que sigo viviendo en la zona de desplazamiento, cuando hace siete años que tuve que irme de Tierradentro para Líbano, apenas con lo que mis hijos y yo teníamos puesto. (Franco, et al, 2010)

Con el fin de identificar las reacciones emotivas de las obras de arte y del testimonio, se recurrió a la clasificación emocional que presenta el psicólogo Robert Plutchik (1980) quien categoriza las emociones en ocho campos:

Campos emocionales	
Optimismo	Asombro
Interés	Sorpresa
Anticipación	Distracción
Vigilancia	Decepción
Enfado	Temor
Ira	Miedo
Furia	Terror
Agresividad	Susto
Desprecio	Aprobación
Aversión	Confianza
Odio	Admiración
Tedio	Sumisión
Tristeza	Serenidad
Pena	Alegría
Remordimiento	Éxtasis
Melancolía	Amor

Tabla 3. Clasificación emocional por Plutchik

Según Plutchik (1980) estas ocho categorías determinan las siguientes clases de emociones: Interés, Distracción, Enfado, Temor, Desprecio, Aprobación, Tristeza, Serenidad. Estas emociones varían en intensidad, la ira por ejemplo es menos intensa que la furia, el enfado es aún menos intenso que la ira, a su vez, estas emociones varían de un individuo a otro. Para esta investigación se recurrió a esta clasificación con fin de facilitar la identificación de la intensidad emocional a partir de las imágenes y del testimonio.

6.2. Análisis de los resultados

Un punto de partida importante para este estudio es el hecho de considerar que la emotividad juega un papel significativo en la comprensión de temáticas históricas recientes, en particular aquellas ligadas a hechos traumáticos o polémicos, como en este caso el conflicto armado en Colombia. Se parte de entender que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia escolar es complejo e implica, no sólo el promover conocimiento y pensamiento científico sino también comprende el campo emotivo y de los sentimientos ya que a través de ellos podemos identificar opiniones y juicios valorativos del alumnado en relación con determinados hechos históricos.

Las emociones en el campo escolar se manifiestan cuando valoramos (positiva o negativamente) nuestro yo en relación con actuaciones individuales o grupales (Pagès, et al., 2014). Entendemos las emociones como un estado de alteración afectiva originado normalmente por una situación que puede ser amenazante, frustrante o sencillamente activadora para el sujeto (Alonso, et al., 2006)

Este campo ha sido estudiado insuficientemente en la investigación didáctica, está aún por clarificar las implicaciones que pudiera tener en la formación de un pensamiento social y político, no solo en los años escolares sino en la posterior vida adulta de los estudiantes. Sin embargo, una investigación que puede servir como referente en el tratamiento de la temática emocional en el ámbito escolar es la investigación realizada por los docentes e investigadores Joan Pagès Blanch, Nicolás Martínez Valcárcel y Miriam M. Cachari Aldunate (2014). En él, los autores abordan el tema de la enseñanza del tiempo histórico sin dejar de lado el aprendizaje emocional que los alumnos puedan

haber alcanzado como consecuencia de la enseñanza de la historia de España. (Pagès, et al, 2014).

Para el caso de esta investigación las dos actividades fueron aplicadas a 159 estudiantes de 5 colegios del sector oficial de la ciudad de Bogotá. Los resultados señalan que la categoría más recurrente a nivel emocional es aquella a la que pertenecen emociones como temor, miedo, terror, susto (Ver gráfico 11). Esta se manifiesta en los estudiantes principalmente en las imágenes que corresponden a las obras de Masacre, El Cazador y Masacre II.

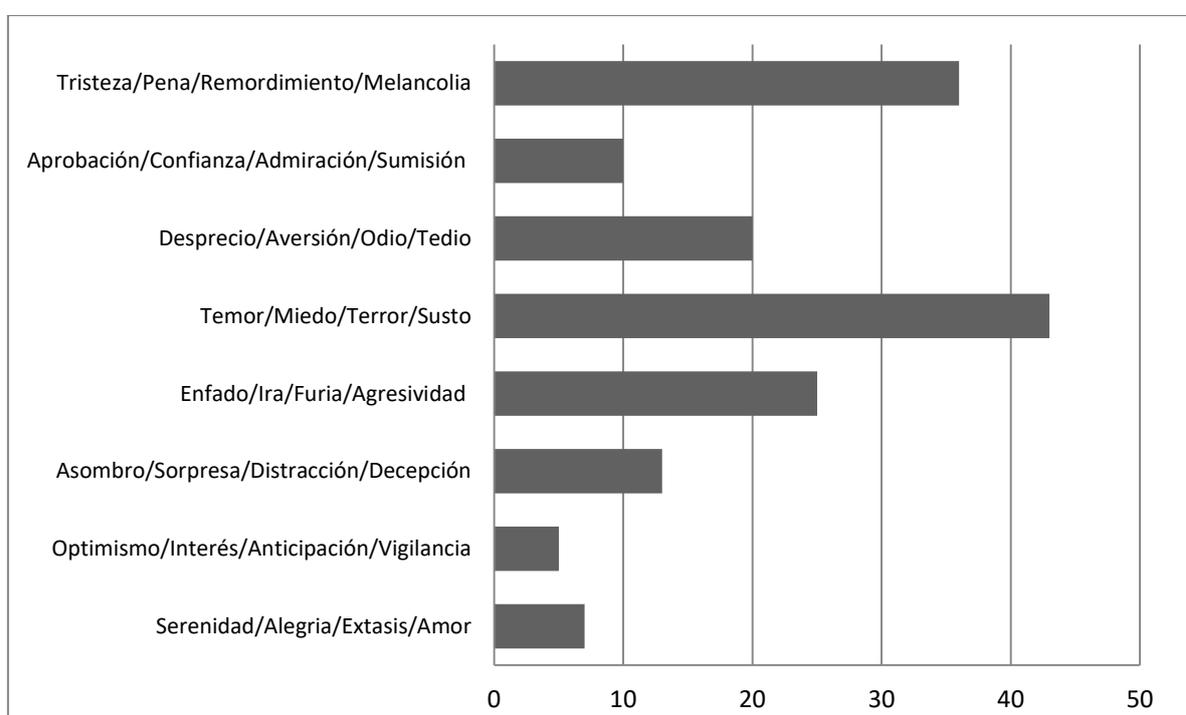


Gráfico 11. Categorías emotivas en las imágenes

Es posible que estas imágenes hayan causado en el alumnado sentimientos de temor debido a la edad de la población, que se encuentra entre los 11 a 13 años de edad, y pueden ser más susceptibles a imágenes que presentan la violencia de una forma directa.

El temor puede presentarse debido a que en las obras se refleja la forma como se intimida a la población civil, que se encuentra indefensa ante las amenazas de actores armados. La presencia de armas y acciones violentas, íntimamente relacionadas con la guerra, pueden generar en el alumnado la reacción de temor y miedo por la intimidación

que generan las armas los enfrentamientos violentos y los actos violentos como los asesinatos.

La presencia del temor manifiesta que la presentación de estas imágenes fue una experiencia sensorial negativa e incómoda, reflejando que el alumnado percibe en ellas un ambiente inseguro, de violencia y de agresión hacia la población civil.

Otras emociones que se presentaron, en un alto porcentaje, fueron las de la categoría tristeza, pena, remordimiento, melancolía. Éstas se manifestaron en mayor medida en la obra de arte Éxodo, la cual representa situaciones de desplazamiento vividas por los protagonistas de la guerra (Ver gráfico 12).

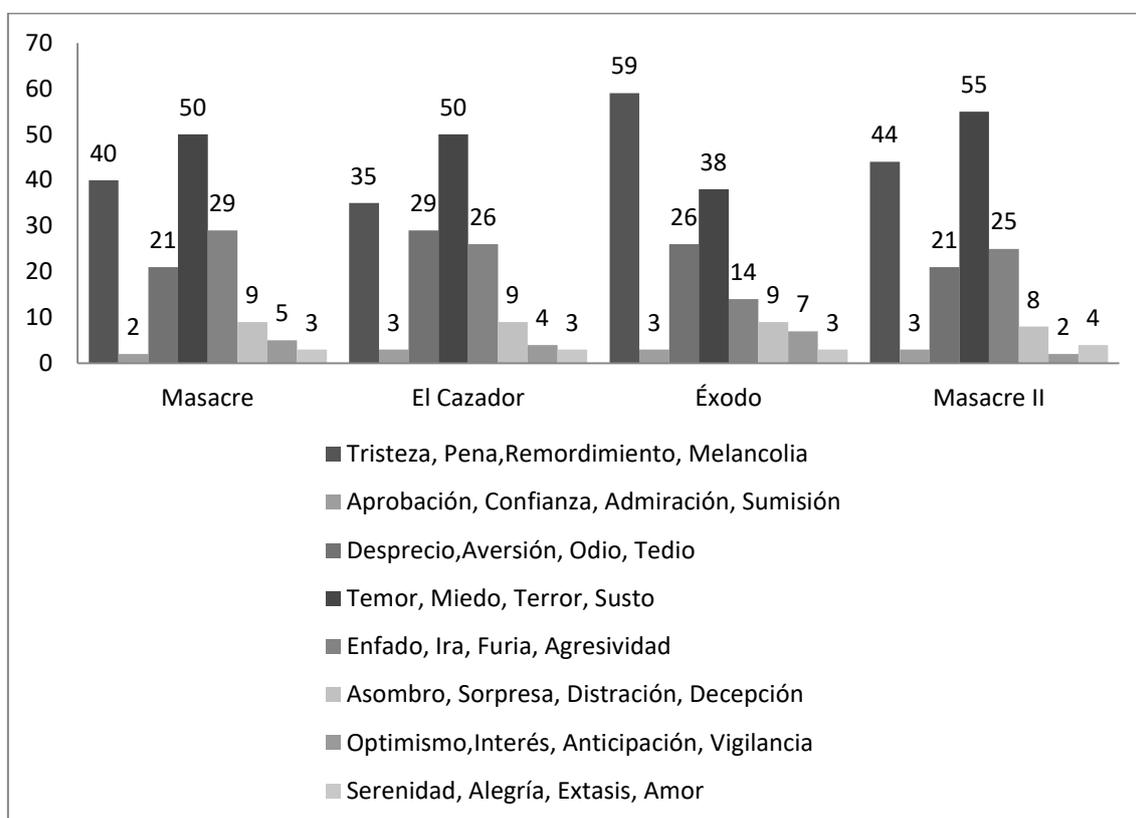


Gráfico 12. Comparativo de Emociones en cada obra de arte.

La aparición de obras como Éxodo, donde no se muestran directamente los hechos violentos sino que se enfocan en las consecuencias de la guerra y el papel de la población en ella, sugiere posiblemente, la capacidad de empatía que pueda surgir en el alumnado. La tristeza también se presenta, en menor medida, para las obras de arte en las cuales se representan cuerpos sin vida o en donde se muestran altos niveles de agresión, situación

que indica que el alumnado, en cierta medida, se entristece al ver el sufrimiento de la población inocente.

Las emociones de desprecio, aversión, odio y tedio se encuentra presente en las cuatro obras, sin embargo se presenta frecuentemente en aquellas donde la violencia se muestra de una manera cruel y directa como en las obras de Masacre, El Cazador y Masacre II. Posiblemente este desprecio aparece como acto de rechazo, por parte del alumnado hacia la violencia y los actos que muestran agresión ante una población indefensa.

Las emociones como el enfado, la ira, la furia y la agresividad se presentaron, con cierta representatividad en las tres obras de arte donde se muestra la violencia de una forma directa. Lo que se deduce es que a mayor violencia en la imagen aumenta consecuentemente el nivel de enfado y agresividad de los estudiantes, parece una especie de reacción primaria como medio de defensa en una situación violenta.

Las emociones de asombro, sorpresa, decepción y distracción se manifestaron poco, sin embargo su presencia implica que para esta parte del alumnado hay un desconocimiento de que estas acciones se emplean como forma de violencia hacia la población civil por parte de los actores armados.

Aquellas emociones como la aprobación, la serenidad y el interés tienen poca representatividad, lo que significa que el alumnado rechaza, en cierta medida los actos de violencia que se manifiestan en las obras de arte. Esta reacción emotiva cobra sentido si se asume que las emociones son el resultado de juicios valorativos que hacemos a partir de ciertos estímulos visuales.

La narración donde se incluye un relato de una víctima del conflicto que cuenta su experiencia trágica de la guerra pero al final muestra la esperanza y la reconciliación como única vía para la superación de las heridas dejadas por el conflicto, genera en los estudiantes el mismo grado de temor o miedo, al igual que el de enfado o ira. No obstante se puede observar que la categoría de optimismo y alegría aumentan levemente. Estas variaciones se pueden explicar posiblemente porque el alumnado, al escuchar que esta persona supera los traumas que ha dejado el paso de la guerra por su

vida, reconoce que pese a las adversidades se deben superar los obstáculos y seguir adelante, es decir identifican la capacidad de resiliencia de la víctima.

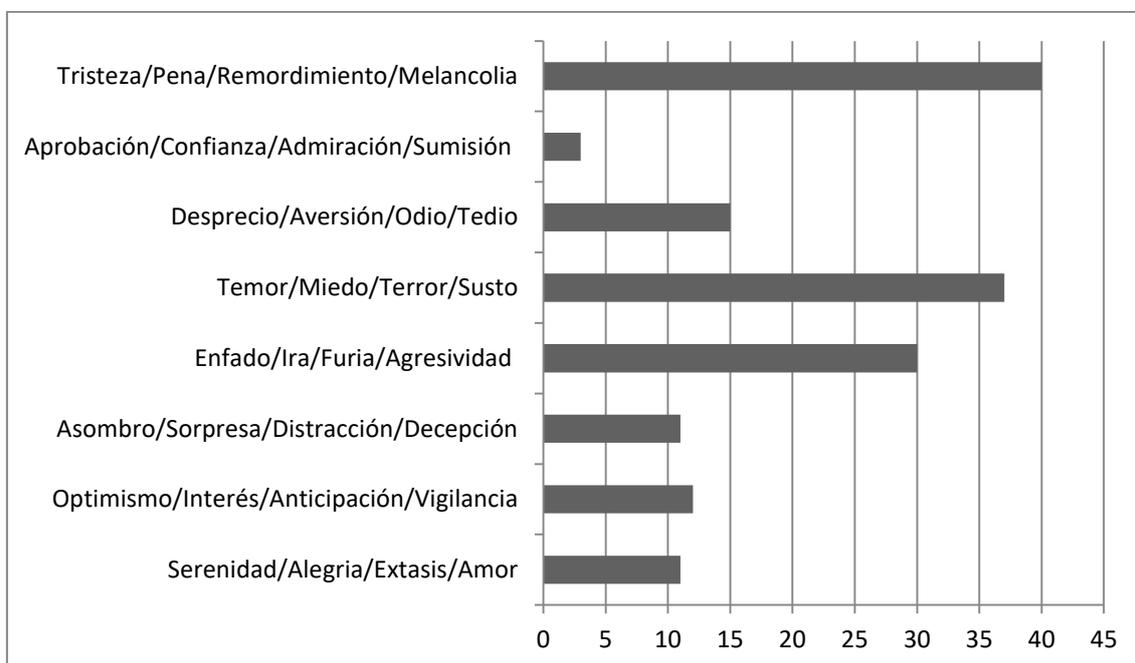


Gráfico 13. Categorías emotivas en el testimonio.

A manera de conclusión se puede afirmar que al estudiante, al realizar un análisis de la pintura, se le obliga a pensar en contexto, lo que le puede ayudar a realizar un aprendizaje significativo y duradero en relación con el conflicto armado colombiano.

El arte, visto como la forma por la cual el artista plasma una realidad social, también puede constituirse como un recurso didáctico para poder comprender cómo una imagen puede ser interpretada por el espectador.

De igual manera, el proceso que realiza el alumnado al tener que analizar una imagen para poder generar una emoción se constituye en una actividad cognitiva, un proceso de pensamiento el cual se construye a partir de la interpretación que hace de la imagen al compararla con la realidad social y política del país.

Adicionalmente se puede interpretar que el arte pictórico no solo sirve para generar en el receptor emociones de gozo, placer o conformidad, el arte también puede suscitar sentimientos de rechazo e inconformismo. La aportación más relevante de este ejercicio

es que el estudiante puede llegar a una reflexión importante; que el conflicto armado en Colombia es y ha sido cruel desde sus inicios.

En cuanto a implementación de la imagen como recurso didáctico se puede afirmar que este dispositivo puede ayudar en la construcción de un conocimiento y en la formación de una opinión o de un juicio de valor. Sin embargo es importante tener en cuenta las edades del alumnado, ya que los estímulos a partir de contenidos violentos pueden generar experiencias negativas y llevar a sentimientos de odio y desprecio e incluso insensibilizar ante los efectos de la violencia o degradar el sentido de la empatía.

Las imágenes en las que la violencia se muestra de una forma directa genera en el alumnado de edades entre los 11 a 13 años emociones de miedo y de tristeza. Esta situación indica que las imágenes que se deben utilizar no deben presentar la violencia cruda, como por ejemplo armas o personas asesinadas, por el contrario, se deberían emplear imágenes en las que se retrate situaciones que lleven a que el alumnado reflexione sobre el papel que cumplen las víctimas.

Las imágenes que no muestran directamente los hechos violentos sino que se enfocan en las consecuencias de la guerra y el papel de la población en ella, sugiere en los estudiantes emociones de empatía.

Tanto las imágenes como el testimonio generan casi los mismos niveles de emocionales en las mismas categorías, sin embargo, los estudiantes al escuchar que hay cierta superación en relación a una situación dolorosa o de violencia, recurren en mayor medida a la emoción del optimismo a diferencia en las que se muestra la crudeza de la guerra.

CAPÍTULO 7

SABERES DEL ALUMNADO SOBRE LAS VÍCTIMAS DEL CONFLICTO

ARMADO

En este capítulo se analizarán las respuestas de los estudiantes a un ejercicio de tipo procedimental desarrollado en la propuesta didáctica. La actividad tuvo como propósito indagar la forma como el alumnado utiliza e interpreta datos e información proporcionados por una lectura que analiza el tema de los protagonistas, las causas y los tipos de acciones que caracterizan al conflicto armado colombiano.

El capítulo inicia señalando algunos elementos conceptuales y metodológicos. Posteriormente expone los resultados de esta actividad procedimental agrupándolos en tres categorías de acuerdo al uso e interpretación que el alumnado hizo de la lectura.

7.1. Metodología de la actividad

El objetivo es examinar los conocimientos que adquieren los estudiantes sobre la problemática del conflicto armado y sus víctimas e identificar la manera como se desarrolla la habilidad del manejo e interpretación de información. Como indica Arista (2011) los aprendizajes procedimentales son los que conducen al saber hacer y se manifiestan cuando el alumnado los lleva a la práctica.

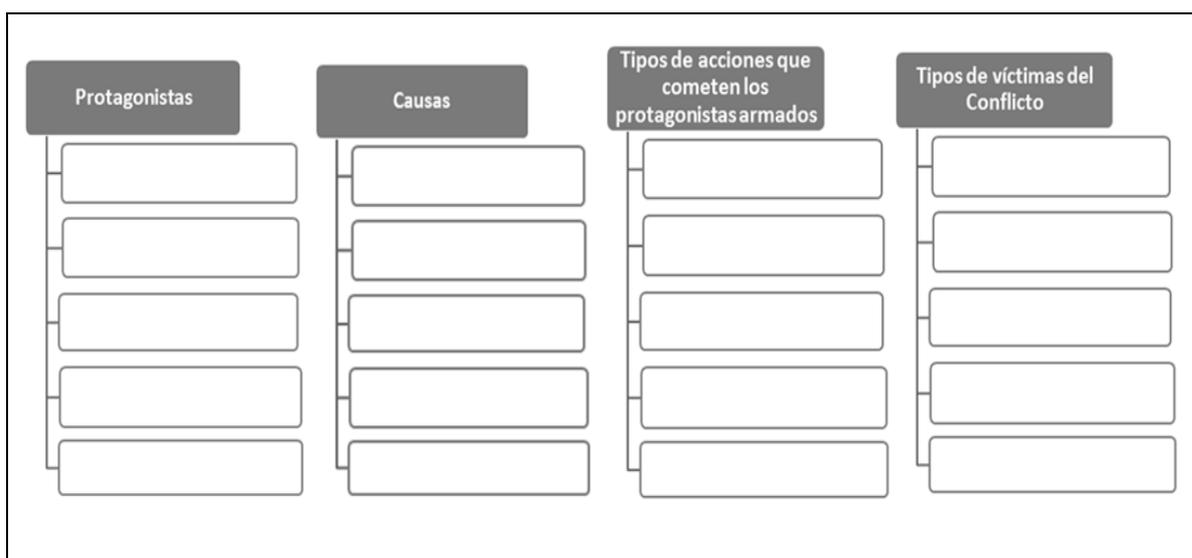
Dado que la enseñanza de las víctimas del conflicto armado en Colombia es un tema poco tratado en la escuela, es pertinente trabajarlo a partir de esquemas, favoreciendo la comprensión de cómo se originó el conflicto, la forma como ha ido evolucionando, quiénes han sido sus principales protagonistas y las consecuencias sociales que ha dejado en la vida de los más afectados, de una forma ordenada y sistemática.

Una de las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales es formar en los estudiantes habilidades críticas para la lectura de la realidad social. Estas habilidades deben servir para intervenir en la sociedad a la que pertenecen de manera responsable y razonada. Para lograr estas finalidades, la didáctica de las ciencias sociales debe desarrollar actividades y destrezas para que el alumnado adquiera ciertos conocimientos que les permitan la comprensión de los contenidos sociales.

Entre estas habilidades se encuentran el desarrollo de actividades procedimentales que, por su carácter práctico, son un apoyo en el proceso de enseñanza y aprendizaje del

medio social, ayudando al estudiantado a centrarse en el tema estudiado, permitiéndoles la selección y clasificación de datos para llegar a conclusiones que favorezca el aprendizaje y a la discriminación de los datos más pertinentes, contribuyendo a la formación de nociones y conceptos del pasado para interpretarlo y así darle sentido.

La actividad procedimental se desarrolló en dos momentos, primero se realizó la lectura y discusión del texto: *Conflicto armado en Colombia: Actores, Factores y efectos múltiples*⁶ (Tamayo, 2015, p 1). La lectura precisa quiénes son los protagonistas, cuáles son los orígenes, qué tipos de acciones violentas ejercen los actores armados y las víctimas que ha dejado el conflicto. Posteriormente, los estudiantes debían completar un esquema procedimental (Esquema 2) con la información ofrecida por la lectura. Este esquema organiza el manejo de la información en cuatro campos: protagonistas, causas, tipos de acciones que cometen los protagonistas armados, y tipos de víctimas del conflicto.



Esquema 2. Esquema procedimental

7.2. Resultados de la actividad procedimental

Los resultados obtenidos indican que el alumnado acude principalmente a dos formas para resolver actividades de carácter práctico. En primer lugar, utiliza el traslado de información de la lectura al esquema. La segunda forma consiste en reinterpretar la

⁶ La lectura completa puede verse en la Unidad Didáctica. Ver Anexo 1

información de la lectura y responder con sus propias palabras. A partir de lo anterior, se estableció el siguiente sistema de categorías:

Categorías	Sigla	Descripción
Respuestas Fieles a la Lectura	RFL	Cuando el estudiante traslada textualmente las ideas que se utilizaron en el texto.
Respuestas Reinterpretadas de la Lectura.	RRL	Cuando el estudiante utiliza ideas diferentes a las expuestas en el texto.
Respuestas Sin Relación con la Lectura	RSRL	Cuando el estudiante responde ideas que no se corresponden con el tema.

Tabla 11. Sistema de Categorías establecido para el análisis

El desarrollo de actividades prácticas y de tareas concretas puede llegar a favorecer el aprendizaje de ciertos contenidos. Sin embargo, este procedimiento no es un indicador del desarrollo de capacidades intelectuales de orden superior. No obstante, el hecho que en este ejercicio se hayan podido identificar diferencias entre distintos centros educativos indica que no todos los estudiantes, al resolver un ejercicio de tipo procedimental, lo realizan utilizando los mismos criterios de clasificación de información.

Desde este aspecto se analizarán las repuestas de aquellos estudiantes que se apegaron fielmente al texto y de los que de forma autónoma decidieron reinterpretarlo, con sus propias palabras.

Es pertinente señalar que partimos del criterio que para desarrollar procesos de aprendizaje apropiados, el reto de la enseñanza no es que los estudiantes sean capaces de reproducir un conocimiento elaborado, sino contribuir al desarrollo de ciertas habilidades, de forma que, progresivamente y con cierto grado de autonomía, el alumnado pueda inicialmente clasificar una información para posteriormente analizar y dar respuestas a los problemas que se les plantean.

Consideramos necesario identificar el tipo de información que el alumnado prioriza al momento de desarrollar una actividad de tipo procedimental y valorar en qué medida estas actividades pueden favorecer el aprendizaje de contenidos en ciencias sociales. A

continuación se presenta el análisis de las respuestas que conforman la primera categoría.

7.2.1. Respuestas fieles a la lectura

En la gráfico 1 se puede observar que la mayoría de respuestas fieles al texto se encuentran en las respuestas del esquema procedimental que corresponden a los protagonistas y causas del conflicto armado.

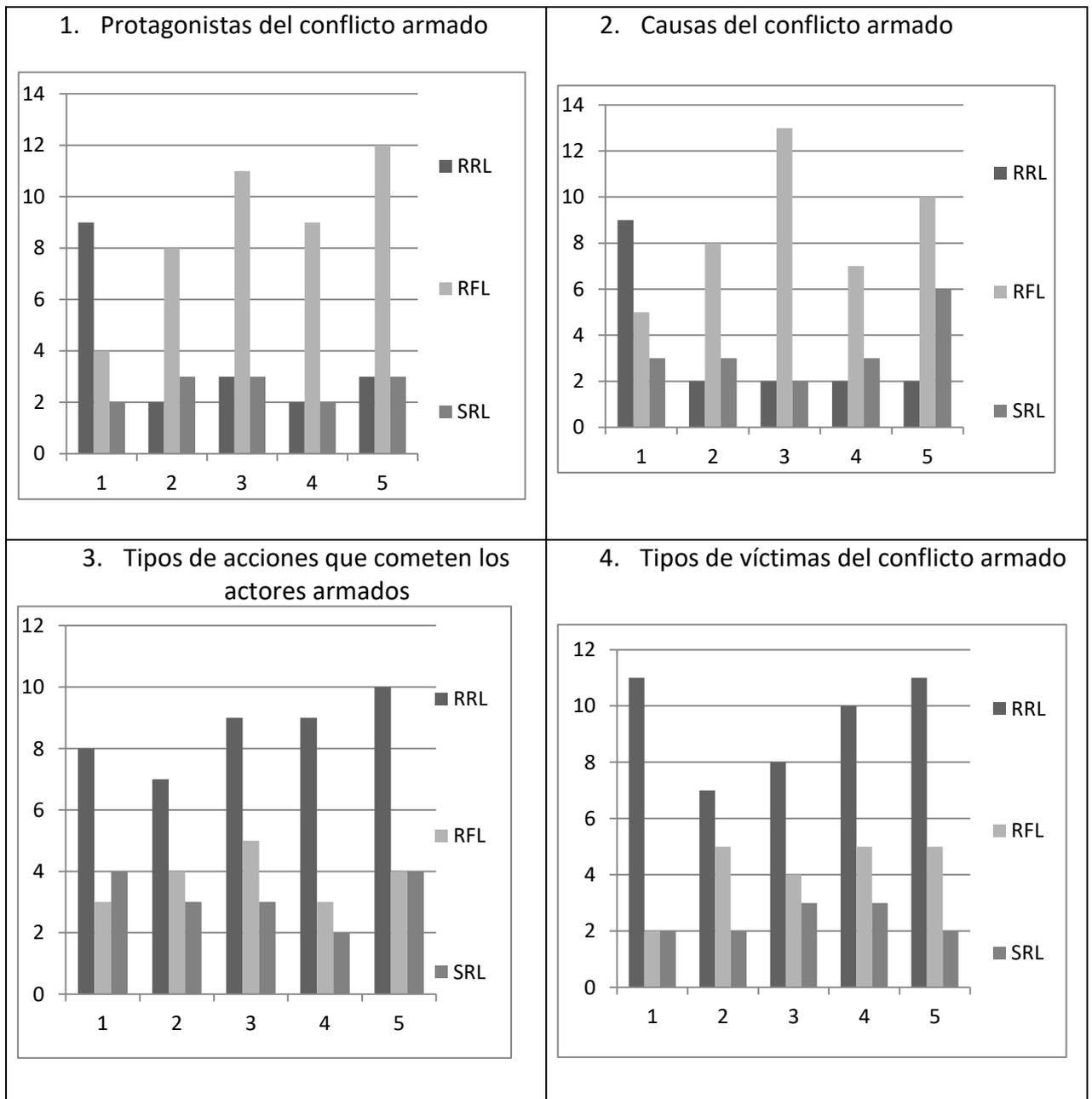


Gráfico 14. Porcentaje de repuestas por cada categoría

Los resultados obtenidos se han extraído de la comparación entre las respuestas del alumnado y la información presentada en la lectura. La información que se estableció a partir de la lectura fue: “los principales protagonistas involucrados han sido, en un comienzo el Estado colombiano y las guerrillas de extrema izquierda, sumándose décadas después los grupos paramilitares de extrema derecha, los carteles del narcotráfico y las bandas criminales.”(Tamayo, 2015, p 2). En cuanto a los protagonistas las respuestas del alumnado no se distancian de lo que manifiesta el texto:

Estudiante	Comentarios
02_03	“Las guerrillas, los liberales y los conservadores, los narcos y los paramilitares, el estado”
02_12	“Estado colombiano, Guerrillas de extrema izquierda, grupos paramilitares, carteles del narcotráfico, bandas criminales”
03_13	“Estado colombiano, guerrillas de extrema izquierda, los grupos paramilitares, carteles del narcotráfico, y las bandas criminales”
03_09	“Los liberales y conservadores, las guerrillas, las AUC, el estado”
04_10	“Guerrilla, bacrim, narcotraficantes, estado colombiano, paramilitares”
05_12	“El estado colombiano, guerrillas de extrema izquierda, paramilitares, narcos, bandas criminales, y los liberales y conservadores”

Si se observan los ejemplos se puede establecer que los estudiantes en este ejercicio transcriben la información de forma mecánica, sin realizar ningún tipo de variación a la lectura. Esta situación tiende a presentarse en actividades de tipo procedimental, bien sea porque el alumnado se encuentra habituado a este tipo de ejercicio en donde responde mecánicamente o porque no existen conocimientos sobre el tema.

Sin embargo, se observa que algunos estudiantes al referirse a los protagonistas mencionan a los “conservadores” y “liberales”, es decir, aluden a un periodo histórico previo a los que menciona la lectura. Este aspecto indica que hay una representación social en el alumnado de que la violencia en Colombia inicia en un periodo conocido como el de la “violencia bipartidista” la cual se desata entre los años 1948-1957.

Una primera explicación de esta situación señala que los docentes le han dado a este periodo de la historia de Colombia un papel importante para comprender los orígenes de la confrontación armada. Si contrastamos el currículo de grado 5º, se observa que en este nivel los estudiantes deben trabajar los contenidos correspondientes a este periodo de la violencia en Colombia. Así lo indica el Ministerio de Educación Nacional (2004) en los Estándares Básicos de Educación para las Ciencias Sociales:

- Identifico y comparo algunas causas que dieron lugar a los diferentes períodos históricos en Colombia (Descubrimiento, Colonia, Independencia, Guerra de los mil días, Época de la violencia)
- Analizo las causas y consecuencias de la violencia en Colombia a mediados del siglo XX. (MEN, 2004)

Una segunda explicación considera que este tipo de representaciones se construye debido a la influencia que la historia familiar puede tener en su configuración. Es importante señalar que prácticamente toda la población colombiana ha tenido algún tipo de experiencia directa o indirecta con el conflicto armado. Muchas veces los relatos que se construyen alrededor del conflicto armado parten de las experiencias que generaciones anteriores han narrado a los más jóvenes. En este sentido, la transmisión de memoria es un referente importante en la construcción de representaciones y de conocimiento escolar.

Las respuestas que se refieren a las causas del conflicto armado se enmarcan en la categoría repuestas fieles a la lectura (RFL). En la lectura se menciona que: “Las causas para que se desarrollara el conflicto armado colombiano se centran en una combinación de elementos entre los que cabe destacar: la debilidad del Estado, el conflicto por la posesión de la tierra, la existencia de marcadas diferencias económicas, o la persecución de la población civil debido a sus ideas políticas. También es importante la permanencia de guerrillas de ideas comunistas y la existencia de una industria del narcotráfico que se ha introducido en todos los sectores de la sociedad y del Estado”. (Tamayo, 2015, p. 3). Algunas respuestas del alumnado se presentan a continuación:

Estudiante	Comentarios
03_12	“La debilidad del estado, el conflicto por la posesión de la tierra, la existencia de marcadas diferencias económicas, etc”
04_05	“Combinación de elementos, debilidad del estado, el conflicto por la posesión de la tierra, la existencia de las diferencias económicas, persecución civil por sus ideas políticas”
05_12	“La debilidad del estado, el conflicto de la posesión de tierras, la diferencia de marcadas diferencias económicas, persecución de población civil”
02_05	“Debilidad del estado, la posesión de las tierras, la diferencia económicas, la persecución a la población”

Es posible diferenciar tres niveles de complejidad cognitiva en las actividades pedagógicas. Se consideran como actividades de complejidad cognitiva baja, “aquellas que implican la localización y repetición de información presente en recursos de enseñanza /aprendizaje de la Historia: textos académicos, fuentes escritas primarias o secundarias, gráficos, mapas, ejes cronológicos o imágenes” (Martín, et al. 2014, p 171). Existen otras de complejidad media que son las que requieren comprender la información inserta en el recurso, resumiéndola o parafraseándola, con el fin de confeccionar sencillas descripciones.

Finalmente el nivel de complejidad más avanzado es el que le requiere al alumnado “una valoración crítica de la información proporcionada por las fuentes, contrastar un mismo fenómeno en dos fuentes o diferentes interpretaciones sobre un mismo hecho, la resolución de preguntas abiertas o problemas de aprendizaje; y finalmente la confección de informes o conclusiones obtenidas fruto del análisis de diferentes recursos” (Martín, et al. 2014, p. 171)

Aunque esta actividad implica un nivel básico de complejidad cognitiva, vale la pena resaltar que el alumnado tiene una comprensión de lectura suficiente, la cual le permite la localización y clasificación de la información requerida para diligenciar el esquema procedimental. La alta fidelidad al texto y la poca asociación con acontecimientos

históricos, muestra claramente que los saberes que tiene el alumnado sobre las causas del conflicto armado son saberes poco afianzados en el alumnado.

La secuencialidad y la literalidad con la que responden al ejercicio pueden indicar que el alumnado se encuentra habituado al desarrollo de actividades de tipo procedimental que consisten en la clasificación de una información requerida por el maestro, la cual copian para la solución del ejercicio.

El alumnado, para explicar los aspectos del pasado como los orígenes del conflicto armado, utiliza la información que recibe desde la escuela, el contexto social y familiar y su experiencia personal. Teniendo en cuenta la poca diversidad de conceptos con los que responde el alumnado, podría plantearse que sus conocimientos sobre este contenido son limitados y tienen poca información para contestar, situación que indica que el tema de las causas del conflicto armado es un contenido poco desarrollado y analizado desde la escuela, el contexto social y los medios de comunicación.

El alumnado demuestra tener un bajo nivel de aprendizaje de los contenidos históricos, pues no ha identificado ni relacionado estos contenidos con distintas causas como las económicas, sociales o políticas. Los resultados observados indican que al alumnado le es difícil articular y relacionar este tema con la realidad actual del país, situación que da a entender que este tema se aborda como un contenido memorístico y poco reflexivo en las aulas.

En el análisis de las causas y los personajes se observa que es muy probable que el alumnado considere la clase de ciencias sociales como un espacio en que se aprenden hechos factuales, susceptibles solo a ser memorizados para aprobar las evaluaciones de la asignatura.

Se salen de esta tendencia las repuestas de los estudiantes del colegio 1. Esto se demuestra porque las respuestas no permanecen en la categoría de respuestas fieles a la lectura cuando se refieren a los protagonistas y las causas del conflicto armado.

Como sabemos, existen múltiples factores que influyen en el alumnado al momento del desarrollo de sus capacidades intelectuales. El proceso en el desarrollo de sus habilidades

cognitivas, se debe a sus experiencias con el medio social en el que se desenvuelven y también a la incidencia que, sobre este desarrollo, pueden tener los procesos educativos.

El ejemplo del colegio 1 es un indicador de la influencia que puede llegar a tener las experiencias del alumnado y la forma como el maestro asume las clases de ciencias sociales, en el desarrollo de las capacidades intelectuales del mismo.

Como lo indica la gráfico 1, en este centro los estudiantes acudieron a ideas relacionadas con la lectura, pero alejándose de las palabras con las que el texto define los protagonistas y las causas del conflicto. Estas son algunas de las respuestas de los alumnos cuando se refieren a los protagonistas:

Estudiante	Comentarios
01_01	“Las guerrillas que son de izquierda. Los paramilitares con el gobierno y el ejército. Los narcos”
01_03	“Guerrilla de las FARC, los del ELN. El estado colombiano, los políticos, y los paramilicos (sic) ”
01_05	“Narcotraficantes y paramilitares (hoy en día BACRIM)”
01_08	“Las guerrillas que existen las FARC, el ELN, el estado con los militares, las bandas criminales y los que fueron paramilitares ”
01_09	“Los liberales y conservadores. El gobierno y el ejército. El ELN y las FARC, antes el M-19”
01_14	“Primero los liberales y conservadores. Las guerrillas de las FARC, el M19 y el ELN, el estado, los paras y luego bacrim. El narcotráfico que es de donde sale la plata”
01_17	“Las FARC, los del ELN. Los paras, Uribe. El estado. El narcotráfico, aunque ya no casi”

En estas respuestas se observa un bagaje conceptual más amplio y un conocimiento mejor apropiado sobre los principales protagonistas del conflicto armado en comparación a los otros cuatro colegios.

Se puede apreciar que algunos estudiantes son capaces de expresar los cambios históricos que ha tenido el conflicto, como la irrupción del narcotráfico o la creación de las bandas criminales (Bacrim). Es el caso de aquellos que reconocen las transformaciones que se presentaron en algunos grupos paramilitares que al no desmovilizarse continuaron su actuar delictivo como bandas criminales.

Se evidencia que el alumnado en este centro es capaz de realizar asociaciones más complejas e interpreta, con mayor precisión, la realidad política actual de Colombia. Esto se presenta cuando asocian al gobierno con los paramilitares, haciendo referencia al escándalo de la parapolítica⁷ y a éstos con el ex presidente Álvaro Uribe.

Además, se presentaron respuestas de estudiantes que recordaron a grupos guerrilleros que no mencionaba la lectura como el EPL, el ELN o el M-19. Al reconocer la presencia de otros grupos guerrilleros que hacen o hicieron parte de los actores armados, se demuestra que existe conocimiento histórico más completo con respecto a la historia política de Colombia.

Por otro lado, se evidencia que el alumnado menciona más eventos históricos en relación con el conflicto armado colombiano. Pocas son las respuestas en las que se refieren al periodo de la violencia. En número menor, algunos estudiantes hacen referencia a aspectos políticos e ideológicos, reconociendo que las guerrillas pertenecen a una corriente ideológica y política distinta a la de los grupos paramilitares.

Como se observa en la siguiente tabla, los estudiantes del centro 1, mencionan permanentemente aspectos de tipo económico y social. También le otorgan mayor responsabilidad al gobierno como causante del conflicto, brindando razones como la desigualdad económica, la desequilibrada distribución de la tierra, y el desinterés del Estado por el campo y su población. En conclusión observamos que los estudiantes de este centro son más reflexivos en torno a la responsabilidad que tuvo el Estado en los inicios de la confrontación armada.

⁷ Escándalo político que hubo en Colombia a principios del año 2006 en relación a los vínculos de algunos partidos políticos con grupos de autodefensas, principalmente en el gobierno de Álvaro Uribe.

Estudiante	Comentarios
01_02	“Por el conflicto de las tierras”
01_03	“Los de la parapolítica que ayudaron a las AUC ⁸ ”
01_04	“La indiferencia del estado hacia la gente del campo”
01_05	“Las matanzas entre sí con el otro partido por el poder”
01_06	“ La existencia de marcadas diferencias entre ricos y pobres, persecución del estado”
01_07	“Indiferencia del estado colombiano”
01_08	“Que la gente rica tenía mucha tierra en el campo y los campesino casi nada o no era de ellos”
01_09	“Los políticos de esa época que perseguían a los campesinos para ellos poder extender su territorio”
01_11	“Por la pobreza que había en los campos”
01_12	“El gobierno por no dejar trabajar a los campesinos, y perseguirlos”
01_14	“La desigualdad entre los campesinos que casi no tenían nada y los de la ciudad si”

Estas situación, y la diferencia con los otros centros pueden explicarse debido a que en el centro 1 la docente titular, a diferencia de los docentes entrevistados de otros colegios, ha trabajado, con el grupo del área de ciencias sociales de esta institución, una didáctica basada en proyectos asociados al conflicto armado, lo cual permite que los alumnos se acerquen de una forma más profunda a esta realidad. Con respecto a esta didáctica basada en proyectos, la maestra declara:

“Con ellos hago el ejercicio de mirar los protagonistas de cada una de las situaciones, del conflicto, pero luego enfatizo más, por el lado de las víctimas o por el lado de aquellos que permanecen en el anonimato y que tuvieron muchísima participación en los eventos o en los acontecimientos, llámese mujeres o niños”
(Entrevista Beatriz, 26/02/2016)

⁸ Autodefensas Unidas de Colombia.

El grupo de docentes de esta institución realiza diversas actividades que permiten al estudiante el contraste de diferentes fuentes, lo que genera la construcción de un conocimiento sobre el conflicto armado más completo. Además le permite la elaboración de sus propios argumentos evitando el aprendizaje memorístico. Esta situación la describe la docente de la siguiente forma:

“El año pasado, dentro del mismo proyecto, tuvimos la posibilidad de estar con unas mujeres que fueron víctimas del conflicto armado que residen en la ciudad de Bogotá, que están vinculadas a un proyecto de recuperación de memoria. Ellas estuvieron con los chicos de todo el colegio. Contaron sus experiencias con respecto al conflicto. ... luego fuimos al Centro de Memoria Histórica y pues ahí tienen la posibilidad de observar, de conocer y de mirar... por supuesto el chico mira, compara y asume una posición y asume actitudes críticas fuertes y reconoce que efectivamente nuestro país es un país de víctimas y hacen ese ejercicio de mirar ¿Por qué el conflicto armado?, ¿quién lo produce? ¿Cómo se produce?”
(Entrevista Beatriz, 26/02/2016)

Las propuestas pedagógicas que realiza esta maestra, junto con el equipo de ciencias sociales del centro, corrobora que los maestros que recurren a múltiples recursos y espacios didácticos variados e innovadores ayudan a fortalecer en los estudiantes las habilidades de pensamiento social e histórico ligadas al contraste y análisis de información, lo que les permite construir sus propias respuestas.

Se puede apreciar que en la labor de enseñanza del conflicto armado que realiza la maestra se incluyen elementos metodológicos propios de la disciplina histórica por ejemplo, cuando recurre a diferentes fuentes de información y las contrasta con algunos testimonios de víctimas del conflicto armado. Este manejo de las fuentes ayuda a explicar la mejor comprensión de esta temática y así a entender el carácter más completo de las respuestas del alumnado.

7.2.2. Respuestas reinterpretadas de la lectura

Una parte del alumnado no ofreció respuestas literales en el ejercicio propuesto. Por el contrario, realizó una reinterpretación de la lectura propuesta adicionando elementos de su conocimiento previo. Buena parte de este tipo de respuestas se encontraron cuando los estudiantes se refirieron a los tipos de acciones que cometen los actores armados y a los tipos de víctimas del conflicto.

El contenido que presentaba el texto era: “Las principales acciones violentas que se efectúan por parte de los actores del conflicto son las tomas armadas de poblaciones, las desapariciones forzadas, las masacres indiscriminadas de civiles, el desplazamiento forzado masivo y los secuestros colectivos de civiles, militares y políticos” (Tamayo, 2015, p. 4). Algunas de las son:

Estudiante	Comentarios
03_02	“Las masacres en los pueblos, los secuestros, el homicidio, minas”
03_11	“Los secuestros, las torturas, las matanzas, los desterrados”
04_08	“Asesinatos, masacres, torturas, secuestros”
04_10	“Matar, desplazar, torturar, secuestrar, descuartizar”
05_07	“Violaciones a mujeres y niños, gente sin un lugar donde vivir, desplazados del campo”
05_08	“Los desterrados o que les tocó abandonar sus cultivos, los desaparecidos, desmembramientos, la gente que fue asesinada”
01_08	“Secuestros, violación de niñas y mujeres, las masacres y el asesinato a campesinos, minas antipersonas”
01_09	“Pérdida de familiares, descuartizados con motosierras, secuestros”
01_12	“Matar, secuestrar, inválidos, abusar sexualmente, torturar, reclutamiento forzado ”
02_08	“Torturas, secuestros, extorsiones, violaciones, desplazados, desmembrados”
02_11	“Extorsión a gente de los pueblos, secuestro, reclutamiento de niños, desplazados del campo”

Se observa, en las respuestas del alumnado que se mencionan actos violentos que no se presentan en la lectura. Como ejemplos se encuentran las violaciones, las torturas, las extorsiones, los desmembramientos, entre otros.

El repertorio de acciones violentas que surge del estudiantado es bastante variado comparándolo con la información que ofrece la lectura. Adicionalmente se observa que los hechos nombrados por los estudiantes son de naturaleza más trágica y con un marcado carácter violento. Esto demuestra un amplio conocimiento factual sobre este tipo de hechos. Los resultados revelan que la población campesina es la más reconocida como víctima directa de las acciones violentas, desconociendo otras poblaciones como los indígenas, y los afrocolombianos.

Cuando se hace alusión al tema del desplazamiento se menciona principalmente que éste se efectúa en los campos o en poblaciones campesinas. Este reconocimiento indica que el alumnado identifica que el conflicto armado se presenta principalmente en los campos que en las ciudades.

Existe una alta presencia de la acción violenta del secuestro, seguida por el desplazamiento y las violaciones. Este dato es comprensible debido a que en los medios de comunicación estas acciones violentas son las que más espacio ocupan.

En cuanto a los tipos de víctimas la lectura citaba: “Dentro de los crímenes se encuentran las personas que fueron desaparecidas, amenazadas, secuestradas, víctimas de algún acto de terrorismo, personas afectadas por el asesinato de un ser querido, víctimas de minas antipersonal, tortura, reclutamiento forzado de menores de edad, violencia sexual, de género y desplazamiento forzado” (Tamayo. 2015, p. 6).

Estas son algunas respuestas de los estudiantes:

Estudiante	Comentarios
03_13	“Campesinos, las mujeres, los ancianos, los desplazados”

03_02	“La personas del campo, los que sufren porque los sacaron de sus tierras”
04_04	“Los campesinos, pobres que les tocó salir sus cultivos”
04_11	“Las mujeres que violan, la gente secuestrada ”
05_06	“Los que se quedan sin un brazo o pierna, las familias de los desaparecidos”
05_02	“Los pueblos donde asesinan a mucha gente, los campesinos y los pobres de las veredas”
01_01	“Los desplazados, los indígenas, los campesinos, la gente de los pueblos”
01_11	“Las personas que salen del campo a la ciudad, las gente pobre del campo”
02_12	“ Los niños, las niñas que viven en la pobreza, los del campo que tienen que dejar sus tierras, las mujeres y niñas violadas”
02_08	“Los torturados, la gente forzada a salir de sus casas”

En esta categoría, el estudiantado relaciona bastantes hechos violentos. Resalta la idea de que ningún estudiante se reconoce asimismo como víctima del conflicto, lo percibe como una situación ajena y apartada a ellos, que sucede en los espacios rurales alejados de su vida cotidiana.

Se hace referencia principalmente a las personas campesinas, las cuales se asocian con la pobreza. Los desplazados vuelven a tener un papel protagónico en la identificación como víctimas. Surge una diferenciación marcada entre hombres y mujeres ya que las víctimas son representadas por las mujeres, la infancia y las personas mayores, lo que demuestra que sus imaginarios sobre las víctimas del conflicto armado se encuentran en las personas más débiles y desprotegidas. Apenas hay reconocimiento hacia las comunidades indígenas, pero no de las comunidades afrocolombianas. Se encuentra una presencia significativa de la violencia de género como acto violento que caracteriza al conflicto armado.

Algunos estudiantes hacen referencia al tema económico cuando reconocen que las poblaciones víctimas han tenido que dejar sus tierras y sus cultivos. En estas respuestas, aunque de forma poco elaborada, hay indicios de causalidad histórica estructural, ya que, según su criterio, la razón por la cual dejan sus tierras es debido a que son obligados a salir de ellas.

7.2.3. Respuestas sin relación con la lectura

Como se señalaba con anterioridad, las respuestas que se inscriben dentro de esta categoría son aquellas que no presentan ninguna relación con lo que se les pedía que realizaran. Estas respuestas no son muy representativas, su texto es poco coherente. Es probable que esta situación responda a que la actividad les pudo resultar poco motivante.

Sin embargo, esta categoría permitió identificar que cierta parte del alumnado presenta problemas de comprensión de lectura, disgrafía y problemas de atención, concentración y poca capacidad para realizar una actividad secuenciada la cual requiera clasificar y ordenar un tipo de información. Factores relacionados con las dificultades para el aprendizaje pueden predisponer al bajo rendimiento y al fracaso escolar, por tanto, este tipo de situaciones deben ser identificadas por el maestro instándolo a buscar apoyo para promover el aprendizaje en sus estudiantes.

CAPÍTULO 8

IMAGEN ARTÍSTICA Y EMOCIÓN

El objetivo de esta parte de la investigación es presentar los resultados, a partir de un enfoque descriptivo e interpretativo, de la dimensión emocional con la cual el alumnado percibe los actos violentos cometidos contra las víctimas. Para ello utilizamos una serie de preguntas sobre un conjunto de imágenes artísticas relacionadas con el conflicto armado. El capítulo inicia describiendo la metodología utilizada para determinar la percepción emocional de los estudiantes a través de las imágenes. Continúa definiendo conceptualmente las emociones y señalando aquellas que se utilizaron en la investigación. Por último, analizan tres grupos de emociones que fueron las más recurrentes mencionadas por los estudiantes.

8.1. Metodología de la actividad

Compartimos con Pagés, Martínez y Cachari (2014) la idea que en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje y en particular en la enseñanza de la historia escolar la formación debe ir más allá de lo académico y disciplinar para involucrar el mundo de los sentimientos.

Partimos del hecho de considerar que las imágenes artísticas son instrumentos útiles en el propósito de sensibilizar al estudiante frente a temáticas como las víctimas del conflicto armado, convirtiéndose en estrategia valiosa para propiciar la empatía de los estudiantes con las víctimas y su concienciación frente a las consecuencias negativas de la guerra. Nuestro interés es conocer las reacciones emotivas que pueden despertar en los estudiantes este tipo de imágenes y su posible utilidad didáctica en la enseñanza de la historia del conflicto armado en Colombia.

Para cada obra artística el estudiante debía responder la siguiente pregunta:

- ¿Qué emoción te genera la pintura?

Esta pregunta es tomada a partir del análisis iconológico propuesto Erwin Panofsky (1991) planteado para el campo de la Historia del Arte con la finalidad de dotar, a esta disciplina, de un procedimiento riguroso el cual permitiera el estudio y la interpretación de las imágenes, sin desconocer la sensibilidad que puede suscitar el arte.

La estructura de Panofsky, sugiere que, para realizar un análisis iconológico de las obras de arte se debe proceder a describir la pintura y luego analizar los aspectos de su contenido. Se opta por utilizar este método ya que se considera que la interpretación del arte es una actividad intelectual que conduce a una experiencia sensible. (Panofsky, 1991).

Para los fines de esta investigación se han tomado pinturas de diferentes artistas colombianos. Las tres obras artísticas fueron seleccionadas por su vinculación directa con las víctimas del conflicto armado colombiano y por su estética clara y realista. La obra “Tragedia y horror en Bojayá” (2002) alude a la masacre cometida por las FARC en el año 2002 en el municipio de Bojayá (Chocó) en un combate contra grupos paramilitares. En su ataque las FARC dispararon un cilindro cargado de explosivo que cayó en la iglesia de la población donde se refugiaban una gran cantidad de hombres, mujeres, niños y ancianos. El resultado fue más de 100 civiles muertos. La segunda obra “Éxodo” (2009) muestra un grupo de desplazados que huye de sus tierras con sus pocos enseres. Por último, “Población Civil” (1997) presenta una mujer víctima del conflicto armado en una postura que recuerda el dolor y sufrimiento que esta población ha tenido que padecer. Las imágenes propuestas en la Unidad Didáctica al estudiantado para su lectura y discusión fueron:

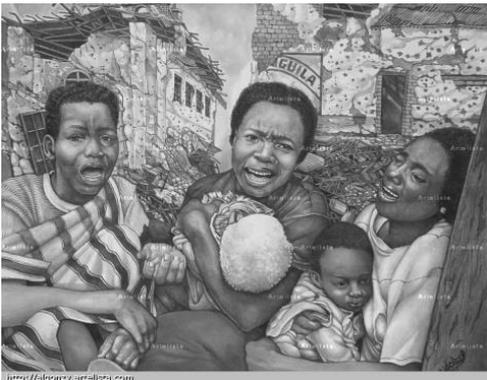
	
<p>Artista: Carlos Alberto González da Silva Título: Tragedia y horror en Bojayá</p>	<p>Artista: Sair García Título: Éxodo</p>



Imagen 2. Pinturas utilizadas en la propuesta didáctica

8.2. Las emociones en relación con las víctimas

Desde distintas perspectivas disciplinares las emociones son consideradas como resultado de complejos procesos cognitivos (Nussbaum, 2008; Elster, 2010; Damasio, 2005). Por tanto, en la didáctica de las ciencias sociales, también debe considerarse la influencia que tiene lo emotivo en la constitución de aspectos como la construcción de opiniones propias, los juicios de valor, la formación de criterios y opiniones.

En nuestro estudio entendemos las emociones como la expresión visible de una valoración, social o individual, de aquellos comportamientos que se consideran correctos o incorrectos según la jerarquía de valores de cada cultura. Partiendo de esta definición se pueden entender mejor los resultados que se obtuvieron con respecto a la valoración que realizan los alumnos sobre las imágenes artísticas relacionadas con las víctimas del conflicto armado. Las emociones expresadas indican que el alumnado desaprueba la violencia ante las víctimas, a la vez que origina sentimientos de malestar y tristeza.

Debido a que las preguntas que se aplicaron eran abiertas surgieron diversas emociones. Por esta razón consideramos pertinente agruparlas por familias emocionales siguiendo la propuesta de Plutchik (1987). Para el autor las emociones se pueden agrupar en conjuntos de la misma especificidad, cuya diferencia reside en la intensidad. Las familias emocionales que se identificaron son:

- Tristeza, dolor, pesar, culpa.
- Odio, rabia, ira
- Miedo, Temor

8.2.1. Tristeza, dolor, pesar y culpa

Esta familia de emociones fue la que predominó en las respuestas del alumnado. La tristeza se relaciona con la pérdida de algo o alguien, y permite comprender la pena de los demás (Damasio, 2005). En nuestro análisis la tristeza se presenta como la reacción al dolor ajeno que están sufriendo los personajes en las obras de arte.

La tristeza también se relaciona con la compasión que se tiene hacia otra persona (Damasio, 2005). La compasión es una reacción que se experimenta ante un sufrimiento muy fuerte y una circunstancia que reviste cierta gravedad (Villar, 2008). Por tanto, los estudiantes reconocen que lo acontecido a los personajes de las obras son sufrimientos graves, inmerecidos e injustos y les genera compasión ante los más afectados.

Según Nussbaum (2010) se siente compasión por aquello con lo que nos identificamos, si le otorgamos moralidad a este sentimiento, se traduce en la preocupación imparcial por el bienestar de todos.

Estudiante	Comentario
03_06	“Que los paramilitares les quitan sus casas, para venir a quedarse con ellas y eso es injusto”. Obra 2.
02_05	“Así son los hombres armados, los desplazados son los más perjudicados”. Obra 2.
04_03	“La emoción que me muestra es tristeza, ellas no debieron haber pasado por tanto sufrimiento y eso es injusto”. Obra 3.
05_13	“Me produce dolor por la muerte de gente inocente que no tiene nada que ver con la guerra”. Obra 3.

Los hechos que les generan tristeza a los estudiantes tienen que ver con acciones que se asocian directamente con la guerra, con actos violentos y dolosos como los asesinatos, las

masacres o los desplazamientos. Estos hechos son considerados negativos y poco ejemplares.

Estudiante	Comentario
01_03	"La pintura me transmite un poco de tristeza, puede ser que mataron a alguien inocente" Obra 1.
01_10	"Es triste saber que sufre porque le mataron a alguien". Obra 1.
02_09	"Me produce dolor por la muerte de gente inocente". Obra 3.
02_05	"Así son los hombres armados, los desplazados son los más perjudicados. Obra 2.
05_04	"La emoción que me da es pesar, es una mujer que está llorando por la guerra". Obra 1
05_13	"Me produce dolor por la muerte de gente inocente que no tiene nada que ver con la guerra". Obra 3.

El carácter de algunas respuestas permite entender el remordimiento como un sentimiento que genera culpa o indignación por parte de los alumnos frente a estos hechos. El alumnado manifiesta esta emoción cuando siente dolor por la agresión a un tercero. Se trata de una reflexión sobre lo que es la acción injusta en poblaciones que no debieron haber pasado por esas situaciones.

Estudiante	Comentarios
01_03	"Me genera remordimiento porque esas cosas solo les pasa a las personas del campo, en la ciudad no hay eso". Obra 2.
02_12	"Me da remordimiento, culpa porque quisiera que eso no hubiera sucedido". Obra 3.
04_11	"Culpa, por los actos inhumanos como asesinatos y masacres". Obra 3.

El alumnado percibe que la violencia es un acto que tiene consecuencias muy negativas, como la pérdida de muchas vidas inocentes y de objetos materiales. Las emociones como

la tristeza, la culpa, la pena, expresan rechazo al dolor del otro, más cuando se considera que las causas son injustas.

Para el alumnado la injusticia se asocia con la pérdida de bienes o cuando perciben que se les están quitando sus “pertenencias, sus casas, sus tierras” y/o por la muerte o desaparición de un familiar. Estos comentarios indican que el alumnado no es indiferente ante el dolor ajeno y se conmueven por las situaciones que viven las víctimas del conflicto armado. Además, el alumnado, al conmovirse ante este tipo de acciones, juzga que, no solo son bienes importantes los que están siendo arrebatados, también la desaparición de un familiar y la muerte de personas inocentes.

Estudiante	Comentarios
01_02	“Me da mucha tristeza con la señora porque fue por algo que ella luchó para conseguir para que alguien venga y la saque corriendo de sus tierras o cultivos o casa, por el conflicto armado en Colombia”. Obra 1.
01_04	“A mí me genera mucha tristeza que lo saquen de sus casas”. Obra 2.
01_11	“Tristeza por la situación, pasarán necesidades o pobreza, falta de alimentos. Me da tristeza por eso”. Obra 2.
03_02	“Que los paramilitares les quitan sus casas, para venir a quedarse con ellas y eso es injusto”. Obra 2.
03_06	“Me da tristeza porque son personas que lo pierden todo por culpa de la guerra”. Obra 2.
02_06	“Me genera tristeza al saber que les quitan sus pertenencias” Obra 2.
05_04	“La emoción que me da es pesar, es una mujer que está llorando por la guerra”. Obra 1.
05_06	“Me da tristeza porque son personas que pierden su tranquilidad por culpa de la guerra”. Obra 3.

Para Nussbaum (2010) el hecho de sentir compasión por los demás es una guía moral indispensable para evaluar el sufrimiento de otros. Esto indica que el alumnado reconoce que los protagonistas de las obras de arte sufren por situaciones que están revestidas de

cierta gravedad. Por sus respuestas se denota que le atribuyen real importancia a la pérdida de los objetos materiales como las tierras, de las pertenencias e incluso la oportunidad de vivir en paz. Por tanto se podría decir que no son apáticos a las pérdidas ajenas, ni indiferentes ante las injusticias y el sufrimiento.

8.2.2. Odio, rabia e ira

Estas emociones son menos representativas que en las familias anteriores. Aunque el odio y la rabia en muchas circunstancias se pueden identificar como emociones negativas, es posible que se presente como indignación ante una situación causada por el maltrato a una tercera persona (Elster, 2010).

Para Elster (2010), las emociones de la ira tienen íntimas relaciones con las normas morales y sociales, para el autor, el presenciar el incumplimiento de las normas es causa de sentir ira o desprecio.

El odio y la rabia, se presentan cuando el alumnado realiza una valoración de un hecho violento y le confiere un significado negativo. De esta forma, esta emoción está en función de los juicios de valor que realizan los alumnos al interpretar que existe una situación de abuso, de injusticia o una falta grave.

Estudiante	Comentarios
01_09	“A mí me transmite odio, y mal humor porque es algo injusto”. Obra 2.
01_13	“Odio contra los victimarios que tratan mal a los pobres”. Obra 1.
03_04	“Me da rabia porque eran simplemente campesinos que vivían allí y llegaron y los masacraron de esa forma”. Obra 3.
02_03	“Me da mucha rabia contra las FARC y me hace pensar que los guerrilleros no tuvieron compasión”. Obra 3.
02_09	“Es una masacre sin sentido y me da rabia porque muere mucha gente inocente y no se gana nada”. Obra 3.

Este grupo de emociones se presenta en general porque el alumnado expresa el desprecio los actos violentos que comenten los actores armados contra la población civil. Siguiendo a Elster (2010) podemos afirmar que en los estudiantes existe en última instancia un sentimiento de indignación que se manifiesta en emociones de odio, rabia o enfado hacia los victimarios. En estos ejemplos se puede observar que la rabia y el odio se desencadenan ante situaciones que atentan contra las vidas de las personas y la integridad de la población civil.

Estudiante	Comentarios
01_05	“Sinceramente me da ira hacia los que hacen eso”. Obra 3.
01_13	“Odio contra los victimarios que tratan mal a los pobres”. Obra 1.
04_09	“Me genera la pintura rabia por los malos tratos”. Obra 3.
04_10	“Mi sentimiento es rabia, furia hacia las FARC y los paras”. Obra 2.
05_12	“Me trasmite rabia ver como una persona puede sufrir solo porque otros tienen el poder del miedo”. Obra 1.

La rabia, se presenta en respuesta a la impotencia que se siente de no poder ayudar a las personas ante actos injustos como las masacres y los desplazamientos, acudiendo probablemente a un sentido de solidaridad.

Estudiante	Comentarios
01_02	“Me da odio, rabia, ira. Por no poder ayudarlos”. Obra 2.
02_07	“La pintura me trasmite rabia por que no puedo hacer nada”. Obra 2.
04_03	“Me da ira porque no hay forma de ayudarlos”. Obra 3.

El alumnado también condena el desinterés y la incapacidad del Estado de proteger a estas poblaciones y por no evitar el sufrimiento de las víctimas, condenando así, la poca eficacia del estado en el incumplimiento del deber de proteger a la sociedad colombiana, especialmente a aquella en situación de vulnerabilidad. Esta reacción emotiva se presenta en la obra “Tragedia y Horror en Bojayá”

Estudiante	Comentarios
02_04	“Me hace sentir mal genio, rabia porque no se hizo nada”. Obra 3.
04_11	“Me transmite rabia ya que el gobierno hace poco por el conflicto, permitiendo que las personas del pueblo sean afectadas”. Obra 3.
01_13	“Rabia porque el Estado debería haber luchado para que eso no pasara”. Obra 3.
03_11	“Me da mal genio, porque el gobierno no hizo nada” Obra 3.

Para Elster (2010) el desprecio es asociado al odio, y éste a su vez se produce cuando existe la noción de que se es “malo”. Por tanto, el alumnado, desprecia los actos que comenten los actores armados en contra de las víctimas. A demás, identifican que los actores armados se revisten de cierta maldad y que la intención de éstos es causar daño para alcanzar un interés de tipo económico, como “quitarles sus tierras”

Estudiante	Comentario
01_14	“Me da ira porque ya no tienen donde vivir, les quietaron donde vivían”. Obra 3.
03_04	“Mi emoción es furia, no tienen donde vivir, les tocó salir prácticamente con nada y los otros se quedan con sus tierras y cultivos”. Obra 2.
04_03	“Me trasmite rabia, las mujeres tienen tristeza porque las dejaron sin casa prácticamente desplazados”. Obra 3.
05_12	“Rabia, porque si no fue poco que las dejaron sin casa”. Obra 3.

En conclusión, las percepciones del alumnado relacionadas con el odio, rabia e ira se explican en cuanto son una muestra de moralidad y desaprobación ante los hechos violentos porque perciben que las víctimas han sufrido una injuria a causa del daño intencional de los victimarios.

8.2.3. Miedo y Temor

Para De Rivera (1992) emociones como el miedo se presentan intensamente en sociedades que son expuestas, por largos periodos de tiempo, a circunstancias de violencia, como el caso de los regímenes dictatoriales o la guerra. Esta explicación sostiene que la reacción emocional del alumnado haya el miedo y el temor. Al ser Colombia un país que lleva más de 50 en una constante guerra, la sociedad colombiana ha experimentado episodios traumáticos, que han dejado en la población una sensación de exposición al peligro, la cual genera miedo y temor.

Esta familia de emociones fue la que menos se presentó en las apreciaciones del alumnado. Se asociaron principalmente a las obras de arte de “Éxodo” y “Tragedia y horror en Bojayá”. La razón puede ser que causan en el alumnado un impacto emocional y psicológico más fuerte al tratarse de imágenes más explícitas en relación con a las víctimas del conflicto armado.

El miedo y el temor tienen una función informadora, de alarma, en este caso ante la amenaza de un mal inminente. El miedo necesita de la creencia de que algo o alguien pueden llegar a causarnos daño. Para Damasio (2005) el miedo es producido casi siempre por agentes externos, y se evoca a partir del recuerdo y la imaginación que tiene nuestro cerebro a representar situaciones u objetos externos. En nuestro caso, el miedo se produce cuando el alumnado percibe una situación de peligro, como es la intimidación de los grupos armados como las FARC, en mayor medida, y por los Paramilitares, con una menor representación.

Asumimos que las emociones son juicios valorativos y una representación que hacen los estudiantes de un hecho o una acción, en este caso del conflicto armado. El miedo, es asociado por el alumnado con acciones coercitivas basadas en la agresión, en la fuerza y en el posible daño o afectación que pueda causarle a los personajes.

Estudiante	Comentarios
01_06	“Me da susto por el daño que puede llegar a hacer esas personas con las armas”. Obra 1.

02_02	“Me da terror porque son gente que con las armas matan y destruyen” Obra 3.
05_12	“Temor porque son obligados a hacer algo que ellos no quieren o sino los matan”. Obra 1.
03_04	“Me transmite susto, miedo por lo que los guerrilleros puedan hacer sufrir y matar gente inocente” Obra 1.
03_12	“Miedo porque hay mucha gente muerta en el campo, inocentes que los matan porque los otros tienen las armas”. Obra 3.
04_05	“Miedo porque la guerrilla tienen las armas y obligan a la gente a hacer cosas”. Obra 1.

El miedo que expresa el alumnado se puede explicar a causa de las consecuencias psicológicas del terrorismo en la población que lo ha padecido o en quien lo observa. Esta situación indica, posiblemente que la población civil que no ha sido afectada por los enfrentamientos, también es susceptible a sentir terror ante actos de violencia.

La reacción emocional del miedo surge, en el alumnado, ante la percepción de una amenaza que perciben puede llegar, en algún momento a ser parte de su realidad. Este miedo se puede traducir en angustia ante la posibilidad de alguna cercanía de los hechos violentos y de la misma muerte.

Según Aguilera (2003) el drama de la guerra interna, no es solo para quien la está combatiendo, o para las poblaciones cercanas a estos enfrentamientos. El drama lo sienten también los ciudadanos que no han sido víctimas sintiendo temor a sufrir daños. Esta situación revela que los actos violentos de los grupos armados colombianos han logrado extenderse en la población civil de las ciudades, causando temor a morir en algún atentado y percibiéndose, en cierta medida, con un grado de afectación o como víctima.

Estudiante	Comentarios
01_02	“Las emociones que trasmite son miedo y terror porque eso puede llegar a la ciudad”. Obra 3.
01_08	“Miedo, porque esas balas nos pueden llegar a matar o a alguien de la

	familia”. Obra 3.
03_12	“Miedo porque es algo que está pasando en el campo y puede llegar a pasarnos”. Obra 3.
02_13	“Miedo, y puede ser algo muy fuerte y que nos puede pasar a todos”. Obra 3.
04_03	“Susto, ya que es una situación que no está lejos de Bogotá” Obra 3.
04_11	“Miedo porque se puede morir uno en esos atentados”. Obra 3.
05_04	“Terror, porque son cosas que llegan al barrio”. Obra 3.

En otros casos el miedo es generado porque se percibe que los victimarios son inhumanos, despiadados, y casi monstruos que comenten los actos violentos sin ningún fundamento y que su objetivo es hacer daño de forma intencional. Esta percepción indica que el alumnado no tiene claridad frente a las razones de aquellas agresiones que comente los victimarios ante la población civil. Al no tener una explicación de tipo política o económica argumentan que son personas despiadadas que cometen estos actos porque les produce cierto tipo de satisfacción.

Estudiante	Comentarios
01_10	“Me da miedo, terror porque esa gente son como animales que matan sin sentido” Obra 1.
03_08	“Horror por la guerrilla que asesina a campesinos sin piedad” Obra 1.
02_12	“Me da terror los paramilitares que van llegando y matando sin ningún remordimiento”. Obra 1.
04_02	“Miedo porque ellos matan a los campesinos que no les caen bien, que no se dejan quitar sus pertenencias”. Obra 2.
05_02	“Porque les gusta matar a la gente, son sádicos” Obra 3.

Consideramos que las emociones forman parte del sistema de razonamiento ético, por tanto. Al manifestar un sentimiento o una emoción, el alumnado está aprobando o desaprobando éticamente y moralmente lo que está representado en las imágenes. Para ellos es un acto de injusticia o de crueldad producida por la violencia.

Nuestro análisis sugiere que las imágenes artísticas utilizadas en la unidad didáctica y que hacen énfasis en el dolor y la tragedia de las víctimas del conflicto armado suscitan emociones que tienden hacia la aflicción y el pesimismo.

Se podría inferir que el uso de la imagen artística como recurso didáctico genera sensibilidad, sin embargo como las obras que se emplearon solo hacían alusión a situaciones negativas del conflicto, esta sensibilidad se centró en reconocer la tragedia del conflicto armado.

Por consiguiente, el empleo didáctico debe enfocarse no sólo en reconocer la tragedia y el horror de la guerra sino debe propiciar una visión más optimista, que ayude a encauzar el pensamiento de los estudiantes hacia acciones positivas que propendan por el perdón, la paz y la reconciliación en lugar de la tristeza, el odio y el miedo.

Podemos decir que, en general hay una ausencia de sentimientos o emociones que lleven a la venganza o rencor, posiblemente porque en el alumnado no existen experiencias de violencia generadas por el conflicto armado.

Sin embargo, la muerte causada por la violencia siempre será asociada con hechos traumáticos y generar sentimientos como el miedo, el temor en el alumnado. La muerte inmerecida, será vista como un hecho injusto el cual es desaprobado por el alumnado. Se evidencia que no hay compasión ni empatía hacia los victimarios, porque la evaluación que se hace del acto de quitarle la vida a alguien deja sentimientos de odio y rabia.

Podemos concluir que la enseñanza de contenidos como los conflictos armados desde la perspectiva de las víctimas le permite al alumnado realizar valoraciones morales de aprobación o desaprobación, de justicia o injusticia, sobre hechos asociados al conflicto armado colombiano.

CAPÍTULO 9

IMAGEN ARTÍSTICA Y PENSAMIENTO HISTÓRICO

El presente capítulo analiza la manera como los estudiantes leen e interpretan una imagen artística relacionada con el conflicto armado colombiano. Es importante recordar que los resultados que presentaremos a continuación provienen no sólo de una actividad (lectura e interpretación de imágenes) sino que son el resultado de una propuesta de enseñanza previa del conflicto armado y sus víctimas que -como hemos descrito en un capítulo anterior- tuvo lugar durante varias sesiones de trabajo. En este sentido, lo que estamos analizando es fundamentalmente la manera como los estudiantes evocan un conocimiento histórico y social enseñado en clase a través de una imagen artística.

El capítulo está organizado en tres partes. La primera presenta el grado de conocimiento histórico que los estudiantes expusieron en la descripción de las imágenes. El segundo analiza la manera como los estudiantes expresaron empatía frente a las víctimas. Por último, se señalan algunos elementos de causalidad histórica que pueden deducirse de la interpretación que hacen de las obras artísticas.

9.1. Conocimiento histórico

La actividad propuesta a los estudiantes fue responder a la pregunta: “¿Qué muestra la pintura?”. Frente a ella los alumnos se agruparon en dos grandes categorías: *consistentes* e *inconsistentes*. La primera corresponde a quienes demostraron conocimiento del conflicto armado y sus víctimas a través del uso del lenguaje o de hechos relacionados con él. La segunda categoría se refiere a quienes no emplearon términos o hicieron alusión a situaciones concretas relacionadas con el conflicto armado y sus víctimas.

Siguiendo esta categorización presentaremos los resultados para cada una de las imágenes ya que los resultados varían de acuerdo a cada obra artística.

Categoría Consistentes

En la imagen “Tragedia y horror en Bojayá” los estudiantes que demostraron conocimiento, 60 estudiantes, es decir el 79%, lo hicieron a través del uso de algunos términos propios de la enseñanza previa que se realizó en la propuesta didáctica, en particular del empleo del concepto de *desplazamiento forzado*.

Estudiante	Comentarios
01_08	“Son personas que están siendo desplazadas de sus hogares”
02_06	“La pintura muestra personas que se están desplazando”

Es importante indicar que se hizo énfasis en la propuesta didáctica en definir el concepto de desplazamiento forzado. Los resultados muestran, como lo señalan los ejemplos anteriores, que una parte importante de los estudiantes integran a su descripción de la imagen artística este concepto.

Otro indicador de conocimiento se presentó cuando los estudiantes mencionaron hechos relacionados con el conflicto y sus víctimas. En el caso de esta primera imagen la asociación fue clara al vincularla con los hechos de la masacre de Bojayá en 2002.

Estudiante	Comentarios
01_03	“Muestra las víctimas del bombardeo a Bojayá”
03_04	“Puedo ver una familia aterrorizada por la masacre, veo a una mujer con un niño en brazos y otra mujer con municiones, y con un señor gritando, las dos mujeres están llorando, y a sus espaldas se ve Bojayá destruida en ruinas”
02_09	“Muestra los hechos después del cilindro de Bojayá”
03_16	“Muestra 3 mujeres llorando mientras cargan sus bebés, mientras la guerrilla las ataca en Bojayá”
01_13	“Son madres afectadas por la masacre en Bojayá la escena hace alusión a los hechos ocurridos en Bojayá en el 2002”
05_07	“En Bojayá, los hechos de mayo de 2002, en Bojayá, los afrocolombianos”

Como se observa los estudiantes en esta categoría son capaces de mencionar el municipio donde ocurrieron los hechos o describir estas acciones brevemente. Pueden asimismo citar la fecha o señalar alguno de sus protagonistas. En esta categoría consideramos que existe un conocimiento histórico resultado del proceso de enseñanza de la propuesta

didáctica. Solo cuatro estudiantes fueron capaces de nombrar los hechos con cierta exactitud, cifra que no representa un porcentaje significativo para el total de la población 76 alumnos. Un último indicador de conocimiento se presentó cuando el estudiantado identificó a alguno de los protagonistas del hecho utilizando su nombre adecuadamente. En general se refirieron a alguno de los actores armados que actuaron como victimarios de la masacre (paramilitares, guerrilla de las FARC).

Estudiante	Comentario
02_13	“Es la iglesia de Bojayá donde ocurrió la masacre. Muestran dolor en sus caras el cilindro de gas que lanzó las FARC, están llorando y sufriendo”
04_10	“El lugar Bojayá. La escena, de las personas afectadas por las FARC. Desplazados”
05_10	“lugar: Bojayá, escena: enfrentamiento de FARC con paramilitares, personajes: Víctimas”
05_04	“Las FARC, los paramilitares con una bomba arruinaron un pueblo y a las mujeres llorando por sus casa arruinadas”

En este último grupo es común que los estudiantes incluyan elementos de los que hemos mencionado anteriormente (conceptos, lenguaje, hechos). Consideramos que la identificación de los actores armados es un buen indicador de conocimiento, ya que en general los estudiantes cuando se refieren a ellos los ubican en un escenario y les otorgan unas acciones concretas que corresponden con los hechos estudiados.

Categoría inconsistentes

Los estudiantes que no hacían referencia directa y clara a algún tipo de conocimiento relacionado con el conflicto armado y sus víctimas fueron 16 estudiantes el 21% de la población. Frente a la pregunta: “¿Qué muestra la pintura?” los estudiantes respondían como lo hubiera hecho cualquier alumno de otro país que no conozca la situación de conflicto armado de Colombia.

Estudiante	Comentario
05_01	“La pintura muestra como tres señoras están protegiendo a sus hijos de lo que se ve una catástrofe”
03_17	“Son afroamericanos saliendo de una explosión”
03_11	“Muestra tres personas madres con sus hijos bebés”
03_16	“Que todo está destruido las madres están sufriendo y llorando por pérdida de familias”
03_05	“Muestra un lugar destrozado y tres mujeres llorando con sus hijos en brazos”
03_12	“Es un pueblo destruido con personas gritando con sus hijos asustados”
04_09	“Un lugar lleno de disparos y ya. La escena personajes que sufren por el atentado. Personajes: 3 señoras sufriendo y sus hijos inocentes”
04_13	“Es un lugar destruido con mujer y sus hijos sufriendo”
02_12	“Muestra un lugar destrozado y tres mujeres llorando con sus hijos en brazos”
02_11	“Es un pueblo destruido con personas gritando con sus hijos asustados”
05_06	“Un pueblo, están sentados, está destruido todo”
05_13	“Que hay personas que están llorando y tienen sus hogares destrozados y que hay un reguero por todo lado”

Algunas descripciones hacen hincapié en el sufrimiento o dolor y otras simplemente detallan la pintura. Las respuestas que aportan los estudiantes no superan el nivel descriptivo y no incluyen información relevante sobre el conflicto armado o sus víctimas. Un grupo menor de estudiantes (cinco) asocian la imagen con algún tipo de catástrofe natural lo cual indica la poca capacidad de conexión de la imagen con la situación histórica enseñada.

04_01	“La pintura muestra como 3 señoras están protegiendo a sus hijos de lo que se ve una catástrofe”
04_05	“Unas personas en medio de una catástrofe con unos bebés”

Creemos que los estudiantes de esta categoría no logran un nivel mayor de asociación entre la imagen y el hecho histórico estudiado debido a factores que pasan por la baja atención o motivación en las actividades de enseñanza y su menor nivel de conocimiento informal del conflicto armado y sus víctimas. Sin embargo, esta categoría es considerablemente menor de quienes si asociaron la imagen artística con los hechos históricos estudiados.

Por otra parte, no siempre es claro en cual categoría se encuentran algunos estudiantes ya que, aunque pueden aludir a lugares o alguno de los actores, no queda suficientemente claro si conoce los hechos de Bojayá o en general la situación del conflicto armado y sus víctimas estudiados en la propuesta didáctica.

03_10	Son las mujeres de Bojayá que están llorando por lo que ocurrió en el pueblo
04_03	Son los afectados de Bojayá, cuando pasó lo de la bomba

Esta población es significativamente reducida (cuatro en total) en comparación con el total de los estudiantes que participaron en la propuesta didáctica. Por tanto podemos concluir que la mayor parte de los estudiantes, logran asociar correctamente la imagen artística con los hechos históricos estudiados, una parte reducida no lo hace, y una parte aún menor, aunque utiliza algunos elementos estudiados, no logra evidenciar un conocimiento claro de los sucesos y problemáticas analizados en clase.

En cuanto a la imagen: “Éxodo” los resultados muestran muchas similitudes con la pintura anterior pero con un aumento significativo de estudiantes en la categoría inconsistentes.

Recordemos que la obra “Éxodo” no está asociada a un hecho en particular, como en el caso de la primera pintura analizada. Lo que enseña claramente es a un grupo de desplazados por la violencia que podrían ser vinculados a uno de los innumerables casos de violencia contra la población civil.

Los estudiantes que se encuentran en la categoría de consistentes (56 estudiantes es decir 74%) mencionan -al igual que en la imagen “Tragedia y horror en Bojayá”- el concepto de desplazamiento forzado pero con mayor frecuencia. Eso se explica por la mayor correspondencia entre la imagen y la problemática del desplazamiento.

Estudiante	Comentarios
01_08	“Personas que están siendo desplazadas de sus hogares”
05_10	“La pintura muestra campesinos, personas que las están desplazándose de sus tierra”
02_07	“Son desplazados que les toca salir del pueblo con sus pertenencias en la espalda”
03_14	“Son personas desplazadas recogiendo lo poco que les queda”
04_10	“La pintura muestra el desplazamiento de los personajes que fueron atacados por la guerrilla, fue en el campo”
02_15	“Demuestra que los han despojado de sus tierras”
05_16	“La pintura muestra una de las más tristes” realidades de Colombia, los desplazados

Observamos que cuando la imagen es más explícita en mostrar un hecho histórico concreto -como en el caso de la masacre de Bojayá- los estudiantes reconocen con mayor claridad el suceso al que se refiere. Por el contrario, cuando la imagen pierde su asociación a un hecho específico los estudiantes pueden encontrar más fácilmente el concepto con el que se puede asociar, como en el caso de la imagen “Éxodo”.

Además de un mayor uso en la imagen “Éxodo” del concepto de *desplazamiento forzado* encontramos que el empleo del concepto *afroamericano* también aumenta en relación con la primera imagen analizada. Los estudiantes suelen vincularlos con la población del

departamento del Chocó que está habitada en su mayoría por personas de raza negra y tuvo una problemática de violencia social muy fuerte debido al conflicto armado.

Estudiante	Comentarios
02_02	“Son afroamericanos que son sacados de sus casas por los paramilitares”
03_13	“Hay desplazados afroamericanos del Chocó, van caminando huyendo de donde estaban a buscar otro lugar más seguro”
01_03	“Un desierto un grupo de afroamericanos desplazándose”
05_09	“Yo veo en la pintura que los afrocolombianos están siendo desplazados y a algunas personas mayores”
05_18	“Unos chocoanos o afrocolombianos en un lugar como Chocó en desplazamiento forzado”

Vale la pena mencionar que tanto en la propuesta didáctica como en las sesiones de trabajo en clase se insistió en el uso del concepto *afroamericano* para referirse a la población de raza negra. Esto fue así en cuanto a que el término “negro” suele tener connotaciones racistas. El uso de este concepto, así como el de *desplazados*, puede leerse como una evidencia en el conocimiento del conflicto ya que su empleo implica identificar a poblaciones victimizadas desde una perspectiva de reconocimiento de derechos. De la misma manera, la identificación de distintos actores armados, en particular las FARC y los grupos paramilitares también señalan un cierto conocimiento del conflicto.

02_06	Que los paramilitares les quitaron sus casas
02_08	Muestra a gente que fueron sacados por los paras
05_17	Muestra los daños de las FARC y paramilitares, los personajes son afrocolombianos

La descripción que hacen los estudiantes de las imágenes artísticas en esta categoría no indica un conocimiento en detalle del conflicto armado, ni muestra en profundidad elementos de los estudiados en la propuesta didáctica. Sin embargo, la actividad no

estaba diseñada explícitamente con ese objetivo. Lo que se encuentra en sus respuestas son algunos indicadores de conocimiento del conflicto a través del uso del lenguaje o la mención de los hechos que evocan las imágenes.

En cuanto la categoría de *inconsistentes*, son 20 estudiantes que se ubican en ella. Al igual que en la imagen anterior, no ofrecen en sus descripciones ninguna explicación y sus comentarios se limitan a nombrar elementos evidentes para cualquier espectador.

Estudiante	Comentarios
05_01	“Las personas se fueron de sus casas, cargando con sus cosas”
03_05	“Se ven como si fueran a otro sitio distinto a donde viven”
01_13	“La pintura muestra que es gente muy humilde”
01_08	“Hay un grupo de personas. Están en un lugar muy lejos de su hogar”

Como decíamos, no es una categoría donde se encuentre la mayoría de estudiantes, solo está en ella una parte reducida que representa el 26%. No obstante, encontramos que la ubicación en esta categoría no siempre es clara ya que algunos alumnos pueden nombrar alguno de los actores y simultáneamente no dar cuenta de otros. En particular encontramos que la tendencia fue identificar a algún actor armado y no a las víctimas.

Estudiante	Comentarios
02_12	“Hay tres personas bajando, en sus cabecitas unas maletas los han sacado de sus casas y los sacó las FARC”
05_15	“Hechos después de un atentado de la guerrilla, cuatro personas van a buscar un refugio”

En los ejemplos anteriores, aunque el estudiante se refiere a las FARC o más genéricamente a la guerrilla, no identifica a las víctimas como desplazados. Esta situación nos inclina a pensar que en el estudiantado prima el reconocimiento a los actores armados en lugar de las víctimas. Una explicación puede encontrarse en el manejo que

los medios de comunicación hacen del conflicto donde los victimarios ocupan un mayor espacio mediático que las víctimas.

En otros casos algunos estudiantes utilizan conceptos equivocados para referirse a alguno de los actores o de las víctimas. En el siguiente caso un alumno señala como “desmovilizados” a quienes son en realidad “desplazados”.

Estudiante	Comentario
02_09	“Lugar: campo. Escena: desmovilizados. Personaje: un viejito y tres señores”

Es evidente en el caso anterior que el concepto de víctima o de desplazados aún no está interiorizado en su conocimiento sobre el conflicto colombiano. De la misma manera, otro grupo de estudiantes se refieren a la imagen como la consecuencia de una catástrofe. Esta situación se presentaba igualmente en la primera imagen analizada cuando los estudiantes asociaban el drama de las víctimas con algún tipo de desastre natural.

Estudiante	Comentario
02_10	“Muestran a personas que están caminando por desiertos con todas sus pertenencias, están evacuando”

Se trata, en estos casos, de una estrategia de los estudiantes de ofrecer respuestas sobre un fenómeno que no es bien conocido (conflicto armado) y que por tanto lo asocian con otro del cual tienen mayor cercanía o conocimiento (desastre natural). Otra coincidencia con la imagen de Bojayá se refiere al uso del término “negros” en lugar de “afrocolombianos” o “afrodescendientes” para referirse a esta población.

Estudiante	Comentario
01_07	“El pueblo caminando por el desierto, los negros se cansaron de vivir en la pobreza y decidieron caminar para irse a otro país”

Este último caso es un ejemplo de aquellos estudiantes que no utilizan los conceptos estudiados ni se refieren a los hechos trabajados previamente en la propuesta didáctica. Al igual que en el caso anterior, alude a otra problemática conocida (pobreza) para explicar la imagen, lo que indica el poco grado de conocimiento que puede poseer sobre el conflicto armado.

Una conclusión preliminar que nos enseña el análisis de estas dos primeras imágenes es que las obras artísticas son capaces de evocar -en la mayoría de los alumnos- conocimiento histórico aprendido a través de un proceso de enseñanza estructurado. Es decir, que el uso que el estudiante otorga al conocimiento histórico adquirido en su proceso de aprendizaje escolar puede ser utilizado en otros escenarios distintos al de una evaluación tradicional. Igualmente queda claro que, para buena parte de los estudiantes, los conceptos y hechos estudiados en la propuesta didáctica pueden utilizarse en campos distintos al escritural. En la interpretación iconográfica la mayor parte de los estudiantes pueden hacer uso de conocimientos históricos siempre que la obra pueda asociarse de manera clara a hechos y conceptos estudiados previamente.

Por último, en la obra artística “Población civil” 65 estudiantes la describieron en su mayoría señalando al personaje como una “mujer afrocolombiana”. Una parte pequeña del grupo de alumnos (6) se detuvieron a describir el contexto geográfico donde percibían se hallaba la mujer. Sólo una parte significativamente reducida - 4 alumnos- la describió como “Víctima” o “Desplazada”.

Estudiante	Comentario
04_12	“La mujer llora porque es una señora que, por lo que veo, es desplazada y le tocó dejar sus tierras”

En este sentido, 64 estudiantes -que corresponde al 84 % de la población - se ubicaron en la categoría de *inconsistentes*, donde no existe una relación clara y directa con conocimiento del conflicto armado.

Estudiante	Comentario
05_02	“Es una señora que le tocó salir de sus casa”
01_08	“La señora vio que pasó algo muy feo terrorífico, como el asesinato de alguien”

Aunque la mayoría reconoce que en la situación representada por la imagen hay un elemento de tragedia, no hay una identificación directa que esa tragedia esté relacionada con el conflicto armado. En una proporción menor los estudiantes reconocen una relación de la imagen con el conflicto pero no utilizan el concepto de víctima. Solo se presentaron 7 casos.

Estudiante	Comentario
03_04	“La pintura muestra a una señora en un campo, y se ve que llora y se ve que es por algo relacionado por el conflicto armado”
04_02	“La señora llora por algo que vio, que le ocurrió y tiene que ver con la guerra”

Este último grupo puede considerarse como el que tiene mayor afinidad entre la imagen artística y su relación con el conflicto armado. Pero como se observa el concepto de “víctima” es casi inexistente. Sucede, como en casos anteriores, que un grupo de estudiantes son capaces de nombrar algún actor armado pero no a las víctimas, señalándolas en esta obra como una “señora”.

Estudiante	Comentario
02_02	“Me parece que es una señora que está llorando porque le hicieron daño los paramilitares”

En este punto es importante recordar que la imagen “Población civil” es la más abstracta de las tres obras artísticas propuestas. Podríamos considerar la obra “Tragedia y horror en Bojayá” como la más realista y la que tiene una mayor vinculación con un hecho histórico específico estudiado en la propuesta didáctica. En segundo lugar estaría la obra “Éxodo”

que aunque muestra con crudeza el drama de los desplazados no señala un escenario o un contexto específico donde se pueda ubicar esta población. Por último, se encuentra la imagen “Población civil” que podríamos estimar como la de mayor grado de abstracción en cuanto a que carece de los marcos de referencia que podemos encontrar en las dos imágenes anteriores.

El análisis de las tres obras artísticas nos permite afirmar que entre mayor es el grado de realismo de la imagen aumenta proporcionalmente el uso del conocimiento histórico para describirla o asociarla con hechos y conceptos previamente estudiados. El uso de imágenes artísticas en la enseñanza de las víctimas debería iniciarse con imágenes realistas y progresivamente incorporar obras de carácter más abstracto en fases posteriores de desarrollo del pensamiento social.

Otro elemento que es importante de mencionar es la tendencia en un grupo de estudiantes -9 alumnos- en asociar las imágenes con aspectos emotivos. Aunque corresponde a un pequeño grupo, es clara la tendencia que antes que señalar conceptos o hechos históricos prefieren referirse a los sentimientos o emociones que la imagen artística despierta.

Estudiante	Comentario
03_09	“Muestra una tragedia, el lugar fue en Bojayá, Chocó, la escena es las mamás y sus hijos que sobrevivieron a esa tragedia”

Es interesante notar como en estas descripciones -que inician desde lo emotivo- no están ausentes elementos de conocimiento histórico enseñados en la propuesta didáctica. Antes bien, encontramos que los estudiantes que hicieron mayor énfasis en el campo emotivo en la descripción de la imagen recurrieron al conocimiento histórico con mayor frecuencia.

9.2. Causalidad histórica

La causalidad histórica se presenta en los estudiantes cuando dan posibles explicaciones a los fenómenos sociales. Santisteban (2011) señala a la causalidad como uno de los elementos que ayudan a formar la razón y a entender la complejidad social. Para Limón y Carretero (1997) existen diferentes tipos de causalidades que explican los hechos históricos, las explicaciones estructurales y las intencionales. Las *intencionales* son aquellas que se fundamentan en las motivaciones de los actores sociales, en cuanto a las *estructurales*, se refieren a elementos de tipo económico políticos y culturales.

En el análisis de los resultados encontramos que los estudiantes, en su descripción de las imágenes artísticas, recurren a otros tipos de explicaciones adicionales a las citadas por Limón y Carretero. Esta situación puede explicarse debido a que los estudiantes no son indagados de manera directa para encontrar causas históricas al fenómeno representado en las imágenes. Lo que se les solicita es describir la obra artística, y desde esa instrucción, una parte de ellos ofrece explicaciones al conflicto armado y a la violencia ejercida sobre las víctimas. Por tanto, sus razonamientos causales reflejan tanto un aprendizaje de conocimiento escolar como la representación social que han formado sobre estos fenómenos en la interacción con su contexto social y cultural.

Las explicaciones causales que establecen los estudiantes las podemos agrupar en tres categorías: *causas estructurales*, *causas inmanentes* y *causas emotivas*. La primera es muy cercana a la que define Limón y Carretero con el mismo nombre, y en el caso que nos ocupa los estudiantes hicieron énfasis en dos elementos: la tenencia de la tierra y la identificación de algún actor del conflicto. En cuanto al primero fueron bien escasos los estudiantes que asociaron un interés económico como causa de la violencia ejercida contra las víctimas. Solo dos casos.

Estudiante	Comentarios
05_04	“Muestra el sufrimiento que viven o están viviendo las víctimas del conflicto armado del campo que le matan los familiares por no dejarse sacar de sus tierras y dejárselas a los paramilitares”
03_16	“Nos muestra el sufrimiento de los desplazados, son gente

	maltratada por el desplazamiento y entristecidos por las amenazas que reciben de desalojar e irse de sus tierras”
--	---

Fueron mucho más numerosos los estudiantes que señalaron que la causa de la guerra provenía de la acción de algún actor armado ilegal (guerrilla, paramilitares). En nuestro concepto el aumento significativo de estudiantes en este grupo obedece a que en él se refleja de manera más clara: las representaciones sociales sobre el conflicto que han ayudado a formar los medios de comunicación y la opinión pública en general. Es decir, para una parte significativa de estudiantes el conflicto se explica debido a que existen unos grupos armados que promueven la guerra aunque sus razones no estén del todo claras. Finalmente esa es la imagen que llega a las ciudades sobre el conflicto armado a través de la pantalla de televisión. Para los estudiantes la responsabilidad de la guerra recae primordialmente en los grupos guerrilleros.

Estudiante	Comentario
03_04	“Son mujeres que les tocó presenciar la tragedia de Bojayá, sufren porque la guerrilla les voló sus casas
03_03	“Muestran dolor en sus caras debido al cilindro de gas que lanzó las FARC”
05_06	“Muestra el pueblo destruido debido a que las FARC lanzaron un cilindro”
05_13	“Son personas que fueron atacadas por la guerrilla y están en unas ruinas y están escapando de la masacre”
01_06	“La pintura enseña personas que fueron afectados por la guerrilla y están siendo sacados de sus lugares por la guerra”

Esta inclinación por adjudicar de manera exclusiva la responsabilidad del conflicto a la guerrilla es coherente con el discurso que mantiene buena parte de los medios de comunicación del país. También se explica en cuanto a que de manera oficial los grupos paramilitares se han desmovilizado, aunque muchas de sus estructuras militares siguen

vigentes con otros nombres ejerciendo control territorial en algunas regiones. Sin embargo, este fenómeno ya no es tenido en cuenta por los medios de comunicación como parte del conflicto armado y lo consideran como una expresión de delincuencia común. Por tanto, creemos que los estudiantes que se refieren a los paramilitares como generadores del conflicto lo hacen recurriendo al conocimiento histórico que fue desarrollado en la propuesta didáctica.

Estudiante	Comentario
03_08	“Para mí son campesinos siendo desplazados por unos paramilitares y se fueron sin un techo donde vivir”
04_02	“Son campesinos desplazados de sus casas porque les toco salir de sus tierras y dejárselas robar de las AUC”
01_01	“Son desplazados que les tocó salir de sus casa, y sacar lo poco que alcanzaron, dejando sus cultivos y sus gallinas y sus animalitos, porque los paramilitares se lo quieren quitar”
05_08	“Para mí son campesinos siendo desplazados por unos paramilitares y se fueron sin un techo donde vivir”
02_01	“La escena muestra a los afectados por los paramilitares”

Solo dos reducido de alumnos consideraron que ambos grupos (guerrilla y paramilitares) son igualmente responsables de la guerra.

04_09	“Son campesinos que se desplazan a causa de las masacres que comenten los paramilitares y la guerrilla”
05_11	“Muestra que las FARC junto con los paramilitares con una bomba arruinaron todo un pueblo y a las mujeres llorando por sus casa arruinadas”
02_07	“Muestra los daños de las FARC y paramilitares, los personajes” son afrocolombianos

Es importante subrayar que en el desarrollo de la propuesta didáctica ambos actores fueron considerados como responsables de las acciones violentas en contra de la población civil. Pero tanto en las discusiones en clase como en la interpretación de las imágenes artísticas se establece claramente la preferencia por adjudicarle a la guerrilla la responsabilidad de la guerra. Esta situación advierte sobre el reto para los docentes de ciencias sociales en ayudar a promover un clima de reconciliación nacional luego de la firma de los acuerdos de paz con las FARC y su integración a la vida política.

El papel del Estado y sus instituciones es mencionado por una mínima parte de estudiantes que advirtieron en las imágenes la falta de acción del Estado para proteger la vida e integridad de la población civil.

01_18	“Se ven mujeres muy tristes gritando y llorando por lo que ha pasado y mirando hacia el frente como diciendo: ¿Por qué el gobierno no hizo nada?”
-------	---

A pesar del desarrollo de la propuesta didáctica se encuentra este desequilibrio en la asignación de responsabilidades y la insistencia de diez estudiantes en explicar la guerra como la acción incomprensible de algún actor armado. Por tanto, consideramos que el trabajo de enseñanza del conflicto debe ser permanente desde una edad temprana, ya que las representaciones sociales se forman desde mucho antes de iniciar con el estudio del conflicto, y como vemos, pueden convertirse en ser grandes dificultades para una comprensión adecuada de este fenómeno.

Las *causas inmanentes* se refieren a aquellas cuya explicación recae en la violencia en sí misma. En ellas la guerra se presenta y perdura como un elemento inherente a la vida de las personas y del país en general. Los estudiantes se refieren simplemente a la “violencia” como el agente generador de la guerra.

Estudiante	Comentario
03_06	“La pintura muestra una escena trágica y triste por la gente

	desplazada por la violencia”
03_07	“Desplazados por la violencia”
04_04	“Un grupo de desplazados que se van de su tierra por la violencia”
01_06	“Hay tres personas y dos niños que se quedaron sin nada por culpa de la violencia”
01_07	“Muestra a un grupo de personas que están desplazándose por la violencia porque fueron atacados”
02_15	“Muestra a personas afectadas por la violencia”
02_02	“Después de la masacre de Bojayá. Veo 3 personas y 2 niños que se quedaron sin nada por culpa de la violencia”
05_07	“Están en el campo son campesinos que están desplazados por la violencia, los sacaron de sus tierras”
02_10	“Yo veo a campesinos siendo desplazados por la violencia que le quita las tierras a las personas”

Como se observa “la violencia” toma forma de sujeto al cual se le acreditarla la explicación del conflicto armado. Es decir, es “la violencia” la responsable de los crímenes y las agresiones contra la población civil. El uso de este concepto por parte de los estudiantes es recurrente, y no es extraño si tenemos en cuenta que su empleo en Colombia es frecuente tanto por la gente común como por los académicos que estudian este fenómeno en la historia nacional. Para el historiador Gonzalo Sánchez (2006) las masacres, los desplazados, los desaparecidos, las viudas, los torturadores, los eventos catastróficos para individuos y colectividades muy concretas son los que constituyen la materia prima de este malestar nacional que llamamos “la violencia”. También el historiador Eric Hobsbawm (2001) reconocía, para el caso colombiano, que el uso del término “la violencia” era adecuado a falta de uno mejor.

En otras descripciones de las imágenes artísticas los estudiantes aludieron a “la guerra” para explicar la causa del conflicto armado. Sin embargo, como se podrá observar, el mecanismo de explicación inmanente es el mismo.

Estudiante	Comentario
03_07	“El lugar es una población destruida por la guerra, los personajes son mujeres llorando mientras que sostienen a sus hijos en medio de esa destrucción y guerra”
02_13	“Son mujeres con hijos en sus brazos, sufriendo por la guerra”
04_12	“Son afroamericanos que se fueron de sus casas, y fue por la guerra”
01_06	“La señora llora por que la sacaron de sus tierras a causa de la guerra”
02_06	“Son personas que son desplazadas porque la guerra les asesinó a todo el pueblo”

En la descripción de los estudiantes los conceptos de “la violencia” y la “la guerra” superan el plano lingüístico para cobrar existencia como entidades con aparente capacidad racional a quienes se les puede atribuir la explicación del conflicto armado. Al igual que en la investigación de Plá (2005) estos conceptos no pueden identificarse como individuos sino como una entidad de carácter más abstracto que el autor denomina *cuasipersonajes*. Plá señala como en las narraciones de los estudiantes los cuasipersonajes sustituyen a los personajes en sus discursos históricos adjudicándoles la responsabilidad en la acción histórica. En sus palabras “El hecho de darle voluntad a una institución –en nuestro caso a un concepto– es una muestra de que se le considera un actor social y, por tanto, un actor de los acontecimientos de la historia” (2005, p. 136).

El uso de estos dos términos para explicar las causas del conflicto armado podría indicar la ubicuidad y frecuencia con que este fenómeno se presenta en la historia y la realidad social y política colombiana. En palabras de Sánchez “la omnipresencia, real o imaginaria, de la guerra en el devenir nacional, nos ha hecho vivir en una especie de presente perpetuo, donde poco o nada cambia” (2006, p. 98), realidad que se encuentra también en los niños y jóvenes donde la percepción es de un presente de guerra y violencia que se manifiesta sin un comienzo o causas definidas y que al parecer nunca dejará de existir. Esta representación social de los estudiantes del conflicto armado en Colombia y sus

causas está evidenciando la imagen de un relato sin actores, de víctimas y victimarios diluidos en el anonimato.

Por último, las *causas emotivas* aluden a aquellas que intentan explicar el sufrimiento personal de las víctimas por encima de otros motivos que justifiquen al conflicto armado como fenómeno colectivo o estructural. No fueron muy numerosas, pero en todos los casos analizados los estudiantes nombran la muerte de un familiar como la causa del dolor que representan las imágenes.

Estudiante	Comentario
02_12	“Veo a una señora que llora, posiblemente porque ve que le están matando un familiar”
02_15	“Son mujeres que lloran porque les mataron a sus familiares”
03_04	“Es una señora que llora porque las FARC le mató un pariente”

En este tipo de causas, aunque se pueda reconocer a uno de los actores del conflicto, el énfasis de la explicación recae en daño que se le infringe a un ser querido y por tanto el conflicto como fenómeno social queda en segundo plano. Estas causas van a estar muy relacionadas con la expresión de emociones y sentimientos que manifiestan los estudiantes en su interpretación de las imágenes y que serán objeto de estudio en el siguiente capítulo.

9.3. Interpretación de los propósitos de las obras artísticas

Una segunda pregunta propuesta a los estudiantes para la interpretación de las imágenes artísticas fue: “¿Qué intención tenía el artista?”. Nuestro interés era determinar el nivel de análisis del estudiantado frente a los propósitos que puede contener una obra de arte. Frente a este punto encontramos que existen tres niveles de análisis de la obra. El primero, el más básico, considera que el artista no tiene ninguna intención, solo pinta una escena y unos personajes. En el segundo nivel el estudiante estima que el artista pretende denunciar situaciones que en su opinión son inaceptables e injustas y que

ocurren sin que la mayoría de la opinión pública las conozca o las valore en su verdadera dimensión. En el último nivel el estudiante valora el interés del artista para procurar generar empatía emocional frente a las víctimas del conflicto.

En el *nivel descriptivo* los estudiantes identifican y mencionan los elementos formales más evidentes de la obra artística. Consideran que estos elementos corresponden al objetivo final del artista quien no se interesaba en mostrar nada más allá de una composición estética.

Estudiante	Comentario
01_02	“Mostrar a una señora llorando en medio de un campo rodeada por agua”
01_12	“La intención del artista era pintar a una mujer sufriendo por alguna razón”
02_01	“Pintar los desplazados que les toca dejar sus campos”
03_09	“El artista dibuja tres señoras víctimas del conflicto con sus hijos en los brazos”
04_12	“Veo que pinta a una señora que está llorando y como triste”

En el *nivel de denuncia* el alumnado considera que existe una cierta conspiración que impide que la población en general conozca los crímenes y las situaciones de abuso en contra de los campesinos y las víctimas del conflicto armado. De esta manera, el autor de la obra artística se convierte en el personaje que revela la injusticia y pretende llamar la atención del público para poner en evidencia esta situación.

Estudiante	Comentario
01_01	“Mostrar lo que hizo la guerrilla al desplazar la gente”
01_06	“El artista tenía la intención de que viéramos lo que le pasa a muchas familias en el campo”
02_08	“El pintor tenía la intención de mostrar lo que pasa o lo que hacen los grupos paramilitares”
03_06	“La intención: demostrar las acciones y lo que pasa en el

	campo con las familias”
04_08	“Lo pintó para ver cómo es la realidad en los campos”
04_05	“Su intención es de retratar todo el daño que causó el conflicto armado cuando las masacres y los asesinatos”
05_05	“La intención es mostrar la destrucción y el miedo que viven las víctimas”
05_07	“El artista quería que se viera la masacre que sufre la gente a diario”

Por último, en el *nivel de empatía* los estudiantes revelan la intención del artista de producir en el público un efecto de identificación con las víctimas a través del reconocimiento de sus sentimientos y emociones. Estas emociones son desde luego negativas: tristeza, aversión, miedo, entre otras, y son expresadas en la imagen de manera tal que produzcan en el espectador esas mismas sensaciones.

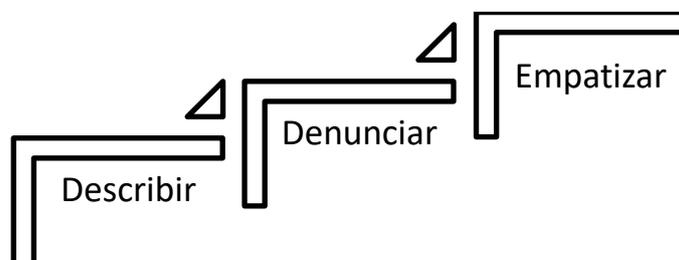
Estudiante	Comentario
02_03	“Muestra el sufrimiento que vivieron o están viviendo las víctimas del conflicto armado”
03_04	“El artista quería interpretar la tristeza que tuvieron los habitantes de Bojayá”
04_10	“Refleja la tristeza de los campesinos al ser víctimas de los grupos armados”
05_03	“Su intención es retratar la maldad que hubo por parte de los de la guerrilla”

En este último *nivel de empatía* es necesario precisar que nos referimos a la *empatía emocional* definida por Yuste (2016) como la capacidad de sentir las emociones y sentimientos ajenos. Esta capacidad empática es distinta a la *empatía histórica* que pretende comprender las actitudes o motivaciones de los actores del pasado (Santisteban, 2010). Sin embargo, tener en cuenta los puntos de vista de otros y ser

sensible a los sentimientos ajenos son habilidades y disposiciones que deben promoverse en el pensamiento crítico (Ennis, 1991; Paul y Elder, 2007; Paul, 1991; citados por Yuste, 2016).

Estos tres niveles tienen algunas semejanzas con los pasos que propone Panofsky (1994) en su modelo de interpretación iconológica de las obras de arte. En el primero (preiconográfico) se describen y estudian las formas, el segundo paso (iconográfico) interpreta el significado de las imágenes, y en el último (iconológico) se relaciona la obra con su época. Panosfsky plantea su modelo como una secuencia que inicia en lo descriptivo para finalizar en lo analítico. Lo que encontramos en los estudiantes es que una parte significativa es capaz de llegar al primer paso, una parte menor logra avanzar al segundo pero muy pocos alcanzan el último nivel que pretende analizar la obra con su contexto histórico y cultural.

Volviendo a los tres niveles identificados en el alumnado hallamos que éstos se encontraban simultáneamente en los grupos. No obstante, consideramos que puede ser posible que estos niveles se presenten secuencialmente en cada alumno, como lo propone Panofsky (Ver Esquema 3).



Esquema 3. Niveles de análisis de los propósitos de las obras artísticas

Un trabajo de enseñanza más especializado puede dar como resultado que el alumnado pase de un grado descriptivo a otro empático. De cualquier manera por los resultados encontrados creemos que en la interpretación de la obra artística debe tenerse en cuenta tanto elementos de enseñanza histórica como de favorecimiento de la capacidad empática en los estudiantes. Para el caso específico de las víctimas del conflicto armado la

empatía emocional puede ser la más apropiada en el propósito de reconocer la tragedia que ha soportado esta población.

A manera de conclusión podríamos decir que la imagen artística se puede utilizar en espacios académicos como pretexto para identificar elementos de pensamiento histórico y social en el alumnado. Además, su empleo no solo se reduce al reconocimiento de estos elementos, ya que, utilizando el método iconográfico planteado por Panofsky, podríamos como maestros, fomentar el pensamiento crítico si superamos los niveles descriptivos y conducimos al alumnado a los niveles más avanzados, pasando por la denuncia hasta alcanzar la empatía.

CAPÍTULO 10

ENSEÑANZA DE LAS VÍCTIMAS DEL CONFLICTO ARMADO COLOMBIANO. PERSPECTIVAS DOCENTES

En este capítulo se expondrán algunas percepciones y apreciaciones que tienen los maestros de ciencias sociales sobre la enseñanza de las víctimas del conflicto armado. El texto está elaborado con base en las entrevistas a los docentes que participaron en la propuesta didáctica de enseñanza de las víctimas del conflicto armado. El capítulo se inicia ofreciendo una descripción del contexto socioeconómico que rodea a las instituciones educativas donde se llevó a cabo la investigación, se presentan algunas características tanto de los docentes como de los estudiantes. Posteriormente se analiza la manera como se incluye en el currículo la problemática de las víctimas del conflicto. Luego se pasa a estudiar la relación entre la complejidad que presenta el conflicto armado colombiano y sus consecuencias para la enseñanza. El siguiente apartado revisa las estrategias y recursos que utilizan los docentes de ciencias sociales de las instituciones indagadas para abordar la enseñanza de las víctimas. Por último, se señalan algunos de los obstáculos más importantes a los que se refieren los docentes para desarrollar su tarea de enseñanza a este respecto.

10.1. Contexto socioeconómico de las instituciones educativas

De los cinco centros educativos seleccionados para el desarrollo de la propuesta de intervención didáctica, solo en cuatro se aplicaron entrevistas a los maestros. Dos de estas instituciones (centros 1 y 4) se ubican en zonas periféricas de la ciudad donde las problemáticas socioeconómicas son marcadas. Una institución (centro 2) se ubica en un barrio popular de la ciudad donde las condiciones socioeconómicas son mejores y la última institución (centro 3) se encuentra situada en un sector central de la ciudad. La localización de esta última institución explica que problemáticas que son recurrentes en las otras instituciones no se presenten de manera tan evidente en este centro.

Las instituciones ubicadas en la periferia (centros 1 y 4) coinciden en compartir una población de bajos recursos que se desempeña en sectores informales de la economía. Son poblaciones con los niveles más altos de exclusión social y pobreza de la ciudad. Una parte importante de esta población son migrantes de otras regiones del país que han buscado en la capital oportunidades de mejora económica. De esta población una parte

importante son desplazados por la violencia producida por el conflicto armado. El nivel de analfabetismo se encuentra cercano al 3% y el promedio de años de estudios de la población entre 20 y 34 años es inferior al promedio de la ciudad. Delitos como el homicidio, el hurto y las lesiones personales tienen niveles más altos que en otras localidades de la ciudad. También son superiores al promedio del resto de la ciudad la violencia doméstica o de género (SDP, 2011).

A pesar del contexto de alta vulnerabilidad social de las instituciones ubicadas en la periferia, la Alcaldía de Bogotá ha venido mejorando en los últimos 10 años el ingreso y permanencia de los niños y jóvenes en el sistema educativo público. Se calcula que cerca del 90% de la población en edad escolar está cubierta por el sistema educativo. Debido al contexto descrito la población estudiantil se encuentra en alto grado de vulnerabilidad, y por tal razón presenta diversas problemáticas sociales como: deserción escolar, pertenencia a pandillas, delincuencia juvenil, embarazos adolescentes no deseados, violencia escolar, drogadicción, vandalismo, entre otros.

El centro 2 corresponde a una institución situada en un sector popular de la ciudad donde la planeación urbana tiene un mejor desarrollo y la población tiene un nivel socioeconómico un poco más alto. Los niveles de pobreza y de exclusión social aunque siguen son considerables no superan al primer grupo de instituciones reseñadas anteriormente. Delitos como el homicidio, el hurto o las lesiones personales también tienen indicadores más bajos. La población corresponde a trabajadores no calificados y en menor medida a profesionales. El número de migrantes que provienen de fuera de la ciudad es considerablemente más bajo reduciéndose a su vez la población víctima del conflicto (SDP, 2011).

Las tasas de cobertura educativa son óptimas ya que se garantiza el 100% de matrícula para estudiantes de educación preescolar, primaria y secundaria. Aunque la vulnerabilidad social es menor permanecen en la institución educativa situaciones problemáticas como las enunciadas en el grupo anterior (pandillismo, consumo de drogas, violencia escolar, etc.).

Por último, el centro 3 se caracteriza por estar ubicado en una localidad de la ciudad donde se tienen niveles más altos de ingresos y consecuentemente no tener población considerada pobre. De acuerdo a las cifras oficiales (SDP, 2011) la población del colegio se ubica en una situación socioeconómica de estrato medio. Las familias suelen ser residentes de la ciudad de varias generaciones y tener en su mayoría estudios universitarios. Su actividad económica se desarrolla en el sector formal y participan como trabajadores especializados en empresas de diversa índole. La estructura de los hogares es más estable y la presencia de ambos padres en el hogar es más frecuente. Los delitos asociados a la exclusión social se reducen considerablemente.

Una parte importante de la población estudiantil de la localidad donde se ubica el centro 3 asiste a colegios privados que están en capacidad de costear sus padres. De esta situación se desprende que las problemáticas que describíamos en las instituciones anteriores sean mucho menos visibles en este centro aunque no desaparezcan por completo.

10.2. Los docentes y sus estudiantes

Fueron cuatro los docentes entrevistados, sus edades oscilan entre los 35 y 50 años, dos de ellas son mujeres y dos hombres. Tres pertenecen al sector educativo oficial de la ciudad de Bogotá y una se encuentra trabajando en un colegio concesionado (concertado). Tres cuentan con títulos de licenciados(as) en Ciencias Sociales y una profesora es Licenciada en Filosofía. La mitad de ellos tienen estudios de maestría.

En la siguiente tabla se resume las características más importantes de los docentes entrevistados:

NOMBRE⁹	CENTRO EDUCATIVO	EXPERIENCIA (AÑOS)	ESTUDIOS
Beatriz	Centro 1 (oficial)	33	Pregrado
Javier	Centro 2 (oficial)	15	Maestría

⁹ Los nombres de los docentes han sido cambiados.

Camilo	Centro 3 (oficial)	14	Maestría
Julia	Centro 4 (Concesionado) ¹⁰	3	Pregrado (Filosofía)

Tabla 12. Características de los docentes entrevistados

Los docentes expresan su percepción en relación con la población escolar con la que trabajan en términos muy cercanos a la que hemos descrito anteriormente. El profesor Camilo señala las características especiales de su institución que la diferencia de las otras de la ciudad:

Camilo	“Este es un colegio distinto en relación de los demás colegios del distrito, en la medida que la mayoría de sus estudiantes son de estrato 2 y estrato 3 y algunos estrato 4, que viven en el sector del colegio.... Eso da que los estudiantes desde el punto de vista socioeconómico tengan recursos para poder estudiar en un colegio técnico. Esta es una característica que diferencia a este colegio de otros colegios distritales otra es que como es un colegio técnico hay más niños que niñas”
--------	--

Con respecto a los otros tres colegios, los maestros indican que los estudiantes se encuentran en zonas marginales y en situación de vulnerabilidad, priman problemáticas como la drogadicción y la violencia, tanto en la vida familiar como en el contexto social. Plantean que son jóvenes que se desenvuelven en familias disfuncionales donde usualmente solo cuentan con el apoyo de la figura materna debido a que los padres no asumen su responsabilidad formativa de los hijos. Pero las carencias no son solo afectivas, en la parte económica la ausencia del padre genera, en múltiples ocasiones, escasez de recursos básicos para la subsistencia, delegando toda esta responsabilidad en la figura materna. Sobre este contexto los maestros se refieren de la siguiente forma:

¹⁰ En la ciudad de Bogotá los colegios concesionados son aquellos que aunque sus instalaciones y recursos son públicos están dirigidos por organizaciones privadas (concertados).

<p>Javier</p>	<p>“Este colegio queda en el límite entre las localidades de Tunjuelito y Ciudad Bolívar, son dos localidades que han sido denominadas como marginales al extremo sur de la ciudad. En el colegio hay niños de estratos 1, 2 y 3, pero especialmente 1 y 2. Las conformaciones familiares son diversas, pero casi siempre encontramos familias extensas, familias nucleares y familias disfuncionales. En la jornada de la tarde hay jóvenes con carencias afectivas muy grandes y de violencia bastante fuertes, producto de las condiciones sociales y económicas que viven, pero también culturales por el sector y el territorio en el que residen”</p>
<p>Julia</p>	<p>“El colegio está ubicado en una zona vulnerable llamada Ciudad Bolívar, por ésta razón el contexto que los chicos manejan -el contexto familiar y social- es de violencia, de problemas de drogadicción, de violencia intrafamiliar. Digamos que esa es en general la dinámica en la que los chicos se mueven. Yo creo que incluso uno como docente, a veces, no se alcanza a imaginar la realidad que estos muchachos viven, porque pues uno quizás no ha vivido en este mismo contexto”</p>

La profesora Beatriz encuentra que la población del colegio ha tenido una movilidad social a razón de que la institución fue trasladada de sector. Esto permitió, con el cambio de condiciones socio-económicas del colegio, que mejorara la población de estudiantes que ingresa al colegio, en sus palabras:

<p>Beatriz</p>	<p>“En principio el colegio estaba ubicado detrás de la sede tecnológica de la Universidad Distrital, ahí la población era muy diferente a la población que nosotros tenemos hoy en día. Cuando estaba en el sector de “Plan Canteras” la población era de estratos 1 y 2 y el nivel cultural de las familias no era muy alto. El nivel cultural era diferente porque muchas personas vienen del campo a la ciudad y si tienen un hijo estudiando es el primero de la familia que termina el bachillerato. Posteriormente cuando se compra este terreno aquí, en el “Ismael Perdomo”, nuestro colegio inicia a funcionar aquí. El barrio “Ismael Perdomo” es un barrio de estrato</p>
----------------	---

	<p>2 y 3 y a medida que el sector se va urbanizando las personas que llegan van cambiando, llegan personas profesionales, de otro nivel, y consecuentemente la población de estudiantes empieza a cambiar. Encontramos ahora en nuestra institución padres de familia que son arquitectos, ingenieros, abogados, hijos de maestros, entonces poco a poco la población va tomando otras características. Se nota como económicamente va cambiando la población. En cuanto al nivel cultural sus características también van mejorando porque si ven que sus padres son profesionales, que tienen a una figura que está preparada y que le dice que después de terminar su bachillerato se ponga a estudiar, los imaginarios van cambiando. Pero también contamos con población de estratos 1 y 2 que viene de “Perdomo Alto”, ellos corresponden a estratos 1 y 2. Se ven esas diferencias entre los niños de “Madelena” y de las unidades residenciales, y los niños que vienen como ellos dicen de la “loma”. Pero no es algo que genere choque”</p>
--	---

Se observa en este último testimonio el papel destacado que juega la estratificación social que es usada en la ciudad de Bogotá para describir y determinar las poblaciones estudiantiles y los contextos sociales en los que se inscribe la institución educativa. La alcaldía de Bogotá -al igual que en casi todas las ciudades de Colombia- utiliza una división socioeconómica que comprende 6 estratos donde el 1 corresponde al de mayor pobreza y vulnerabilidad social y el 6 al de mayor riqueza. Otros docentes también recurren a ellas para dar cuenta de aspectos relacionados con el contexto social, económico y cultural.

En general son poblaciones estudiantiles con riesgo alto de vulnerabilidad social aunque también, como lo señala el último testimonio, pueden ser heterogéneas conviviendo en la misma institución distintos perfiles de estudiantes que varían entre distintos grados de acomodación económica.

Buena parte de la población estudiantil corresponde a niños y jóvenes que han nacido en la ciudad de Bogotá pero cuyos padres provienen de municipios pequeños o zonas rurales. En muchos casos se trata de la primera o segunda generación que vive en la

ciudad y que por esta condición su familia se asentó en la periferia de la ciudad donde encontraron la única posibilidad de vivienda y acceso a servicios públicos.

10.3. La inclusión del conflicto y las víctimas en el Currículo

La enseñanza de las ciencias sociales depende en gran parte de las concepciones que tenga el maestro sobre las finalidades de la historia, la geografía y la formación ciudadana (Pagés, et al, 2011). A su vez estas finalidades están determinadas por los modelos de ciudadanía que se consideran adecuados y que los profesores impulsan siguiendo normativas políticas y consideraciones éticas.

Tradicionalmente el currículo ha sido utilizado por los gobiernos como dispositivo de control para promover cierto tipo de modelo ciudadano en la población. Uno de ellos es el de producir ciudadanos obedientes, cumplidores de leyes y poco reflexivos. También se ha venido utilizando con el objetivo de reproducir sentimientos nacionalistas que se fundamentan en las acciones idealizadas de los héroes patrióticos tradicionales.

Frente a esta enseñanza tradicional de la historia, la pedagogía crítica propuso una idea de currículo abierto y analítico del pasado. Esta propuesta ha sido incorporada en mayor o menor medida en la formación de maestros en las últimas dos décadas favoreciendo de esta manera nuevas formas de enseñanza de las ciencias sociales que promovieran una reflexión más profunda del papel de los ciudadanos en su sociedad.

Este tipo de pensamiento crítico puede ser asociado con la enseñanza del conflicto armado en cuanto a que como Cuestión Socialmente Viva favorece una reflexión situada del contexto político actual y plantea preguntas sobre la manera de proyectar el futuro. Las entrevistas señalaron que dos docentes enseñan el conflicto armado en las clases de ciencias sociales (profesores Beatriz y Javier). Estos docentes reconocieron que la incorporación de esta temática como objeto de enseñanza está determinada por los planes de estudio que tiene cada una de las instituciones educativas.

Sin embargo, incorporar esta temática no atiende solo a cumplir un plan de estudios o unos requerimientos institucionales. Los docentes que asumen la enseñanza del conflicto

hacen una crítica de los planes de estudios y de la manera tradicional como se ha venido planteando el tema desde los lugares institucionales.

Beatriz	<p>“Nosotros los profesores de ciencias sociales dependiendo de la Universidad de la que egresemos siempre recibimos una influencia de aquellos que nos han formado a nivel profesional. Entonces cuando uno llega a la práctica, nos entregan unos estándares que el MEN¹¹ establece y que hay que determinar un plan de estudios. Uno encuentra que el componente histórico en ese plan de estudios ha estado muy marcado por la historia oficial, y la historia oficial siempre va ser la del “bueno” y la del “malo”, generalmente en el “malo” no están los que deberían caer ahí, sino que, a veces son las víctimas las que encajan en ese concepto de malos”</p>
---------	---

En la respuesta de la profesora Beatriz se puede apreciar que su tendencia ideológica puede ser un factor influyente no sólo en su práctica de enseñanza del conflicto sino en la manera como determina las finalidades que tiene. Se puede deducir que la influencia de la formación inicial de los docentes puede ayudar a explicar la decisión de asumir, con mayor o menor compromiso, cierto tipo de contenidos que ayuden a promover los modelos de ciudadanía a los que nos referíamos previamente.

Por otra parte, los docentes que afirman no enseñar el conflicto aducen como justificación que el plan de estudios no contempla la enseñanza de este contenido. Podría pensarse que el currículo que promueven estas dos instituciones es estático o de tipo tradicional. Sin embargo, hay que señalar que en estas dos instituciones incluir el conflicto armado como problema de estudio es tan posible como en las que si se enseña, por lo que consideramos que la enseñanza del conflicto y sus víctimas recae en el plano de la decisión personal de los docentes por encima de un requerimiento institucional u oficial.

¹¹ Ministerio de Educación Nacional de Colombia

Camilo	“Mira yo voy a serte sincero. Ese es un tema que aquí [en el colegio] no se ha tocado. Y sucede por varias razones. Primero porque hasta este año se ha venido haciendo un replanteamiento del currículo de ciencias sociales. Con otro profesor que venimos trabajado hemos decidido darle una línea general a las ciencias sociales, y esa línea va enfocada a que el núcleo central de esa enseñanza y de los problemas en ciencias sociales sea Colombia y entonces hasta que no esté completo ese plan de estudios no te podría decir si hay una enseñanza de este tema o no”
Julia	“Yo creo que directamente esas temáticas, en este momento con grado sexto, no están incluidas... directamente el tema de la violencia como tal, como un concepto como tal, no se maneja todavía en sexto”

Tradicionalmente la inclusión del conflicto armado en el currículo es percibida en los docentes como la inserción temática de su estudio. Es decir, su tratamiento se limita a la presentación de hechos políticos relacionados con la aparición y desarrollo de los actores armados y las consecuencias para la población civil, sin que se llegue a analizar este fenómeno en la actualidad y sus implicaciones como problemática social. Así lo reconoce el profesor Camilo:

Camilo	“En la enseñanza tradicional, cuando se llega a unas partes específicas del currículo, especialmente en cuarto y quinto de primaria y en octavo y noveno de bachillerato, se abordan esas temáticas. Como temáticas más no como problemática. Entonces no se aborda desde la percepción de la víctima, sino que se ha abordado desde la perspectiva de la política, es decir, desde el establecimiento y se aborda desde una historiografía tradicional con respecto a la situación del conflicto, pero no se ha abordado realmente unas problemáticas del conflicto (...) más que el estudio de un tema se debe abordar desde la perspectiva de las víctimas, pero no como una temática sino como un problema casi que de investigación en el aula, eso me parecería fundamental”
--------	--

Como vemos, existe el deseo de superar el tratamiento tradicional en la enseñanza histórica relacionada con las víctimas del conflicto armado para darles protagonismo y voz a las víctimas. Este tratamiento tradicional a las víctimas parece, según otros testimonios, propiciado desde los lineamientos curriculares propuestos por el Ministerio. Sin embargo, en el análisis de los Lineamientos Curriculares para ciencias sociales propuestos desde el Ministerio de Educación (2002) no encontramos que ésta sea la tendencia propuesta.

Javier	“En el currículo tenemos el conflicto armado, y en el currículo que nosotros desarrollamos se aborda desde dos puntos, pero para abordarlo, no lo vemos como tema, que es como se trata desde el MEN, sino como problema de la realidad nacional”
--------	---

Con base en los testimonios de los profesores consideramos que vale la pena hacer una precisión. El hecho de que el estudio de las víctimas del conflicto esté prescrito en los planes de estudio no implica que su tratamiento sea tradicional. El tratamiento como problemática actual se lo otorga cada docente siguiendo sus propias consideraciones y objetivos de enseñanza.

En el caso del profesor Javier observamos que incorpora la enseñanza del conflicto como parte de un requerimiento curricular, pero que no lo hace de manera mecánica ni desprovista de una mirada crítica. Más que tratarlo como un “tema” lo considera como un “problema” que debe entrar en diálogo con la realidad nacional lo que lo coloca en una situación distinta al tratamiento tradicional de un contenido histórico.

En el mismo sentido se refiere la profesora Julia cuando señala que aunque se estudian temas relacionados con el origen del conflicto armado en Colombia no se hace un especial énfasis en considerar a la población civil como problemática de estudio.

Julia	“El año pasado ellos en su currículo tenían esa parte de la violencia en Colombia, en particular la figura de Jorge Eliécer Gaitán y los sucesos de violencia que ocurrieron con su asesinato en Bogotá -el Bogotazo-. Creo que el plan de estudios está sobretodo enfocado a ver la problemática de ese momento, pero no a ver realmente qué está pasando con las víctimas o qué
-------	---

	<p>pasó con las víctimas o quienes son las víctimas, algo que pues es muy importante porque les ayuda a identificar que todos estamos realmente implicados en el conflicto armado”</p>
--	--

Concluimos que el conflicto armado como temática que se incorpora en los planes de estudio de las instituciones tiende a repetir la enseñanza histórica tradicional. Mientras que el estudio de las víctimas del conflicto no es visible y tiene poca o nula presencia en la planeación curricular de las instituciones dejando la iniciativa de su estudio a los docentes que encuentran pertinente su análisis desde una perspectiva distinta a la tradicional y más cercana a las Cuestiones Socialmente Vivas.

Es importante insistir que todos los docentes se refieren a los Lineamientos Curriculares que establece el Ministerio de Educación (2002), bien sea como referente para su inclusión en los planes de estudio, o desde la crítica en su tratamiento. Una parte importante de los docentes entrevistados consideran el plan de estudios como una barrera para la enseñanza del conflicto y sus víctimas, en especial al considerar su enseñanza para el grado sexto¹². Es decir, se consideran pertinente su enseñanza en grados o cursos posteriores a pesar que los Lineamientos Curriculares (2002) permiten su inclusión desde este nivel e incluso en niveles previos.

Lo que finalmente puede establecerse es que si bien los Lineamientos Curriculares son citados como referente a seguir o barrera que limita, son finalmente los docentes quienes toman la decisión de incluir o excluir la enseñanza del conflicto en el grado sexto. Y lo hacen bien sea desde una mirada tradicional siguiendo una enseñanza centrada en lo político o desde una perspectiva que privilegie a las víctimas.

10.4. La complejidad del conflicto armado y su enseñanza

En algunos testimonios encontramos un interés por desarrollar una enseñanza que se aleje del relato histórico tradicional. Un punto de partida posible para la renovación de la enseñanza de la historia puede fundamentarse en un relato alternativo e innovador del

¹² Grado sexto corresponde a 6º de Primaria en el Sistema Educativo Español.

pasado. Es así como algunos profesores señalan su disposición a emprender una enseñanza renovada que abandone las narraciones míticas y los relatos homogéneos e idealizados para darles voz a otros protagonistas menos heroicos pero más reales. Dos testimonios nos ayudan a ilustrar esta posición:

Beatriz	“Entonces cuando usted entra al aula de clase con los chicos y comienza a ver las ciencias sociales desde otra óptica, por ejemplo, desde el papel de la mujer en los distintos eventos y acontecimiento sociales, o cuando comienza a ver el papel del pueblo en la dinámica social, ya no desde perspectiva del héroe que ganaba triunfante, es cuando genera un choque en los estudiantes”
Javier	“Desde el área de ciencias sociales hemos hecho esa discusión porque casi siempre los currículos de las ciencias sociales hablan de la historia, la visión desde una historia hegemónica dominante, rara vez se habla de aquellos que construyen la historia que son el pueblo, la gente del común y la gente del común ha tenido que vivir situaciones que son muy fuertes y aberrantes y que no son visibles muchas veces en la política, ni mucho menos en la escuela”

Como se observa, para la profesora Beatriz el asumir una posición renovada de la enseñanza histórica es un asunto personal, mientras que el profesor Javier le otorga mayor importancia al trabajo grupal que desarrolla el área de ciencias sociales en la institución. Esta disposición a visibilizar a los hombres y mujeres que usualmente no aparecen en los relatos de la historia oficial refleja a su vez los objetivos y propósitos que persigue cada docente en su tarea de enseñanza del pasado.

En el caso del conflicto armado colombiano que los profesores tengan una predilección por quienes no han tenido voz en la historia académica tradicional significa darles espacio a las víctimas civiles de la guerra en Colombia. Sin embargo, considerar en la enseñanza de las ciencias sociales a las víctimas del conflicto armado colombiano no es tarea fácil. No es sencillo debido a que éste conflicto es bastante complejo y en muchas ocasiones se encuentran víctimas en múltiples niveles y los victimarios aparecen en cualquiera de los numerosos grupos armados que intervienen en la guerra, incluso surge el mismo Estado como un victimario más.

Analizar este complicado escenario y colocarlo como materia de enseñanza requiere de los docentes un mayor esfuerzo de reflexión. Los profesores Camilo y Javier así lo señalan:

Camilo	“En mi trabajo trato de tener en cuenta todos los puntos de vista, teniendo en cuenta los actores, y dentro de los actores están las víctimas, los victimarios y el Estado”
Javier	“En los primeros grados nosotros empezamos a trabajar sobre conceptualización de los Derechos Humanos y vemos como en Colombia se vulneran, estudiamos las características de su vulneración, quienes son los vulnerados y los grupos que producen esta situación, bien sea producida por los grupos armados, el Estado o fuentes de poder de distintos órdenes”.

Esta misma complejidad de la guerra colombiana se refleja en la manera como los docentes desarrollan su tarea de enseñanza. La principal preocupación que señalan algunos profesores entrevistados es la necesidad de estudiar las distintas versiones de los protagonistas de la guerra. De cierta manera se puede interpretar que la enseñanza de los docentes alrededor del conflicto armado colombiano se guía por el método histórico de comparar e interpretar distintas fuentes y testimonios con el fin de exponer conclusiones equilibradas y cercanas a lo que sucedió realmente. En este sentido encontramos que el método crítico en historia -como el expuesto por Bloch (2001)- puede ser un punto de referencia para los maestros que encuentran necesario valorar y criticar las distintas fuentes y testimonios, en especial de un tema tan sensible como el que nos ocupa. Parece que al incluir múltiples fuentes y situar críticamente esos testimonios los docentes se resguardaran de cualquier posible acusación de favorecer a algún actor del conflicto.

Beatriz	“Es importante tener en cuenta las versiones de todas las partes, tanto los que la provocaron [la guerra] como aquellos que sufren sus consecuencias. Se debe recurrir a los estudiantes o personas que tienen el conocimiento de ambas partes para empezar a comprender la dimensión del conflicto, porque cuando solamente conocemos una versión de la historia muy seguramente nos podemos dejar llevar por esa versión. Pero cuando conocemos la historia
---------	---

	completa, de aquí de acá, usted realmente puede comprender porque a las víctimas les pasó esto o lo otro, porque observa la condición en la que estaban y las compara con la que están ahora”.
--	--

No obstante, vale la pena aclarar que cualquier conclusión definitiva en relación con la manera como los docentes tratan en el aula el tema de las víctimas del conflicto armado debe pasar por una investigación más profunda que contraste los testimonios de los profesores con sus prácticas a través de una investigación etnográfica. Aun así, sus palabras nos ayudan a acercarnos a sus representaciones sociales del conflicto armado y su enseñanza.

10.5 Estrategias y recursos utilizados para la enseñanza del conflicto armado y sus víctimas

Los docentes entrevistados señalan múltiples estrategias y recursos para abordar la enseñanza de las víctimas del conflicto armado colombiano. Podemos agruparlas en estrategias reflexivas, expositivas, interactivas y testimoniales. Las estrategias reflexivas hacen énfasis en promover en los estudiantes un análisis introspectivo que haga un balance entre la historia y la experiencia de los alumnos con las condiciones de vida y el contexto histórico y social de las víctimas. El profesor Javier ilustra como adelanta esta estrategia en su trabajo en clase:

Javier	“Hemos venido desarrollando un tipo de talleres donde el punto de partida es el sujeto, es decir, el individuo ¿Qué pasa con usted? ¿De dónde viene?, Como una especie de historia de vida pero que trasciende la vida de él como persona y lo convertimos más bien como en un plan de vida. Es decir ¿Cuál es su relación histórica, cuál es su relación ambiental y territorial y cómo hay unas relaciones alrededor de él? Y como se empieza a reconocer él dentro del conflicto y como empieza a reconocer las victimas hasta el mismo punto que algunos se llegan a reconocer como víctimas”
--------	---

Como se observa es un trabajo que se acerca a una introspección filosófica y que pretende ubicar al estudiante en términos históricos y sociales pero también desde el punto de vista ético y moral. Metodológicamente esta estrategia se fundamenta en el uso de preguntas que promuevan la reflexión e inciten a una toma de posición frente a la problemática analizada.

Una parte importante de los profesores mencionaron el uso de materiales audiovisuales como películas y documentales como estrategia de enseñanza. Consideramos este recurso como expositivo (Quinquer, 2002) ya que -aunque el profesor no es el centro de la actividad- la atención del estudiante está centrada en un solo emisor sin que en principio haya interactividad en el proceso. Es una estrategia de carácter unidireccional ya que existe un hablante y unos receptores pasivos que no intervienen enérgicamente en la actividad. En muchos casos los docentes proceden posteriormente a adelantar una discusión o video foro lo que constituiría una segunda parte de la estrategia que se acerca más a los métodos interactivos a los que nos referiremos más adelante.

Beatriz	“Tratamos de utilizar mucho la cuestión audiovisual (...) la parte audiovisual me parece que es importante”
---------	---

En el uso de los materiales audiovisuales es importante subrayar que la producción de este tipo de recursos se ha incrementado notablemente con los trabajos del Centro Nacional de Memoria Histórica¹³ quienes cuentan con un centro audiovisual en línea que contiene vídeos, audios y otros recursos multimedia. El cine parece constituirse como una estrategia cada vez más utilizada para la enseñanza del conflicto y sus víctimas, tan sólo en el año 2015 llegaron al menos siete películas colombianas que mostraron alguna de las múltiples caras del conflicto¹⁴. El uso de este recurso puede también ayudar a subsanar el vacío que tienen las víctimas en la historia que tradicionalmente se enseña en las aulas. En este sentido, el crítico de cine Pedro Adrián Zuluaga (2016) afirma que en los últimos

¹³ Todos los recursos de este tipo pueden consultarse en <http://www.centrodehistoriahistorica.gov.co/centro-audiovisual>

¹⁴ Una síntesis de estas películas y una crítica a las mismas puede verse en el artículo de la revista Semana: “La guerra que contaron el cine y el teatro”. Disponible en: <http://www.semana.com/cultura/articulo/2015-cine-teatro-colombianos-cuentan-el-conflicto/454090-3>

años, a través del cine, el relato nacional se ha ampliado para incorporar a sujetos sociales tradicionalmente olvidados, invisibilizados o estigmatizados: afrodescendientes, indígenas, personajes LGBTI.

Otras estrategias nombradas por los docentes entrevistados las podemos clasificar, siguiendo a Quinquer (2002) como interactivas, en particular se trata del uso del juego de roles. Quinquer denomina este recurso como de *simulación* y lo define como aquellas actividades que permiten reproducir o representar se forma simplificada una situación real o hipotética.

Julia	“Yo pienso que es importante el juego de roles, ya que ponerse en los zapatos del otro le permite al chico vivenciar mejor esa situación, es mejor que recurrir a la charla, diciéndoles y hablándoles de ese tema. La mejor estrategia es que el chico se ponga en la posición del otro”
Camilo	“Se utiliza mucho el juego de roles, porque cuando uno lo orienta y tiene unos roles específicos organizados y consigue que el estudiante se logre apropiarse del papel que le corresponde jugar, entonces se hacen muy buenos ejercicios. Otra estrategia que se utiliza es el video foro y también documentales”

Parece que los maestros que recurren a esta estrategia lo hacen con el propósito de generar empatía en los estudiantes frente a las víctimas. Sin embargo, es necesario mantener cierta cautela para evitar caer en situaciones cercanas a la lástima o la caridad y por el contrario colocar el acento en la capacidad que tienen las víctimas en salir adelante a pesar de su penosa situación observándolas como personas que conservan y luchan por su dignidad y sus derechos.

Por último, reconocemos estrategias de enseñanza en los docentes que denominamos testimoniales en cuanto a que recurren a los relatos de las víctimas para introducir a los estudiantes a este nuevo conocimiento. Esta estrategia es la menos mencionada por los docentes, pero a nuestro juicio puede tener un impacto significativo en la motivación de los estudiantes por conocer y aprender de esta problemática. Recordemos que aunque

esta estrategia en principio no es interactiva y se acerca más a un método tradicional de carácter expositivo puede ser pertinente en el propósito de hacerse una imagen del contexto social y personal por el que pasaron las víctimas. Este conocimiento es el fundamento para dotar de significado los nuevos conocimientos históricos que posteriormente trabaje el docente en clase. Esta estrategia es comentada en especial por la profesora Beatriz:

Beatriz	<p>“El año pasado tuvimos la posibilidad de estar con unas mujeres que fueron víctimas del conflicto armado que residen en la ciudad de Bogotá y están vinculadas a un proyecto de recuperación de memoria. Ellas contaron sus experiencias con respecto al conflicto a varios grupos de estudiantes del colegio. Fue una experiencia bastante difícil porque una cosa es cuando usted le cuente al muchacho, le enseña imágenes, o lee un documento, y otra muy distinta es tener a una persona que en carne propia lo vivió (...) Si usted ve en un periódico una carta o un testimonio, entonces trae ese recurso al aula. Pero es muy distinto cuando escucha el testimonio de una persona que cuenta su experiencia, es muy distinto porque usted se identifica con el personaje, lo mira y sabe que existe, sabe que es de carne y hueso. Esa estrategia llega más, muchísimo más”</p>
---------	--

La estrategia de enseñanza testimonial que presenta la profesora Beatriz sugiere leer el testimonio de las víctimas no sólo en clave histórica como una fuente más. Se trata de subrayar el componente de memoria que tienen los testimonios, lo cual los sitúa como relatos que permiten descifrar los significados que las personas les otorgan a los hechos vividos (CNMH, 2015). Al igual que en los recursos de simulación antes mencionados la enseñanza testimonial también apunta al desarrollo de la empatía. En palabras de la profesora Beatriz: “usted se identifica con el personaje, lo mira y sabe que existe, sabe que es de carne y hueso”, es decir, conlleva un fenómeno de contagio emocional (Hatfield, Rapson, y Le, 2011) que ocurre cuando una persona percibe la alegría o el dolor de otra, y revive, en alguna medida, las emociones en carne propia.

Concluimos que el uso de las estrategias expositivas, fundamentadas en los recursos audiovisuales, y las estrategias testimoniales pretenden esencialmente la sensibilización del estudiante frente a las víctimas del conflicto. Queda la pregunta si este énfasis despertar empatía es superado a un segundo nivel que implique formar pensamiento histórico y social. Consideramos que el campo emotivo debe estar equilibrado con una enseñanza histórica que favorezca habilidades de pensamiento crítico y social. Por último queda señalar que ninguno de los docentes mencionó la imagen artística o en general el arte como un recurso de enseñanza usual.

10.6. Obstáculos para la enseñanza de las víctimas del conflicto armado

Colocar a las víctimas del conflicto armado colombiano como problemática de enseñanza no es fácil. Todos los docentes entrevistados manifestaron dificultades en distintos sentidos para abordar su enseñanza. Es importante recordar que todos los colegios que participaron en la investigación se ubican en la ciudad de Bogotá y que aunque existen algunos estudiantes que provienen de zonas rurales la mayoría han nacido en la ciudad y su contacto con el conflicto armado es muy escaso. Veremos más adelante la forma como esta situación influye en cómo perciben a las víctimas. Algunos docentes reconocen que este alejamiento de la guerra conlleva a una cierta negación de este fenómeno.

Javier	“Existe una condición social y cultural coyuntural que hace que neguemos el conflicto. En la ciudad se niega el conflicto armado, ya sea porque no se entiende o porque no se siente. Muchas veces el conflicto armado no se reconoce”
--------	--

Debido a que las acciones armadas se dan principalmente en zonas rurales la guerra en Colombia es vista en las ciudades desde la televisión. Son los medios de comunicación quienes han tenido una profunda influencia en la formación de la opinión pública y el tratamiento que ofrecen del conflicto y sus víctimas no siempre se han caracterizado por su objetividad o análisis. En la mayoría de los casos el criterio del *rating* supera la obligación de análisis quedando en primer plano las acciones violentas, la destrucción, los

homicidios sin que se coloque rostro a las víctimas y sin ponderar su tragedia desde el punto de vista humanitario. También es escaso el análisis histórico, ideológico o político del conflicto con lo que estas acciones quedan por fuera de una interpretación que supere lo coyuntural.

Beatriz	Otro obstáculo para su enseñanza son los medios de comunicación porque son muy sensacionalistas y a veces muchas situaciones que no son relevantes las hacen ver importantes. En el caso de las víctimas los medios no las consideran en el momento sino cuando ya otros han hecho caer en cuenta que existen personas que están padeciendo esa situación y es ahí en ese momento que intervienen”
---------	--

A pesar de que el conflicto pueda percibirse como una situación lejana en las ciudades, su influencia no se puede ocultar. Es así como para ciertos docentes el peso de la guerra llega hasta las aulas influyendo la forma como se desarrolla su enseñanza. En particular algunos docentes se refieren al miedo que provoca la enseñanza del conflicto y sus víctimas debido al clima hostil que predomina en la sociedad colombiana frente a este asunto.

Javier	“Una de las principales dificultades para su enseñanza es el miedo. Hay un miedo generalizado a hablar de estos temas. Es decir, es bastante difícil hablar de estos temas porque hay una polarización política y social en los distintos estratos sociales y eso se ve reflejado en el colegio con los estudiantes y sus familias”
--------	---

Como se desprende del testimonio del profesor Javier el miedo surge de la polarización de la sociedad y la falta de tolerancia para aceptar las ideas contrarias. Esta intransigencia a aceptar la diferencia de ideas puede interpretarse como la victoria de la pasión y la emoción en el campo de la convivencia social. La desmesurada emotividad obstruye de algún modo los juicios moderados y objetivos propiciando el surgimiento de la irracionalidad. Para Santisteban la irracionalidad en la sociedad es “la acción por la acción,

sin reflexión intelectual, es la negación de la existencia del desacuerdo y del pensamiento crítico” (2011, p 88).

Una parte importante de docentes reconocen que la enseñanza de las víctimas del conflicto debe tratarse con especial cuidado para evitar problemas en la percepción que pueden hacer de ellas los estudiantes.

Javier	“Cuando los estudiantes reconocen y comprenden la situación social, histórica, política y personal, empiezan a sensibilizarse frente al problema de las víctimas. Pero existe una confusión bastante fuerte, se percibe como un problema a la víctima y termina siendo revictimizada. Entonces si no hay una buena comprensión de este problema se puede terminar por aumentarlo”
--------	---

El principal problema, como podemos observar, es que la víctima termine siendo revictimizada al considerarla como responsable por lo que le sucedió y, por tanto, las acciones violentas sufridas se justifican de alguna manera. Esta revictimización puede suceder, en la mayoría de los casos, debido a la influencia de la familia.

Camilo	“Muchos estudiantes se preguntan si las víctimas lo serán en realidad o no. Lo ponen en duda porque lo escuchan de sus padres. Ocurre que en la familia se comenta que el asesinato de alguien o un ataque de un grupo armado contra la población civil se explica porque las víctimas deben tener alguna relación con guerrilleros, paramilitares o narcos, que esos ataques no suceden sin razón. En esos casos los estudiantes repiten este tipo de juicios”
--------	---

El análisis o la perspectiva que propone el docente al describir un contexto social e histórico que coloque a las víctimas como las personas injustamente perjudicadas por los actores armados puede llegar a ser insuficiente para afianzar juicios de valor en los estudiantes. En palabras de la profesora Beatriz:

Beatriz	“El principal obstáculo para la enseñanza de las víctimas del conflicto son los imaginarios que maneja la familia. Porque en el espacio de clase los
---------	--

	estudiantes han hecho un acercamiento importante al tema. Pero el choque ocurre cuando llegan a la casa y encuentran que sus padres tienen opiniones distintas.
--	---

La polarización ideológica puede provocar que se terminen justificando acciones contra personas que no merecen un trato vejatorio. Parece ser que ese es el caso de muchas familias, en las cuales los estudiantes se enfrentan a opiniones arraigadas en emociones que tienden a re-victimizar a las víctimas. El profesor, por su parte, parece impotente ante la influencia que puede llegar a tener este contexto familiar.

Por lo que encontramos en los testimonios, la principal herramienta para vencer esta impotencia es apelar al carácter emotivo en la enseñanza de las víctimas pero con el propósito de favorecer la empatía hacia ellas. Nos referimos a la empatía en el sentido que le otorgan Segal, Gerdes, Mullins, Wagaman, y Androff (2011) que la definen como la capacidad de entender a los otros colocándose en el lugar de aquellos que viven situaciones de desigualdad con la finalidad de emprender acciones que propicien cambios positivos. No obstante, esta tarea tampoco es sencilla, en especial debido a la distancia que existe entre el conflicto armado y las ciudades.

Julia	“A los estudiantes les cuesta mucho ponerse en los zapatos del otro, porque cuando las situaciones no les afectan directamente es poco probable que se imaginen la magnitud de las cosas”
-------	---

Otro factor no permite el desarrollo de la empatía en los estudiantes es la permanencia de la guerra en Colombia lo que ha provocado que las víctimas terminen siendo invisibilizadas al considerarlas como parte de una realidad usual y cotidiana.

Beatriz	“Hay empatía pero de un grupo pequeño de estudiantes. La experiencia que tuvimos con las víctimas que contaron sus testimonios, es que sólo algunos se sintieron impresionados, y otros los miran, escuchan y les parece normal. Es decir, es normal que sea una víctima porque todos los días hay víctimas por
---------	---

	muchas razones. Entonces existe una gran insensibilidad de la mayoría y la minoría son a quienes impacta”
--	---

Cuando la guerra, la pobreza o la injusticia se vuelven parte del paisaje habitual de una sociedad el trabajo del docente de ciencias sociales se multiplica porque debe no sólo hacer ver que esa realidad no debe considerarse como normal sino que, además, tiene que provocar la sensibilidad por el otro en el estudiantado. Pero sensibilizar o concienciar al estudiantado tampoco es suficiente, la definición que retomábamos de empatía incluye que se deben emprender acciones para mejorar esas situaciones. La clave está en pasar de la reflexión a la acción. La profesora Beatriz describe así la situación:

Beatriz	“Cuando tocamos el tema de los refugiados de Siria que llegan a Grecia algunos me preguntan ¿profe, porque la humanidad no hace algo? Pero es sólo un grupito, un grupito no más. Los demás asumen que son víctimas pero nada más, son pocos los que dicen: “miren son víctimas, hay que ayudar””
---------	---

Tal vez la iniciativa para ayudar a las víctimas podría partir de los docentes y con ese grupo reducido de estudiantes preocupados adelantar acciones pequeñas para auxiliar y proteger a las víctimas. Estas actuaciones, más que solucionar el problema, pueden tener como efecto provocar en los estudiantes la coherencia entre el pensamiento y la acción. La falta de estas pequeñas acciones prácticas que ayuden a las víctimas puede desembocar en la pérdida de esperanza que desmotiva tanto a docentes como a estudiantes. El profesor Camilo lo relata en estos términos:

Camilo	“En mis clases los estudiantes no superan el pesar: “hay que pesar... pobrecito... los desterraron... pobrecitos... los mataron”, pero luego vuelven a su cotidianidad. Entonces es como un momento muy corto de apreciación de la situación y no hay una reflexión en torno a eso. Aquí en el colegio la reflexión que hacen los estudiantes se da por lo que ven en las noticias. Entonces, se ponen desde el punto de vista de la víctima pero no logran comprender el dolor que sufre y dicen cosas como: “bueno, lo
--------	---

	desplazaron de su casa... tenaz ¿Qué van a hacer?... no sabemos” pero hasta ahí llegan. Casi como en una especie de indolencia con respecto a lo que sucede.
--	--

La indolencia y la desilusión pueden ser el resultado de no percibir un cambio real en la situación de las víctimas. Por eso la idea de adelantar acciones efectivas que lleguen a estas comunidades puede constituirse en una buena receta contra la enfermedad del pesimismo. De la misma manera, es necesario insistir en que los docentes deben encontrar en los testimonios de las víctimas historias que los coloquen no únicamente en una situación de desprotección y vulneración de sus derechos sino como personas que son capaces de resistir, denunciar, luchar, y continuar con sus vidas ayudando a otros que también han sufrido las mismas circunstancias.

Como hemos visto previamente algunos docentes reconocen la necesidad de abandonar la enseñanza tradicional cuando abordan la problemática de las víctimas del conflicto. Sin embargo, recurrir a estrategias testimoniales implica reñir con el currículo establecido. Los maestros que observan esta situación coinciden en señalar que el relato de la historia tradicional no es suficiente y deben acudir al campo de la memoria.

Camilo	“El maestro tiene que ser consiente que esa enseñanza del conflicto armado desde las víctimas no se puede hacer de forma tradicional. Se tiene que hacer trayéndolas para que los niños conozcan diferentes historias pero contadas por las víctimas: “que me mataron a un familiar, que me desplazaron, que sobreviví a una masacre, perdí mis tierras, soy reclamante de tierras”. Entonces para que se pueda hacer eso los objetivos deben plantearse desde la historia oral y la memoria. Pero, lo que te digo, es complejo ya sea por los espacios, por los tiempos, a menos que el profesor sea muy dedicado a estos proyectos e iniciativas. Pero la gran dificultad es que se salga del currículo tradicional y de la didáctica tradicional, para hacer una construcción oral y de memoria”
--------	---

La lucha por una nueva enseñanza de las víctimas es también el combate por un nuevo currículo. Sin embargo, como se observa en el testimonio del profesor Camilo, esa lucha debe partir de la iniciativa del docente. De cualquier manera, así sea con un currículo que lo limite, para el docente que quiera asumir este reto el currículo tampoco ofrecerá un obstáculo insalvable.

CAPÍTULO 11

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En este capítulo se presentarán las conclusiones en torno a los resultados que se han encontrado sobre los conocimientos y las emociones del alumnado a partir de una propuesta didáctica apoyada en la imagen artística. También propone algunas sugerencias que pueden ayudar en la forma cómo el profesorado desarrolla la enseñanza del conflicto armado colombiano y sus víctimas en estudiantes de grado sexto.

El capítulo se ordenó de acuerdo a la estructura de la tesis. Primero se analizan los resultados de la fase diagnóstica y luego los resultados de la fase de intervención didáctica. Luego se presentan las conclusiones en relación a las entrevistas de los maestros. Por último se realizan algunas recomendaciones que se derivan de la experiencia pedagógica en los centros y que pueden ser útiles para aquellos docentes interesados en la enseñanza de los conflictos armados desde la perspectiva de las víctimas.

11.1. Fase Diagnóstica

En la fase diagnóstica la investigación indagó tanto en estudiantes como en los profesores diferentes aspectos del proceso de enseñanza y aprendizaje de las víctimas del conflicto armado colombiano. El primer objetivo se interesaba por conocer los conceptos previos y las fuentes del conocimiento de los estudiantes. El segundo procuraba conocer las reacciones de los estudiantes en este campo a través del arte. El tercer y último objetivo buscaba describir las prácticas de enseñanza de los docentes frente a esta problemática.

11.1.1. Conceptos previos y fuentes del conocimiento

El primer objetivo planteado en la fase diagnóstica pretende *Indagar los conceptos previos y las fuentes de conocimiento de donde provienen los saberes que poseen los estudiantes en relación al conflicto armado*. Frente a este propósito una de las conclusiones que se pueden inferir es que las formas de violencia más reconocidas por el alumnado son el desplazamiento forzado, las amenazas, las masacres, los asesinatos y la violencia de género. Sin embargo, para el alumnado, un fenómeno que tiene poca relación con el conflicto armado es el reclutamiento forzado. Situación que se presenta

un tanto contradictoria debido a que este fenómeno se encuentra directamente relacionado con el conflicto armado.

En cuanto a las víctimas del conflicto armado, el alumnado reconoce que la población civil más afectada por las acciones violentas son los campesinos, las mujeres y los niños. Sin embargo, se demuestra que la población civil menos reconocida son las poblaciones afrocolombianas, los indígenas, líderes comunitarios y sindicalistas, poblaciones que han sido las más afectadas por el conflicto colombiano.

La falta de conocimientos verdaderos sobre el conflicto armado genera que los estudiantes consideren que cualquier manifestación violenta, cercana a su contexto social, se relacione con el conflicto armado. El resultado de esta situación es que el alumnado considere a los pandilleros como parte de los actores armados del conflicto en Colombia.

El diagnóstico realizado deja como resultado que la Escuela no es una fuente de conocimiento relevante para los estudiantes en temas relacionados con las víctimas del conflicto armado. Por tanto, la formación de opiniones que realiza el alumnado con respecto al conflicto armado y sus víctimas son realizadas a partir de contextos como la familia y los medios de comunicación, dejando la información que le brinda la escuela como fuente secundaria.

11.1.2. Imagen artística y percepción emotiva

El segundo objetivo de la fase diagnóstica planteaba *explorar las reacciones emotivas de los estudiantes frente a imágenes artísticas relacionadas con las víctimas del conflicto armado*. Como resultados de las percepciones emotivas de las obras de arte utilizadas en la fase del diagnóstico, se puede inferir que las imágenes que muestran la violencia de forma directa, como asesinatos, intimidación y armas, generan en los alumnos sentimientos de temor, desprecio y enfado. En contraste, las obras de arte que hacen alusión al dolor que sufren las víctimas generan en ellos tristeza. Lo que se infiere es que a mayor violencia en la imagen aumenta consecuentemente el nivel de enfado y agresividad de los estudiantes. (Capítulo 6)

Los testimonios de las víctimas generan en los estudiantes el mismo grado de temor o miedo, al igual que el de enfado o ira. No obstante se puede observar que la categoría de optimismo aumenta de una forma muy leve, al igual que la relacionada con la alegría. Se puede inferir que los estudiantes al escuchar que esta persona supera en, cierta medida, los traumas que ha dejado el paso de la guerra por su vida, les hace pensar al estudiante que siempre hay una salida diferente a las armas o a formas violentas.

11.1.3. Prácticas de enseñanza de las víctimas del conflicto armado

El tercer objetivo de la fase diagnóstica se interesaba por *describir las prácticas y dificultades de enseñanza de los docentes de ciencias sociales en relación a la problemática de las víctimas del conflicto armado colombiano*. A partir de las entrevistas realizadas a los maestros se pudo concluir que algunos docentes anteponen como excusa la poca flexibilidad de los currículos para enseñar el tema de las víctimas del conflicto armado. Por el contrario, aquellos docentes que tienen la disposición de hacerlo reconocen que el currículo no es un impedimento para tratar este tema dentro del aula. Por esta razón, consideramos que la enseñanza del conflicto y sus víctimas recae en el plano de la decisión personal de los docentes por encima de un requerimiento institucional u oficial.

Adicionalmente, encontramos que existe una voluntad por desarrollar una enseñanza de quienes no han tenido voz en la historia académica tradicional y se identifica un interés por alejarse de la enseñanza del relato histórico tradicional. Que los profesores manifiesten la intención de enseñar el tema de las víctimas como Problemas Socialmente Relevantes, puede llegar a tener un impacto positivo en la formación de una ciudadanía más reflexiva, crítica y activa.

En cuanto a las estrategias metodológicas que utilizan los maestros se pondera la utilización de los recursos audiovisuales, y de los testimonios. Estos recursos pretenden esencialmente la sensibilización del estudiante frente a las víctimas del conflicto. Queda la pregunta si este énfasis se ha pensado solo para despertar la empatía o ha sido utilizado con el fin de formar pensamiento histórico y social. Por último, es importante

señalar que ninguno de los docentes mencionó la imagen artística o en general el arte como un recurso de enseñanza usual.

Todos los docentes entrevistados manifestaron dificultades en distintos sentidos para abordar la enseñanza del conflicto armado desde la perspectiva de las víctimas. Las razones pasan por la familia, los medios de comunicación, la negación de la guerra y el miedo. Estas razones indican que para los docentes tratar el tema de las víctimas no es fácil. Por tanto, la principal herramienta para que sea más sencilla la enseñanza del tema, es apelar al carácter emotivo en la enseñanza de las víctimas pero con el propósito de favorecer la empatía hacia ellas.

11.2. Fase Intervención Didáctica

La fase de intervención didáctica buscaba *determinar de qué manera la implementación de una estrategia didáctica, que vincula la imagen artística, puede contribuir a la formación del pensamiento histórico y al desarrollo de la empatía en el alumnado*. Para ello la investigación propuso el análisis de tres actividades con las cuales se recopiló, tanto el uso que los estudiantes le dieron al conocimiento histórico del conflicto y sus víctimas, como la percepción emotiva que se desprende de este saber.

11.2.1. Uso del material didáctico y saberes del alumnado sobre las víctimas del conflicto armado

Los resultados tomados de las distintas actividades de la unidad didáctica, nos permiten afirmar que el alumnado tiene un conocimiento afianzado sobre los tipos de víctimas y las acciones violentas que ejercen los actores armados hacia ellas (capítulo 7). Este conocimiento es resultado de su interacción en contextos sociales como la familia y la información presentada por los medios de comunicación (capítulo 5).

El enfrentar a los estudiantes al desarrollo de una actividad didáctica de tipo procedimental (capítulo 7) permitió observar la manera como utilizan la información. Usualmente en este tipo de actividades los estudiantes trasladan la información sin procesarla o analizarla en profundidad. Sin embargo, los resultados indican que esta

reproducción de la información sólo se presenta cuando el estudiante no tiene un conocimiento afianzado sobre el tema o la problemática sobre la cual se indaga. Por el contrario, cuando el estudiante tiene una opinión formada o un conocimiento relativamente establecido sobre el tema, tiende a ser mucho más libre en sus respuestas dejando de lado la reproducción literal de los textos.

En el caso concreto del conflicto armado y sus víctimas los resultados sugieren poco conocimiento de los estudiantes en relación a sus causas y protagonistas. Consideramos que esta ausencia de conocimiento puede explicarse por diferentes razones.

La primera razón, la experiencia personal de cada estudiante con el conflicto. Cada familia y cada colombiano opinan desde la experiencia directa que han tenido con el conflicto. Experiencia que puede ubicarse en una situación o hecho concreto como un desplazamiento, una masacre, un enfrentamiento, la desaparición de un familiar, entre otros. En ese contexto familiar se forman las opiniones y representaciones sociales de los estudiantes frente al conflicto. También puede formar su opinión desde lo que han escuchado de vivencias de generaciones anteriores como sus padres o abuelos.

Esta situación implica que el alumno -en muchas ocasiones- conozca sólo la versión de los hechos que llegan a través del contexto familiar. Esto ocasiona que al solicitarle que explique las causas y las razones por las cuales se presenta el conflicto armado, sólo las describa desde este conocimiento informal. Creemos que esta situación también explica que las representaciones sociales que construye el alumnado sobre los orígenes del conflicto armado estén determinadas por un carácter estático, donde es escasa la conciencia de cambio y de progreso.

La segunda razón. Se evidencia que en la construcción del conocimiento histórico escolar sobre el conflicto y sus víctimas prevalece la información de los medios de comunicación en comparación con los saberes que los maestros enseñan (capítulo 5). Esta situación también fue identificada en las entrevistas realizadas a los maestros, quienes mencionan que este aspecto es un elemento que entorpece la enseñanza del conflicto armado desde la perspectiva de las víctimas (capítulo 10).

11.2.2. Imagen artística y pensamiento histórico

La utilización de la imagen artística como recurso didáctico permitió identificar que los estudiantes asocian el contenido histórico que tienen las obras de arte con las víctimas del conflicto armado. Esta relación se presenta especialmente cuando se utilizan imágenes que muestran de manera explícita el tema del dolor y la tragedia de las víctimas. Por el contrario, si la imagen es demasiado abstracta, al alumnado le cuesta trabajo asociarlas con el tema tratado. Esta situación se puede corroborar al comparar los resultados de las respuestas del alumnado en las obras “Tragedia y Horror en Bojayá” y “Población Civil”. En la primera, la descripción que realizó el alumnado fue más precisa que en la segunda, siendo esta más la abstracta. (Capítulo 9)

En cuanto a los personajes del conflicto armado los estudiantes identificaron que el principal grupo armado que genera violencia son las FARC, en segundo lugar se encuentran las AUC, y por último el ejército, algunos políticos y el gobierno. No obstante, durante el desarrollo de los ejercicios de la unidad didáctica, en los cuales se realizó un giro con respecto a los personajes, colocando a las víctimas del conflicto armado como protagonistas, los estudiantes empezaron a reconocer que comunidades como las afrocolombianas y los indígenas son poco tenidas en cuenta en la enseñanza del conflicto armado colombiano.

Sin embargo, no todas las víctimas están presentes con la misma proporción en las representaciones del alumnado. Se encuentra una fuerte ausencia de las comunidades indígenas. Esto se evidenció porque en la mayoría de las respuestas se encontraba la presencia de las comunidades campesinas y afrocolombianas, pero los pueblos indígenas, aunque se mencionaban en las lecturas que acompañaban las actividades, se presentaban de una forma casi imperceptible en las respuestas del alumnado.

En cuanto al grado de conocimiento histórico demostrado por los estudiantes a partir de la descripción realizada a las imágenes, podemos decir que la mayoría del alumnado demostró conocimientos del conflicto armado y sus víctimas. Esto demuestra que las obras artísticas son capaces de evocar, en la mayoría de los alumnos, conocimiento histórico aprendido a través de un proceso de enseñanza estructurado. Por tanto, el uso

de la obra artística, junto con el análisis iconográfico, puede ser utilizado en reemplazo de una evaluación tradicional, siempre que la obra esté asociada de forma directa y clara con los hechos estudiados previamente. (Capítulo 9)

En cuanto a la causalidad histórica del conflicto, encontramos que los estudiantes explican los hechos históricos a partir de tres causas: las estructurales, las inmanentes y las emotivas. En este caso la tendencia más marcada son las explicaciones de tipo inmanente. Esto indica que la noción de que la guerra en Colombia es un fenómeno que ha sido de larga duración y que amenaza con perpetuarse en la historia nacional se encuentra muy arraigada en las representaciones sociales del alumnado.

En cuanto al análisis que realiza el alumnado de las obras artísticas, se pudo establecer que la mayor parte del alumnado se encuentra en un nivel descriptivo. Algunos llegaron al segundo nivel reconociendo que la intención del artista era denunciar los actos injustos que se comenten en contra de las víctimas. Pocos estudiantes alcanzaron el último nivel, en el cual, el alumnado valora el interés del artista para procurar generar empatía emocional frente a las víctimas del conflicto. Sin embargo, por los resultados encontrados creemos que en la interpretación de la obra artística debe tenerse en cuenta, tanto elementos de enseñanza histórica como del desarrollo de la capacidad empática en los estudiantes. Para el caso específico de las víctimas del conflicto armado la empatía emocional puede ser la más apropiada en el propósito de reconocer la tragedia que ha enfrentado esta población.

11.2.3. Imagen artística y emoción

El interés de estudiar los hechos de la historia reciente de Colombia, como los que fueron abordados desde la unidad didáctica, se justifica a razón de que esta historia implica un posicionamiento ético y moral por parte del estudiantado. Por tanto, el examen de la historia reciente es importante porque genera juicios de valor que permiten identificar las estructuras éticas y morales personales, o la modificación de las mismas, en beneficio de la transformación o perpetuación de las dinámicas sociales de la guerra.

La enseñanza de la historia reciente, debido a su naturaleza, es un tema sensible para la sociedad colombiana. Esta sensibilidad genera controversias que llevan a ciertas

divergencias en la toma de perspectiva en relación al conflicto armado y por ende, a argumentar el porqué de ese posicionamiento. Esta opinión surgida del pensamiento crítico es la que le interesa a esta investigación, con el fin de llegar a identificar reflexiones éticas y morales emitidas por los estudiantes, a partir de las emociones que suscitan en el estudio de las imágenes alusivas al conflicto armado.

En cuanto al razonamiento ético que se ha formado el alumnado frente a las víctimas del conflicto armado se puede afirmar que la experiencia emocional se vio reflejada por una sensibilidad hacia las víctimas del conflicto. Esta situación refleja un proceso de racionalidad en relación a las víctimas del conflicto armado, ya que la sensibilidad denota que hubo un proceso de evaluación de las situaciones presentadas por el recurso artístico que se traduce como proceso reflexivo.

Como resultado de este proceso reflexivo, se identificó una preeminencia de la emoción de tristeza, pesar o culpa, lo cual indica que en el alumnado no se evidencia indiferencia ante el dolor ajeno e incluso se llegan a conmover ante situaciones vividas por las víctimas del conflicto armado. Sentir tristeza o pesar, según Damasio (2005), es una reacción compasiva ante hechos que denotan el sufrimiento por el que han tenido que pasar las víctimas. (Capítulo 8)

Si comparamos estos resultados con los estudios desarrollados por Chaux (2012), esta investigación nos señala que la base emocional de los alumnos participantes de la experiencia didáctica, se sustenta en una sensibilidad y una empatía emocional, lo cual lleva a pensar que existe un soporte emocional positivo para trabajar el manejo de la violencia y agresividad en los colegios.

El odio y la rabia son otras emociones presentes en las respuestas del alumnado. Estas se manifiestan como desprecio hacia los hechos violentos cometidos por los actores hacia las víctimas del conflicto. Aunque estas emociones se podrían interpretar como respuestas negativas o vinculadas al resentimiento o retaliación, las respuestas indicaban que estas emociones se orientan más hacia la rabia que se presenta cuando somos testigos de una injusticia o como sensación de impotencia hacia los actos violentos. Estos resultados indican que el odio y la rabia, interpretados desde un punto de vista positivo,

pueden ser constructivos, en la medida que se traducen como una forma de denuncia ante situaciones de injusticia social o la impunidad del delito.

Para Aguilera (2003) el drama de la guerra interna, no es solo para quien la está combatiendo, o para las poblaciones cercanas a estos enfrentamientos. El drama lo sienten también los ciudadanos que no han sido víctimas, generando, en esta población un temor a sufrir daño. En el caso de esta investigación, los resultados permiten comprobar que las experiencias violentas cometidas por los actores armados inciden, no solo en los afectados directos de actos violentos, sino también en las poblaciones que no los han sufrido.

Podría decirse que la población colombiana sufre permanentemente de una tensión emocional colectiva, generada por los actos violentos cometidos por los grupos armados. Esta sensación se presenta porque el alumnado cree que se va a enfrentar a un daño físico, psicológico o social, es decir, se siente amenazado. Esta sensación de amenaza o de peligro es manifestada por el alumnado al declarar que la imagen artística les genera miedo y terror.

Por lo anterior se evidencia la presencia de una sensibilidad y una empatía emocional ante las víctimas del conflicto armado por parte del alumnado. No obstante, el sometimiento prolongado a hechos de violencia se ha convertido en una situación de tensión en la población colombiana, aún, en la que no ha vivido de forma directa la guerra. Esta situación hace que el alumnado se reconozca, así mismo, un tanto como víctima, ya que se siente amenazado al imaginarse que los actos violentos del conflicto armado puedan llegar a su barrio o comunidad.

Se pudo constatar que existe un desprecio y desaprobación ante las acciones violentas que cometen los victimarios hacia las víctimas. Esto se determinó debido a la inexistencia de empatía hacia los victimarios. La desaprobación y desprecio en relación a los victimarios se establece a partir de la presencia de sentimientos de odio y rabia. Se evidenció que no existen deseos de venganza en el alumnado.

La retaliación o los deseos de venganza son emociones que se hallan fuertemente relacionadas con las pérdidas humanas, los daños morales y psicológicos que causan los

conflictos armados. Ante la ausencia de esta emoción, podría inferirse que el alumnado no hace parte de la población directamente afectada por las acciones de los grupos armados.

Creemos que las respuestas a las preguntas de investigación han sido respondidas durante el desarrollo de la investigación y sobre todo durante el capítulo de conclusiones. Sin embargo, para finalizar queremos dedicar estos últimos párrafos a realizar un balance en relación al nivel de cumplimiento de los objetivos planteados y los supuestos que fundamentaron este estudio.

En cuanto al cumplimiento de los objetivos planteados podemos decir que se lograron alcanzar. Refiriéndonos a los resultados obtenidos podríamos determinar que el empleo de la imagen artística, como recurso didáctico, tiene la capacidad de evocar, en la mayoría de los alumnos, elementos emotivos y conocimientos históricos. Estos les permiten comprender, interpretar y emitir juicios de valor, que pueden ser interpretados como la reflexión racional.

Sin embargo, es necesario seguir indagando en la forma como el maestro puede intervenir pedagógicamente para que el alumnado pase de la reflexión a la acción y no opte por utilizar las rutas violencia como mecanismo para resolver sus conflictos.

Los supuestos que fundamentaron la investigación se orientaban a comprobar si la imagen artística, utilizada como recurso didáctico, sensibilizaba al alumnado y permitía una mejor comprensión sobre las consecuencias del conflicto armado en la vida de las víctimas. Con respecto a este asunto podemos decir que la imagen artística es un recurso didáctico adecuado para la población que fue pensado, ya que sensibiliza y aporta elementos que ayudan en la comprensión de hechos históricos. Sin embargo, este recurso debería ir siempre acompañado de otras estrategias didácticas que complementen su finalidad.

11.3. Recomendaciones

Este segmento del documento aborda aquellas sugerencias que pueden ayudar a los docentes interesados en la elaboración y el diseño de materiales didácticos relacionados con la temática de las víctimas de los conflictos armados. En este sentido hay que tener en cuenta que estas recomendaciones se pueden aplicar en una población específica, estudiantes entre los 10 – 13 años de edad. Los aportes que aquí indicamos son principalmente de carácter metodológico con el fin de que orienten las actividades didácticas de los maestros.

El análisis de las respuestas de las obras artísticas nos permite afirmar que cuanto mayor es el grado de realismo de la imagen mayor es el uso del conocimiento histórico para describirla o asociarla con hechos y conceptos previamente estudiados. El uso de imágenes artísticas en la enseñanza de las víctimas debería iniciar con imágenes realistas y progresivamente incorporar obras de carácter más abstracto en fases posteriores de desarrollo del pensamiento social.

La utilización de la imagen artística como recurso didáctico permitió identificar que los estudiantes si realizan una lectura de la imagen, lo que significa que este recurso sirve para indagar los conocimientos adquiridos. Sin embargo, la experiencia que deja este ejercicio es que para estas edades, de 10 a 13 años, las imágenes que se deben utilizar son aquellas que tengan relación directa con el tema a tratar. Es decir, entre más explícita sea la imagen con el tema, mayor relación le hallarán los estudiantes y por ende mejor comprensión del contenido.

De la experiencia didáctica realizada en los centros se pudo identificar que si se quiere superar la imagen que se tiene del conflicto armado como una condición constante en la vida nacional, se deben realizar actividades de enseñanza que promuevan la idea que la guerra o la violencia no es un acontecimiento normal al que nos tenemos que acostumbrar.

Es importante tener en cuenta que las víctimas son personas que han pasado por todo tipo de vejámenes, humillaciones y violaciones de toda índole. Por esta razón, y en relación a las edades del alumnado, no es pertinente enseñar la violencia de forma

directa y cruda. En lugar de una enseñanza centrada en la violencia explícita es recomendable que se enseñen las causas que llevaron a que las víctimas quedarán en medio del conflicto armado. Es necesario enfatizar la dimensión humana de las víctimas, que a pesar de su inocencia e indefensión, y luego de sufrir los embates de la guerra, pueden llegar a superar estos hechos traumáticos restituyéndose como sujetos de derechos y llegando, en muchas ocasiones a perdonar a sus victimarios.

Una de las conclusiones más relevantes del estudio es que la influencia del profesor de ciencias sociales sobre las opiniones históricas del alumno es apenas limitada, lo que permite concluir que la formación histórica de los alumnos depende, en una muy reducida parte de la escuela. Se necesita considerar, con mayor interés, el papel de los medios de comunicación, de la familia y del contexto social en el que el alumno se desenvuelve si se quiere establecer una relación entre la historia enseñada y las representaciones sociales que construye el alumnado.

Las poblaciones indígenas en Colombia son comunidades que han sido golpeadas fuertemente por los embates del conflicto armado, los intereses económicos de multinacionales que han querido apropiarse de sus territorios con el fin de obtener y explotar los recursos naturales y por el abandono del Estado nacional en materia de educación, salud y políticas que protejan sus territorios y cultura. Esta situación indica que los maestros deberían prestar más atención en su labor docente a los estudios sobre estas comunidades, no solo abordándolos desde su rol como víctimas, sino también como comunidades que aportan a la sociedad desde su cosmogonía, sus filosofía, y también con el fin de entender su lucha por el respeto y la defensa de sus territorios.

En cuanto a los aportes que deja esta investigación en el campo de la didáctica de las ciencias sociales, podemos decir que este estudio fue pensado con el fin de desarrollar una investigación a partir de Problemas Socialmente Relevantes. Es importante destacar el hecho que, al igual que otros Problemas Socialmente Relevantes, la temática del conflicto armado colombiano desde la perspectiva del arte como propuesta de trabajo escolar no tiene -ni pretende tener- un método o un esquema que permita la repetición o replicabilidad en otro tipo de experiencias similares.

Se trata más bien de sugerir posibles caminos de indagación y nuevas formas de conexión de saberes entre Arte e Historia, para promover en los maestros de ciencias sociales nuevas estrategias de enseñanza, acordes a temáticas que son evidentemente polémicas como las que proponemos.

Estos sin duda constituyen un llamado a las Escuelas para promover un trabajo mucho más consciente y sistemático en relación con el estudio del conflicto desde una perspectiva histórica y humana proponiendo una visión de futuro que se fundamente en la tolerancia y el entendimiento a la diferencia.

BIBLIOGRAFÍA

ACNUR. (s.f). *Tendencias de desplazamiento*. Recuperado de

<http://www.acnur.org/t3/donde-trabaja/america/colombia/>

Aguilera, A. (2003). Las secuelas emocionales del conflicto armado para una política pública de paz. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 10 (31).

Alonso, F., Esteban, C., Calatayud, C., Alamar, B. y Egado, Á. (2006). *Emociones y conducción. Teoría y fundamentos*. Barcelona: Ed Attitudes.

Álvarez, S., Leal, M., y Castillo, R. (2013). *Historia, memoria y Pedagogía: una propuesta alternativa de enseñanza/aprendizaje de la historia*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios- UNIMINUTO.

Bastida, A. (1994). *Desaprender la guerra. Una visión crítica de la educación para la paz*. Barcelona: Icaria.

Berger, P. y Lluckman, T. (1973). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Burke, P. (1993). *La Revolución Historiográfica Francesa. La Escuela de los Annales: 1929-1989*. Barcelona: Gedisa.

Burke, P. (2001). *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona: Crítica.

Cabau, R. C. (2011). La evaluación de la competencia social y ciudadana en la educación obligatoria. En. Miralles, P., Molina, S., y Santisteban, A. (Eds). *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales* (pp. 143-154). Murcia: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Carretero, M. (1997). *Constructivismo y Educación*. México: Progreso.

Centro Nacional de Memoria Histórica. CNMH. (2015). *Guía general para un viaje por la memoria histórica*. Bogotá: CNMH.

- Cuesta, R. (1999). La guerra como objeto de una didáctica crítica. *Revista Aula de Innovación Educativa*, (86), 6-7.
- Damasio, A. (2005). *En busca de Spinoza: neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona: Crítica.
- De Rivera, J. (1992). Emotional Climate: Social Structure and Emotional Dynamics. En Strongman, K.T. (Eds). *International Review of Studies on Emotion*, Volume 2. Londres: John Wiley & Sons Ltd.
- Del Sarto, A. (2012). Los afectos en los estudios culturales latinoamericanos. Cuerpos y subjetividades en Ciudad Juárez. En: *Cuadernos de Literatura*, (32), 41-68. Disponible en: <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/cualit/article/viewFile/4060/3040>
- Elster, J. (2010). *La explicación del comportamiento social: más tuercas y tornillos para las ciencias sociales*. México: Gedisa.
- Fontana, J. (2001). *La Historia de los hombres*. Barcelona: Crítica.
- Franco, N., Nieto, P. y Rincón, O. (2010). *Tácticas y estrategias para contar. Historias de la gente sobre conflicto y reconciliación en Colombia*. Bogotá: Centro de Competencia en Comunicación para América Latina.
- Galtung, J. (1985). *Sobre la paz*. Barcelona: Fontamara.
- García Márquez, G. (1971). *Cien Años de Soledad*. Buenos Aires: Suramericana
- García, V. (2016). Explicar las guerras: didáctica de la guerra en las ciencias sociales. *Revista Opción*, 32, (11), 567-587.
- González Lopo. (2002). Historia de las mentalidades. Evolución histórica de un concepto complejo y polémico. Ohm: *Obradoiro de Historia Moderna* (11), 135-190.
- Grasa, R. (2000). Evolución de la Educación para la Paz La centralidad del conflicto para la agenda del siglo XXI. *Revista Cuadernos de Pedagogía*, (287), 52-56.
- Grupo de Memoria Histórica GMH. (2013) *¡Basta Ya! Colombia: Memorias de Guerra y Dignidad*. Bogotá: Imprenta Nacional

Hatfield, E., Rapson, R. y Y.C., Le. (2011). *Emotional Contagion and Empathy*. En: J, Decety and W Ickes (Eds.) *The social neuroscience of empathy* (pp. 19-30). Boston: MIT Press.

Hernández, F. (2003). Soldados de Babilonia. La guerra y la enseñanza de las ciencias sociales. *Revista Aula de Innovación Educativa*, (122), 75-78.

Hobsbawm, E. (2001). La anatomía de “La violencia” en Colombia. En. Hobsbawm, E. *Rebeldes Primitivos* (pp. 231-240). Barcelona: Crítica.

Jares, X. (1999). *Educación para la Paz. Su teoría y su práctica*. Madrid: Popular.

Las razones del conflicto colombiano. (12 diciembre 2015). *El Espectador*. Recuperado de: <http://www.elespectador.com/noticias/politica/razones-del-conflicto-colombiano-rticulo-43615>

Lara, A., y Enciso, G. (2013) El Giro Afectivo. The Affective Turn. *Revista Athenea Digital*, 13 (3), 101-119. Disponible en: <http://atheneadigital.net/article/viewFile/v13-n3-lara-enciso/1060-pdf-es>

López, A. (2008). Enseñar la guerra desde la complejidad y las emociones. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (56), 35-52.

Limón, M. y Carretero, M. (1997). Historia y relato. En. Carretero, M. (Ed.). *Construir y enseñar las ciencias sociales y la historia* (pp 97-116). Buenos Aires: Aique.

Ministerio de Educación Nacional. MEN. (2002). *Lineamientos Curriculares en Ciencias Sociales*. Bogotá: MEN

Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales*. Bogotá: MEN

Martín, M. S., Ruiz, A. B. M., y Sánchez, N. O. (Eds.). (2014). *Investigación educativa en las aulas de Primaria*. Murcia: Ediciones de la Universidad de Murcia.

Moscoso, J. (2015). La historia de las emociones ¿de qué es historia? *Vínculos de Historia. Revista del Departamento de Historia de la Universidad de Castilla-La Mancha*, (4), 15-27.

- Musso, C., y Enz, P. (2015). El arte como instrumento para el desarrollo de la empatía. *Revista Archivos argentinos de pediatría*, 113, (2), 101-102.
- Nussbaum, M. (2016). *Anger & Forgiveness. Resentment, generosity and Justice*. New York: Oxford University Press.
- Oller, M. (2011). ¿Por qué, qué, cuándo y cómo evaluar?: La evaluación en la enseñanza de las Ciencias Sociales. En Santisteban, A. Pagès, J. (Coords.). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria. Ciencias sociales para comprender, pensar y actuar* (pp. 207-226). Madrid: Editorial Síntesis.
- Otero, A. (2013). Peace Education in Spain: Present and Future. Harris, I. (Ed.). *Peace Education from the Grassroots* (pp. 197-212). Charlotte: Information Age Publishing.
- Pagés, J. (1997). Los conflictos en las sociedades rurales: el conflicto Remensa (s.XV) y el conflicto de Chiapas (1994). Benejam, P. y Pagés, J. *Ciencias sociales, contenidos, actividades y recursos* (pp. 415-480). Barcelona: Praxis.
- Pagès, J. (2009). Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década. En *Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente, II Congreso Internacional* (p. 140-154)
- Pagés, J., Martínez, N, y Cachari, M. (2014). El tiempo histórico: construcción y referentes en la memoria del alumnado. En Martínez, N. (Director) *La historia de España en los recuerdos escolares: análisis e interpretación y poder de cambio de los testimonios de profesores y alumnos* (pp. 229-265). Valencia: Nau Libres.
- Panofsky, E. (1991). *El significado en las artes visuales*. Madrid: Alianza
- Panofsky, E. (1994). *Estudios sobre iconología*. Madrid: Alianza
- Piaget, J. (1973). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Barral
- Plá, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*. México: Plaza y Valdés.

Plamper, J. (2014) Historia de las emociones: caminos y retos. Madrid: *Cuadernos de Historia Contemporánea*, (36), 17-29.

Plutchik, R. (1987). *Las emociones*. México: Diana.

Quinquer, D. (2002). Estrategias de enseñanza: los métodos interactivos. En Benejam, P., y Pagès, J. (Coord) *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria* (pp. 97-119). Barcelona: Horsori.

Ramos, J., y Ríos, S., (2011). Arte y enseñanza de las ciencias sociales. *Revista (Pensamiento), (palabra) y Obra*, (6), 91-106.

Requena, A. T., Planes, V. C., y Miras, R. M. S. (2012). *Teoría fundamentada "grounded theory": La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. Madrid: CIS

Sánchez, G. (2006). *Guerras, Memoria e Historia*. Medellín: La Carreta.

Santisteban, A. Pagès, J. (2008). ¿Es posible la paz? Los conflictos internacionales en el mundo actual. En Pagès, J., y Santisteban, A. (coord.). *Educación para la ciudadanía. Guías para Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Wolters Kluwer.

Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Revista Clío & Asociados*, (14), 34-56.

Santisteban, A. (2011). La formación del pensamiento social y el desarrollo de las capacidades para pensar la sociedad. En Santisteban, A. Pagès, J. (Coords.). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria. Ciencias sociales para comprender, pensar y actuar* (pp. 85-104). Madrid: Editorial Síntesis

Secretaría Distrital de Planeación. SDP. (2011). *Monografías de las localidades. Ciudad Bolívar. Tunjuelito. Barrios Unidos. Diagnóstico de los aspectos físicos, demográficos y socioeconómicos*. Bogotá: Alcaldía Mayor Bogotá. Recuperado de <http://www.sdp.gov.co>

Segal, E., Gerdes, K., Mullins, J., Wagaman, A., y Androff, D. (2011). Social empathy attitudes: Do latino students have more?. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 21 (4), p. 438 – 454.

Tamayo, H. (12 de febrero 2015) Conflicto armado en Colombia: factores, actores y efectos múltiples. Diario El Mundo. Recuperado de

http://elmundo.com/portal/noticias/derechos_humanos/conflicto_armado_en_colombia_factores_actores_y_efectos_multiples.php#.WTgblPmGNdg

Trepat, C. A. (2003). Didácticas de la historia del arte. En: Prats. J. Prieto (Coord), *Criterios para una fundamentación teórica. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Graó (37), 7-17

Thornton, S. J. (2004). Citizenship Education and Social Studies Curriculum Change After 9/11. En. Woyshner, C., Watras, J., y Smith, M. (eds.) *Social Education in Twentieth Century. Curriculum and Context for Citizenship* (pp. 210-220). New York: Peter Lang.

Unidad para las víctimas. (2015). *Informe de gestión 2015*. Bogotá: Unidad de atención y reparación integral para las víctimas. Presidencia de la República de Colombia.

Vigotsky, L.S. (1978). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.

Vovelle, M. (1999). Histoire et Representations. En. Ruano-Borbolan, JC. (coord.) *L'histoire aujourd'hui*. Auxerre: Editions Sciences Humaines.

Yuste, M. (2016). *L'empatia i l'ensenyament-aprenentatge de les Ciències Socials a l'Educació Primària a Catalunya. Un estudi de cas* (Tesis doctoral). Recuperada de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/402238/mym1de1.pdf;jsessionid=6B7B492D74EF9AAA1D881FACFB15617C?sequence=1>

Zuluaga, P. (2016). *¿Cómo se ha retratado el conflicto en el cine colombiano?* Entrevista por Miguel Ángel Cortés. Recuperado de

<https://www.radionacional.co/noticia/cultura/se-ha-retratado-conflicto-cine-colombiano>

ANEXO 1

UNIDAD DIDÁCTICA

GRADO SEXTO

LAS VÍCTIMAS EN EL CONFLICTO ARMADO COLOMBIANO – EL CASO DE BOJAYÁ

NOMBRE: _____ CURSO: _____ COLEGIO: _____

SECUENCIA DIDÁCTICA	OBJETIVO	CONTENIDOS
¿Qué es el conflicto armado colombiano?	Identificar las generalidades del conflicto armado en Colombia destacando su historia, causas y protagonistas	<ul style="list-style-type: none"> • Descripción general del conflicto. • Historia o antecedentes del conflicto. • Contexto del conflicto. • Partes implicadas o protagonistas.
¿Quiénes son las víctimas del conflicto armado en Colombia?	Examinar el concepto y las características de las víctimas junto con los tipos de violencia en el conflicto colombiano	<ul style="list-style-type: none"> • Definiciones de víctima • Tipos de violencia y tipos de víctimas • Las víctimas y su drama en Colombia
¿Qué sucedió en Bojayá en mayo de 2002?	Comprender el caso de Bojayá como ejemplo del conflicto armado en Colombia y sus impactos negativos en la población civil	<ul style="list-style-type: none"> • Actores armados • Los hechos de mayo de 2002
¿Después de los hechos de violencia que sigue para las víctimas de Bojayá?	Entender la manera como las víctimas asumen el perdón a sus victimarios	<ul style="list-style-type: none"> • Verdad, justicia y reparación.
¿Qué nos queda de lo estudiado?	Reconocer las características más importantes del conflicto armado en Colombia situándose en el lugar de las víctimas para comprender sus sentimientos y pensamientos con el propósito de avanzar en la paz y la reconciliación nacional	<ul style="list-style-type: none"> • Formulario de autorregulación

Formulario para conocimiento de capacidades

Es importante que antes de empezar evalúes algunas de tus capacidades relacionadas con los temas que aquí te proponemos. Para ello responde en el siguiente cuadro con sinceridad como crees que te encuentras en cada uno de los aspectos mencionados.

CAPACIDADES	Muy bien	Bien	Regular	Muy poco	Nada
Identifico claramente la historia, causas y protagonistas del conflicto armado en Colombia					
Conozco los tipos de violencia y las características que tienen las víctimas del conflicto armado colombiano					
Conozco ejemplos o casos donde el conflicto armado haya tenido impactos negativos en la población civil					
Comprendo el sufrimiento y pensamiento de las víctimas del conflicto armado en Colombia					
Reflexiono sobre las víctimas y su proceso para perdonar a sus victimarios en el propósito de alcanzar la paz y reconciliación nacional					

1. ¿Qué es el conflicto armado colombiano?

El conflicto armado en [Colombia](#) es una [guerra entre distintos sectores armados](#) que se desarrolla desde la [década de 1960](#). Los principales **protagonistas** involucrados han sido en un comienzo el **Estado colombiano** y las **guerrillas de extrema izquierda**, sumándose décadas después los **grupos paramilitares** de extrema derecha, los **carteles del narcotráfico** y las **bandas criminales**. Ha pasado por varias etapas de intensificación, en especial desde los años ochenta cuando algunos de los actores se comenzaron a financiar con el narcotráfico.

El conflicto tiene sus antecedentes históricos en la época de “La Violencia” la cual se trató de un conflicto entre los partidos conservador y liberal que se generó a finales de las décadas de 1940 y 1950. Ambos partidos intentaron acabarse mutuamente a través del asesinato de sus simpatizantes, en especial en las regiones rurales del país.

Las causas para que se desarrollara el conflicto armado colombiano se centran en una combinación de elementos entre los que cabe destacar: la debilidad del Estado, el conflicto por la posesión de la tierra, la existencia de marcadas diferencias económicas, o la persecución de la población civil debido a sus ideas políticas. También es importante la permanencia de guerrillas de ideas comunistas y la existencia de una industria del narcotráfico que se ha introducido en todos los sectores de la sociedad y del Estado.

Durante la [década de 1980](#) el conflicto armado presentó un rápido incremento que se caracterizó por la amenaza generalizada que produjo la guerrilla en numerosas regiones del país, por los asesinatos de políticos y simpatizantes de partidos de izquierda a manos de grupos paramilitares, así como por la aparición de narcotraficantes que se enfrentan con la guerrilla por el control de este negocio ilegal. En esa década, el país vivió una transformación en la economía cuando pasa de ser una nación cafetera a ser un país dominado por la minería y la coca.

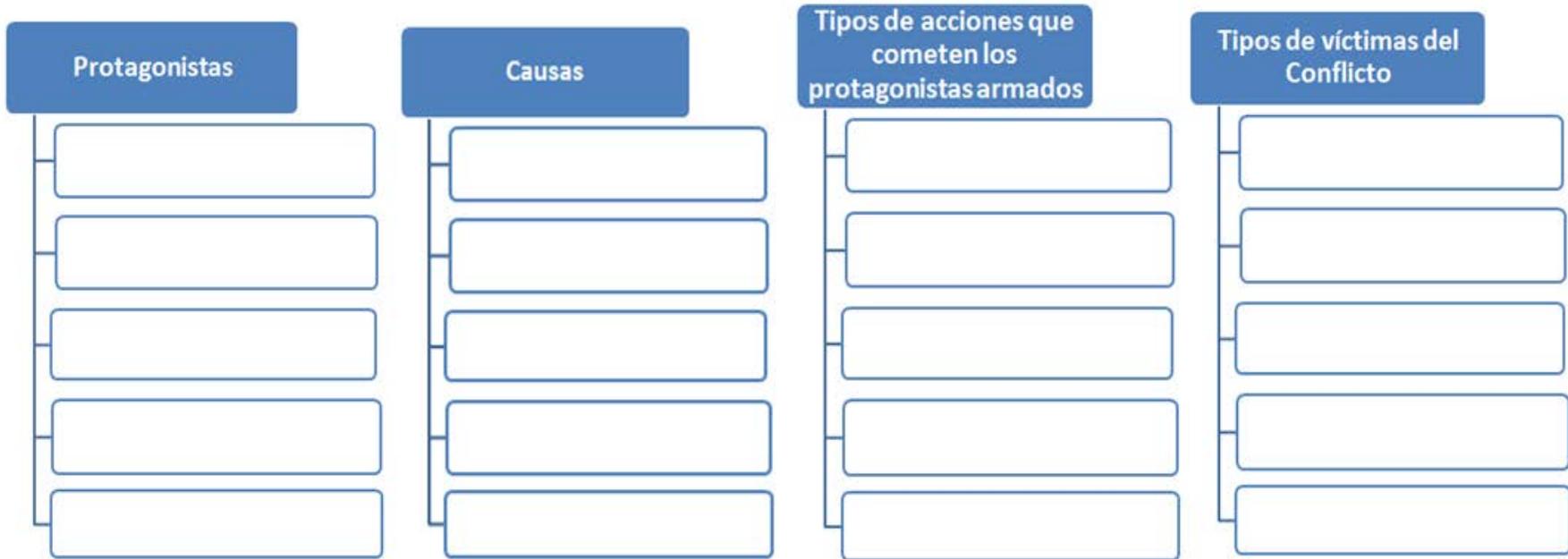
El conflicto armado se presentó con mayor intensidad entre 1988 y 2003, pero es en la segunda mitad de la década de 1990 cuando se presenta la mayor degradación del conflicto debido a que se generalizan las tomas armadas de poblaciones, las desapariciones forzadas, las masacres indiscriminadas de civiles, el desplazamiento forzado masivo y los secuestros colectivos de civiles, militares y políticos. El punto máximo de esta guerra se presenta durante la presidencia de Andrés Pastrana (1998 - 2002) y el gobierno de Álvaro Uribe (2002 - 2010), cuando el Estado, las guerrillas, los grupos de narcotraficantes y los paramilitares actúan con mayor fuerza siendo las comunidades civiles las que llevan las peores consecuencias del conflicto.

A partir de la desmovilización de los grupos paramilitares que se lleva a cabo entre 2003 y 2006, sumado al debilitamiento de la guerrilla, se presenta un descenso de la intensidad del conflicto. No obstante, las estructuras paramilitares no terminaron sus acciones armadas sino que siguieron comportándose como carteles de droga con gran capacidad militar (llamados ahora Bacrim), mientras que la guerrilla todavía conserva su fuerza militar y su capacidad de confrontar al ejército en ciertas regiones del país.

En 2013 un estudio calculó en 220.000 las muertes causadas por el conflicto en Colombia desde [1958](#). Sin embargo, si se suman el resto de personas que han sufrido otros crímenes de guerra, la cifra total supera los 6 millones de víctimas. Dentro de estos crímenes se encuentran las personas que fueron desaparecidas, amenazadas, secuestradas, víctimas de algún acto de terrorismo, personas afectadas por el asesinato de un ser querido, víctimas de minas antipersonal, tortura, reclutamiento forzado de menores de edad, violencia sexual, de género y desplazamiento forzado.

Actividad:

Teniendo en cuenta la lectura completa el siguiente gráfico:



2. ¿Quiénes son las víctimas del conflicto armado en Colombia?

El concepto de víctima tiene para nuestro caso diferentes significados dependiendo quien utilice el término. Vamos a estudiar dos definiciones. La primera ofrece la definición de víctima desde las organizaciones de apoyo (ONG) a las víctimas y la segunda lo hace desde la mirada de los investigadores sociales que estudian el tema de la violencia y el conflicto en nuestro país.

Definición de víctima desde las organizaciones de apoyo a las víctimas

Para la Corporación AVRE (Acompañamiento psicosocial y atención en salud mental a víctimas de la violencia política) las víctimas son:

“la(s) persona(s) de la población civil que, individual o colectivamente, como resultado de actos u omisiones que violan los Derechos Humanos o el Derecho Internacional Humanitario han sufrido daños físicos o mentales, sufrimiento emocional o pérdida sustancial de sus derechos fundamentales y que cumplen a su vez un papel activo como sujetos políticos y sociales en la exigencia de sus derechos, en la reconstrucción y reclamación de la memoria histórica y en su recuperación emocional”.

Definición de víctima desde los estudios del conflicto

La Comisión Nacional de Memoria Histórica en su Informe sobre la violencia política en Colombia se refiere a las víctimas del conflicto en los siguientes términos:

Es importante entender a las víctimas más allá del significado que le otorgan las leyes. La víctima es aquella de rostro sufriente y de cuerpo maltratado que revela la crueldad de los perpetradores y revela el mal y la falta de ética de esta sociedad, incluidos sus gobernantes y ciudadanos. Las víctimas expresan su dolor por la acción despiadada de los victimarios, pero también por la acción, omisión y complicidad de quienes estaban llamados a protegerlos y a respetarlos. Muestran indignación por el silencio y la indiferencia de miles de compatriotas que desconocen o no quieren oír su sufrimiento.”

Actividad

Teniendo en cuenta estas definiciones de víctimas del conflicto en Colombia redacta tu propia definición

Víctima:

Tipos de violencia y tipos de víctimas del conflicto armado

El conflicto armado en Colombia es muy complejo, esto se demuestra en la variedad de tipos de violencia ejercidas sobre las víctimas del mismo. El siguiente texto fue escrito por el Comité Internacional de la Cruz Roja CICR y señala las múltiples consecuencias del conflicto para las víctimas en nuestro país.

Colombia: consecuencias humanitarias del conflicto armado en Colombia

*Mientras las partes en conflicto adelantan los enfrentamientos armados en zonas rurales, la población que habita estas áreas vive en permanente peligro y está expuesta a violaciones del Derecho Internacional Humanitario DIH como: **homicidios, ataques a personas protegidas por el DIH; desapariciones forzadas; violencia sexual; toma de rehenes; reclutamiento forzado; malos tratos físicos o psicológicos; y desplazamiento forzado.***

*Todas estas violaciones conllevan a los habitantes de estas zonas a **desplazarse** y perderlo todo. Indudablemente, si se reducen las violaciones al Derecho Internacional Humanitario, se podrá contribuir a que menos personas sientan la necesidad de abandonar sus hogares y desplazarse hacia otro lugar más seguro.*

*El conflicto armado en Colombia también afecta a la población civil en términos de **acceso a servicios básicos** tales como: la atención médica, la educación, el agua y acueducto, sobre todo en áreas remotas. El acceso a estos servicios es aún más complicado por las consecuencias de la crisis económica y la baja inversión estatal.*

Actividad

	Tipo de acción violenta	Por qué causa daño a las víctimas
1		
2		
3		

La Unidad de Víctimas es la oficina del Estado colombiano delegada para contabilizar e identificar a las víctimas del conflicto armado en nuestro país. Gracias a esta Unidad conocemos algunas cifras de la tragedia de las víctimas en la guerra colombiana. A continuación se presenta un artículo de la Revista Semana que resume algunas de estas cifras.

Seis millones de víctimas deja el conflicto en Colombia

El número de víctimas del conflicto armado registradas llegó a 6.043.473. Una cifra aterradora. Al empezar este año, la Unidad de Víctimas registró 6 millones desde 1984. Pocos conflictos armados en el mundo exhiben una cifra semejante. La cual, por aterradora que sea, apenas da una pequeña idea de los centenares de miles de destinos individuales, familiares y de comunidades completas que han sido dañados a causa de la guerra en estos 30 años.

*En los dos años transcurridos desde la sanción de la Ley 1448 o de Víctimas (es decir hasta el 2014) el Estado ha incluido en el registro nacional a más de 6 millones de víctimas. En su inmensa mayoría, se trata de **víctimas de desplazamiento forzoso**, las cuales suman casi 5.400.000 desde 1984.*

Pero están también miles de personas que sufrieron todo tipo de crímenes de guerra: más de 130.000 amenazados, cerca de 75.000 que perdieron algún bien, más de 90.000 desaparecidos y sus familiares, más de 21.000 secuestrados, casi 55.000 víctimas de algún tipo de acto de terrorismo, cerca de 95.000 homicidios y más de 540.000 personas afectadas por el asesinato de un ser querido, 10.500 víctimas de minas antipersonas, 6.500 casos de tortura, casi 7.000 de reclutamiento forzado de niños y 4.000 casos de violencia sexual componen el panorama del padecimiento que ha recopilado la Unidad de Víctimas.

Un elemento preocupante es que, pese a que el proceso de reconocimiento y reparación de las víctimas está en pleno desarrollo (se han indemnizado más de 350.000) y pese también a la negociación en La Habana para poner fin al conflicto armado, el número de víctimas ha crecido mucho durante este gobierno.

En 2012 más de 221.000 personas sufrieron algún hecho de victimización y lo mismo ocurrió con otras 122.000 el año pasado. En total, más de medio millón de colombianos han sido víctimas del conflicto desde que se aprobó la Ley de Víctimas, en junio de 2011. Evidencia de que la guerra sigue teniendo consecuencias negativas en muchas zonas del país. Y, como lo constató la Corte Constitucional el año pasado, de que los grupos sucesores de los paramilitares, o bandas criminales, pese a no ser reconocidos como actores del conflicto, generan desplazamiento y son fuente de homicidios, desapariciones, masacres y otras atrocidades.

Antioquia es el departamento con más víctimas, con 1.194.724 millones. Le siguen Bolívar, con 468.717; Magdalena con 376.281; Nariño, con 323.020; Chocó tiene 308.618; Cesar con 308.026; Valle tiene 292.738; y por último Cauca con 274.747. Y todas las regiones del país tienen miles de víctimas.

Según la Comisión Internacional de Derechos Humanos desde 1997 al 1 de diciembre de 2013 han sido registradas oficialmente 5.185.406 personas desplazadas internas con un **impacto desproporcionado en la población afrocolombiana y las comunidades indígenas**. Los 3 departamentos con la concentración más alta de eventos de desplazamientos masivos (más de 50 personas) durante el 2013 son Nariño, Antioquia y Chocó (Costa Pacífica). Estas son las consecuencias de una guerra de más de 50 años.

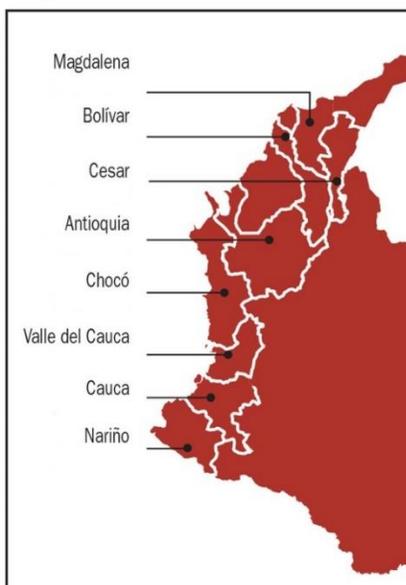
LOS CRÍMENES DE LA GUERRA Y SUS VÍCTIMAS

La mayoría de las víctimas son desplazadas, pero hay muchas que han padecido toda suerte de crímenes de guerra, desde el homicidio y la desaparición, hasta el secuestro y el reclutamiento.



LOS MÁS AFECTADOS

Antioquia, con 1,2 millones, encabeza la lista de departamentos con más víctimas.



Actividad

1. Escribe el número de víctimas por cada departamento en el mapa de acuerdo a lo estudiado en la lectura anterior.
2. Teniendo en cuenta la gráfica anterior escribe cuales son los principales crímenes que afectan la vida de las víctimas justificando porqué.

Tipo de crimen	Afectación en la vida de las víctimas

¿Qué nos enseña la pintura del conflicto armado?



Artista: Sair García
Título: Éxodo
Año: 2009
Técnica: Óleo sobre lienzo, 133x125.5 cm

Describe la pintura

¿Qué muestra la pintura? (lugar, escena, personaje)

Interpreta la pintura

¿Qué reflejan las expresiones de los rostros de las personas? ¿De qué grupo étnico son? ¿Qué llevan en sus cabezas? ¿Qué relación tiene con el texto?

3. ¿Qué sucedió en Bojayá en mayo de 2002?

Para conocer los hechos de Bojayá en el año 2002 es importante antes saber que actores armados tenían presencia en la zona y cuáles son los objetivos y la motivación de cada uno de ellos.

PROTAGONISTAS

FARC

- Grupo guerrillero colombiano. Existe desde el año 1964. Su líder actual es Rodrigo Londoño Echeverri, alias Timochenko.
- El fin declarado por las FARC-EP es el desarrollo de un proyecto revolucionario socialista y comunista en Colombia que busca acabar con las desigualdades sociales, políticas y económicas. Pretende una mejor distribución de la tierra en el campo en beneficio de los campesinos. Se oponen a la intervención norteamericana en Colombia a través de la economía y la política
- En las últimas décadas este grupo guerrillero se ha financiado por el narcotráfico y por el secuestro para llevar a cabo su lucha de sus ideales.
- En la actualidad adelanta un proceso de conversaciones con el gobierno nacional en la ciudad de La Habana con el objetivo de dejar las armas y convertirse en un movimiento político legal que pueda participar en la vida nacional como cualquier otro partido.



AUC O GRUPOS PARAMILITARES

- Son grupos armados ilegales organizados a partir de 1980 con el fin de combatir a las guerrillas utilizando para ello el ataque a la población civil que consideraban aliada de la guerrilla.
- En el origen y desarrollo histórico de los grupos paramilitares estuvieron involucrados miembros del Estado como policías y militares, además de representantes políticos y de otros sectores de la sociedad.
- Entre los años 2002 y 2006, se adelantó un proceso de desmovilización de los paramilitares a gran escala, impulsado y apoyado desde el gobierno colombiano. Posterior a esto, han surgido diversos grupos, también llamados Bandas Criminales o Bacrim, entre las que destacan el Clan Úsuga, Los Rastrojos, entre otros.



Los hechos de Mayo de 2002 en Bojayá

Eran las 10:40 de la mañana de un domingo cuando fuertes intercambios de disparos entre las FARC y los Paramilitares obligaron a la población a buscar refugio en la Iglesia San Pablo Apóstol del municipio de Bojayá (Choco), no llevaban mucho tiempo refugiados en la capilla las cerca de 300 personas cuando el sacerdote del pueblo Antún Ramos Cuestas vio que por el techo de la iglesia se colaba un cilindro de gas repleto de dinamita el cual había sido lanzado la guerrilla de las FARC apuntando a las AUC. Los paramilitares decidieron ubicarse al otro lado de la iglesia, poniendo de escudo la población civil, la cual se refugiaba de los intercambios de balas en el templo.

Los habitantes de la población se habían refugiado horas antes en la iglesia, ya que es un pueblo tan pobre y abandonado por el Estado Colombiano, que era este el único edificio de cemento, material que podía detener las balas, ya que las casas de esta población olvidada por el gobierno, eran de madera. “Los cristales volaron, las tejas cayeron convertidas en afilados cuchillos y la madera de una de las 12 bancas salió disparada en astillas” cuenta una de las sobrevivientes de esta terrible masacre, al ver como estallaba este cilindro dentro de la iglesia. La joven Luz Nelly Mosquera, de 19 años, recuerda lo que vio *“me detuve y volteo a mirar: brazos aquí, una cabeza de una niña allá, un tronco de un niño al otro lado, mucha sangre que corría por el suelo y una nube de polvo que salía de la iglesia”*.

En esta horrible masacre 117 personas murieron, entre ellos 47 niños, de una población de 1.100 habitantes. Además, dejaron 114 heridos, 19 de ellos de gravedad, y 500 desplazados.

Actividad

Redacta una carta dirigida a una de las víctimas del conflicto armado en el municipio de Bojayá. Escribe en ella tus emociones frente a su situación y envíale un mensaje que consideres pueda ayudarle en su vida. Escribe desde tu punto de vista de joven tus pensamientos y opiniones respecto a su tragedia. Escribe la carta entre los siguientes reglones.

4. ¿Después de los hechos de violencia que sigue para las víctimas de Bojayá?

El impacto negativo que tuvo la masacre de Bojayá tanto en el país como en el exterior fue muy grande. Las FARC quedaron en una pésima situación al establecerse su responsabilidad en los hechos mostrando una imagen de grupo terrorista que atacaba cruelmente a la población civil sin ninguna compasión. Las FARC no se habían pronunciado públicamente frente a este hecho hasta hace poco cuando en el marco de los diálogos de paz que se adelantan en La Habana decidieron viajar hasta la zona en el departamento del Chocó y en una sencilla ceremonia reconocer y ofrecer perdón por los hechos cometidos a la comunidad.

El perdón de las FARC

El 6 de diciembre de 2015 se realizó una ceremonia en la iglesia de Bojayá en la que se encontraron víctimas y victimarios. Hasta este pequeño poblado del Chocó llegó ayer una delegación de la guerrilla, encabezada por 'Pastor Alape', para pedir perdón a familiares de las víctimas que dejó la explosión de su cilindro bomba. Estos hechos ocurrieron cuando la guerrilla combatía con un grupo de paramilitares.

El acto empezó sobre la 1:00 de la tarde y se inició con una obra de teatro que narra lo ocurrido. Por último, vinieron las palabras de las Farc.



Intervención Pastor Alape. Reconocimiento FARC-EP con Bojayá

Tomó el micrófono Pastor Alape, comandante de las FARC, quien en un sentido discurso sostuvo que eso nunca debió haber ocurrido y ofreció excusas. Dos veces se le quebró la voz: una cuando habló de los guerrilleros que murieron ese día, y otra cuando ofreció perdón.

“Nos colocamos al frente de todos y todas para solicitarles acepten nuestra disposición a rendir tributo y honrar las víctimas que ha producido este largo conflicto.

Este largo conflicto debe llegar a su fin y ese propósito es el que nos anima todos nuestros esfuerzos en la mesa de conversaciones en la Habana- Cuba-. Con inimaginables consecuencias para los familiares las víctimas y la comunidad, episodios desgarradores como los ocurridos en esta comunidad y en la que tenemos parte de responsabilidad, no pueden volver a repetirse. Nosotros también hemos llorado con respeto y honradez por la muerte inocente de quienes esperaban misericordia, por los hombres y mujeres. Hace 13 años que pesa en nuestros hombros el dolor desgarrador que les afecta a todas y todos ustedes. Hemos reconocido el hecho y reafirmamos un profundo pesar por el resultado nunca buscado ni querido. Sabemos que estas palabras, como lo hemos manifestado en otras ocasiones, no reparan lo irreparable, no devuelve a ninguna de las personas que perecieron y tampoco borra el sufrimiento causado sufrimiento que se refleja en el rostro de todas y todos ustedes por quienes ojalá, algún día seamos perdonados. Venimos impulsados por el compromiso con la verdad, reconociendo el daño causado y la intención de seguir avanzado por el camino del diálogo para remediar con acciones reparadoras y reafirmar nuestro compromiso de no repetición.”

El perdón desde las Víctimas de Bojayá

Leyner Palacios es uno de los sobrevivientes de la masacre de Bojayá. En la actualidad es un líder de esta comunidad y ha tomado la vocería como representante de las víctimas. En sus palabras se recoge el punto de vista de las víctimas de la masacre:



En relación con el acto de perdón ofrecido por las FARC él afirma:

“Fue un acto que realmente a nosotros como víctimas nos conmovió y creemos que ha sido el inicio de un proceso de reconciliación que empezamos a construir”

En cuanto a los responsables:

“Según nosotros hay tres responsables: la Guerrilla de las Farc que siguió el combate en medio de la población civil y lanzó varias pipetas una de las cuales cayó en la capilla donde se refugiaban centenares de personas, todos civiles. Los paramilitares por haber tomado a la población civil de escudo humano y el Estado colombiano por no haber atendido las alertas que oportunamente se enviaron pidiendo su intervención para prevenir estos hechos. Asimismo por la abierta convivencia de la fuerza pública con los paramilitares.”

Otra de las víctimas representante de la comunidad es Delis Palacios, quien integra el Comité de Víctimas de Bojayá. Ella señala el miedo que aún está presente en la comunidad:

“El dolor es profundo, estamos con temor porque en este territorio del bajo y medio Atrato siguen presentes estructuras paramilitares que pueden estar al asecho de nuestras acciones de búsqueda de reconciliación”

Por último las víctimas de la masacre de Bojayá le solicitaron las FARC y al estado colombiano tres peticiones:

1. El arrepentimiento como camino a la reconciliación. Escuchar de todos los actores que pidan perdón a las víctimas es un paso muy necesario para poder iniciar una auténtica reconciliación en el país.
2. No repetición. La reconciliación debe construirse sobre el compromiso de no realizar más agresiones a la población civil.
3. Bojayá y el Pacífico como territorio de paz. La terminación del conflicto debe traer como resultado el respeto absoluto a la población civil, para que se construya una verdadera paz firme y duradera con justicia social y equidad.

La versión de Los Paramilitares

Previamente al reconocimiento de las FARC de la masacre de Bojayá el comandante paramilitar alias “El Alemán” quien dirigió el ataque contra las FARC en esos hechos describió lo sucedido y relataba su versión del ataque a la población civil. Lo hizo en una audiencia frente a la justicia colombiana y su testimonio fue presentado a la comunidad de Bojayá en la iglesia del municipio a través de un video que se grabó especialmente con ese propósito.

Alias “El Alemán” habló de manera desabrochada y su tono era recio. A pesar de que sabía que se dirigía a personas que perdieron a sus seres queridos por culpa suya, cada una de sus frases parecía una orden.



Al principio no aceptó la responsabilidad. Insistió en que todo fue por culpa de las Farc que lanzaron la pipeta sobre la iglesia. Las víctimas en principio lo escucharon en silencio, hasta cuando se refirió al padre Antún Ramos quien era el párroco del pueblo en la época de la masacre.

Según él, el sacerdote fue quien cerró las puertas de la iglesia con candado para que nadie saliera aun después de que dos paramilitares le habían advertido que se llevara a la gente para un extremo del pueblo.

De repente, y mientras continuaba la retransmisión, un hombre se puso de pie y preguntó indignado al grupo de fiscales: *"¿Para qué nos trajeron a este señor?... él es un monstruo. Mi papá fue uno de los que murieron allí y yo no voy a permitir que una persona de esta calaña venga y nos diga estas mentiras"*.

A partir de ese momento, más hombres y mujeres solicitaron el micrófono para contar sus verdades. *"El 'Alemán' es un falso, es inhumano y embustero -dijo una joven-. Él debería estar aquí presente para decirle que por su culpa aún tengo pesadillas con muertos o que estoy corriendo por el pueblo como una loca..."*

Así transcurrió toda la tarde: muchos se decidieron a hablar en público con lágrimas, otros lo hacían en privado y llenaban los formatos de la Fiscalía. Hasta antes de este encuentro, sólo tres personas de Bojayá se habían inscrito como víctimas del bloque Élmer Cárdenas, el del 'Alemán'. Hoy ya son casi 300.

Qué nos enseña la pintura del conflicto armado?



Artista: Beatriz González
Título: Población civil
Año: 1997
Técnica: Óleo sobre tela. 16 x 45 cm.

Describe la pintura

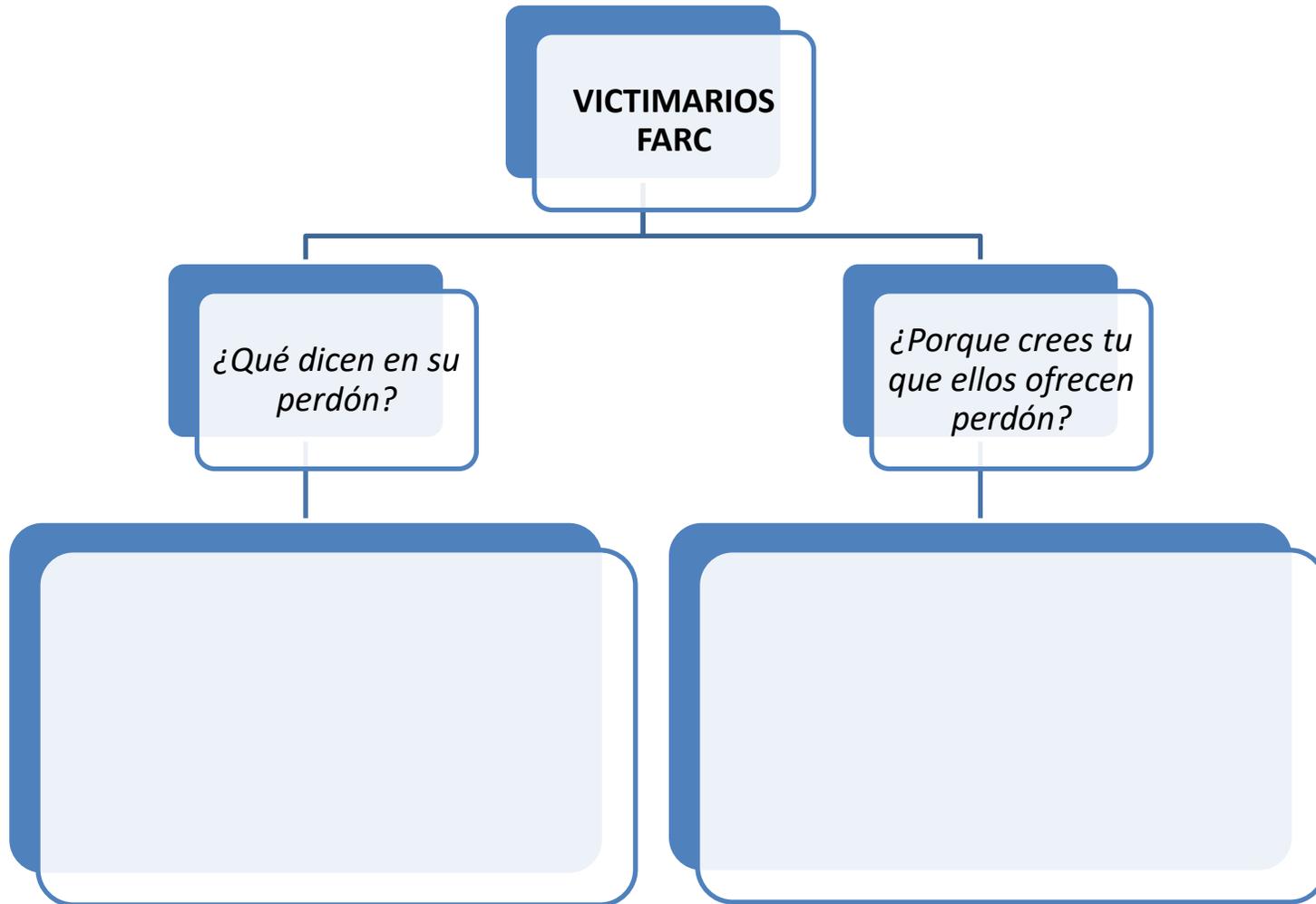
¿Qué muestra la pintura? (lugar, escena, personaje)

Interpreta la pintura

¿Qué pueden significar las lágrimas en el vestido? ¿Qué actitud manifiesta el personaje? ¿Qué intención tenía el artista? ¿Qué emociones te transmite la pintura?

Actividad

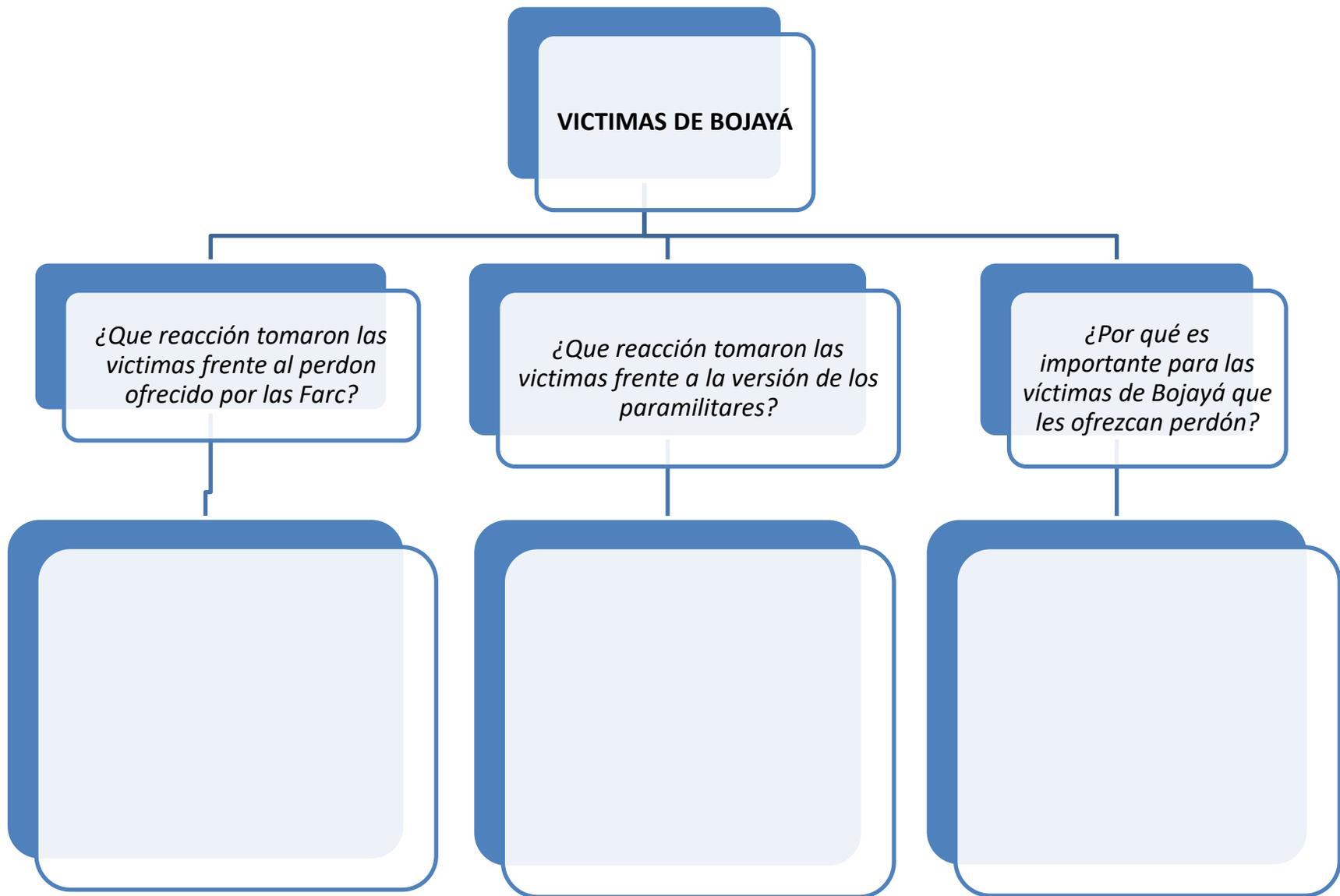
Como hemos visto se presentan tres versiones de los hechos: el reconocimiento y ofrecimiento de perdón a la comunidad e Bojayá por parte de las FARC, la posición de las víctimas y la justificación de los hechos según los paramilitares. De acuerdo a ellas escribe en cada gráfico la respuesta a cada pregunta.



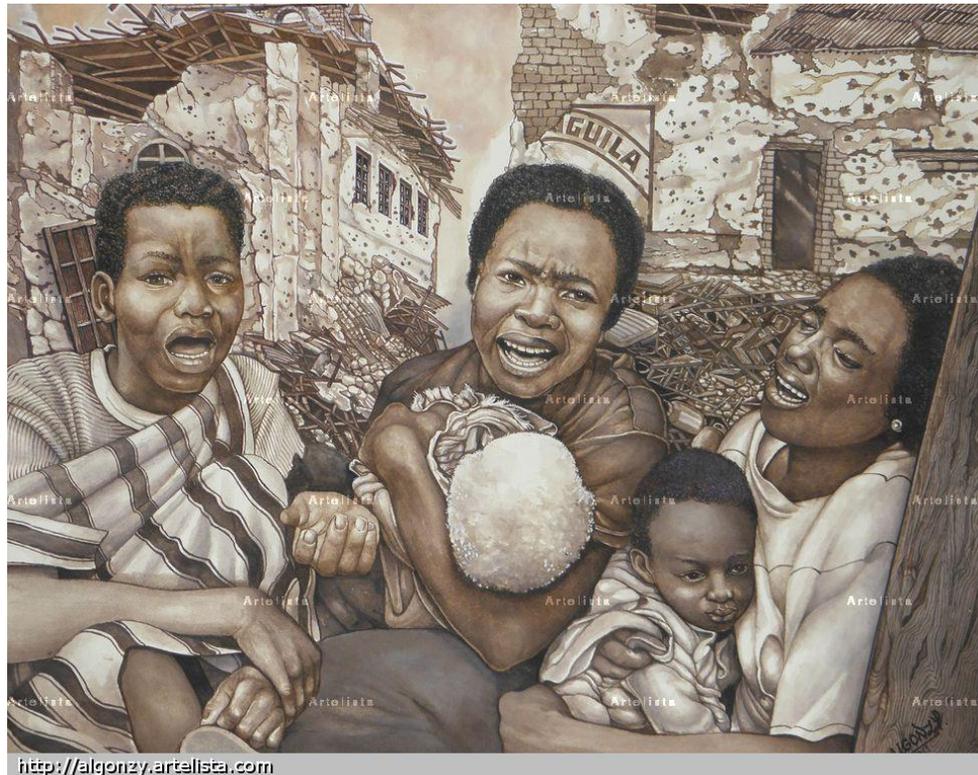
VICTIMARIOS PARAMILITARES

*¿Que diferencias
encuentras entre las
Farc y los
Paramilitares es sus
discursos y actitudes?*

*¿Que opinas del
testimonio presentado
por Alias "El Alemán"?*



¿Qué nos enseña la pintura del conflicto armado?



Describe la pintura

¿Qué muestra la pintura? (lugar, escena, personajes)

Interpreta la pintura

¿Quiénes pueden ser las mujeres y que actitud tienen? ¿Cómo relacionas la escena con lo estudiado del caso de Bojayá? ¿Qué intención tenía el artista? ¿Qué emociones te transmite la pintura?

Artista: Carlos Alberto González da Silva

Título: Tragedia y horror en Bojayá.

Año: 2002

Técnica: Acuarela. 66 x 56 cm

5. ¿Qué nos queda de lo estudiado?

Formulario de autoevaluación y conocimiento de capacidades

Para finalizar valora tus capacidades después de haber estudiado el tema del conflicto armado, las víctimas y el caso de Bojayá. Ten en cuenta que tus respuestas pueden cambiar en relación con las que diste al iniciar esta Unidad.

CAPACIDADES	Muy bien	Bien	Regular	Muy poco	Nada
Identifico claramente la historia, causas y protagonistas del conflicto armado en Colombia					
Conozco los tipos de violencia y las características que tienen las víctimas del conflicto armado colombiano					
Conozco ejemplos o casos donde el conflicto armado haya tenido impactos negativos en la población civil					
Comprendo el sufrimiento y pensamiento de las víctimas del conflicto armado en Colombia					
Reflexiono sobre las víctimas y su proceso para perdonar a sus victimarios en el propósito de alcanzar la paz y reconciliación nacional					

RECURSOS

CENTRO NACIONAL DE MEMORIA HISTÓRICA CNMH. (2013). ¡Basta ya! Colombia memorias de guerra y dignidad. Colombia. Disponible en: <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/informeGeneral/descargas.html>

COMISIÓN NACIONAL DE REPARACIÓN Y RECONCILIACIÓN CNRR. Grupo de Memoria Histórica GMH. (2010). Bojayá: La guerra sin límites. Ediciones Semana. Bogotá. También disponible en: http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2010/informe_bojaya.pdf

Páginas WEB

<http://www.corporacionavre.org/?q=node/20>

<http://www.choco.org/index.php/informativo/178-verdad-justicia-y-reparacion-para-las-comunidades-de-bojaya-choco>

<http://www.elpais.com.co/elpais/judicial/noticias/victimas-estamos-dispuestas-perdonar-leiner-palacios>

<http://www.semana.com/nacion/articulo/rabia-bojaya/93013-3>

<http://www.elpais.com.co/elpais/judicial/noticias/victimas-conflicto-colombiano-piden-reconciliacion-pero-tambien-verdad>

<https://bojayaunadecada.org/tag/justicia/>

https://es.wikipedia.org/wiki/Conflicto_armado_interno_en_Colombia

<https://www.icrc.org/spa/resources/documents/report/colombia-report-intro-220410.htm>

<https://www.ictj.org/es/news/estudio-reparacion-individual-victimas-colombia>

<http://www.semana.com/nacion/articulo/victimas-del-conflicto-armado-en-colombia/376494-3>

ANEXO 2

CUESTIONARIO DIAGNÓSTICO TEMA: CONFLICTO ARMADO EN COLOMBIA

El siguiente cuestionario tiene como objetivo identificar algunos conocimientos en relación con el tema del conflicto armado en Colombia. No tiene como propósito asignar ninguna calificación o nota para ninguna materia del colegio. Lee con atención las preguntas y contéstalas con total sinceridad.

Nombre: _____ Edad: _____ Curso: _____

Colegio: _____

1. De los siguientes hechos marca con una “X” los que sabías que se **relacionan** en mayor medida con las **víctimas del conflicto armado en Colombia**

Hechos	Sabía bien que se relacionaba	No estaba tan seguro que se relacionara	No sabía que se relacionara
Amenazas			
Desplazamiento forzado			
Masacres			
Asesinatos			
Secuestros			
Reclutamiento forzado			
Violencia sexual o de género			

2. Teniendo en cuenta tus conocimientos **clasifica** los siguientes grupos de acuerdo a su **relación** con el **conflicto armado en Colombia**. Marca con una “X” en la casilla correspondiente

Grupos	Culpables o Responsables	Víctimas	No tiene relación con el conflicto
Paramilitares			
Campesinos			
Indígenas			
Afros			
Guerrilleros			
Mujeres			
Niños y niñas			
Ancianos			
Ejercito			
Líderes comunitarios			
Políticos			
Estudiantes			
Policía			
Profesionales			

Empresarios			
Comerciantes			
Grupos	Culpables o Responsables	Víctimas	No tiene relación con el conflicto
Comunidades religiosas			
Extranjeros			
Turistas			
Artesanos			
Obreros			
Sindicalistas			
Vendedores ambulantes			
Periodistas			
Narcotraficantes			
Pandilleros			

3. De las siguientes afirmaciones marca con una “V” aquella que consideres Verdadera y con una “F” la que crees que es falsa:

a. Las víctimas del conflicto armado en Colombia se ven obligadas a desplazarse del campo a la ciudad debido a las presiones que ejercen sobre ellas los diferentes grupos armados.

b. En las ciudades se presentan los fenómenos de violencia por parte de los grupos armados lo que genera que las víctimas se desplacen a los campos.

4. Escribe el **principal motivo** que lleva a que los grupos armados **ejercen violencia** sobre las **víctimas** en el conflicto armado en nuestro país.

5. De las siguientes opciones marca con una “X” en la casilla que corresponda a **la forma en la que has conocido** lo que sabes del conflicto armado en Colombia. Puedes escoger más de una opción.

a. Series y novelas de televisión --

b. Noticieros de televisión -----

c. Radio -----

d. Periódico -----

e. Internet -----

f. Clases de ciencias sociales -----

g. Otras asignaturas -----

De ser así escribe cual materia: _____

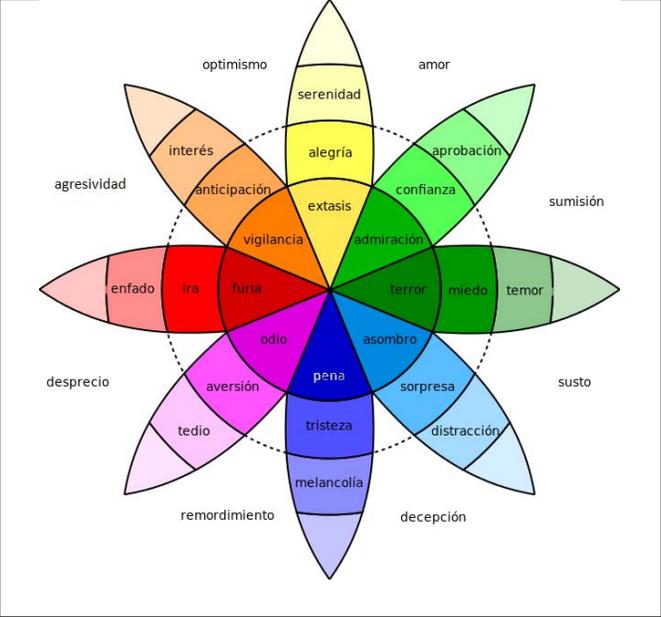
- h. Compañeros y amigos -----
- i. Familia -----
- j. Experiencia propia -----



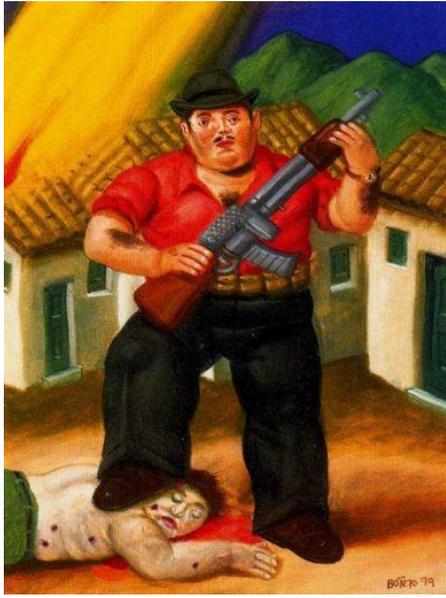
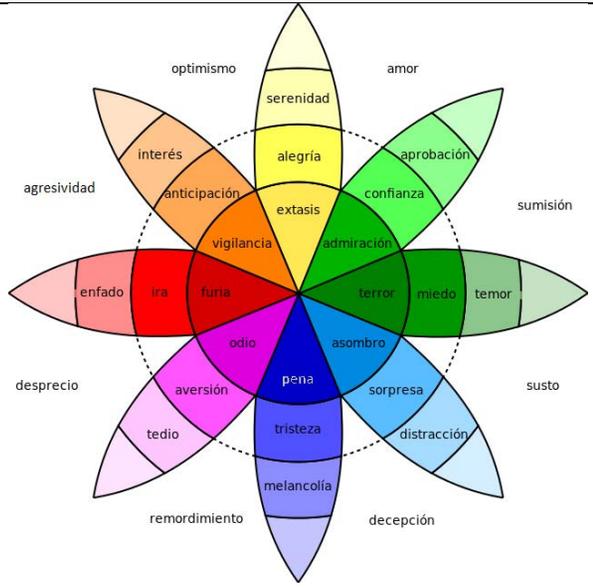
6. **Observa** con atención las siguientes imágenes. Todas tienen en común el tema de la violencia y el conflicto armado en nuestro país. Tómate un tiempo para **identificar** en cada una las situaciones y personajes que muestra.

Imagen 1. Título: Masacre. Autor: Alipio Jaramillo. Año: 1950

Ahora **observa** el siguiente gráfico y **encierra** con un círculo la emoción que te genera la imagen. Puedes marcar hasta cinco de ellas.



Repita el ejercicio con las siguientes imágenes:

<p>Imagen 2. Título: El cazador. Autor: Fernando Botero. Año: 1999.</p>	
	

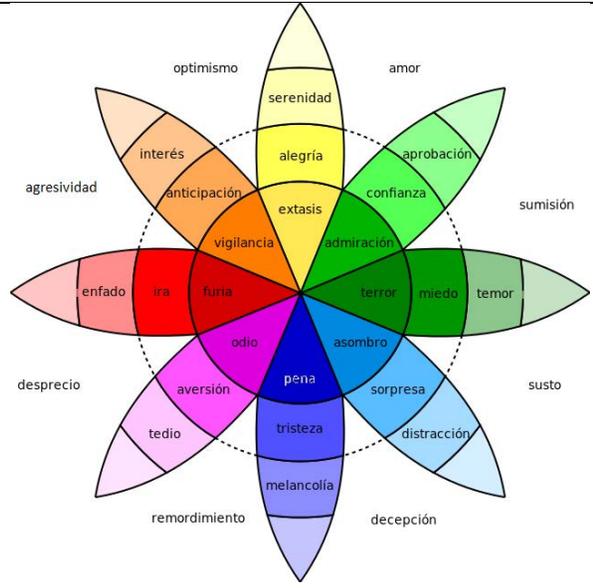
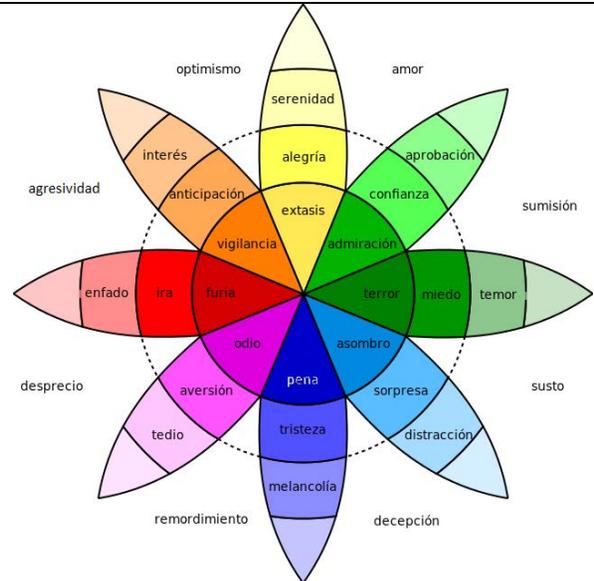
<p>Imagen 3. Título: Éxodo. Autor: Sair García. Año: 2009.</p>	
	

Imagen 4. Título: Masacre II. Autor: Alipio Jaramillo. Año: 1956.



7. **Lee** con cuidado el siguiente testimonio de una **víctima** del conflicto armado en Colombia. Después de leerlo realiza el mismo ejercicio que hiciste con las imágenes. Es decir, **encierra en un círculo** la emoción que en mayor medida te generó la lectura. Recuerda que puedes marcar hasta cinco emociones.

Olga María Parra, habitante de El Líbano en el departamento del Tolima cuenta la historia de su destierro:

Vivíamos en un pueblo llamado Tierradentro, en el municipio de Líbano, Tolima. Mi difunto esposo y yo administrábamos un supermercado ahí en el pueblito. Nuestros cinco hijos terminaron la primaria allá mismo en Tierradentro, y nos los llevamos para Líbano a estudiar la secundaria.

Todos ellos pudieron terminarla, ya que nuestros ingresos eran muy buenos gracias a una finquita muy productiva que teníamos: sembrábamos café, yuca, plátano, cacao, maíz, fríjol y tomate. Además, teníamos cerdos y un lago con peces.

Estábamos tan bien que pudimos mandar a los dos hijos mayores a estudiar administración en Bogotá. En esas, ocurrió lo inesperado: mataron a mi marido en la finca. ¡Qué día tan triste para nosotros ese 23 de junio! A las siete de la noche nos llega el administrador con semejante noticia... Mi hijo menor, quien estaba de vacaciones en Tierradentro, sufrió en carne propia el dolor de ver morir a su padre, un hombre que se caracterizaba por su honradez, responsabilidad y comprensión. Con solo quince años, a mi hijo le tocó la terrible tarea de estar en el levantamiento del cadáver de mi esposo. No podíamos creerlo. Sufrimos muchísimo, pero Dios nos dio las fuerzas para poder soportar tanto dolor.

Quienes asesinaron a mi marido fueron los de un grupo llamado Ejército Revolucionario del Pueblo, ERP. Nos extorsionaban, y cuando él decidió no darles más plata, me lo mataron. Allí comenzó mi calvario: sostener el negocio y la finca, mantener a mis hijos y darles la universidad a los que estaban en Bogotá... Yo sola no podía, así que decidí poner los negocios en las manos de mi hijo mayor, que estuvo al frente de ellos durante siete años, hasta cuando llegaron los paramilitares y nos sacaron del pueblo argumentando que éramos auxiliares de la guerrilla. Ahí sí que no entendí nada. ¿Cómo íbamos a andar auxiliando a los asesinos de mi esposo?

Pero es que todas las muertes a manos de los paramilitares ocurren porque ellos no investigan, sino que se limitan a escuchar a la gente de la misma región que, por una u otra razón, va señalando a las personas: solo porque ven que uno tiene una finca y un negocio ya creen que es que uno está lleno de plata. Como nos iba tan bien, la gente del pueblo nos envidiaba, sobre todo los demás comerciantes de Tierradentro. Según escuchamos de la misma comunidad, fueron ellos quienes nos señalaron como auxiliares de la guerrilla. Por eso fue que los paramilitares llegaron, lista en mano, a sacarnos del pueblo porque si no iban a matarnos.

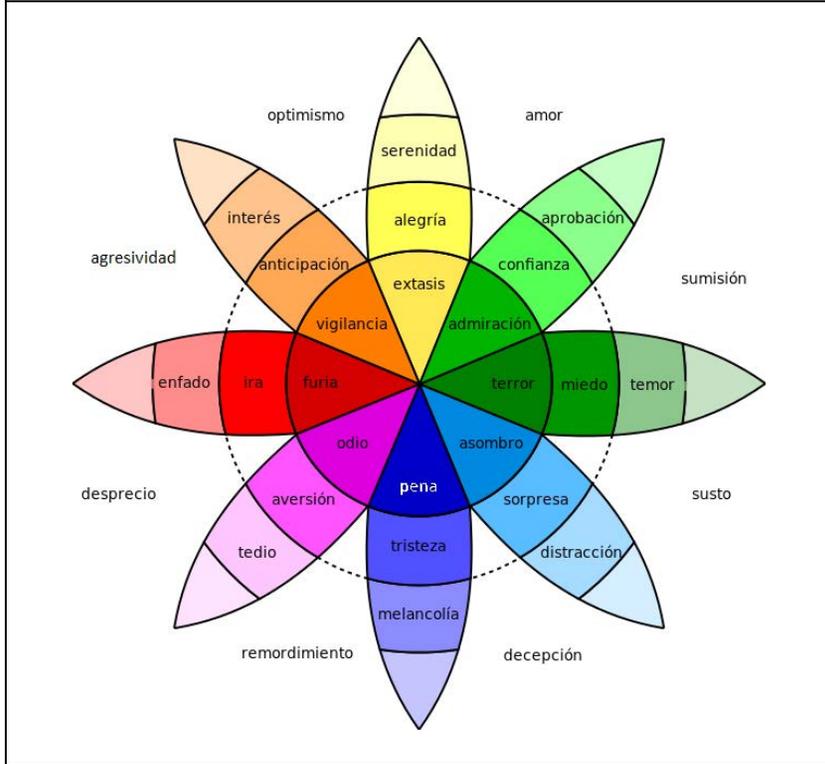
La gente nunca aceptó que mis hijos salieran adelante estudiando y siendo personas de bien, a pesar de que eso se debía a nuestro trabajo y esfuerzo. Luchamos todos los días por darles lo mejor a nuestros hijos, y hasta el día que mataron a mi esposo estábamos lográndolo. Cuando quedé sola, algunos vecinos de la región pensaron que mi familia se iría a pique, y que había fracasado nuestro proyecto de que todos fueran profesionales para que pudieran defenderse solos y no tuvieran que dedicarse a las labores del campo, como nos tocó a nosotros. Mucha de esa gente no podía admitir que una mujer sola pudiera sacar a sus hijos adelante y tener un negocio próspero.

Ese 21 de julio, cuando los paramilitares nos sacaron de Tierradentro, quedaron enterrados allí 32 años de trabajo en la finca y el negocio. Por fortuna no mataron a mi hijo mayor, quien estaba en el supermercado en el momento del desalojo.

Ahora nadie nos responde por nada. Hasta los de Acción Social de la Presidencia, me niegan mis derechos como desplazada porque dicen que sigo viviendo en la zona de desplazamiento, cuando hace siete años que tuve que irme de Tierradentro para Líbano, apenas con lo que mis hijos y yo teníamos puesto.

Testimonio obtenido de: Franco, Natalia; Nieto, Patricia y Rincón, Omar (editores). (2010). Tácticas y estrategias para contar. Historias de la gente sobre conflicto y reconciliación en Colombia. Centro de Competencia en Comunicación para América Latina. Bogotá.

Ahora marca tu emoción o emociones en el gráfico:



Gracias por tus respuestas

ANEXO 3

Guión Entrevistas Docentes Grado 6º *Enfoque víctimas en el conflicto*

PRIMERA ENTREVISTA

1. Formación y experiencia docente

- ¿Cuál ha sido su formación y experiencia en el campo de la docencia?

2. Caracterización de la población estudiantil del colegio

- ¿Qué características sociales, económicas, culturales y familiares tienen los estudiantes de la institución?

3. Enseñanza sobre las víctimas del conflicto

- ¿Enseña el Conflicto?
- ¿En su enseñanza del conflicto armado tiene en cuenta a las víctimas?
- ¿Por qué (si o no) encuentra importante la enseñanza del conflicto desde las víctimas?
- ¿Qué estrategias didácticas utiliza para esta enseñanza?
- ¿El tema de las víctimas del conflicto armado se encuentra curricularmente establecido?
- ¿Cuáles considera que son las principales dificultades para la enseñanza del conflicto armado desde la perspectiva de las víctimas?

4. Emotividad y enseñanza del conflicto desde la perspectiva de las víctimas

- ¿Ha tenido como estudiantes víctimas del conflicto? ¿De ser así, como eso ha influenciado su labor docente?
- ¿Qué opiniones ha escuchado de los estudiantes en relación con las víctimas del conflicto?
- ¿Ha percibido insensibilidad o empatía de parte de los estudiantes en relación con las víctimas del conflicto?
- ¿Considera que los diálogos de paz y la inclusión de las víctimas en ellos puede ofrecer una oportunidad de visibilizar las víctimas en su labor docente?

SEGUNDA ENTREVISTA

1. Propósitos de la enseñanza del conflicto

- ¿Qué propósito tiene para usted la enseñanza de las ciencias sociales?
- ¿Cuál cree usted que es el fin de enseñar el tema de las víctimas del conflicto?
- ¿Qué lo motiva a usted a enseñar el tema de las víctimas del conflicto armado?

2. Formación

- ¿El tema de las víctimas del conflicto fue en algún momento parte de los estudios universitarios en su formación?
- ¿Existió en su formación profesional algún tipo de espacio de discusión o se generaron inquietudes por parte de los estudiantes universitarios en relación con las víctimas del conflicto?
- ¿Esta presencia o ausencia de discusiones alrededor de las víctimas en su formación profesional influyó de alguna manera en su interés en desarrollar contenidos relacionados con esta temática en su práctica como docente?

3. Plebiscito y acuerdos de paz con las Farc

- ¿Se llevó a cabo alguna reflexión con los estudiantes en relación con los resultados del plebiscito y los acuerdos de paz con las Farc?
- ¿Qué opiniones observó usted en los estudiantes en relación con este tema?

4. Empatía en los estudiantes

- ¿Considera usted que la empatía y el interés hacia las víctimas del conflicto por parte de los estudiantes está influenciado por su tarea como docente o por el contrario tiene mayor influencia otros elementos (medios de comunicación, familia, etc.)?
- ¿Encontró algunos cambios o comentarios por parte de los estudiantes luego de desarrollar la Unidad Pedagógica relacionados con su interés por las víctimas del conflicto?