



UNIVERSIDAD  
**NACIONAL**  
DE COLOMBIA

# **Enseñar en medio de la guerra y de la transición hacia la paz: reflexiones de docentes que enseñan sobre el conflicto armado en contextos escolares**

**Jairo Andrés Ortega Suárez**

Universidad Nacional de Colombia  
Facultad de Ciencias Humanas, Maestría de Sociología

Bogotá, Colombia

2017



# **Enseñar en medio de la guerra y de la transición hacia la paz: reflexiones de docentes que enseñan sobre el conflicto armado en contextos escolares**

**Jairo Andrés Ortega Suárez**

Tesis o trabajo de investigación presentada(o) como requisito parcial para optar al

título de:

**Magister en Sociología**

Director:

Sociólogo (Ph.D.) Óscar Alejandro Quintero Ramírez

Universidad Nacional de Colombia

Facultad de Ciencias Humanas, Maestría de Sociología

Bogotá, Colombia

2017



*El teatro arde en llamas y los actores siguen con su papel*  
**Henry Miller, en *Primavera Negra***

*Uno tiene que ser muy cuidadoso con lo que dice,  
cómo lo dice, dónde lo dice, cuándo lo dice,  
por qué lo dice, y más en un contexto como este*  
**Profesora de Isnos, Huila.**



## **Agradecimientos**

Por todo el apoyo que me han brindado desde siempre, quiero agradecer en primer lugar a mis padres, Jairo Ortegaón Ávila y Amparo Suárez Betancourt. Mucho de lo que he llegado a lograr en mi vida ha sido debido a su respaldo y compañía. Infinitas gracias a ellos dos.

De otra parte, agradezco también a todos los profesores que aceptaron a ser entrevistados, quienes me compartieron de manera amplia y detallada sus reflexiones acerca de lo que implica enseñar la historia reciente del conflicto armado colombiano en un país que oscila entre la vigencia de la guerra y la transición hacia la paz.

Por último, y de manera muy especial, agradezco a Julie Criales Aponte, quien desde hace muchos años ha sido un apoyo imprescindible en muchas –si no en todas– las investigaciones en las que he tenido la fortuna de liderar o participar. Sin su apoyo, dudo mucho que hubiese podido concluir este documento. Mil gracias a ella también.



## Resumen

La enseñanza de la historia reciente del conflicto armado colombiano es un fenómeno que, poco a poco, se ha ido posicionando cada vez más en el país. Muestra de ello son las múltiples recomendaciones, exhortaciones e incluso órdenes que diferentes sectores del Estado le han hecho a las instituciones educativas para que enseñen la historia del conflicto armado colombiano a los estudiantes. Esto último, bajo el supuesto de que “aquellos que no recuerdan el pasado están condenados a repetirlo”.

Sin embargo, ante múltiples versiones del pasado que aún permanecen en disputa; ante un contexto donde la guerra continúa vigente a pesar de los esfuerzos de transitar hacia la paz; y ante un escenario donde los integrantes de la comunidad educativa pueden ser víctimas directas de la guerra, se hace preciso reconocer que este tipo de enseñanza implica múltiples desafíos para los docentes que enseñan este tipo de contenidos.

Por lo tanto, resulta relevante conocer cuáles son las reflexiones que tienen los profesores al momento de enseñar la historia reciente del conflicto armado, a partir de la interacción que tienen con sus estudiantes en el aula de clase. Justamente, al intentar responder a esta pregunta, será posible descubrir los múltiples y simultáneos parámetros de interacción que regulan el quehacer docente, muchas veces considerado –desde afuera– como rutinario, mecánico y sin ningún tipo de incertidumbres.

**Palabras clave:** educación, conflicto armado, Colombia, interaccionismo simbólico, sociología de la educación, docentes, reflexión, paz.

## Abstract

The teaching of the recent history of the Colombian armed conflict is a phenomenon that, little by little, has been increasingly positioned in the country. Proof of this are the multiple recommendations, exhortations and even orders that different sectors of the State have made to the educational institutions so that they teach the history of the Colombian armed conflict to the students. The latter, under the assumption that "those who do not remember the past are condemned to repeat it."

However, before multiple versions of the past that still remain in dispute; in a context where the war continues despite the efforts to move towards peace; and before a scenario where the members of the educational community can be direct victims of the war, it is necessary to recognize that this type of teaching involves multiple challenges for teachers who develop this type of content.

Therefore, it is relevant to know which are the reflections that teachers have when teaching the recent history of the armed conflict, based on the interaction they have with their students in the classroom. Precisely, when trying to answer this question, it will be possible to discover the multiple and simultaneous interaction parameters that regulate the teaching task, often considered -from outside- as routine, mechanical and without any kind of uncertainties.

**Keywords:** education, armed conflict, war, Colombia, symbolic interactionism, sociology of education, teachers, reflection, peace.

## CONTENIDO

Resumen .....	IX
Lista de tablas.....	XIII
Lista de siglas.....	XIV
Introducción.....	1

### **Capítulo 1. Iniciativas institucionales para enseñar la historia del conflicto armado.....5**

1.1. Ley de Justicia y Paz (Ley 975 de 2005).....	8
1.1.1. Sentencias proferidas en el marco de la Ley de Justicia y Paz.....	10
1.1.2. ¡Basta Ya!: Informe General del Grupo de Memoria Histórica.....	12
1.2. Ley de Víctimas y Restitución de Tierras.....	13
1.2.1. Decretos Reglamentarios.....	14
1.2.2. Caja de Herramientas del CNMH.....	15
1.2.3. Programas Integrales de Reparación Colectiva.....	18
1.3. Cátedra de la Paz.....	19
1.4. Acuerdo de Paz entre el Gobierno Santos y las FARC.....	22
1.5. Dilemas de enseñar la historia reciente en medio de la guerra y de la transición hacia la paz.....	24

### **Capítulo 2. Análisis de las tendencias investigativas a nivel nacional e internacional: la enseñanza de la historia reciente marcada por la violencia..... 33**

2.1. Metodología para elaborar el Estado del arte.....	34
2.2. Los ejes de investigación: leyes educativas, currículos, textos escolares y experiencias de docentes y estudiantes en el aula.....	38
2.2.1. Estudios sobre leyes educativas y currículos.....	40
2.2.2. Estudios sobre textos escolares.....	47
2.2.3. Estudios sobre la experiencia de docentes y/o de los estudiantes en el aula.....	53

---

2.3. Aportes y vacíos del acumulado de las investigaciones consultadas.....	58
<b>Capítulo 3. Interaccionismo simbólico y sociología de la educación: análisis conceptual de las reflexiones de los docentes.....</b>	<b>63</b>
3.1. El interaccionismo simbólico de Erving Goffman.....	64
3.2. La reflexión sobre la interpretación del rol según Berger y Luckman.....	67
3.3. La sociología de la educación de Bernstein.....	70
<b>Capítulo 4. Los múltiples marcos de referencia al enseñar sobre el conflicto armado colombiano.....</b>	<b>75</b>
4.1. Metodología de la investigación.....	75
4.2. Expectativas de los docentes sobre los estudiantes al enseñar sobre el conflicto armado colombiano.....	80
4.3. Posturas neutrales y abiertamente políticas en el contexto transicional.....	88
4.4. Conflicto armado como tema de clase y realidad cotidiana.....	92
4.5. Enseñar sobre el conflicto armado a estudiantes víctimas.....	98
<b>5. Conclusiones y futuras perspectivas de investigación.....</b>	<b>103</b>
5.1. Conclusiones.....	103
5.2. Futuras perspectivas de investigación.....	108
Anexo A. Guía de entrevista para profesores.....	111
Anexo B. Guía de entrevista para grupos focales con profesores.....	113
Anexo C. Fotografías del trabajo de campo.....	115
Bibliografía.....	117

## Lista de tablas

Tabla 2 1: Documentos consultados para el Estado del arte.....	35
Tabla 2-2: Documentos consultados para el Estado del Arte organizados por año.....	36
Tabla 2-3: Tipos de documentos consultados para el Estado del Arte.....	37
Tabla 2-4: Documentos consultados para el Estado del Arte organizados por país.....	38
Tabla 4-5. Percepción de profesores sobre grupos armados cerca del colegio.....	93

## Lista de siglas

**ACMM:** Autodefensas Campesinas del Magdalena Medio

**ATCC:** Asociación de Trabajadores Campesinos del Carare

**AUC:** Autodefensas Unidas de Colombia

**CEA:** Cátedra de Estudios Afrocolombianos

**CNMH:** Centro Nacional de Memoria Histórica

**CNRR:** Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación

**CVR:** Comisión de la Verdad y Reconciliación, Perú

**FARC:** Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia

**FECODE:** Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación

**GMH:** Grupo de Memoria Histórica

**MEN:** Ministerio de Educación Nacional

**ONU:** Organización de Naciones Unidas

**PCP-SL:** Partido Comunista Peruano-Sendero Luminoso

**PIRC:** Plan Integral de Reparación Colectiva

**SRC:** Sujetos de Reparación Colectiva

**UARIV:** Unidad Administrativa Especial para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas

**UNESCO:** Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura





## Introducción

La enseñanza de la historia reciente del conflicto armado colombiano es un fenómeno que, poco a poco, se ha ido posicionando cada vez más en el país<sup>1</sup>. Además de las iniciativas que los profesores voluntariamente han asumido para impartir este tipo de contenidos en sus clases, diferentes instancias institucionales del Estado han recomendado, exhortado e incluso ordenado a las instituciones educativas que enseñen contenidos concernientes al conflicto armado colombiano a los estudiantes. Estos exhortos, órdenes, solicitudes y recomendaciones se han canalizado, por ejemplo, a través de Sentencias Judiciales proferidas en el marco de la Ley 975 de 2005, también conocida como *Ley de Justicia y Paz*; la Ley 1448 de 2011, conocida como *Ley de Víctimas y Restitución de Tierras*, y sus Decretos Reglamentarios; Planes Integrales de Reparación Colectiva; libros producidos y publicados por el Centro Nacional de Memoria Histórica; la Ley 1732 del 2014, que estableció la *Cátedra de la Paz*; e incluso, en el Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto firmado en 2016 entre el gobierno Santos y la guerrilla de las FARC.

Es posible inferir que el argumento que fundamenta la enseñanza de la historia del conflicto armado en Colombia, tanto de las iniciativas de los profesores como de las recomendaciones institucionales, corresponde a la idea –expuesta a modo de sentencia– más conocida del filósofo español George Santayana: “Aquellos que no recuerdan el pasado están condenados a repetirlo” (Santayana, 1954: 153). Sin embargo, este planteamiento que pareciera aprobado unánimemente y casi de manera natural, empieza a ser problemático no solo cuando se descubre que no todos los sectores de la sociedad consensuan sobre “el pasado” que se debería recordar, sino también cuando varios de los hechos de ese “pasado” aún tienen resonancia en el presente.

Estos dilemas sobre cuál pasado recordar –y por lo tanto cuál pasado enseñar a quienes se supone que lo desconocen– encuentran un matiz particular en la enseñanza de la historia reciente de la guerra en Colombia<sup>2</sup>, por lo menos, debido a tres factores.

---

<sup>1</sup> Por historia reciente se entenderá aquella que trata temas del pasado que tienen resonancia en el presente y generan controversia en el ámbito público (Carretero & Borrelli, 2008: 204).

<sup>2</sup> Ya que no es interés de esta investigación indagar sobre la diferencia entre los conceptos de conflicto armado, guerra, guerra civil y violencia política, en el presente documento estos serán comprendidos como equivalentes.

Primero, el conflicto armado aún permanece vigente y los grupos armados operan en numerosas regiones del país, lo que incluso puede poner en riesgo a los integrantes de la comunidad educativa; segundo, Colombia se encuentra en un periodo de transición hacia el postconflicto puesto que, además de las negociaciones que desde febrero de 2017 el gobierno el presidente Juan Manuel Santos ha sostenido con la guerrilla del ELN, actualmente se está implementando el *Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera*, como resultado también de la negociación entre este mismo gobierno y la guerrilla de las FARC, suceso que ha transcurrido en una coyuntura de marcada polarización política entre quienes lo respaldan y lo rechazan; y tercero, el hecho de que en ocasiones integrantes de la comunidad educativa (entre ellos los estudiantes) hayan sido víctimas a causa de los hechos de violencia ocurridos en el marco del conflicto armado.

Este escenario supone para los docentes una multiplicidad de incertidumbres, de igual manera, por lo menos en tres sentidos. En primer lugar, dado que el conflicto armado se constituye como un campo social en disputa, son frecuentes las controversias que se pueden generar tanto en el aula de clase con los estudiantes, como con los padres de familia que disienten de lo enseñado por el profesor; en segundo lugar, debido a la regulación que los grupos armados –que en algunos casos hacen presencia cerca de los colegios– puedan hacer sobre la cátedra que imparten los profesores en tanto la consideran contraria a los objetivos e intereses que ellos persiguen; y tercero, por la cautela que los docentes deben tener para no afectar emocionalmente a los estudiantes que han sido víctimas en el marco de la guerra.

Esta simultaneidad de parámetros de acción, para que el docente pueda cumplir con las actividades propias de su rol, complejiza su labor de una manera particular sobre la cual no se han realizado suficientes estudios en Colombia. Por esta razón, y ante el auge de solicitudes, exhortos e incluso órdenes expedidas por diferentes instituciones del Estado, resulta relevante conocer *cuáles son las reflexiones que tienen los docentes al momento de enseñar la historia reciente del conflicto armado colombiano, a partir de la interacción que sostienen con sus estudiantes en el aula de clase*. De esta manera, tanto los docentes que a futuro consideran voluntariamente enseñar sobre la historia de la guerra colombiana a sus estudiantes, así como las diferentes instancias del Estado que exhortan impartir este tipo de contenidos en contextos escolares, podrán tener un panorama más claro sobre las implicaciones que supone ejecutar este tipo de práctica educativa.

Para intentar responder a esta pregunta –que es la central en mi trabajo de investigación– realicé entrevistas y grupos focales con once docentes de bachillerato de Bogotá, Huila, César y Sucre que enseñan sobre la historia reciente del conflicto armado dentro de las asignaturas que tienen a su cargo. En estos espacios de diálogo, a partir de una guía de entrevista semiestructurada, los profesores se refirieron sobre las diferentes formas en que sortean los tres factores mencionados que les generan tensión e incertidumbre al momento de enseñar.

Los relatos de los docentes fueron analizados desde el interaccionismo simbólico – sobre todo a partir de la obra de Erving Goffman– ya que esta teoría precisamente analiza los encuentros que los individuos tienen la cotidianidad de la vida social, que para el caso de esta investigación corresponderían a los que transcurren en el aula de clase. Asimismo, para complejizar el análisis, retomé algunos conceptos de la Sociología de la Educación –en específico, de la obra de Basil Bernstein– que, siendo coherentes con los presupuestos del interaccionismo simbólico, me permitieron comprender las implicaciones del contexto de reproducción del discurso pedagógico y los diferentes enmarcamientos de la comunicación que los docentes establecen en el aula de clase. Para presentar de manera organizada los diferentes componentes de la investigación he dividido el documento en cuatro capítulos y un apartado de conclusiones, perspectivas investigativas y recomendaciones.

En el primero, presento los diferentes marcos institucionales en Colombia –que se remontan incluso antes del siglo XX– desde los que se ha recomendado a la escuela enseñar sobre el conflicto armado a sus estudiantes, así como los dilemas generales que esto genera en el contexto colombiano, donde la guerra no ha terminado y simultáneamente transita hacia la paz en medio de la polarización política de la sociedad.

En el segundo capítulo, analizo las tendencias académicas investigativas a nivel nacional e internacional sobre la enseñanza a estudiantes de secundaria de la historia reciente marcada por sucesos de violencia política, y concluyo con un balance sobre los avances producidos hasta el momento, los temas aún pendientes por profundizar y, en consecuencia, la pertinencia de esta investigación.

En el tercer capítulo, justifico y explico el marco teórico y conceptual que guía el análisis sociológico de la investigación, que corresponde al interaccionismo simbólico y a algunos de los conceptos planteados desde la Sociología de la Educación. Además, demuestro la coherencia que es posible establecer entre algunos conceptos de estas dos teorías, así como las relaciones generales que son posibles establecer con el caso de los profesores que enseñan acerca de la historia reciente del conflicto armado en contextos escolares.

En el cuarto capítulo, expongo la metodología que utilicé para realizar la investigación y realizo un análisis –desde el marco teórico y conceptual mencionado– a partir de las reflexiones realizadas por los profesores entrevistados. En específico abordo la forma en que los docentes sortean los dilemas de enseñar un tema que aún se encuentra en disputa, las diferentes formas en que dictan sus clases cuando perciben la presencia de grupos armados ilegales cerca del entorno escolar, y las precauciones que asumen cuando saben que dentro de sus estudiantes se encuentran víctimas del conflicto armado para no afectarlos emocionalmente. Se descubre entonces que, si bien el público inmediato de los profesores en el aula de clase son los estudiantes, cuando

enseñan temas referentes al conflicto armado inmediatamente emergen públicos latentes que condicionan el devenir de sus acciones.

Finalmente, en el último apartado presento las conclusiones, las perspectivas investigativas que podrían desarrollarse a futuras, así como algunas recomendaciones generales que –considero– deberían tenerse en cuenta al momento de enseñar la historia reciente del conflicto armado en contextos escolares.

La totalidad de la investigación, que se concreta en este Trabajo Final, fue realizada en el marco de la Maestría en Sociología, en la modalidad de profundización en Desarrollo y Postconflicto, de la Universidad Nacional de Colombia. La dirección del Trabajo Final estuvo bajo la supervisión del profesor Óscar Alejandro Quintero Ramírez, quien asesoró de manera permanente la investigación. Desde la formulación y delimitación del objeto de estudio, pasando por la elaboración del Estado del Arte, el marco teórico, la selección de la metodología investigativa más pertinente para realizar el trabajo de campo, el análisis de la información obtenida, hasta la escritura final del documento, fue necesario el acompañamiento del profesor Quintero.

# 1. Capítulo 1. Iniciativas institucionales para enseñar la historia del conflicto armado

Luego de transitar por experiencias de guerras, conflictos armados internos o regímenes dictatoriales en los que se violaron sistemáticamente los Derechos Humanos, sociedades de diferentes latitudes del mundo no solo han afrontado complejos procesos de justicia transicional, reparación de víctimas, reconstrucción de memoria histórica y esclarecimiento de la verdad, sino que también han promovido prácticas educativas para explicar a las generaciones más jóvenes aquellos factores que desencadenaron y mantuvieron la violencia política durante décadas en sus territorios.

Esta acción educativa se fundamenta principalmente en la idea –expuesta a modo de sentencia– más conocida del filósofo español George Santayana: “Aquellos que no recuerdan el pasado están condenados a repetirlo” (Santayana, 1954: 153). Bajo esta lógica –como un tácito acuerdo común– en Argentina, Chile, Perú, Guatemala, Alemania, Polonia, España, Sudáfrica, entre otros, se ha enseñado a estudiantes de secundaria la historia reciente de sus respectivos países, con la particularidad de que esta supone hacer alusión a asesinatos, masacres, desapariciones forzadas, torturas, secuestros, entre otros crímenes atroces<sup>3</sup>.

En el caso de Colombia, si bien en las últimas décadas ha sido notorio un incremento de iniciativas pedagógicas sobre la enseñanza de la historia del conflicto armado en ámbitos escolares, es importante aclarar que las preocupaciones y reflexiones en este sentido se remontan incluso antes del siglo XXI. Por una parte, a causa de las sugerencias que expertos en el tema han hecho para que estos temas se incluyan en los contenidos escolares (caso de la Comisión Nacional Investigadora de las Causas y Situaciones Presentes de la Violencia en el Territorio Nacional en 1958); y por otra,

---

<sup>3</sup> El análisis detallado de las experiencias internacionales lo presentaré en el segundo capítulo de este documento.

como consecuencia de los análisis que se han hecho en el país sobre el hecho y el sentido de la enseñanza de la historia nacional en contextos escolares.

Al respecto, Rodríguez (2004) sostiene que, aunque en la década de los treinta y de los cuarenta del siglo XX surgieron los primeros estudios que promovieron la interpretación del pasado desde modelos teóricos que pretendieron trascender la narración de hechos aislados para vincular la historia con los procesos sociales, fue en realidad hasta la década de los sesenta cuando se presentó una ruptura teórica, metodológica e institucional significativa para el abordaje de la historia.

Antes de la década de los sesenta el estudio de la historia en Colombia se limitaba a las “élites masculinas, blancas y ricas” y sobre todo consistió en la reconstrucción de hechos aislados de tiempos pretéritos con el objetivo de exaltar a los denominados próceres de la patria, que generalmente eran sus antepasados. Con la ruptura mencionada, en los sesenta, se crearon las primeras carreras de historia en Colombia, la investigación se sofisticó al articularse con otras ciencias sociales y logró difundirse por medio de una labor editorial, pese a que esta se confinaba al ámbito universitario (Rodríguez, 2004).

En este importante contexto de transición académica se conformó en 1958 la Comisión Nacional Investigadora de las Causas y Situaciones Presentes de la Violencia en el Territorio Nacional (más conocida como *La Investigadora*), considerada como un hito en los inicios del Frente Nacional para poner fin a la violencia protagonizada por los partidos tradicionales. Cuatro años después de conformada, se publicó el libro *La Violencia en Colombia*, escrito por Germán Guzmán Campos, Orlando Fals Borda y Eduardo Umaña Luna (Guzmán, Fals & Umaña, 1962), en el que se reconstruyeron los hechos de la otrora historia reciente del país, correspondiente al denominado periodo de la violencia bipartidista entre liberales y conservadores. La importancia de esta obra, en palabras de Jaramillo (2012) radica en que:

Este libro, que proporcionaría una narración coherente, aunque emotiva y polémica sobre lo sucedido por aquel entonces, pasaría a convertirse en el primer relato emblemático académico de la violencia en un país latinoamericano y en uno de los mojones fundacionales de la ciencia social en el país (Jaramillo, 2012: 39).

Sobre el lugar de la enseñanza en contextos escolares, a propósito de la violencia armada que se presentaba en esa época, llama la atención que en el segundo tomo del libro de Guzmán, Fals y Umaña se afirmara lo siguiente con el objetivo de contrarrestar esta problemática social, específicamente en el sector educacional:

Para operar un saneamiento básico mediante la educación se necesita un programa en consonancia con la finalidad que se persigue. Ahí está exactamente la falla: los programas escolares no están adaptados para operar una restauración de la niñez traumatizada. La temática de convivencia, del valor del hombre, de los derechos del ciudadano, de la valoración cualitativa para contrarrestar el maniqueísmo subvalorante y el determinismo uterino que marca con sello político a cuanto

---

colombiano nace, la grandeza patria como meta del esfuerzo, la nación como continuo efecto del común empeño, nuestra historia como mensaje, todo eso está ausente de los programas escolares primarios, urbanos y rurales, hoy en uso en áreas que fueron o son escenario de violencia (Guzmán, Fals & Umaña, 1962: 497).

Como puede observarse, se realizaba una importante crítica a los programas escolares, en tanto estos no se encontraban adaptados para contribuir a la restauración de los territorios afectados por la violencia. Además, se destacaban temáticas específicas, cuyo abordaje desde la escuela permitiría transformaciones importantes para cesar los ciclos violentos y sanar las heridas producto de estos, como lo son la convivencia, el valor del ser humano, los derechos del ciudadano y la valoración cualitativa, expresadas en palabras propias de la época.

En este mismo tipo de términos, cuando se hacía referencia a la posibilidad de “contrarrestar el maniqueísmo subvalorante y el determinismo uterino que marca con sello político a cuanto colombiano nace” (Guzmán; Fals & Umaña, 1962: 497), se estaba aludiendo de manera pertinente a la estigmatización determinista que reproduce la violencia. Fenómeno sobre el cual se hacía indispensable trabajar desde los programas escolares, en la búsqueda de generar rupturas con los ciclos que perpetúan la confrontación violenta y degradante en el país.

De igual manera, vale destacar la afirmación que sostiene que la historia del país “como mensaje” y la construcción conjunta de la nación son cuestiones ausentes en los programas escolares. Anotación que pone de presente, en su primera parte, la importancia de enseñar a las nuevas generaciones la historia colombiana, en la perspectiva de cimentar mensajes reflexivos; y en la segunda, precisar desde el ámbito escolar que la reconstrucción nacional no es una situación dada o protagonizada por unos cuantos, sino que corresponde a un “empeño común”.

Además, en este segundo tomo del libro se avanza en la reflexión sobre la práctica educativa cuando se señalan demandas específicas para los docentes, en los siguientes términos:

En el curso de capacitación que se dé a los pedagogos de zonas afectadas, no pueden faltar las siguientes materias:

- I. La violencia y sus implicaciones: ámbito geográfico de la violencia
- II. Misión de la comunidad rural ante las consecuencias de la violencia
- III. Subcultura originada por la violencia (Guzmán, Fals & Umaña, 1962: 498-500).

En estas tres precisiones, que a consideración de los autores constituyen en temáticas indispensables para la formación docente, se destaca el énfasis que debe tener la comprensión de la violencia y sus particularidades para el contexto en el que el profesor desarrolla su labor y la manera de transmitirla a los educandos.

Por otra parte, al referirse a “la misión de la comunidad rural ante las consecuencias de la violencia”, resulta fundamental la mención a la comunidad como un actor con capacidad de agencia para emprender procesos y transformaciones, trascendiendo de su posición como un receptor pasivo del acontecer. A su vez, se hace conciencia sobre el hecho que la violencia genera patrones culturales que pueden ser reproducidos, y por ende, se reconoce en la escuela un escenario para que estos sean refutados.

Si bien la labor de la Comisión y la correspondiente publicación de *La Violencia en Colombia* sientan un precedente importante como hito histórico en las reflexiones que encuentran en la educación una manera significativa de contrarrestar la violencia, es importante anotar también que han surgido esfuerzos al respecto de reciente creación. Varios de estos –tal como sucedió en su momento con *La Investigadora*– también tienen lugar en el marco de procesos transición y negociación, que se derivaron en marcos legales. Algunos de estos son la Ley 975 de 2005, sancionada en el marco del proceso de desmovilización de grupos paramilitares; la Ley 1448 de 2011 y sus decretos reglamentarios, orientados a la reparación integral de las víctimas del conflicto armado; y la Ley 1732 del 2014, por la cual se establece la Cátedra de la Paz en las instituciones educativas del país, promovida en el contexto de negociación con la guerrilla de las FARC.

Ante este auge de solicitudes, exhortos e incluso órdenes expedidas por diferentes instituciones del Estado, resulta interesante analizar con detalle no solo cuáles son las diferentes funciones que se le están delegando a la escuela en relación al conflicto armado, sino también bajo qué argumentos y con qué propósitos lo están haciendo. Una vez identificadas las acciones que se esperan sean cumplidas de parte de las instituciones educativas, posteriormente será posible exponer los dilemas que surgen al momento de enseñar temas relacionados con la historia reciente del conflicto armado en contextos escolares. Dilemas que, en últimas, deben ser enfrentados por los docentes en el aula de clase bajo los criterios y parámetros que ellos consideren más adecuados.

Entonces, a partir de lo recién expuesto –pero sin desconocer que también existen iniciativas pedagógicas dirigidas a la enseñanza de la historia del conflicto armado emprendidas exclusivamente por la voluntad de algunos docentes– a continuación presento algunas de las instancias legales e institucionales desde las cuales se han emitido solicitudes expresas para que las instituciones educativas incorporen contenidos de este tipo en sus clases.

### **1.1. Ley de Justicia y Paz (Ley 975 de 2005)**

Aunque desde su formulación nunca contempló como asunto prioritario la enseñanza de la historia del conflicto armado en las instituciones educativas, la Ley 975 de 2005, o Ley de Justicia y Paz, ha sido una de las instancias desde las que se ha propiciado este

---

fenómeno. La afirmación anterior se debe a que originalmente esta ley se formuló por el gobierno del entonces presidente Álvaro Uribe Vélez con el objetivo de desmovilizar a los paramilitares de las Autodefensas Unidas de Colombia, a cambio de rebajas de penas y beneficios jurídicos para quienes decidieran someterse a las condiciones establecidas por dicha ley<sup>4</sup>.

Este intercambio que proponía el proyecto de ley suscitó una fuerte polémica ya que diferentes movimientos defensores de Derechos Humanos y de víctimas, así como la comunidad internacional, denunciaron que de esta manera se generaba casi una total impunidad, puesto que se permitía que los desmovilizados entraran en un proceso de reinserción sin que fueran investigados los crímenes atroces y sin que fueran reconocidos los derechos de las víctimas. Por esta razón, el gobierno Uribe Vélez se vio obligado a modificar su contenido, toda vez que su esencia no encarnaba lo que supuestamente promulgaba: transición y paz (Aranguren, 2012: 15; GMH, 2013: 179).

Para comprender de una mejor manera lo que supone la justicia transicional –y entender por qué razón la primera propuesta de la Ley de Justicia y Paz no se ajustaba a sus principios– resulta útil conocer la definición que propone el exsecretario general Kofi Annan, dentro del Informe al Consejo de Seguridad de la ONU en 2004: “[Justicia en transición] abarca toda la variedad de procesos y mecanismos asociados con los intentos de una sociedad por resolver los problemas derivados de un pasado de abusos a gran escala, a fin de que los responsables rindan cuentas de sus actos, servir a la justicia y lograr la reconciliación. Tales mecanismos pueden ser judiciales o extrajudiciales y tener distintos niveles de participación internacional (o carecer por completo de ella) así como abarcar el enjuiciamiento de personas, el resarcimiento, la búsqueda de la verdad, la reforma institucional, la investigación de antecedentes, la remoción del cargo o combinaciones de todos ellos (...) Cuando sea necesaria una justicia de transición, las estrategias utilizadas deben ser holísticas y prestar una atención integrada a los procesos, las indemnizaciones, la búsqueda de la verdad, la reforma institucional, la investigación de antecedentes y las destituciones o a una combinación adecuada de los elementos anteriores” (Annan, 2004 en CNMH, 2012: 9).

En consecuencia, debido a la presión de los sectores mencionados, la Ley de Justicia y Paz fue modificada y finalmente sancionada, contemplando parcialmente los derechos de las víctimas a la verdad, justicia, reparación y garantías de no repetición. Uno de los escenarios donde esta defensa de los derechos de las víctimas se hizo manifiesta fue

---

<sup>4</sup> El proyecto de la Ley de Justicia y Paz fue propuesto luego de las controvertidas negociaciones que se dieron en Santafé de Ralito, Córdoba, entre el gobierno Uribe Vélez y los paramilitares de las Autodefensas Unidas de Colombia (GMH, 2013: 179).

en las Sentencias Judiciales proferidas en el marco de dicha ley. Para su comprensión, la siguiente explicación resulta útil:

En el marco del proceso transicional de Justicia y Paz, las sentencias son resoluciones proferidas por un juez de la República reconociendo las violaciones a los derechos humanos y al derecho internacional humanitario cometidas por los integrantes de los diferentes bloques armados de las Autodefensas Unidas de Colombia. Esas sentencias también integran los daños y afectaciones sufridas por las víctimas y sus familiares así como las diferentes medidas de reparación a las cuales tienen derecho las víctimas por los daños sufridos. También se determina la pena alternativa que tendrán que cumplir los postulados condenados (CNMH, 2016a: 16)

Justamente ha sido a partir de las Sentencias de Justicia y Paz desde donde se ha contemplado la enseñanza de la historia del conflicto armado en el país, con el propósito de contribuir a los derechos de reparación simbólica y garantías de no repetición de los hechos violentos. A continuación explico en detalle cuáles han sido estas sentencias, sus exhortos y órdenes, así como el sentido que los jueces le otorgan a los mismos.

### **1.1.1. Sentencias proferidas en el marco de la Ley de Justicia y Paz**

Uno de los sectores de la sociedad que ha promovido la enseñanza de la historia del conflicto armado en los colegios corresponde a los jueces que profieren Sentencias Judiciales de la Ley 975 de 2005. En el marco de esta jurisdicción transicional, las Salas de Justicia y Paz del Tribunal Superior de Bogotá y del Tribunal Superior de Barranquilla han expedido órdenes y exhortos para diferentes instituciones del Estado con el objetivo de contribuir a la reparación simbólica de las víctimas a través de la construcción e implementación de cátedras de memoria histórica y Derechos Humanos que involucran revisar la historia reciente del conflicto armado. Por ejemplo, en la Sentencia contra Gian Carlo Gutiérrez Suárez, postulado del Bloque Calima de las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC), la Sala dictó lo siguiente:

DÉCIMO OCTAVO. Exhortar al Consejo Directivo del Centro de Memoria Histórica que coordine con las Secretarías de Educación de los departamentos de Cauca y Huila para que se implemente una cátedra sobre derechos humanos y reconstrucción de memoria histórica regional en los centros educativos de tales departamentos (Tribunal Superior de Bogotá, 2012: 263)

También, en la Sentencia contra José Baldomero Linares y otros postulados de las Autodefensas Campesinas del Meta y Vichada, el magistrado Eduardo Castellanos expresó la orden de la siguiente manera:

CUADRAGÉSIMO NOVENO. Ordenar a la Unidad Administrativa Especial para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas -UARIV- y al Centro de Memoria

---

Histórica, para que desarrollen actividades de pedagogía (...) para crear y cimentar una cultura de conocimiento y comprensión de la historia política y social de Colombia en el marco del conflicto armado interno, especialmente sobre las regiones de Meta y Vichada (Tribunal Superior de Bogotá, 2013: 627).

O bien, en la sentencia contra Ramón María Isaza y otros postulados de las Autodefensas Campesinas del Magdalena Medio (ACMM), la redacción de la orden se dio en los siguientes términos:

CUADRAGÉSIMO. Exhortar al Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH), y al Ministerio de Educación Nacional, para que apliquen las “buenas prácticas” apreñadas en el proceso de construcción de la “Caja de herramientas”<sup>5</sup> en la región del Magdalena Medio y brinden a los maestros y maestras de esa región experiencias didácticas, elementos conceptuales y actividades desde las cuales se socialicen los “informes de memoria histórica”, se propicie la elaboración de informes sobre el accionar de las ACMM, que a futuro permitan la implementación de medidas de satisfacción y no repetición y como forma de impulso al proceso de promoción de la cultura del respeto a los derechos humanos (Tribunal Superior de Bogotá, 2014: 599).

A partir de estos tres casos es posible comprender la importancia que algunos de los jueces, que profieren Sentencias en el marco de la Ley de Justicia y Paz, le otorgan a la enseñanza de temas relacionados con la historia del conflicto armado en las instituciones educativas. Lo anterior, ya que consideran que a partir de esta actividad no solo se contribuye a la reparación simbólica de las víctimas, sino también –como en específico se menciona en la última sentencia citada– a la promoción del respeto a los Derechos Humanos.

Al respecto, es importante aclarar dos temas importantes. En primer lugar, sobre el origen de este tipo de exhortos y órdenes, vale la pena aclarar que, si bien son los jueces quienes los profieren, ellos lo hacen porque (en teoría) han recibido esta solicitud de parte de las víctimas o de sus delegados; lo que supone que este tipo de iniciativas podrían estar mediadas por personas diferentes a los jueces<sup>6</sup>. En segundo lugar, sobre los responsables del cumplimiento de estos exhortos y órdenes, son directamente las instituciones educativas, pero con el acompañamiento que hace el CNMH, sobre todo,

---

<sup>5</sup> Más adelante, en este capítulo, explicaré en qué consiste la Caja de Herramientas que menciona esta orden.

<sup>6</sup> Aunque en teoría las víctimas deberían tener un mayor nivel de incidencia en procesos judiciales que redundan en su reparación, en ocasiones esto no sucede. En los casos de las sentencias citadas se desconoce si las víctimas o sus delegados solicitaron expresamente este tipo de medidas de reparación. Sobre la relación que las víctimas tienen con las instituciones del Estado en procesos de reparación, Carolina Restrepo actualmente adelanta su tesis de Maestría de Antropología en la Universidad Nacional de Colombia.

a partir de los talleres en los que se explica el sentido y la metodología de implementación de la Caja de Herramientas. Instrumento pedagógico creado por esta institución que será explicado en este documento más adelante.

### **1.1.2. ¡Basta Ya!: Informe General del Grupo de Memoria Histórica**

Uno de los mandatos que estableció la Ley 975 de 2005 –a través de su Artículo 51– fue la elaboración y publicación de un informe que relatara las razones del surgimiento y evolución de los actores armados ilegales (Colombia, Ley 975 de 2005: 14). Esta labor le fue encargada a la otrora Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación (CNRR), pero fue específicamente su Grupo de Memoria Histórica (GMH) el que dio respuesta a dicha orden cuando publicó el informe *¡Basta Ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad* en 2013<sup>7</sup>.

En este informe el GMH no solo se concentró en describir a los actores armados ilegales como aparatos de guerra, sino que los comprendió como productos de factores sociales y políticos propios del devenir histórico de Colombia (GMH, 2013: 16). Así, el GMH consolidó un robusto documento en el que explica las dimensiones y modalidades de violencia del conflicto armado; los orígenes y las dinámicas del mismo; la guerra y la justicia en la sociedad colombiana; los impactos y los daños que generó el conflicto; y las memorias de los sobrevivientes (GMH, 2013: 10). Además, en el último capítulo del informe, el GMH realiza una serie de recomendaciones en materia de políticas públicas orientadas a la dignificación de las víctimas, el fomento de una sociedad democrática y la consecución de una paz duradera y sostenible (GMH, 2013: 397). Una de estas recomendaciones dice lo siguiente:

23. Se recomienda al Gobierno Nacional y a las Secretarías de Educación y de Cultura, centros educativos y academia, a nivel nacional y territorial, integrar en sus programas y acciones los informes de esclarecimiento histórico producidos por el GMH, el Centro Nacional de Memoria Histórica, organizaciones no gubernamentales, centros de pensamiento y academia, en los currículos, proyectos pedagógicos, manuales y libros de historia y ciencias sociales (GMH, 2013: 402).

De esta manera queda explícito que, además de los jueces de Justicia y Paz, el Grupo de Memoria Histórica también ha considerado que la enseñanza de la historia del conflicto armado en los colegios –de hecho, en general en todas las instituciones educativas– puede contribuir a lograr una sociedad en paz. Recomendación que, como

---

<sup>7</sup> Desde la sanción de la Ley 1448 de 2011, la CNRR desapareció y el GMH empezó a hacer parte del Centro Nacional de Memoria Histórica (Colombia, Ley 1448 de 2011: 66).

---

se verá en el siguiente capítulo, también fue sugerida en los informes que publicaron las comisiones de verdad de Perú y Chile.

## **1.2. Ley de Víctimas y Restitución de Tierras**

La sanción de la Ley 1448 de 2011 o Ley de Víctimas y Restitución de Tierras estableció medidas administrativas y judiciales para la reparación de las víctimas individuales y colectivas afectadas en el marco del conflicto armado colombiano.

Esta ley constituyó una de las iniciativas más relevantes del gobierno de Juan Manuel Santos, siendo reconocida como histórica por la apropiación de principios y estándares internacionales en torno al reconocimiento y reparación de las víctimas. El contenido de la ley permitió avanzar en la superación de por lo menos dos debates que, sobre todo en ese entonces, generaban una gran polarización a nivel social y político. El primero, relacionado con el reconocimiento de la existencia del conflicto armado interno, que había sido negado sistemáticamente durante el gobierno de Álvaro Uribe Vélez, quien sostenía que en Colombia no existía una guerra sino solamente la presencia de grupos terroristas (Uprimny, 2011).

El segundo debate refería al reconocimiento de las víctimas y de los hechos victimizantes sin tener que recurrir a las confesiones de los victimarios, tal como ocurría en la Ley de Justicia y Paz. En consecuencia la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras reconoce a las víctimas de la siguiente manera:

Artículo 3°. Víctimas. Se consideran víctimas, para los efectos de esta ley, aquellas personas que individual o colectivamente hayan sufrido un daño por hechos ocurridos a partir del 1º de enero de 1985, como consecuencia de infracciones al Derecho Internacional Humanitario o de violaciones graves y manifiestas a las normas internacionales de Derechos Humanos, ocurridas con ocasión del conflicto armado interno. (...) La condición de víctima se adquiere con independencia de que se individualice, aprehenda, procese o condene al autor de la conducta punible y de la relación familiar que pueda existir entre el autor y la víctima (Colombia, Ley 1448 de 2011: 9).

A pesar del avance en estos dos aspectos, Uprimny (2011) advierte que la Ley 1448 de 2011 tiene limitaciones en cuanto al reconocimiento de las víctimas debido a tres razones: primero, excluye a las personas que han pertenecido a grupos armados ilegales; segundo, no es clara en la inclusión de las víctimas de grupos armados que surgieron posterior a la desmovilización de grupos paramilitares; y tercero, la ley solo reconoce la reparación administrativa para aquellos hechos ocurridos después del

primero de enero de 1985, lo que supone el desconocimiento de aquellas personas que fueron victimizadas antes de esta fecha<sup>8</sup>.

Además, al momento de su sanción, se advirtieron múltiples desafíos de para la Ley tanto en su proceso de reglamentación como en el de implementación. Entre estos, se destacaron los siguientes, que aún en la actualidad conservan cierto grado de vigencia: i) la apertura de diversos canales para que las organizaciones y víctimas participen de manera activa en el diseño y ejecución del sistema de atención y reparación; ii) la necesidad de garantizar la seguridad de los participantes en los mecanismos de reparación, particularmente aquellos reclamantes de tierras; iii) la creación y acondicionamiento de la estructura institucional para la implementación eficaz de la ley de manera respetuosa con las víctimas (Uprimny, 2011).

Así las cosas, aunque la Ley 1448 de 2011 ha sido objeto de críticas por las razones mencionadas, son indiscutibles los aportes que esta ha procurado, sobre todo, en el reconocimiento del conflicto armado en Colombia y, en consecuencia, en el de las personas y los colectivos que han sido victimizadas en el marco de la guerra.

Ahora bien, específicamente sobre la enseñanza de la historia del conflicto armado, la única parte en que la Ley hace alusión al respecto es en el Capítulo X, denominado “Garantías de no repetición”. Puntualmente en el literal “e” del artículo 149, se establece que el Estado adoptará “la creación de una pedagogía social que promueva los valores constitucionales que fundan la reconciliación, en relación con los hechos acaecidos en la verdad histórica” (República de Colombia, Ley 1448 de 2011: 9). Sin embargo, aunque se menciona que la actividad pedagógica en relación a “los hechos acaecidos en la verdad histórica”, en ningún momento queda explícito que esta responsabilidad se le delegue a las instituciones educativas del país. Asunto que, en cambio, sí es posible evidenciarlo en algunos de los Decretos Reglamentarios de dicha Ley.

### **1.2.1. Decretos Reglamentarios**

Al igual que en los exhortos y órdenes de las Sentencias de Justicia y Paz, en los que se considera la enseñanza de la historia del conflicto armado como una acción que puede contribuir a la reparación de las víctimas, en los Decretos Ley 4633 y 4800 de 2011 también se contempla el potencial reparador de este tipo de prácticas educativas.

---

<sup>8</sup> Sin embargo, la Ley señala que las víctimas de hechos ocurridos antes de esta fecha tienen derecho a la verdad, a garantías de no repetición y medidas de reparación simbólica (Colombia, Ley 1448 de 2011: 5).

---

Así, el Decreto Ley 4633 de 2011, por medio del cual se dictan medidas de asistencia, atención, reparación integral y de restitución de derechos territoriales a las víctimas pertenecientes a los Pueblos y Comunidades indígenas, en su artículo 120 establece lo siguiente:

Artículo 120. La inclusión en el currículo escolar de programas de enseñanza en los cuales se narre la victimización que sufrieron las comunidades en el conflicto armado y la discriminación y vulnerabilidad a la que han estado sujetos históricamente (Decreto Ley 4633 de 2011: 144).

Además, en el Artículo 209 del Decreto 4800 de 2011 se menciona:

Artículo 209. ESTRATEGIA DE COMUNICACIÓN PARA LAS GARANTÍAS DE NO REPETICIÓN. La Unidad Administrativa Especial para la Atención y Reparación Integral de las Víctimas diseñará e implementará una estrategia integrada de comunicaciones (...) que atienda la diversidad cultural y el grupo poblacional al cual se dirige, y que divulgue una cultura de paz, el contenido de los Derechos Humanos y de los derechos de las víctimas, el respeto de los mismos, la oferta estatal existente para protegerlos y la importancia de la reconciliación. Dicha estrategia hará énfasis en los distintos mecanismos de aprendizaje individual y colectivo, a través de la consolidación de espacios tradicionales como la escuela y escenarios propios de las comunidades (- Decreto 4800 de 2011: 354).

Así, aunque el Decreto 4633 de 2011 denota de una forma más clara la intención de incluir la historia del conflicto armado colombiano en los currículos escolares, el Decreto 4800 de 2011 también lo hace, puesto que hace alusión al papel que deben desempeñar las escuelas al momento de divulgar contenidos que enseñen acerca de la importancia de una cultura de paz, los Derechos Humanos y los derechos de las víctimas. Tópicos de clase imposibles de enseñar –sobre todo el último– sin hacer una mínima referencia a la guerra que se ha librado en Colombia durante más de cincuenta años.

### **1.2.2. Caja de Herramientas del CNMH**

Sustentado en el mandato del artículo 149 de la Ley 1448 de 2011, que trata el tema de las Garantías de No Repetición, el grupo de pedagogía del CNMH publicó en abril de 2016 una serie de textos escolares titulados “Un viaje por la memoria histórica: aprender la paz y desaprender la guerra”, más conocido en su conjunto como la Caja de Herramientas<sup>9</sup>. Dicha Caja, consta de dos libros dirigidos a estudiantes de bachillerato en los que se abordan los casos de la masacre de El Salado (Bolívar) y la

---

<sup>9</sup> En adelante, la Caja.

masacre de Bahía Portete (Guajira). Además, la Caja incluye tres libros dirigidos a los docentes con el propósito de orientar el sentido tanto de sus enseñanzas generales como las correspondientes a los dos casos de las masacres mencionadas.

El sentido que el CNMH le atribuye a la Caja de Herramientas es posible comprenderlo a partir de la siguiente cita:

El CNMH está convencido que, para no repetir los ciclos de violencia y seguir viviendo en guerra, el país, y en particular los maestros, maestras y estudiantes, tienen que comprender, identificar, verbalizar y debatir qué es exactamente lo que se debe dejar atrás para alcanzar un futuro en paz. Además de esta comprensión, la Caja de Herramientas busca brindar herramientas para que jóvenes y adultos puedan ubicar cuáles son los diseños institucionales, los discursos, las prácticas sociales, culturales, económicas y políticas que debemos promover para desencadenar procesos que nos permitan un “buen vivir juntos” democrático (CNMH, 2016b: 12).

Cuando el CNMH destaca la importancia de “comprender, identificar, verbalizar y debatir qué es exactamente lo que se debe dejar atrás para alcanzar un futuro en paz”, simultáneamente considera la necesidad de abordar la historia del conflicto armado con los estudiantes, haciendo la salvedad que esta versión del pasado no supone una verdad dogmática sino que más bien se espera que lo consignado en la Caja contribuya a generar múltiples reflexiones sobre el tema de parte de los estudiantes.

La Caja de Herramientas para maestros y maestras es un conjunto de materiales que permite debatir la memoria histórica del conflicto armado colombiano en el aula escolar, desde una perspectiva pluralista, rigurosa, no dogmática, con enfoque diferencial y de acción sin daño, para contribuir a afianzar una cultura de paz (CNMH, 2016b: 18).

Esta apuesta del CNMH plantea la posibilidad de incidir en la forma en que se enseña la historia en los colegios, con el fin de que algunas acciones pedagógicas tradicionales poco constructivas sean transformadas en la enseñanza de la memoria histórica del conflicto armado; así como orientar algunas prácticas y contenidos para su abordaje de una manera significativa y atractiva para los estudiantes.

Con respecto a la transformación de prácticas en la enseñanza tradicional, el CNMH señala al menos tres dificultades que este tipo de prácticas suponen y que se constituyen en un desafío a enfrentar para lograr una apropiación de la memoria histórica. La primera de estas es concebir la memorización de fechas, nombres y lugares, como el asunto principal de la enseñanza, pues si bien es importante que los estudiantes puedan dar cuenta de los hechos en sus dimensiones temporales y geográficas, esto en lugar de ser un fin en sí mismo, debe erigirse como un vehículo para la comprensión amplia y compleja de las causas y procesos en los que se enmarcan los cambios históricos.

---

En segundo lugar, resulta poco constructivo centrar la práctica pedagógica en la denominada “historia de bronce”<sup>10</sup>. Esto, en tanto se trata de un tipo de historia que reafirma la creencia según la cual la historia es protagonizada por unos actores determinados, cuya imagen heroica dista de los sujetos que lo estudian. Además, se promueve la idea de un acontecer histórico producto de la voluntad de algunos individuos, descuidando en gran medida los factores estructurales de los hechos.

Así enseñada la historia, no se facilita en los educandos la habilidad de establecer relaciones causales y conexiones entre las dimensiones individuales y las condiciones estructurales. En definitiva, la distancia que marca “la historia de bronce” dificulta tanto la apropiación de la historia por parte de los estudiantes, como la visibilización de su capacidad de agencia como actores responsables del acontecer nacional.

El tercer desafío a enfrentar es la profunda desconexión entre lo que se enseña y las identidades o proyectos de vida de los estudiantes. De este modo la enseñanza de épocas remotas –como la edad media, por ejemplo– ocupa gran parte del tiempo de las clases en muchos casos sin que se logre una conexión entre lo expuesto en el aula y la vida de los educandos. En experiencias que el CNMH ha tenido con estudiantes, éstos se han mostrado interesados en la posibilidad de abordar en el aula de clase lo que está sucediendo o lo que ha sucedido en sus entornos cercanos, lo cual resulta ser un potencial importante a tener en cuenta.

Por otra parte, la Caja de Herramientas pretende contribuir a la superación de aquellas creencias que dificultan la comprensión del conflicto armado en su complejidad, tales como que “el conflicto surge de un problema de codicia personal”; que “el problema de la violencia se debe a que no somos lo suficientemente educados o que somos un país culturalmente violento” o, peor aún, que “las víctimas son víctimas porque se lo merecían” (CNMH, 2016b: 47). Para ello, los elementos proporcionados por la Caja de Herramientas incluyen actividades concretas que buscan la promoción de *narrativas* que trasciendan de las explicaciones unicasales, den cuenta de *los énfasis* que han tenido los distintos hechos en el marco del conflicto armado, así como del sentido causal de sus *trayectorias*. Sobre estos dos últimos elementos el CNMH señala:

Los énfasis son aquellas interpretaciones que se ponen en primer plano y que se iluminan cuando se reconstruye una trayectoria. Mientras que las trayectorias proponen narrativas explicativas, si se quiere causales, los énfasis tienen un valor interpretativo hermenéutico: le dan sentido a lo sucedido. Como ocurre con los casos ilustrativos, los énfasis son importantes porque cada uno plasma un engranaje del conflicto. Por ejemplo, el caso de El Salado fue seleccionado porque encarna la estigmatización que sufre una población a manos de los paramilitares, al tiempo que el

---

<sup>10</sup> Término acuñado por De Roux (1999), que refiere a un tipo de enseñanza de la historia, centrada en el enaltecimiento de personajes heroicos o próceres de la patria.

caso de Bojayá ilustra el desprecio por la población civil y Portete devela cómo la violencia sexual puede ser utilizada como un arma de guerra (CNMH, 2016b: 51).

En suma, el principal llamado del CNMH en el ejercicio de la enseñanza de la memoria del conflicto armado es a transitar por los tres registros de la memoria en un esfuerzo riguroso por develar su interrelación, de manera que se le permita a los estudiantes relacionar su historia personal con la historia de su comunidad y con la comprensión histórica del conflicto armado reciente.

Es por ello que resultan relevantes los ejercicios que se proponen en la Caja tales como la elaboración de diarios personales o los trabajos con comunidades que tienen por objetivo reivindicar sus historias. Prácticas como éstas contribuyen al desarrollo de la comprensión compleja e integral de lo acontecido, atravesando los cuerpos, las subjetividades, los territorios y desarrollando capacidades empáticas y de contagio emocional por parte de educadores y educandos. El sentido de esta apuesta del CNMH se recoge de manera significativa en el siguiente fragmento de uno de sus documentos:

Esta conexión entre los tres registros constituye la estrategia natural para que nunca más surja un Batallón 101, o su equivalente, en nuestro país: para que nunca más aparezcan aquellos que sin querer abrieron las puertas de las regiones a los violentos, aquellos que supieron y miraron para otro lado, aquellos que al final del día culparon a las víctimas o justificaron desde lejos las atrocidades de la guerra (CNMH, 2016b: 53).

Por último, para dimensionar el impacto de la Caja de Herramientas, en tanto recurso pedagógico para abordar la historia del conflicto armado en las escuelas, es importante contextualizar que esta ya está siendo utilizada en varios colegios y escuelas de múltiples departamentos de Colombia, entre ellos, Cauca, Huila, Bolívar, Guajira, Cundinamarca, entre otros. En algunos casos, en forma de respuesta a los exhortos y órdenes de las Sentencias de Justicia y Paz mencionados anteriormente.

### **1.2.3. Programas Integrales de Reparación Colectiva**

Aunque los Decretos Reglamentarios 4800 y 4633 de 2011, y la Caja de Herramientas del CNMH han promovido la enseñanza de la historia del conflicto armado en la escuela, estos no han sido los únicos recursos mediante los cuales se ha hecho en el marco de la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras. Esto, ya que en el Artículo 151 de esta Ley se establece la creación del Programa de Reparación Colectiva, mediante el cual se contribuye a la reparación material y simbólica de grupos, comunidades y organizaciones sociales que hayan sufrido daños colectivos en el marco del conflicto armado colombiano (Colombia, Ley 1448 de 2011: 71). Y justamente en los Planes Integrales de Reparación Colectiva (PIRC), los Sujetos de Reparación Colectiva (SRC)

---

han solicitado, como medidas de satisfacción y garantías de no repetición, la enseñanza sobre la historia del conflicto armado en sus escuelas, los impactos que este ha tenido para las víctimas y la relevancia de la construcción de paz en los territorios.

Aunque actualmente existen cerca de trescientos PIRC aprobados –y varios de ellos tienen medidas de reparación en el sentido mencionado– uno de los casos que puede ilustrar este fenómeno es el de la ATCC (Asociación de Trabajadores Campesinos del Carare<sup>11</sup>), cuyo PIRC estipulaba la creación de una Cátedra de Paz como medida de reparación. En respuesta a este requerimiento el Centro Nacional de Memoria Histórica, en un ejercicio conjunto con los maestros de la región del Carare, publicó una serie de cartillas con el título “Desde el Carare: la niñez y la juventud siembra cultura de paz”. En la presentación de las mismas se lee lo siguiente:

Este material pedagógico reconoce los impactos que el conflicto armado ha producido sobre esta asociación, el territorio y los habitantes del Carare y tiene como objetivo fortalecer y habilitar espacios para la formación integral y la convivencia pacífica de la comunidad educativa de esta región, sin olvidar los aprendizajes que en materia de construcción de paz tiene para ofrecernos la ATCC (CNMH, 2016c: 6).

Las cartillas están diseñadas de acuerdo a los grados en que se encuentren los estudiantes. La primera está dirigida a estudiantes de segundo a quinto de primaria; la segunda a estudiantes de sexto a octavo de bachillerato; y la tercera a estudiantes de noveno a once. Particularmente, aquellas dirigidas a estudiantes de bachillerato incluyen hechos de la historia reciente asociada al conflicto armado en la región, sobre todo en lo relacionado a las afectaciones sufridas a causa de la represión contrainsurgente liderada por el Ejército y los grupos paramilitares, esto último haciendo alusión incluso a hechos concretos como la masacre del 26 de febrero de 1990 en la que murieron varios dirigentes de la ATCC CNMH, 2016c: 11).

### **1.3. Cátedra de la Paz**

Otro de los instrumentos que, de una u otra forma, propicia la inclusión de la enseñanza de la historia del conflicto armado en los colegios es la Ley 1732 de 2014, reglamentada por el Decreto 1038 de 2015, por la cual se ordenó la implementación de la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas de preescolar, básica y media del país. Esto, con el objetivo de “fomentar el proceso de apropiación conocimientos y competencias relacionados con territorio, la cultura, el contexto económico y social y la memoria histórica, con propósito de reconstruir el tejido social, promover la prosperidad

---

<sup>11</sup> El Carare es la región del Magdalena Medio santandereano que comprende los municipios de Bolívar, Cimitarra, Sucre, La Belleza, El Peñón y Landázuri.

general y garantizar la efectividad los principios, derechos y consagrados en la Constitución” (Decreto 1038 de 2015: 2).

Cuando la Ley contempla entre los contenidos a enseñar “el contexto económico y social y la memoria histórica” es factible que dentro de estos componentes algunos docentes incluyan el tema del conflicto armado en sus clases. Sin embargo, a medida que se avanza en el desarrollo de la misma, se verifica que sus objetivos no se restringen a este tema en particular, sino que contemplan una amplia diversidad. Así, la Ley ordena que las instituciones educativas incorporen –ya sea en las asignaturas de ciencias sociales, ciencias naturales o ética– por lo menos dos de los siguientes temas:

- a) Justicia y Derechos Humanos.
- b) Uso sostenible de los recursos naturales.
- c) Protección de las riquezas culturales y naturales de la Nación.
- d) Resolución pacífica de conflictos.
- e) Prevención del acoso escolar.
- f) Diversidad y pluralidad.
- g) Participación política.
- h) Memoria histórica.
- i) Dilemas morales.
- j) Proyectos de impacto social.
- k) Historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales.
- l) Proyectos de vida y prevención de riesgos (Decreto 1038 de 2015: 3)

Bajo este amplio espectro de temas por escoger, varios de estos no necesariamente suponen abordar el tema del conflicto armado en clase, y otros –como “Prevención del acoso escolar”– ni siquiera lo contemplan. Sin embargo a partir de cuatro de estos (Justicia y Derechos Humanos; Participación política; Memoria histórica; e Historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales) los docentes sí podrían vincular el tema al momento de impartir sus clases.

Sobre la Cátedra de la Paz, es importante situar el contexto en que esta se formuló y se sancionó: la negociación entre el gobierno de Juan Manuel Santos y la guerrilla de las FARC. De esta manera, la Cátedra de la Paz fue uno de los esfuerzos del gobierno por situar una apuesta política de paz como asunto relevante a nivel nacional. De hecho, en medio de la coyuntura de los Diálogos de La Habana, el presidente Santos aseguró que la Cátedra buscaba “consolidar la nueva Colombia sin guerra, una Colombia con más equidad, una Colombia mejor educada, por la que trabajamos todos los santos días” (Ministerio de Educación, 25 de junio de 2015). De esta manera, el gobierno Santos posicionaba cada vez más su discurso de paz para legitimar las negociaciones con la insurgencia, a la vez que esgrimía su contribución al mandato constitucional que ubica

---

a la paz como un derecho que debe ser garantizado para todos los ciudadanos en el territorio nacional. (Revista Semana, 05 de junio de 2015).

A pesar de estas apuestas políticas del gobierno Santos, fueron varias las críticas que se le formularon a la Cátedra de la Paz. Algunas de estas pueden organizarse en tres grandes temas: primero, su desarticulación con diseños educativos anteriores; segundo, el hecho de restringir sus componentes a una cátedra y no desarrollarlos de manera transversal; y tercero, la falta de formación de docentes para enseñar estos temas.

Sobre el primer tema, los críticos de la Cátedra recuerdan que en 2004 se impulsó el proyecto educativo integral de competencias ciudadanas y construcción de paz. Este programa, diseñado por el Ministerio de Educación Nacional, propuso una reforma para la educación escolar que incluía “formación en derechos humanos, buena ciudadanía, resolución de conflictos y otros valores, a través de conocimientos, competencias cognitivas, competencias emocionales, competencias comunicativas y competencias integradoras” (El Espectador, 7 de julio de 2015).

Así, los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas contemplaban temáticas de conflicto armado y memoria histórica en la asignatura de Ciencias Sociales para estudiantes de los grados 10° y 11° en el componente de participación y responsabilidad democrática. Entre las competencias, establecidas en dichos Estándares, que se esperaban fueran logradas por los estudiantes, se encontraban las siguientes:

Conozco los principios básicos del Derecho Internacional Humanitario (por ejemplo, la protección a la sociedad civil en un conflicto armado). (...) Analizo críticamente y debato con argumentos y evidencias sobre hechos ocurridos a nivel local, nacional y mundial, y comprendo las consecuencias que estos pueden tener sobre mi propia vida. Expreso empatía ante grupos o personas cuyos derechos han sido vulnerados (por ejemplo, en situaciones de desplazamiento) y propongo acciones solidarias para con ellos (Ministerio de Educación Nacional, 2004).

Por esta razón, las críticas señalan la necesidad de establecer una complementariedad entre la propuesta de Cátedra de la Paz y los Estándares de Competencias Ciudadanas, es decir, no reducir la educación a una dinámica política desde la cual se “empiece desde cero”, sino que se reconozcan los avances que se han logrado en esta materia, para fortalecerlos desde las temáticas y la implementación del reciente decreto (Compartir Palabra Maestra, 23 de septiembre de 2015).

Sobre el segundo tema, la crítica centró en señalar que la Cátedra de la Paz constituía un esfuerzo de educación desarticulado puesto que se proponía como asignatura y no como programa transversal en los espacios y entornos escolares. De esta manera, cuando los críticos afirman que la creación de una cultura de paz debe proyectar procesos educativos ligados al análisis complejo de la realidad nacional por parte de la población escolar, concluyen que es un desacierto limitar las temáticas en una cátedra específica (El Espectador, 29 de mayo de 2017).

Al respecto, Francisco Cajiao sugiere superar la puntualidad de una asignatura para abordar las temáticas propuestas por la Catedra de la Paz de manera más amplia. Por ejemplo, recomienda revisar medidas de convivencia e implementar actividades de reconocimiento del otro entre las comunidades educativas (estudiantes, docentes y familias), así como la promoción de actividades deportivas, culturales y la participación. De esta manera, según Cajiao, la consolidación del significado de convivir en paz será mucho más eficaz (El Tiempo, 2 de junio de 2015).

Sobre el tercer tema, los críticos aseguran que una de las limitaciones es la falta de preparación de los docentes para “aterrizar” el Decreto 1038 de 2015 en los contextos específicos de cada centro educativo. Es decir, no solo es problemático que se enuncien los temas de forma muy general en la Cátedra de la Paz, sino que además es prácticamente inexistente el apoyo en formación y capacitación a los docentes, cuestión que pone en tela de juicio la efectiva y adecuada enseñanza de la Cátedra (El Espectador, 7 de julio de 2015).

Las opiniones sobre la Catedra de la Paz se dirigen, entonces, a señalar las dificultades que se identifican al encontrarla como un esfuerzo aislado y desarticulado de educación para la paz. Para los críticos de la misma, el reto está en abrir los debates al interior de los colegios con el propósito de formar a los estudiantes en competencias ciudadanas desde el reconocimiento histórico del país y considerar los cambios posibles con el nuevo acuerdo político (Revista Semana, 11 de junio de 2015). Sin embargo, es clave reconocer que no basta con impulsar a nivel normativo una Cátedra de la Paz, si no hay preparación para los maestros que les permita reflexionar sobre las implicaciones de educar para la paz y erigir proyectos a largo plazo (Pacifista, 7 de enero de 2016).

#### **1.4. Acuerdo de Paz entre el Gobierno Santos y las FARC**

El 4 de septiembre de 2012 se anunció la formalización del proceso de negociación entre el gobierno del presidente Juan Manuel Santos y la guerrilla de las Fuerzas

---

Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC). El objetivo de dicha negociación no era otro que terminar el conflicto armado entre las dos partes y empezar la construcción de una paz estable y duradera en el país. Los cinco temas de la agenda a debatir fueron los siguientes: primero, política de desarrollo agrario integral; segundo, participación política; tercero, fin del conflicto; cuarto, solución al problema de las drogas ilícitas; quinto, reparación de víctimas; y sexto, implementación, verificación y refrendación de lo acordado.

Luego de cuatro años de intensas discusiones entre las delegaciones del gobierno y de las FARC en La Habana –con periodos de especial tensión como sucedió en febrero de 2016, a propósito de la presencia de guerrilleros armados en el corregimiento de Conejo, del municipio de Fonseca, en la Guajira– se logró conseguir el “Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera”. Una vez firmado el Acuerdo el 26 de septiembre del año en curso por el presidente de Colombia, Juan Manuel Santos, y el comandante de las FARC, Rodrigo Londoño alias *Timochenko*, se procedió a refrendar el acuerdo mediante el plebiscito del 2 de octubre de 2016. Los resultados mostraron que el 50,21% de los votantes NO aprobaron el Acuerdo, mientras que el 49,78% Sí lo hicieron<sup>12</sup>. Seguido a esto el gobierno Santos entabló conversaciones con los líderes políticos y sociales que representaban la postura del “NO”; realizó modificaciones al texto del Acuerdo Final introduciendo algunas de las sugerencias planteadas por sus contradictores y procedió a refrendar el nuevo documento mediante el Congreso de la República. De esta forma, el Acuerdo Final fue firmado entre el presidente Santos y el comandante de las FARC, Rodrigo Londoño alias *Timochenko*, el 24 de noviembre de 2016 en el Teatro Colón de Bogotá.

Justamente, uno de los acuerdos consignados en este documento remite a la creación de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición. Dicha Comisión tiene entre sus funciones la elaboración y publicación de un informe que contribuya a comprender las causas y efectos de la violencia política en Colombia, teniendo como base los documentos que previamente se hayan publicado sobre el tema. Asimismo, cuando se estipulan las funciones de la Comisión en términos de la difusión y pedagogía del informe, se menciona lo siguiente:

El Informe Final, en particular, tendrá la más amplia y accesible difusión, incluyendo el desarrollo de iniciativas culturales y educativas, como por ejemplo la promoción de

---

<sup>12</sup> Cabe destacar que se la abstención a nivel nacional para el plebiscito fue de 62,57%. Información disponible en: Registraduría Nacional del Estado Civil <http://plebiscito.registraduria.gov.co/99PL>

exposiciones y recomendar su inclusión en el pensum educativo (Gobierno Santos & FARC-EP, 2016: 136).

Además de esta explícita recomendación a incorporar el Informe Final de la Comisión de la Verdad en el pένsum de las instituciones educativas, en el apartado del Acuerdo denominado “Garantías para la reconciliación, la convivencia, la tolerancia y la no estigmatización, especialmente por razón de la acción política y social en el marco de la civilidad” se establecen actividades de pedagogía y didáctica del Acuerdo Final a través de varios mecanismos, entre ellos la creación de “una cátedra de cultura política para la reconciliación y la paz [y de] un programa especial de difusión que se implementará desde el sistema de educación pública y privada en todos sus niveles” (Gobierno Santos & FARC-EP, 2016: 47). Actividades que suponen la participación directa de la escuela en la difusión del Acuerdo Final, tarea que inevitablemente conlleva a hacer referencia a la historia reciente del conflicto armado colombiano.

### **1.5. Dilemas de enseñar la historia reciente en medio de la guerra y de la transición hacia la paz**

Si bien todo este acumulado de órdenes, exhortos, solicitudes y recomendaciones realizados mediante sentencias judiciales, leyes, decretos, informes de memoria histórica, Planes Integrales de Reparación Colectiva o a partir el Acuerdo Final para la terminación del conflicto armado han incidido para que la historia del conflicto armado sea enseñada en la escuela, es importante tener en cuenta las complejidades que subyacen a la enseñanza de la historia en general y de la historia reciente.

Sobre la primera, es posible encontrar la coexistencia de diferentes paradigmas teóricos y metodológicos, en los que si bien se han evidenciado importantes tránsitos, aún existen elementos pedagógicos tradicionales que dificultan el aprendizaje de la historia, como lo son los métodos memorísticos. Dichas dificultades son expuestas por Rodríguez (2004) a manera de tensiones, luego de haber realizado un estudio sobre la enseñanza de la historia en cuatro colegios del país.

La primera de éstas consiste en el interrogante de *¿por dónde comenzar?* Para algunos expertos es recomendable empezar la enseñanza de la historia a partir del espacio-temporal más próximo del estudiante. Esto resultaría importante para despertar su interés, además que se conjugaría muy bien con sus experiencias propias sobre lo abordado.

No obstante, Rodríguez (2004) señala algunos riesgos que puede conllevar esta decisión, tales como propiciar una perspectiva episódica de la historia que podría no contribuir a la comprensión de los problemas sociales. “Dicha comprensión implica, a

---

su vez, tomar distancia de lo inmediato para poner en juego conceptos abstractos pero necesarios para el conocimiento” (Rodríguez, 2004: 71). Se devela una dificultad adicional de empezar la enseñanza por la historia más próxima, que consiste en exacerbar la idea generalizada de concebir un pasado muerto y un presente vivo, lo cual anula la posibilidad de dimensionar el tiempo en su complejidad, característica principal del conocimiento histórico (Rodríguez, 2004).

Luego de analizar los resultados que arroja su estudio, Rodríguez (2004) concluye, sobre esta primera tensión, que ya sea que se comience por la enseñanza de la historia próxima o por la historia más remota, se hace ineludible generar un diálogo entre las temporalidades, es decir, lograr las comprensiones y relaciones necesarias entre el pasado y el presente, que permitan vislumbrar aspectos del futuro con base en lo acontecido.

La segunda tensión se manifiesta en el dilema de *privilegiar los hechos o los problemas* en la enseñanza de la historia. Esta tensión en realidad refiere al tipo de narrativa que va a prevalecer. Uno de los tránsitos importantes que el estudio mencionado encontró en las prácticas pedagógicas, fue precisamente que ha venido tomando fuerza el énfasis en los problemas, lo que tiene beneficios y riesgos como sucede con la tensión anterior.

Para Rodríguez (2004) las ventajas de privilegiar los problemas en la enseñanza de la historia son los siguientes:

- Puede ser un punto de partida que resulte atractivo a los educandos, permitiendo abordar sus experiencias y expectativas.
- Permite la construcción de conceptos más abstractos que contribuyen a la comprensión de las sociedades en el tiempo.
- Posibilita romper con el verticalismo propio de la educación tradicional, en tanto libera a los docentes del apego a los datos concretos y a los estudiantes del uso exclusivo de su memoria como principal motor del aprendizaje de la historia.
- Además es un énfasis que permite una mejor articulación entre la enseñanza y los desarrollos investigativos de la historia socioeconómica.

Sin embargo, los riesgos de privilegiar la noción de problemas demanda una vigilancia permanente del educador para no diluir la dimensión temporal, pues si “los problemas no se sitúan, miden y, sobre todo, fechan [...] terminan siendo como las estructuras invariantes y atemporales que en su momento ahogaron [a algunos historiadores]” (Rodríguez, 2004: 72).

La propuesta de este autor para dicho dilema consiste en estructurar narrativas de los procesos sociales y humanos que trasciendan la riesgosa presentación de hechos aislados, logrando, a su vez, la ubicación de los problemas estructurales en una dimensión temporal.

La tercera tensión se libra entre *los cambios y las continuidades*. Pese a que son elementos que parecieran conformar una disyuntiva, Rodríguez (2004) señala que ambos son necesarios y hacen parte del conocimiento histórico. La discusión sobre esta tensión para los docentes, en realidad debe girar en torno a la teoría social que se elija para la interpretación de los procesos sociales. En cualquier caso, dicha elección no debe descuidar ninguna de las consecuencias de la temporalidad histórica que son justamente los cambios y las continuidades.

La cuarta tensión, referida a al cuestionamiento de *¿quiénes hacen la historia?* Se manifiesta en que no resulta fácil para el ejercicio pedagógico dar por superada la denominada “historia de bronce”, pues si bien es fundamental evidenciar que existen actores diversos que protagonizan el acontecer histórico como los obreros, los campesinos, las mujeres, las minorías étnicas, los pobladores urbanos, los estudiantes y en general, sujetos individuales y colectivos tradicionalmente invisibilizados, tampoco es posible, ni conveniente, prescindir de los grandes personajes.

Así mismo, resulta incompleto referirse únicamente a los personajes que protagonizan la historia, diluyendo en las acciones humanas las determinaciones contextuales y estructurales que subyacen a éstas, lo cual se deriva en la reducción de los hechos a los voluntarismos individualistas.

Sobre esta cuarta tensión Rodríguez (2004) concluye

Con la pregunta sobre el papel de la acción humana los educadores pretenden proponer nuevos protagonistas de la historia, incluidos los educandos [...] La nueva pregunta anota hacia una pluralidad de sujetos que se apropien de su pasado para entender el presente y proyectarse en consecuencia hacia el futuro. Sin duda, ese es uno de los propósitos que hoy se formula desde la enseñanza de la Historia (Rodríguez, 2004: 75).

Con relación a lo anterior, pero ahora enfatizando en la complejidad de la enseñanza de la historia reciente del conflicto armado en contextos escolares, es necesario anotar que en varias oportunidades, para que esto suceda, depende de la voluntad de cada uno de los docentes. Con esto no desestimo los alcances que tienen los mecanismos legales mencionados que exhortan a las escuelas a dicha enseñanza, sino solamente situarlos en sus dimensiones reales puesto que en muchas ocasiones, sustentadas en la autonomía y la libertad de cátedra, las instituciones educativas y los mismos profesores pueden justificar no incorporar dichos contenidos en los currículos escolares<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup> Este mismo fenómeno se presenta, por ejemplo, con la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA), adoptada en el artículo 39 de la Ley 70 de 1993, conocida como Ley de comunidades negras. Esta Cátedra

---

Al reflexionar sobre las razones que pueden tener los profesores para evitar enseñar este tema durante sus clases, sobresale una evidente y contundente: el conflicto armado colombiano continúa vigente<sup>14</sup> y, por ende, cualquier postura que se asuma sobre el desarrollo del mismo puede generar fuertes discusiones entre los integrantes de la comunidad educativa (rectores, docentes, estudiantes, padres de familia).

Por esta razón, al momento de educar (o sugerir educar) acerca del tema del conflicto armado colombiano en la escuela, es necesario considerar los dilemas propios de enseñar aquellos temas que hacen parte de la “historia reciente”, es decir, aquella que se caracteriza por tratar temas del pasado que aún tienen resonancia en el presente (Franco & Levín, 2007 en González, 2012: 2). Al respecto, Mario Carretero y Marcelo Borrelli, en *Memorias recientes y pasados en conflicto: ¿cómo enseñar historia reciente en la escuela?*, presentan una serie de preguntas que sobre el tema deben sortear tanto las instituciones educativas como los mismos profesores que imparten sus clases.

A inicios del siglo XXI la escuela continúa siendo una institución privilegiada en la transmisión de la memoria social; los recuerdos y olvidos institucionalizados que constituyen la argamasa de las identidades individuales y colectivas. Una de las formas disciplinares en que se encarna esta función es la de la enseñanza de contenidos vinculados a la historia reciente, espacio de transmisión de un pasado que aún tiene consecuencias directas sobre el presente de cada comunidad. Los contenidos de la historia reciente que tienen una presencia controvertida en la sociedad ponen de relieve una serie de interrogantes que surcan a la institución escolar: ¿cómo afrontar la enseñanza de una historia cuyos protagonistas pueden estar vivos y los efectos de sus actos permanecen en la agenda pública actual? Y cuando se trata de una historia que incluye hechos aberrantes y horrorosos ¿cómo abordarla en el aula restituyendo su complejidad?, ¿cómo tratarla teniendo en cuenta que esos hechos emergen del seno de la propia sociedad (Lorenz, 2006), o que pueden poner en entredicho sus

---

se encuentra reglamentada mediante el Decreto 1122 de 1998, en cuyo primer artículo se establece que: “Todos los establecimientos estatales y privados de educación formal que ofrezcan los niveles de preescolar, básica y media, incluirán en sus respectivos proyectos educativos institucionales la CEA, atendiendo lo dispuesto en el artículo 39 de la Ley 70 de 1993 y lo establecido en el presente decreto” (Decreto 1122 de 1998). Sin embargo, a pesar de la obligatoriedad de impartir esta Cátedra, bajo el argumento de defensa de su autonomía y libertad de cátedra, no todas las instituciones educativas cumplen con lo establecido en el Decreto 1122 de 1998.

<sup>14</sup> Esto no supone desconocer el periodo de transición en el que actualmente se encuentra Colombia, a propósito de la implementación del Acuerdo Final entre el Gobierno Santos y las FARC, sino reconocer que incluso ante este escenario –en el que se han desescalado sustancialmente los niveles de confrontación armada– continúan operando múltiples grupos armados ilegales, continúa la victimización a la población civil y aumenta cada vez más la polarización política en el país.

certidumbres, sus autorepresentaciones éticas y morales?, ¿qué relato mnémico debe privilegiarse; el de las víctimas, el de las memorias contrapuestas, el de la historiografía? (Carretero & Borrelli, 2008: 204).

Esta serie de inquietudes propician múltiples discusiones, todas pertinentes para pensarlas en el caso de la enseñanza de la historia del conflicto armado colombiano en la escuela. Una de ellas remite al debate de si se debe enseñar o no este contenido en clase debido a la proximidad temporal que se tienen con los hechos estudiados, lo que a su vez puede impedir comprenderlos sin las emociones que en el presente suscitan a los profesores y estudiantes<sup>15</sup>. Además, como lo mencionan Sandra Raggio (2004) y Uccelli *et al* (2013), el asunto de la proximidad temporal y el vínculo emocional con el pasado se complejiza aún más si la historia reciente comprende sucesos de violencia política.

La enseñanza de la historia reciente es un desafío complejo que tiene su propia especificidad pedagógica. A diferencia de otros eventos históricos, la proximidad de los hechos no permite contar con un guion consensuado para narrar lo sucedido. Esto se complejiza aún más cuando los sucesos suponen enfrentamientos violentos, como el caso del conflicto armado interno en el Perú, ya que a la proximidad histórica —que supone distintas versiones— se suma la proximidad emocional de los principales protagonistas de los hechos, que siguen vivos batallando por la construcción de una memoria que los represente y les haga justicia (Uccelli *et al*, 2013: 31).

¿Qué pasa cuando lo que hay que contar resulta oprobioso para la propia nación, para esa sociedad, para ese padre, para ese abuelo, para aquél maestro? Aparece el hiato, el silencio. Maniatado a la vergüenza o al dolor, adherido al conflicto en el que pugnan las fuerzas aún presentes del proyecto perpetrador de la masacre, las de los que siguen desesperadamente la Justicia y las de aquellos que sostienen olvidar, con el acto “superador” de la “reconciliación”. Cuando nos planteamos la enseñanza del pasado reciente de nuestro país estamos de cara a este asunto (Raggio, 2004: 8).

Paralelo a las disputas por posicionar una determinada versión del pasado entre actores que todavía están vivos, otro de los dilemas de enseñar la historia reciente de sucesos de violencia política consiste en cómo manejar los saberes vivenciales que los estudiantes tienen sobre el tema. Saberes vivenciales que pueden haberse constituido mediante tres formas: a partir de la experiencia que ellos hayan tenido directamente

---

<sup>15</sup> Con base en lo anterior, la “historia académica convencional”, de carácter positivista, sugiere evitar temas de la historia reciente en clase puesto que aún no se tiene una suficiente objetividad para estudiarlos (Carretero & Borrelli, 2008: 214).

---

en el marco de la guerra (como víctimas directas, testigos o incluso como victimarios); a partir del relato del pasado transmitido por sus familiares; y a partir de los conocimientos que han adquirido a través de los medios de comunicación. Saberes apropiados y arraigados de parte de los estudiantes que podrían coincidir o confrontar las explicaciones dadas en clase por el docente.

[Los estudiantes] No son ingenuos ni ignorantes. Conocen sobre el conflicto armado interno, pero su conocimiento no viene de la escuela, se ha formado de otras fuentes, sobre todo de historias familiares y de lo transmitido por los medios de comunicación. Tienen valoraciones, juicios y prejuicios que les sirven como herramientas para explicarse este proceso. Y esto no es necesariamente negativo, sí, parcial. La historia familiar es una fuente de gran potencia y puede evitar que se impongan historias maniqueas o manipuladoras, en la línea de las memorias hegemónicas o la “memoria salvadora” que provengan, por ejemplo, desde los medios de comunicación (Uccelli *et al*, 2013: 29).

A propósito de este saber vivencial que poseen los estudiantes, Carretero y Borrelli – al retomar lo planteado por Sarlo– esgrimen el imperativo de enseñar la historia reciente de violencia política en la escuela sin importar si se tiene o no la suficiente objetividad o distancia temporal. Esto, porque para los autores proponerse no abordar el tema es “como proponerse no percibir el olor, porque el recuerdo, como el olor, asalta”. Así los autores sostienen que “sin despreciar su [el de la historia reciente] carácter indómito, pero aceptando que puede ser comprendido, enfatizamos que la escuela debe ejercer una política activa que no rechace el tratamiento de los problemas del pasado reciente. Pensamos que su componente conflictivo debe afrontarse didácticamente en toda su complejidad y no ser solapado con el fin de evitar posibles controversias” (Carretero y Borrelli, 2008: 203).

Este lugar controversial que inevitablemente asumen las escuelas y por ende los docentes cuando abordan la historia reciente de violencia política en sus clases –entre ellos el conflicto armado colombiano– demuestra la fragilidad, o incluso la inexistencia, de aquél tácito acuerdo común de la sociedad sobre enseñar el pasado a las generaciones más jóvenes para prevenir que estas repitan los errores cometidos por sus antecesores. Es decir, si Santayana sostiene que “Aquellos que no recuerdan el pasado están condenados a repetirlo”, habría que identificar la cantidad de discusiones y desacuerdos que podrían emerger al momento de emprender acciones para evitar la condena que el autor advierte, más aún en el caso colombiano, ya el conflicto armado al permanecer vigente se constituye en un campo social en disputa. Lo anterior, debido a la simultaneidad de discursos que, aún en la actualidad, resultan contradictorios ya que, mientras algunos sectores políticos y sociales justifican acciones violentas de

grupos armados ilegales de extrema derecha, otros hacen lo propio pero con las cometidas por grupos armados ilegales de extrema izquierda.

A partir de este reconocimiento de un escenario de disputas e incertidumbres al momento de enseñar la historia reciente del conflicto armado, considero relevante investigar acerca de las reflexiones que tienen los docentes en Colombia al momento que interactúan “cara a cara” con estudiantes de bachillerato al momento de impartir sus clases. Esto, teniendo en cuenta las tres particularidades que presenta el caso colombiano: primero, el conflicto armado aún permanece vigente y los actores armados –legales e ilegales– operan en numerosas regiones del país, lo que puede poner en riesgo incluso a los miembros de la comunidad educativa; segundo, y simultáneo a lo anterior, Colombia se encuentra en un periodo de transición puesto que está implementando el *Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera*, como resultado de la negociación entre el gobierno Santos y las FARC, actor armado ilegal de mayor envergadura en el país por su prolongada trayectoria y cantidad de combatientes; y tercero, en ocasiones los estudiantes han sido víctimas directas por los hechos de violencia, fenómeno que los sitúa como portadores de saber vivencial a partir del cual podrían complementar o confrontar los contenidos enseñados en clase.

De esta manera la pregunta de investigación que guiará el presente escrito se concreta de la siguiente manera: ¿Cuáles son las reflexiones que tienen los docentes al momento de enseñar sobre la historia reciente del conflicto armado en Colombia, a partir de la interacción que sostienen con sus estudiantes? Asimismo, de manera estructurada, el objetivo general y los específicos de la investigación son los siguientes:

**Objetivo general:**

- Identificar cuáles son las reflexiones que tienen los docentes, en diferentes regiones del país, al momento de enseñar la historia reciente del conflicto armado colombiano, a partir de la interacción “cara a cara” que sostienen con los estudiantes de bachillerato en el aula de clase.

**Objetivos específicos:**

- Analizar cuáles son los parámetros de interacción que el docente considera adecuados para presentar su postura política ante sus estudiantes al momento de enseñar la historia reciente del conflicto armado en Colombia.
- Identificar la forma en que el docente lee el contexto en el que se desenvuelve y cómo actúa en consecuencia para referirse sobre los grupos armados que hacen

parte del conflicto y que, eventualmente, pueden hacer presencia cerca del entorno escolar donde se imparten las clases.

- Analizar cuáles son los parámetros de interacción que el docente considera adecuados para abordar el tema del conflicto armado cuando sabe que entre sus estudiantes pueden encontrarse víctimas que han sufrido pérdidas a causa de la guerra.

Sin embargo, antes de presentar el marco conceptual y la metodología empleada para lograr los objetivos recién mencionados, presentaré en el siguiente capítulo un análisis de las investigaciones que sobre el tema se han realizado tanto en Colombia como en otros países de Latinoamérica y Europa. Con esto, pretendo mostrar el estado de avance de los estudios realizados, así como los campos de estudio que aún quedan pendientes por ser analizados con mayor profundidad. De esta manera, se espera que la complejidad que supone este particular ejercicio pedagógico sea tomada en cuenta por los encargados de diseñar, ordenar, solicitar y/o recomendar procesos educativos orientados a enseñar la historia del conflicto armado en las escuelas en contextos donde la guerra y sus víctimas continúan presentes.



## **2. Capítulo 2. Análisis de las tendencias investigativas a nivel nacional e internacional: la enseñanza de la historia reciente marcada por la violencia**

Un requisito indispensable para pronunciarse con rigurosidad sobre cualquier objeto de estudio consiste en indagar acerca de aquellas investigaciones que ya han abordado el tema de interés del investigador. Solamente mediante este ejercicio, denominado estado del arte, será posible conocer cuáles son las temáticas sobre las cuales se ha trabajado con mayor recurrencia, las metodologías mediante las cuales se han estudiado, los principales hallazgos encontrados hasta el momento, los vacíos y dilemas que han quedado pendientes por resolver, en últimas, los límites del estado de conocimiento sobre determinado objeto de estudio. En palabras de la profesora Consuelo Hoyos Botero:

El estado del arte da cuenta de un saber acumulado en determinado momento histórico acerca de un área específica; como tal no se considera un producto terminado; da origen a nuevos campos de investigación y estos a su vez generan otros en el área sobre el cual se ha investigado (Hoyos, 2000: 67).

O bien, para autoras como Vélez y Galeano un estado del arte es:

Una investigación documental a partir de la cual se recupera y trasciende reflexivamente el conocimiento acumulado sobre determinado objeto de estudio. Es una investigación sobre la producción –investigativa, teórica o metodológica– existente acerca de determinado tema para develar desde ella, la dinámica y lógica presentes en la descripción, explicación o interpretación que del fenómeno en cuestión hacen los teóricos o investigadores (Vélez & Galeano, 2002: 15).

Justamente, este segundo capítulo pretende dar cuenta de esa conciencia sobre lo que hasta el momento se conoce –la *docta ignorancia* denominada por Nicolás de Cusa en el siglo XV– sobre el tema de investigación de mi interés: la enseñanza de sucesos de

---

violencia política<sup>16</sup> de la historia reciente<sup>17</sup> en contextos escolares. Para esto, en primer lugar, presentaré la metodología que utilicé para consolidar el inventario de investigaciones que analizan el tema; en segundo lugar, expondré y desarrollaré las tres tendencias investigativas que identifiqué en dichos estudios; y en tercer lugar, describiré algunos vacíos y temas pendientes por abordar, a partir de los cuales sustentaré la pertinencia de mi pregunta de investigación.

### **2.1. Metodología para elaborar el Estado del arte**

Los parámetros de búsqueda que establecí para consolidar el inventario de documentos fuente del estado del arte fueron básicamente dos: primero, que trataran el tema de la enseñanza de sucesos de violencia política reciente en contextos escolares, en específico en secundaria de escuelas o colegios, no en universidades; y segundo, que fueran textos producidos a partir de investigaciones sobre casos reales, no disertaciones teóricas o conceptuales sobre el tema en mención<sup>18</sup>.

Las fuentes que consulté fueron las bases de datos virtuales a las que está suscrita la Universidad Nacional de Colombia (Scielo, ScienceDirect, Redalyc, Academic Search Complete, entre otras), lo que me permitió encontrar investigaciones tanto de Colombia como de otros países de América Latina, Europa y África. Además, indagué en el repositorio virtual de revistas académicas de la Universidad Nacional de Colombia, y en los catálogos de las bibliotecas de la Universidad de Los Andes, la Pontificia Universidad Javeriana y la Universidad Pedagógica Nacional. Para realizar las búsquedas en las fuentes mencionadas, utilicé los siguientes descriptores: educación, pedagogía, historia reciente, conflicto armado, guerra, dictadura, violencia política, docente, estudiante, escuela, colegio, currículo, aula, memoria, entre otros.

A medida que iba encontrando documentos pertinentes los fui registrando en un inventario que organicé, en primera instancia, con parámetros generales que caracterizaban el texto: año de publicación, nombre del autor o los autores, título del documento, tipo de documento (libro, capítulo de libro, artículo, tesis de pregrado, tesis de maestría) y país donde se realizó la investigación (Ver Tabla 2-1. Documentos consultados para el Estado del arte).

---

<sup>16</sup> El concepto de violencia política lo entiendo como el uso sistemático de la fuerza física empleado por un grupo organizado de personas para imponer su ideología política. Por ende, fenómenos como conflictos armados, guerras y dictaduras las comprendo como representaciones de violencia política.

<sup>17</sup> Sobre el concepto de historia reciente, Franco y Levín explican que “no puede ser delimitada por criterios cronológicos, temáticos o metodológicos, sino por cuestiones del pasado que aún resuenan en el presente” (Franco & Levín, 2007 en González, 2012: 2).

<sup>18</sup> Los documentos de orden teórico y conceptual los trabajé en relación con los hallazgos empíricos de esta investigación, es decir, en el cuarto capítulo.

**Tabla 2-1. Documentos consultados para el Estado del arte**

<b>Año</b>	<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Tipo de documento</b>
2004	Trinidad, R.	El espacio escolar y las memorias de la guerra en Ayacucho	Capítulo de libro
2004	Raggio, S	La enseñanza del pasado reciente. Hacer memoria y escribir la historia en el aula	Artículo
2007	Oglesby, E.	Educating citizens in Postwar Guatemala: historical memory, genocide and culture of peace	Artículo
2007	Torsti, P.	How to deal with a difficult past? History textbooks supporting enemy images in post-war Bosnia and Herzegovina	Artículo
2007	Valls, R.	La guerra civil española y la dictadura franquista. Las dificultades del tratamiento escolar de un tema especialmente conflictivo	Artículo
2008	Carretero y Borelli	Memorias recientes y pasados en conflicto ¿cómo enseñar historia reciente en la escuela?	Artículo
2008	Higuera, D.	La escuela como escenario de lucha por el pasado: reflexiones a partir de un caso de la Ciudad de Buenos Aires	Artículo
2009	Magendzo, A.; Toledo, M.	Educación en Derechos Humanos: curriculum, historia y ciencias sociales del 2º año de enseñanza media. Subunidad. "Régimen militar y transición a la democracia"	Artículo
2009	Veneros, D.; Toledo, M.	Del uso pedagógico de lugares de memoria: visita de estudiantes de educación media al Parque por la Paz ex Villa Grimaldi (Santiago, Chile).	Artículo
2009	Toledo y Gazmuri	Obedientes memoriones o reflexivos pensantes: tensiones entre objetivos identitarios y cognitivos en enseñanza de la historia reciente de Chile en 6º año de enseñanza básica	Artículo
2010	Nates, T.	'But, apartheid was also genocide ... What about our suffering?' Teaching the Holocaust in South Africa – opportunities and challenges	Artículo
2012	González, M.	Historia y memoria del pasado reciente en la escuela. Una mirada a la propuesta oficial	Artículo
2013	Barbulescu, Degeratu y Gusu	The Holocaust as reflected in Communist and Post-Communist Romanian textbooks	Artículo
2013	Uccelli; Agüero; Pease; Portugal y Del Pino.	Secretos a voces. Memoria y educación en colegios públicos de Lima y Ayacucho	Libro
2013	Folgueira, P.	La guerra en las aulas. La guerra civil española en los currículos de segundo de bachillerato	Artículo

2014	Ambrosewicz y Szuchta.	The intricacies of education about the Holocaust in Poland	Artículo
2014	Herrera, M; Ortega, P; Cristancho, J; Olaya, V.	Memoria y formación: configuraciones de la subjetividad en ecologías violenta	Capítulo de libro
2015	Higuera, D.	Relatos de estudiantes bogotanos sobre la guerra. Elementos para pensar la construcción de la democracia y la reconciliación en Colombia	Artículo
2015	UNESCO	The international status of education about the holocaust a global mapping of textbooks and curricula	Libro
2016	Sierra, C.	Enseñanza del conflicto armado en la escuela: entre la memoria y el abandono	Tesis Maestría

Fuente: Elaboración propia con base a los documentos consultados.

Como la producción de estudios sobre la enseñanza de sucesos de violencia política reciente en contextos escolares es bastante prolífica, debí determinar algunos parámetros de selección que me permitieran tener una perspectiva amplia sobre el objeto de estudio, ya que es prácticamente imposible leer todos los documentos existentes. Los filtros que orientaron este proceso de selección fueron los siguientes: primero, que dieran cuenta de experiencias de múltiples países para identificar semejanzas y variaciones investigativas en diferentes latitudes; segundo, que permitieran analizar un periodo considerable de producción académica, es decir, investigaciones con diferentes años de publicación; y tercero, que fueran autores referentes en el tema, asunto que se hacía explícito en la recurrencia con que eran citados y consultados por otros autores.

Con base en estos parámetros de selección consolidé un inventario de veinte (20) documentos con las siguientes características:

- a) Por año: dos (2) de 2004; tres (3) de 2007; dos (2) de 2008; tres (3) de 2009; uno (1) de 2010; uno (1) de 2012; tres (3) de 2013; dos (2) de 2014; dos (2) de 2015; y uno (1) de 2016 (Ver Tabla 2-2. Documentos consultados para el Estado del Arte organizados por año).

**Tabla 2-2. Documentos consultados para el Estado del Arte organizados por año**

AÑO	CANTIDAD
2004	2
2007	3
2008	2

2009	3
2010	1
2012	1
2013	3
2014	2
2015	2
2016	1
TOTAL	20

Fuente: Elaboración propia con base a los documentos consultados.

- b) Por tipo de documento: quince (15) artículos académicos; dos (2) libros; dos (2) capítulos de libros; una (1) tesis de maestría (Ver Tabla 2-3. Tipos de documentos consultados para el Estado del Arte).

**Tabla 2-3. Tipos de documentos consultados para el Estado del Arte**

TIPO DE DOCUMENTO	CANTIDAD
Artículo académico	15
Libro	2
Capítulo de libro	2
Tesis de maestría	1
TOTAL	20

Fuente: Elaboración propia con base a los documentos consultados.

- c) Por país: tres (3) de Argentina; tres (3) de Chile; tres (3) de Colombia; dos (2) de España; dos (2) de Perú; uno (1) de Polonia; uno (1) de Sudáfrica; uno (1) de Guatemala; uno (1) de Bosnia y Herzegovina; uno (1) de Rumania; y dos de varios países<sup>19</sup> (Ver Tabla 2-4. Documentos consultados para el Estado del Arte organizados por país).

---

<sup>19</sup> Me refiero al estudio realizado por la UNESCO a nivel mundial sobre los textos escolares que abordan el tema del Holocausto. Entre los países que trabajaron para su análisis comparativo, se encuentran Albania, Bielorrusia, Francia, Alemania, República de Moldavia, Rusia, Inglaterra, Irak, República Árabe Siria, Yemen, China, India, Japón, Singapur, Egipto, Costa de Marfil, Namibia, Ruanda, Estados Unidos, Brasil, El Salvador y Uruguay (UNESCO, 2015: 26); y al de Carretero y Borelli (2008) en el que se hace un estudio comparado entre los casos de Argentina, Chile y España.

**Tabla 2-4. Documentos consultados para el Estado del Arte organizados por país**

<b>PAÍS</b>	<b>CANTIDAD</b>
Argentina	3
Chile	3
Colombia	3
España	2
Perú	2
Polonia	1
Sudáfrica	1
Guatemala	1
Bosnia y Herzegovina	1
Rumania	1
Varios países	2
TOTAL	20

Fuente: Elaboración propia con base a los documentos consultados.

## **2.2. Los ejes de investigación: leyes educativas, currículos, textos escolares y experiencias de docentes y estudiantes en el aula**

Antes de exponer los hallazgos de las investigaciones, considero pertinente presentar las reflexiones que Abraham Magendzo y María Isabel Toledo (2009) realizan sobre las disputas que surgen al momento de diseñar el currículo escolar. Aunque el interés de los autores se centra específicamente sobre el currículo, la mayoría de sus análisis son posibles extrapolarlos también a las tensiones que surgen cuando se discute sobre los contenidos que se deben promover y enseñar a través de leyes educativas, textos escolares y las explicaciones que los docentes realizan en el aula de clase.

Esto, ya que Magendzo y Toledo explican que diseñar los currículos escolares supone un ejercicio que involucra relaciones de poder de diferentes agentes que deciden qué y cómo se enseña, además de las jerarquías entre contenidos, cuestión que lo convierte en un acto político-técnico-pedagógico. Por ende, en el currículo se visibilizan las diferentes concepciones de sociedad y de mundo que se quieren impulsar y legitimar al interior de las escuelas, dependiendo del lugar de enunciación desde donde se formule. Asunto que se refleja con total claridad cuando se enseña sobre el conflicto armado –aún vigente– en las aulas de clase, puesto que dependiendo de la lectura que cada quien haga sobre los grupos armados y los intereses políticos y económicos que estos defienden, se influirá para presentar y posicionar ante los estudiantes la versión que se considera verdadera.

---

El proceso es político porque se da al interior de un contexto social, económico, cultural y educacional, en el que se involucran intereses, tendencias, historias y posiciones ideológicas y pedagógicas, de agencias y agentes diversos que hacen valer sus argumentos y criterios recurriendo a las cuotas de poder simbólico que poseen (Magendzo & Toledo, 2009: 140).

Es decir, al momento de incidir en los contenidos curriculares, las discusiones no solo dependen de los argumentos académicos que se esgrimen sino también de la posición en el sistema social, cultural y económico de quienes debaten. De hecho, es posible reconocer que las discusiones curriculares incluyen diversos actores como presidentes, ministros, financiadores internacionales, especialistas académicos, representantes de las iglesias, padres y madres de familia, líderes comunitarios y estudiantes que debaten acerca de los contenidos que deberían enseñarse en clase (Magendzo & Toledo, 2009: 141).

Una de las razones por las que eso sucede es porque el currículo, al estar sustentado en un soporte legal, adquiere el carácter de “oficial” y por ende supone su obligatoria difusión en el sistema educativo. El dilema que supone este carácter obligatorio, es que este solo es eficaz siempre y cuando los profesores efectivamente lo implementen en el colegio. Es decir, la libertad de cátedra le permite al docente un gran margen de acción para impartir el currículo oficial, o bien, solamente los contenidos que considere adecuados. Por esto, Magendzo y Toledo diferencian seis tipos de currículos: “(1) el currículo prescrito, (2) el currículum presentado a los profesores, (3) el currículum moldeado por los profesores, (4) el currículum en acción, (5) el currículum realizado, y (6) el currículum evaluado” (Sacristán, 1998, en Magendzo & Toledo, 2009: 141).

Entonces, la estructuración e implementación del currículo es resultado y sostenimiento de luchas simbólicas en las que la visión del pasado, presente y futuro de unos sectores de la sociedad tratan de imponerse sobre otros. Por ende, sería ingenuo pensar que las decisiones en el ámbito educativo se sustentan en la objetividad y en el consenso. En realidad la definición del conocimiento oficial implica ocultar, silenciar, censurar y/o desvirtuar otros saberes y relatos históricos para promover un proyecto de nación particular (Apple, 1996: 25, en Magendzo & Toledo, 2009: 143).

Estas tensiones sobre los currículos oficiales –sustentados en leyes educativas de orden nacional– adquieren un matiz particular cuando suponen la enseñanza de temas violencia política sucedidos en la historia reciente. En este caso, los debates se sustentan en ideologías políticas contrarias que esgrimen argumentos sobre la pertinencia de abordar el pasado violento o no; sobre a quiénes denominar como los vencedores y a quiénes como los vencidos; sobre a quiénes identificar como víctimas

y a quiénes como victimarios. En últimas, se debate a lo que debe enseñarse y ocultarse: la versión de la historia que se quiere contar en el aula de clase, que no solo incide en el presente sino también en el proyecto de sociedad en que involucra a los estudiantes (Magendzo & Toledo, 2009: 150).

Ahora bien, al momento de estudiar la enseñanza de violencia política de la historia reciente en la escuela, existen tres formas mediante las cuales los autores suelen abordar el tema: primero, al delimitar como eje de investigación las leyes educativas que, a su vez, establecen directrices para los currículos que se deben impartir sobre este tipo de contenidos en la escuela; segundo, al delimitar como eje de investigación los textos escolares que se emplean durante las clases; y tercero, al delimitar como eje de investigación la experiencia que tienen docentes y/o estudiantes en el aula al momento de enseñar-aprender sobre el tema. Es importante señalar que, aunque esta clasificación es posible realizarla para todos los artículos trabajados, esto no quiere decir que los autores opten exclusivamente por un solo eje de investigación, ya que, de hecho, existen estudios que analizan dos o incluso los tres ejes para un mismo caso.

### **2.2.1. Estudios sobre leyes educativas y currículos**

Uno de los ejes investigativos escogidos para analizar la enseñanza de sucesos de violencia política reciente en contextos escolares es el relacionado con las políticas y leyes educativas que los Gobiernos profieren para determinar lineamientos, objetivos y contenidos que deben guiar la educación de este tipo de contenidos. Por ser mandatos provenientes de las altas esferas gubernamentales y de los ministerios de educación, estos estudios se caracterizan por analizar el discurso que implanta “desde arriba hacia abajo”, de acuerdo a los intereses de quienes detentan el poder en determinada época. En consecuencia, en todas estas investigaciones, la forma de trabajar los documentos referentes a las leyes educativas se sustentan en métodos de carácter hermenéutico.

De los veinte (20) documentos trabajados para el presente Estado del Arte, nueve (9) analizan la relación entre leyes educativas y currículo. De estos documentos, seis (6) son artículos académicos, uno (1) es un libro, uno (1) es un capítulo de libro y uno (1) es una tesis de maestría. Dos (2) de ellos abordan el caso de Perú, dos (2) el de Argentina, dos (2) el de Chile, (1) el de Sudáfrica, (1) el de España y (1) el de Colombia.

En el caso argentino, son María Paula González y Sandra Raggio quienes han reflexionado acerca de las leyes educativas argentinas, caracterizadas por ordenar incluir efemérides dentro de los calendarios escolares, lo que a su vez supone que los docentes hagan alguna referencia o explicación sobre los sucesos que se conmemoran.

Sobre la efeméride correspondiente a “La noche de los lápices”, la ley reconoce que en ese caso el terrorismo de Estado afectó a parte de los integrantes de la comunidad

---

educativa puesto que las víctimas fueron estudiantes de secundaria. La entrada en vigor de dicha ley tuvo lugar con la apropiación política de nuevos actores de la vida estudiantil durante la transición democrática, cuestión que llevó a ser el primer evento instituido por autoridades educativas al declarar el 16 de septiembre como “Día de la Reafirmación de los Derechos del Estudiante Secundario” (Raggio, 2004: 6).

La inclusión de “La noche de los lápices” en el calendario escolar abrió entonces la posibilidad de conmemorar un suceso vergonzante que pertenecía a la historia reciente argentina y hacía referencia al despliegue de violencia de parte del Estado contra la población en edad escolar que se había movilizó para reivindicar sus derechos. Las consecuencias de estos hechos, además de las torturas directas causadas a estudiantes en particular, remiten a la persecución, represión y censura, no solo de este grupo de jóvenes sino del movimiento estudiantil en general (Raggio, 2004: 7).

Al respecto, la Ley 10671 de 1988 dictaba que:

Se desarrollen clases alusivas a esta conmemoración, al tema Democracia y Derechos Humanos, brindando información sobre los sucesos acaecidos el 16 de septiembre de 1976, remarcando la importancia de los valores democráticos en contraposición a la arbitrariedad de los regímenes dictatoriales” (Ley 10671 de 1988, en González, 2012: 15).

Aunque además de las clases alusivas a la conmemoración la Ley 10671 ordenaba que en los Centros Educativos se incluyeran actividades deportivas y culturales que permitieran la “Reafirmación de los Derechos del Estudiante Secundario el 16 de septiembre” (República de Argentina, Ley 16071 de 1988), González señala que esta conmemoración se limitó en muchas instituciones educativas a la presentación de la película denominada “La noche de los lápices” de manera descontextualizada. Lo anterior porque en la película se da a entender la lucha estudiantil únicamente como una acción de reclamo a un derecho específico que fue acallado por la dictadura, pero no ahonda en la historia, militancias y alcances del movimiento estudiantil de la época, cuestión que deriva en la falta de reflexión, de parte de los estudiantes, sobre la magnitud de los daños causados por el régimen militar (González, 2012: 16).

Sobre el caso del 24 de marzo, la Ley provincial N° 11782 de 1996 dispuso la realización de actividades escolares para profundizar el conocimiento del golpe de Estado y las características del régimen, con el objetivo de explicar la importancia de recordar, reivindicar la cultura democrática, respetar las organizaciones defensoras de Derechos Humanos y las labores emprendidas para denunciar el terrorismo de Estado (Raggio, 2004: 6). Posteriormente, en 1998 se fortaleció la narrativa del “Nunca Más” y se enfatizó en la necesidad de arraigar la premisa de No Repetición por medio de una

normativa nacional. En ese sentido el Decreto Nacional 314 de 1998 dispuso lo siguiente:

El día 24 de marzo de cada año sea destinado en todos los ámbitos y dependencias educativas nacionales al análisis crítico del Golpe de Estado del 24 de marzo de 1976 y a recordar a las víctimas tanto de la violencia irracional desatada por los grupos armados como de la represión ilegal (Decreto Nacional 314 de 1998, en González, 2012: 17).

Sin embargo, además de las efemérides referentes a las víctimas, las leyes educativas argentinas también ordenaron recordar en ámbitos escolares hechos de orden militar asociados a la Guerra de las Malvinas. Entre estas fechas se encuentran: el 1 de abril, Día del Veterano y de los caídos en la Guerra de Malvinas; el 2 de abril, Día de la Hermandad Latinoamericana con motivo de la Recuperación de las Islas Malvinas y de los caídos en la Guerra en Malvinas; 2 de mayo, para recordar los hechos que provocaron el hundimiento del "Crucero General Belgrano"; 10 de junio Día de la Afirmación de los Derechos Argentinos sobre las Islas Malvinas, Islas del Atlántico Sur y Sector Antártico (Decreto N° 2777/91; LEY 20.561; RES. 1949/96 en Raggio, 2004: 7).

En las efemérides referentes a hechos militares relacionados con la Guerra de las Malvinas, los decretos recomiendan la realización de actos conmemorativos en los colegios con la presencia de toda la comunidad educativa, e incluso de la comunidad en general, para ampliar las posibilidades de apropiar el objetivo de "resaltar el valor de los jóvenes que acudieron a la defensa de nuestra patria" (Raggio, 2004: 7).

Raggio analiza que, independiente de la importancia de esta guerra para la historia argentina, es claro que las conmemoraciones de estas últimas fechas en el ámbito escolar, así como los objetivos con que se formulan, suponen la exaltación del nacionalismo y la institucionalización de mitos y edificación de héroes militares, donde no todos los estudiantes argentinos quieren reconocerse. Además, para la autora, el énfasis y la exaltación de sucesos, como los referentes a la Guerra de las Malvinas, terminan por invisibilizar la sanción moral hacia la dictadura militar y su respectiva secuela de violación a los Derechos Humanos (Raggio, 2004: 7). En cambio, aquellas efemérides, como la referente a La Noche de los Lápices, sí contribuyen a una conmemoración de parte de los estudiantes orientada a condenar los regímenes dictatoriales, a reprochar moralmente la guerra y a destacar el valor de la dignidad humana, que bajo ninguna circunstancia se justifica su denigración.

Contrario a lo que describen González y Raggio que sucedió en Argentina, a propósito de la sanción de leyes promotoras de memoria escolar una vez recuperada la democracia, en el caso peruano Uccelli *et al* (2013) analizan cómo en este país el Ministerio de Educación prohibió que se hablara sobre el conflicto armado en las aulas. Esta postura reflejaba la poca legitimidad de dicho Ministerio debido a una realidad que había quedado registrada en una de las conclusiones de la Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR):

Conclusión N° 22. La CVR ha encontrado que el PCP-SL<sup>20</sup> se aprovechó de ciertas instituciones del sistema educativo como principal cabecera de playa y que, a través de ellas, logró expandir su prédica y captar núcleos minoritarios de jóvenes de uno y otro sexo en diferentes partes del país (CVR, 2003: 356 en Uccelli *et al*, 2013: 9).

Es decir, se tenía desconfianza de que algunos profesores –otrora militantes del Sendero Luminoso– aprovecharan sus clases para adoctrinar a sus estudiantes en la ideología de este grupo insurgente. En consecuencia, la ausencia de una Ley que otorgara directrices de cómo abordar el tema en clase supuso que la mayoría de los maestros omitieran por completo la enseñanza de la historia reciente del conflicto armado peruano.

Esta postura silenciosa del Ministerio y de los mismos docentes evocaba las consecuencias que tuvo el Decreto Ley 25880 de 1992, proferido durante la dictadura de Alberto Fujimori, que condenaba explícitamente la “Apología de terrorismo de docentes”.

Artículo 1º Apología de terrorismo de docentes. El que valiéndose de su condición de docente o profesor influye en sus alumnos haciendo apología del terrorismo, será considerado como autor del delito de traición a la patria, reprimiéndose con la pena máxima de cadena perpetua, quedando la mínima a discreción del juez, de acuerdo con la gravedad de la acción delictiva (Decreto Ley 25880 del 26 de noviembre de 1992 en Trinidad, 2004: 19).

De acuerdo a lo planteado por Rocío Trinidad, si bien el espíritu de dicho decreto ley no era de orden educativo sino penal, sí tuvo gran impacto al momento de enseñar sobre la historia reciente peruana. Esto, ya que aunque era evidente que había que condenar la infiltración del Sendero Luminoso en el magisterio, dicho Decreto podría generar una “cacería de brujas”, es decir, una persecución indiscriminada contra los docentes por ejercer su derecho a la libertad de cátedra (Trinidad, 2004: 19).

Sin embargo, luego de esta serie de censuras durante la dictadura, e incluso una vez recuperada la democracia en el Perú, Uccelli *et al* comentan que el Ministerio de Educación fue gradualmente recuperando su legitimidad hasta llegar a establecer en 2009 el Diseño Curricular Nacional. Mediante que estableció la enseñanza obligatoria

---

<sup>20</sup> Partido Comunista Peruano-Sendero Luminoso.

del conflicto armado interno al final de cada nivel educativo, es decir, en sexto de primaria y quinto de secundaria.

Aunque en primaria se planteó muy difusamente ya que se indicaba la necesidad de abordar “los hechos más importantes del siglo XX en el Perú”, en secundaria sí fue explícita la inclusión del conflicto armado a través de temas como “la violencia y conflicto interno en el Perú”, “la verdad, justicia y memoria colectiva” y “la reconciliación nacional”, “el terrorismo y subversión en el Perú y América Latina”, “la defensa de la democracia: sociedad, fuerzas armadas y fuerzas policiales”, y “los procesos de pacificación en el Perú” (DCN 2009: 395, 408 en Uccelli *et al*, 2013: 17). En todo caso, a pesar de este avance, Uccelli *et al* aclaran que esta inclusión en el Diseño Curricular Nacional no supuso que el tema dejara de ser altamente politizado tanto en las altas esferas de la política nacional como en las mismas aulas de clase.

Las disputas por el pasado que se libran al sancionar leyes educativas y formular currículos son posibles verlas en las experiencias verlas en el caso chileno. En este sentido, Abraham Magendzo, María Isabel Toledo y Renato Gazmuri analizan el contexto de la Reforma Curricular que incluyó la enseñanza de Derechos Humanos en relación a los acontecimientos sucedidos en el marco del golpe cívico-militar, la transición a la democracia y otros posteriores ocurridos hasta 2009, fecha en que se publica su artículo.

Los autores afirman que en 1990 la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza –LOCE– empezó a regir el sistema educativo por medio del Ministerio de Educación como entidad encargada de formular el Marco Curricular Nacional, cuya aprobación depende del Consejo Superior de Educación<sup>21</sup>. Estos cambios en la legislación nacional llevaron a la transformación del currículo de la década de 1980 que se centraba en la valoración de hitos económicos, culturales, bélicos y cívicos de Chile que robustecían ideas sobre el sacrificio individual por la patria (Lira, 2004: 201, en Toledo & Gazmuri, 2009: 160). El nuevo currículo supuso un proceso de negociación política que se materializó con la creación de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación. Algunas de las funciones de la Comisión consistían en definir los Objetivos Fundamentales Transversales, siendo uno de los centrales, arraigar el compromiso con la democracia y el respeto de los Derechos Humanos.

Esta transformación del currículo propuso “que los estudiantes desarrollen una visión global acerca del desenvolvimiento de la historia nacional y comprendan que la realidad actual tiene sus antecedentes en los procesos históricos que los han ido

---

<sup>21</sup> A propósito, vale la pena aclarar que para la toma de decisiones dicho Consejo contaba con representantes de las Fuerzas Armadas.

conformando” (MINEDUC, 1999: 9 en Magendzo & Toledo, 2009: 144). Cuestión que se concretó en la puesta en marcha de la *Subunidad “Régimen militar y transición a la democracia”* que incentivaba en los estudiantes el análisis del contexto político y económico que se instauró con el golpe cívico-militar. Para ello se planteó como fundamental el acompañamiento de los docentes en la identificación de diferentes visiones, la complejidad de los hechos para resaltar el papel de la democracia y el respeto por los Derechos Humanos (MINEDUC, 1999: 69 en Toledo & Gazmuri, 2009: 144).

Para los autores, en ese contexto emergió una fuerte tensión debido a la simultaneidad entre dos formas de educar: la *Enseñanza Tradicional de la Historia*<sup>22</sup> y las *Propuestas Contemporáneas de la Didáctica de la Historia*<sup>23</sup>. Esto, ya que mientras el Ministerio de Educación de Chile incentivaba la segunda postura<sup>24</sup>, en la práctica se reforzaba la primera, a través de la construcción de una identidad nacional y la valoración del territorio (Ministerio de Educación de Chile 2004: 10 en Toledo & Gazmuri, 2009: 165).

Ejemplo de las tensiones entre las dos propuestas didácticas fue el interés del Ministerio de Educación chileno por la comprensión de los hechos ocurridos durante el régimen militar, centrados en el cambio de modelo económico por la apertura de mercado internacional, la aprobación de una nueva Constitución y la transición a la democracia. Sin embargo, en contravía con el discurso contemporáneo de garantía de Derechos Humanos y sostenimiento de la democracia, llama la atención la ausencia del tema de las violaciones de Derechos Humanos como tópico de las unidades estructuradas (Ministerio de Educación de Chile 2004: 46 en Toledo & Gazmuri, 2009: 167).

Asimismo, el contenido referente al golpe cívico-militar demuestra que en la negociación política fueron las voces de los sectores más conservadores las que primaron en la selección de temas. Esto redundó en un currículo ambiguo, puesto que, según Toledo y Gazmuri, al evitar el tratamiento de todos los tópicos y suprimir la crítica a la legitimidad de los regímenes autoritarios que violan los Derechos Humanos

---

<sup>22</sup> Tipo a la enseñanza de corte nacionalista que estructura un pasado mítico de gloria y progreso para consolidar la identidad nacional y proteger la unidad.

<sup>23</sup> Tipo de enseñanza centrada en el estudio de la sociedad que permite la comprensión de dinámicas contextuales y sucesos históricos desde una postura crítica, en lugar de la memorización de hechos puntuales que significan muy poco para los estudiantes (Toledo & Gazmuri, 2009: 162).

<sup>24</sup> “El propósito de este sub-sector es el aprendizaje por los alumnos de los conocimientos, habilidades y actitudes requeridas para comprender su contexto social y cultural inmediato, la comunidad global, las comunidades intermedias en que se agrupan las personas, y su futuro papel como miembros responsables y activos en una sociedad plural y solidaria, y en un mundo crecientemente interdependiente” (Ministerio de Educación de Chile, 2002: 135, en Toledo & Gazmuri, 2009: 162-163).

“difícilmente será posible que los estudiantes logren el último de los Aprendizajes Esperados, referido a la valoración de la recuperación de la democracia, en tanto que, no podrían comprender por qué es preferible una democracia a una dictadura” (Toledo & Gazmuri, 2009: 168).

Al explorar casos en los que las leyes hayan incidido en los currículos en latitudes diferentes a las latinoamericanas, se encuentra uno muy interesante, realizado por Tali Nates a propósito de la enseñanza del Holocausto en Sudáfrica. En este, la autora expone los desafíos y oportunidades que supuso que en 2007 el Departamento Nacional de Educación incluyera –como una parte del Nuevo Currículo de Historia del país en grados noveno y once– la enseñanza del Holocausto.

El principal desafío es posible entreverlo desde el mismo título del artículo: “Pero el Apartheid fue también un genocidio ¿Qué acerca de nuestro sufrimiento?” (Nates, 2010: 17). La pregunta de fondo entonces radica en cómo encausar una política educativa que ordena enseñar una experiencia de violencia extrema de otro continente, cuando en el mismo país se han vivido experiencias similares. Esto, además, con la particularidad de que Sudáfrica es el único país de África que incluye el tema del Holocausto en su currículo (Nates, 2010: 19).

Dado que la intención del Departamento Nacional de Educación, al incluir el Holocausto en el currículo, era promover la importancia de los Derechos Humanos, Nates argumenta que el desafío de enseñar una historia ajena constituye una posibilidad, ya que permite establecer vínculos con otras experiencias de violación sistemática de Derechos Humanos en África, tales como el Apartheid o el genocidio que perpetraron los Hutus contra los Tutsis en Ruanda, sucesos más próximos al caso de Sudáfrica pero que por lo general no se estudian en clase (Nates, 2010: 21).

Por último, en España, Pablo Folgueira estudia la legislación educativa que ordena incluir el tema de la Guerra Civil en los currículos de bachillerato. Su análisis no solo lo plantea desde el nivel nacional sino también desde las Comunidades Autónomas de Madrid y el Principado de Asturias. De esta manera, el autor se interesa en la Ley Educativa nacional que contiene el Currículo Prescriptivo y los Contenidos Mínimos de enseñanza que se adaptan, de acuerdo con el Artículo 2º de la Constitución, a las particularidades identitarias de los casos investigados.

La selección de estas Comunidades Autónomas se justifica por dos razones: primero, porque permiten mostrar la instalación de las leyes de carácter nacional en zonas con gobiernos de posturas políticas diferentes, puesto que mientras en Asturias gobernaba el Partido Socialista, en Madrid lo hacía el Partido Popular; y segundo, porque estas dos Comunidades Autónomas fueron las dos provincias con más víctimas durante la

---

Guerra Civil, siendo Madrid la primera y Asturias la segunda (Erice, 1990: 874 en Folgueira, 2013: 6).

El autor menciona que aunque en el Real Decreto 1467 de 2007 se plantea a la historia contemporánea española como uno de los tópicos centrales que deben abordarse en el bachillerato –especialmente la Guerra Civil– su simultaneidad con la preparación de exámenes para ingresar a la Universidad le resta tiempo y profundidad a las reflexiones de las aulas de clase (Folgueira, 2013: 6).

En el caso del Principado de Asturias, Folgueira sostiene que el Decreto 75 de 2008 y el Decreto 26 de 2011, que ordenaban el Currículo de Bachillerato, propiciaron que los estudiantes recibieran una formación completa y compleja de la historia española pues les permitía reconocer el contexto y las implicaciones de la Guerra Civil a nivel comunitario, nacional e internacional a nivel social, cultural, económico y político (Folgueira, 2013: 8).

Por otra parte, en la Comunidad Autónoma de Madrid, el Currículo de Bachillerato fue establecido con el Decreto 67 de 2008, el cual le apostó al conocimiento y reflexión del mundo contemporáneo desde antecedentes históricos, en especial de la historia de España, así como la polarización social que desencadenó la Guerra Civil y la dictadura franquista. Cuestión que permitió que los estudiantes adquirieran una visión histórica amplia y no una sucesión de hechos aislados y reducidos (Folgueira, 2013: 10).

El análisis comparativo realizado por el autor explica que la organización como Estado autonómico de España permite que las Comunidades seleccionen el contenido de sus currículos, pues adaptan la propuesta de Ley Educativa Nacional a sus particularidades, lo que permite el acercamiento de los estudiantes a la historia contemporánea desde sus contextos más próximos. El análisis de los casos muestra además las conexiones entre los currículos de las Comunidades Autónomas que, aun con gobiernos de diferentes filiaciones políticas, mantienen lineamientos del Real Decreto al decidir incluir en la enseñanza de la historia el tema de la Guerra Civil (Folgueira, 2013: 15).

### **2.2.2. Estudios sobre textos escolares**

Otro de los ejes investigativos que los autores delimitan para estudiar la enseñanza de sucesos de violencia política reciente en contextos escolares consiste en el análisis de los textos empleados para la enseñanza. A través del análisis hermenéutico de estos documentos, los investigadores identifican las versiones del pasado que se promueven desde las editoriales, estando estas últimas condicionadas no solo por la época sino también por los intereses políticos que pretendan posicionar.

A diferencia del eje investigativo de “Leyes educativas y currículo”, la particularidad de estudiar los textos escolares consiste en aproximarse a un documento que llega a instruir, enseñar y confrontar directamente a los estudiantes que lo consultan, aunque, valga la aclaración, con la mediación del profesor que explica lo contenido en el libro.

De los veinte (20) documentos trabajados para el presente Estado del Arte, ocho (8) analizan los textos escolares. De estos documentos, seis (6) son artículos académicos y dos (2) son libros. Por país trabajado<sup>25</sup>, uno (1) aborda el caso de Rumania, dos (2) el de Polonia, uno (1) el de Bosnia y Herzegovina, uno (1) el de España, uno (1) el de Guatemala, uno (1) el de Perú, uno (1) el de Chile y uno de varios países<sup>26</sup>.

Uno de los estudios más ambiciosos sobre el tema es el realizado por la UNESCO en su libro “El estatus internacional de la educación acerca del Holocausto: una perspectiva global de los textos escolares y los currículos”. En este documento registra la investigación comparativa realizada con ochenta y nueve (89) textos escolares que se han utilizado desde el año 2000 para enseñar sobre el Holocausto en Albania, Bielorrusia, Francia, Alemania, Polonia, República de Moldavia, Rusia, España, Inglaterra, Irak, República Árabe Siria, Yemen, China, India, Japón, Singapur, Egipto, Costa de Marfil, Namibia, Ruanda, Sudáfrica, Estados Unidos, Argentina, Brasil, El Salvador y Uruguay (UNESCO, 2015: 26).

Algunos de los parámetros que los investigadores utilizaron para hacer la revisión y clasificación de los textos escolares fueron los siguientes: que hicieran referencia directa al Holocausto; que hicieran referencia parcial al Holocausto; que hicieran referencia solamente al contexto, y por último, que no hicieran ninguna referencia al tema. Además, estudiaron a quiénes se identificaban como los protagonistas de la historia del Holocausto, los paradigmas interpretativos, la estructura narrativa y los puntos de vista que se tenían en cuenta (UNESCO, 2015: 29). Así, luego de cruzar la información entre los diferentes libros y los países estudiados, se identificó una alta heterogeneidad entre los relatos que registran los textos escolares sobre el mismo caso. Esto demuestra que aun cuando haya transcurrido más de medio siglo desde transcurridos los hechos de violencia, es posible que persistan las disputas por la versión del pasado que se quiera posicionar en la escuela. En síntesis, que la distancia temporal de los hechos no garantiza *per se* la objetividad y neutralidad para enseñarlos.

Además, la investigación de la UNESCO (2015) realiza una serie de recomendaciones con el propósito de superar las diferencias entre países sobre los contenidos

---

<sup>25</sup> La suma de la cantidad de países estudiados supera la cantidad de investigaciones que trabajé (20) puesto que algunas de estas hacen estudios comparados entre dos o más países.

<sup>26</sup> Me refiero al estudio realizado por la UNESCO a nivel mundial sobre los textos escolares que abordan el tema del Holocausto (UNESCO, 2015: 26).

---

enseñados. En primer lugar, señala que es indispensable a nivel del currículo abordar la historia, y el Holocausto en particular, basados en conceptualizaciones y contextualizaciones guiadas por objetivos claros de aprendizaje. De esta manera, según la UNESCO, será posible identificar y entender la magnitud de los sucesos desde dimensiones espaciotemporales, los actores y sus roles, así como los daños y repercusiones causadas a nivel individual y colectivo (UNESCO, 2015: 177).

En segundo lugar, la comprensión de la magnitud del Holocausto requiere una aproximación que reconozca la complejidad y convergencia de factores políticos, económicos e ideológicos, a través de los cuales pueda ser explicado el fenómeno. Cuestión que, además, implica visibilizar las múltiples narrativas que existen sobre el Holocausto y en consecuencia evitar la reducción de explicaciones que sitúan la figura de Hitler como único protagonista y artífice del mismo (UNESCO, 2015: 178).

Y en tercer lugar, los investigadores recomiendan asumir la enseñanza de los Derechos Humanos de manera amplia abordando sus orígenes, disposiciones legales, mecanismos de garantía y protección. Esto, al concluir que en los textos y aulas de clase son frecuentemente referidos en el discurso, pero no necesariamente es garantía de su real comprensión y apropiación por parte de los estudiantes (UNESCO, 2015: 180).

Al igual que la UNESCO, Barbulescu *et al* (2013) realizaron también un estudio sobre la enseñanza del Holocausto a través de los textos escolares, pero específicamente dedicado al caso de la Rumania comunista y postcomunista. Por ende, si bien este estudio, al igual que el anterior mencionado, tiene un carácter comparativo, no lo hace entre distintas experiencias geográficas sino entre temporalidades diferentes de un mismo país. En síntesis, los autores demuestran que la mayoría de los textos escolares de historia no se pronunciaron decididamente sobre el Holocausto durante la época comunista de Rumania. En cambio, durante la época postcomunista los textos ya registraban –unos más que otros– este contenido, tanto así que los pudieron clasificar de la siguiente manera de acuerdo a su nivel de detalle en el tema: 1) el Holocausto está completamente ausente; 2) presentación de Rumania como el salvador de los judíos; 3) análisis de la discriminación pero sin abordar la deportación; 4) deportaciones a los campos de víctimas anónimas; 5) deportaciones sin la “solución final”; 6) el Holocausto rumano: discriminación, genocidio, y deportaciones (Barbulescu *et al*, 2013: 41).

Similar al trabajo de Barbulescu *et al*, Ambrosewicz y Szuchta analizan los contenidos de los nuevos textos de historia publicados después de las reformas educativas introducidas en Polonia en 2008. Las autoras se preguntan si los libros escolares reflejan los hallazgos de la actual historiografía que confronta los mitos relatados sobre el Holocausto mientras Polonia fue ocupada, o si sus contenidos corresponden a los creados durante la época en que la censura conllevaba al silenciamiento.

Este interés en las dos épocas se debe a que en el sistema antiguo existía una fuerte tendencia a suprimir las características étnicas de las víctimas judías en el Holocausto, ya que, en vez de presentarlos como judíos polacos, lo hacían solamente bajo la categoría de ciudadanos polacos. Es decir que, según ese relato, las personas fueron asesinadas por su nacionalidad polaca, más no por la condición de ser judíos. Discurso que resulta bastante problemático, sobre todo para el caso de la Masacre de Jedwabne, cometida en este pueblo, cerca de Varsovia, en la que murieron aproximadamente 1680 judíos a manos de los propios polacos en 1941 (Ambrosewicz & Szuchta, 2014: 284).

Es particularmente interesante que las autoras, además de concentrarse en el análisis intratextual de los libros, presentan mediante resultados estadísticos que, de los estudiantes polacos encuestados, el 34% asegura haber aprendido historia gracias a las conversaciones con sus padres, el 31% por programas de televisión, 27% por internet, 22% por las lecciones de historia en clase, 14% por conversaciones con sus abuelos, 9% por periódicos, 7% por revistas históricas, 5% por los textos escolares y 10% por otras fuentes (Ambrosewicz & Szuchta, 2014: 288). Es decir, analizan en paralelo tanto los contenidos de los libros como la relevancia que estos tienen para los estudiantes.

Otro estudio europeo, pero no sobre el tema del Holocausto, es el que realiza Pilvi Torsti sobre los textos escolares que tratan la guerra internacional que se desarrolló en la actual de Bosnia y Herzegovina entre 1992 y 1995. A partir de su investigación, el autor encontró cómo en los mismos libros de historia secundaria, utilizados en la posguerra de Bosnia, se continúan reproduciendo imágenes referentes a que “los otros” son los enemigos. Lo interesante es que la identidad de esos “otros” puede remitir a los serbios, los croatas, los yugoslavos o los bosnios, dependiendo el punto de vista y sesgo de quien cuenta el pasado (Torsti, 2007: 91).

Por lo tanto, Torsti critica la irresponsabilidad de este tipo de relatos en los textos escolares, toda vez que aúpan los estereotipos nacionalistas que fueron utilizados durante la guerra y que por lo tanto obstaculizan el proceso de reconciliación y reconstrucción de una sociedad multicultural en un contexto de posguerra.

También sobre casos nacionales en Europa, Rafael Valls estudia en España los “manuales escolares de historia” que son difíciles de abordar puesto que tratan temas de violencia política de la historia reciente, en específico, la Guerra Civil Española y la dictadura franquista. Al respecto, Valls afirma que, a diferencia de la visión maniquea enseñada durante el franquismo (1939-1975), en la actualidad, los libros trabajados en las escuelas registran lo sucedido mediante datos mucho más objetivos y posturas matizadas que demuestran la complejidad de estos dos periodos (Valls, 2007: 61).

Aunque destaca este avance en los textos escolares, Valls identifica tres vacíos que –a su juicio– deben ser abordados obligatoriamente: primero, describir con mayor

---

suficiencia y solidez el proceso de consolidación y persistencia de la dictadura franquista; segundo, incorporar referencias explícitas a la serie de amnistías parciales implementadas a finales de la década de los setenta; y tercero, asumir los sucesos históricos de violencia desde una perspectiva más humana –incluso tratando temas de sufrimiento y dolor– que redunden en la exaltación de la democracia y la reconciliación (Valls, 2007: 67).

Sobre este último punto, el autor dedica gran parte de sus reflexiones puesto que, para él, es imprescindible que tanto los textos escolares como los docentes mismos trasciendan la comprensión de la historia, es decir, que no solo se conciba como un saber orientado a conocer procesos políticos liderados por grandes personajes, sino también como un espacio para reconocer a aquellas personas anónimas que sufrieron, pero que desde su cotidianidad también asumieron procesos de resistencia a la violencia (Valls, 2007: 69).

Ahora, pasando a las investigaciones de Latinoamérica, Elizabeth Oglesby indaga acerca de la educación durante el periodo de posguerra en Guatemala. Para esto, la autora analiza los textos escolares que se han utilizado en los colegios para enseñar la guerra guatemalteca luego de los Acuerdos de Paz de 1996 (Oglesby, 2007: 90). En específico, la autora se interesa por saber si el informe publicado por la Comisión para el Esclarecimiento Histórico es trabajado como texto de apoyo en las clases de ciencias sociales.

Entre los hallazgos de la autora, se identifica que, si bien algunos colegios retoman dicho documento, existen otros que no lo hacen debido a que disienten de su postura política. Entre estos, se menciona el caso de un colegio militar, cuyas directivas sostienen su reserva de utilizar el Informe puesto que –afirman– es necesario que transcurra más tiempo para asimilar lo que pasó, y además, debería existir un informe que fuera escrito desde la derecha. Estas aseveraciones resultan llamativas, puesto que la Comisión para el Esclarecimiento Histórico concluyó que el 90% de las violaciones de Derechos Humanos fueron atribuidas a las fuerzas del Estado, incluyendo al ejército, la policía y a los ejércitos organizados, llamados patrullas de defensa civil (Valls, 2007: 87).

Una tensión similar, aunque de mayor envergadura, sucedió en Perú a propósito de la publicación del informe de la Comisión de la Verdad y Reconciliación en 2013. Uccelli *et al* comentan que el informe recomendaba que este fuera incluido en las clases de los colegios para que los estudiantes conocieran los hallazgos de la Comisión. Desde entonces, diferentes sectores de la sociedad civil se movilaron para que esta recomendación se cumpliera, sin embargo, solamente hasta el gobierno del presidente Alejandro Toledo (2001-2006) se empezó a incluir el tema del conflicto armado en los textos escolares, aunque el alcance fue muy tímido (Uccelli *et al*, 2013: 9).

El nivel álgido de disputa surgió durante el periodo presidencial de Alan García (2006-2011) cuando “la congresista Mercedes Cabanillas, exministra de educación, envió los libros de texto distribuidos por el Estado a consulta de la Comisión de Defensa del Congreso” (Uccelli *et al*, 2013: 9). A partir de ese momento se difundió una campaña de crítica a través de diferentes medios de comunicación en la que se decía que los textos escolares hacían apología al terrorismo. Por esta razón, el Ministerio de Educación se vio obligado a crear una comisión especial para que analizara el texto de Ciencias Sociales que se utilizaba en 5º de secundaria. Luego del peritaje, “la comisión concluyó en su informe técnico que el texto no hacía apología del terrorismo y que, por el contrario, era útil e innovador para estudiantes y docentes” (Uccelli *et al*, 2013: 9).

Por último, sobre el caso chileno, Magendzo y Toledo presentan la polémica que surgió en el año 2000 cuando se publicó el primer texto escolar de *Estudio y comprensión de la sociedad* dirigido a estudiantes de sexto básico. Uno de los primeros en presentar su crítica rotunda a este libro –y en general a la enseñanza de los temas relacionados con la dictadura y la violación de Derechos Humanos perpetrados entre 1970 y 1990– fue el historiador Gonzalo Vial, quien trabajaba en el periódico *La Segunda*. En una de sus columnas, Vial argumentaba lo impropio de abordar este tipo de contenidos debido a la falta de tiempo escolar para abordar los sucesos ocurridos entre 1970 y 1990; la ausencia de conocimiento histórico objetivo sobre el periodo, y la cercanía temporal con los hechos estudiados lo que suponía reabrir heridas que no habían cerrado por completo (Magendzo & Toledo, 2009: 45).

Luego de esta columna, el editorial del diario *La Segunda* también se pronunció para respaldar la postura de Vial. Haciendo referencia a la posición adoptada por la Academia Chilena de Historia y Geografía sobre la decisión del Ministerio de Educación por incluir las décadas de los setenta, ochenta y noventa en los contenidos escolares, el editorial sostuvo que:

Se ha señalado por expertos que faltan las condiciones mínimas para que esa etapa pueda ser estudiada con provecho en la enseñanza básica y media. Ni lo permiten las escasas horas dedicadas a un programa ya recargado, ni hay material científicamente elaborado para ser objetivo escolar, ni ha transcurrido el tiempo suficiente para comprender desapasionadamente aquel período que, como ningún otro, despierta sentimientos encontrados e interpretaciones contradictorias (Editorial diario *La Segunda*, 19 de mayo de 2000 en Magendzo & Toledo, 2009: 146).

En respuesta a estos argumentos, los autores del artículo cuestionan que sea justamente Gonzalo Vial quien se erija como representante y defensor de la objetividad y la neutralidad al momento enseñar estos contenidos en clase mediante textos escolares. Esto, ya que Magendzo y Toledo recuerdan que fue Gonzalo Vial, quien desde su lugar de trabajo en el Ministerio de Educación durante la época de la dictadura, divulgó textos escolares con una visión que calificaba tanto al golpe militar como a la

---

dictadura como instancias necesarias para salvar al país (Magendzo & Toledo, 2009: 148).

### **2.2.3. Estudios sobre la experiencia de docentes y/o de los estudiantes en el aula**

El tercero de los ejes investigativos para estudiar el tema es la investigación sobre la experiencia que docentes y/o estudiantes tienen al momento de enseñar o aprender acerca de sucesos recientes de violencia política. Entre los énfasis de este eje se pueden identificar los siguientes: primero, analizar la interacción entre el profesor y los estudiantes, así como las correspondientes reflexiones que ambos actores elaboran a partir del cumplimiento de sus roles; segundo, identificar los recursos didácticos que posibilitan la aprehensión de los temas por parte de los estudiantes; tercero, comprender los factores que intervienen en el proceso de producción, transmisión y apropiación de los contenidos de clase; y cuarto, presentar los dilemas de enseñar este tipo de contenidos en el aula y ofrecer alternativas que puedan contribuir a resolverlos.

A diferencia de los dos ejes investigativos, cuyas metodologías consistían en el análisis hermenéutico de leyes, currículos y textos escolares, en este eje las técnicas que se utilizan con mayor frecuencia son las entrevistas, grupos focales, observaciones participantes o no participantes, etnografías y, en menor medida, encuestas. Por ende, la gran mayoría de las investigaciones de este tipo sustentan sus hallazgos en metodologías de carácter cualitativo<sup>27</sup>.

De los veinte (20) documentos trabajados para el presente Estado del Arte, nueve (9) abordan el tema de la experiencia de docentes y/o estudiantes al enseñar-aprender sobre este tema particular. De estos, ocho (8) emplean metodología cualitativa y dos (2) metodología cuantitativa. Sobre la distribución de países en los que trabajan, tres (3) lo hacen en Colombia; dos (2) lo hacen en Perú; uno (1) en Guatemala; dos (2) en España; dos (2) en Argentina; y dos (2) en Chile.

En Argentina, Diego Higuera analiza las situaciones que surgen dentro de una escuela de Buenos Aires cuando los docentes abordan el tema de la dictadura en sus clases. En específico se ocupa de las experiencias cotidianas de conflicto, discusión y tensión que tienen los profesores con otros actores de la comunidad educativa debido a la perspectiva desde la que enseñan los sucesos de violencia política reciente. Conflictos que surgen en un nivel cotidiano escolar, pero que reflejan las grandes discusiones políticas que se presentan en las altas esferas de poder.

---

<sup>27</sup> Dado que mi interés se orienta precisamente a indagar sobre las reflexiones que tienen los docentes acerca de su experiencia al momento de enseñar acerca del conflicto armado, el enfoque y las metodologías que implementé durante mi investigación son –al igual que estas investigaciones que presento– de carácter cualitativo.

---

A través de los testimonios recogidos en las entrevistas, Higuera muestra cómo los docentes debieron sortear discusiones con el rector y otros docentes de la escuela. Esto, porque mientras los docentes estaban interesados en enseñar sobre el pasado reciente y los Derechos Humanos en Argentina, el rector y otros profesores preferían eliminar el tema de la escuela “para no tener problemas” (Higuera, 2008: 110). Estos casos se presentaban, incluso, cuando los profesores realizaban actos conmemorativos el 24 de marzo –de acuerdo a lo ordenado por la ley– para rechazar el Golpe de Estado cometido en esta fecha en 1976 y recordar a las víctimas de la dictadura (Higuera, 2008: 111).

Por tratar el tema de la dictadura en clase, las discusiones incluso se presentaron con algunos padres de familia, que criticaban que se enseñara esta parte de la historia reciente a los estudiantes. Así lo sostiene una profesora, quien luego de abordar el Golpe de Estado y “La noche de los lápices” en clase, recibió una carta intimidatoria de un padre de familia que se presentaba como un capitán de fragata que había participado de la lucha antiterrorista que había salvado la patria. En la carta, el padre de familia acusaba a la profesora de mentirosa, ofensiva e injusta con la labor desempeñada por los militares por el bienestar general de Argentina (Higuera, 2008: 112).

Estos señalamientos a los profesores al calificarlos como sesgados por una tendencia política de izquierda, también se presentaron en Perú de una forma mucho más contundente. Trinidad y Uccelli *et al* explica que esto se debió a que una de las estrategias del Sendero Luminoso que utilizó para difundir su ideología y programa revolucionario fuera vincular a profesores de colegios y universidades. Por esta razón, muchos de los profesores fueron incluso estigmatizados como apologistas al terrorismo o “filosenderistas” por parte de los directores, promotores de los Centros Educativos, los mismos docentes y padres de familia (Trinidad, 2004: 31; Uccelli *et al*, 2013: 22).

Las consecuencias de este estigma y la criminalización generalizada hacia el magisterio produjeron en los profesores un sentimiento de miedo que les impidió dictar clases sobre el conflicto armado peruano en las escuelas. Esto sucedió, a pesar de que muchos de los profesores tenían conocimientos por su propia experiencia sobre el tema. Entonces, los autores concluyen que la memoria y el saber vivencial de los docentes fueron desaprovechados debido a tres factores: primero, la carencia de textos escolares que hacía que los docentes se sintieran inseguros sobre lo que iban a enseñar; segundo, la consideración de la experiencia docente como un conocimiento no válido y asociado a asuntos anecdóticos; y tercero, el miedo por el delito de “apología al terrorismo de docentes” que había sido tipificado durante la dictadura de Fujimori, pero cuyo impacto simbólico continuó luego de recuperada la democracia (Trinidad, 2004: 28; Uccelli *et al*, 2013: 24).

---

Ante las posturas que demandan a los profesores neutralidad y “asepsia experiencial” al abordar sucesos de violencia política en el pasado reciente, Magendzo –al analizar el caso chileno– expone lo improcedente de dicha exigencia en tanto el aprendizaje sobre los Derechos Humanos supone el debate, la confrontación y divergencia de ideas.

Pedir a los docentes ‘neutralidad’ y ‘objetividad’ frente a lo acontecido es muy complejo y casi imposible. No se debe olvidar que pedagógicamente la enseñanza de los Derechos Humanos exige problematizar la realidad, confrontar ideas, dialogar en la aceptación de opiniones divergentes, establecer relaciones horizontales entre docentes y estudiantes, esclarecimiento del poder que conllevan las relaciones humanas y confrontación de los conflictos (Magendzo & Toledo, 2009: 149).

También en el caso chileno, pero sin profundizar en los debates de la objetividad del profesor, Veneros y Toledo investigan sobre el uso pedagógico de lugares de memoria para estudiar el pasado reciente relacionado con la dictadura de Pinochet. Puntualmente las autoras analizan la visita de los estudiantes de bachillerato al “Parque por la Paz ex Villa Grimaldi” ubicado en Santiago de Chile, espacio que entre 1973 y 1978 era denominado como “Cuartel Terranova 7” y funcionaba como centro de detención, tortura y desaparición respaldado por la dictadura de Augusto Pinochet (Veneros & Toledo, 2009: 208).

A partir de la etnografía, entrevistas y observaciones –tanto de la visita como de las clases previas y posteriores a esta– Veneros y Toledo destacan las posibilidades pedagógicas de conocer lugares de memoria, otrora asociados al terror. Según sus hallazgos, estas visitas aumentan la motivación de los estudiantes en aprender acerca del pasado reciente ya que suscita inquietudes que son planteadas tanto en el aula de clase como al interior de las familias. En consecuencia, al incentivar el interés por ahondar en el tema, recibir las explicaciones a las preguntas planteadas en clase y escuchar los relatos vivenciales de los propios familiares, los estudiantes amplían nuevas interpretaciones y complejizan los sentidos sobre lo acontecido (Veneros & Toledo, 2009: 209).

Justamente, sobre las posibilidades pero también frente a las inquietudes que emergen de la experiencia de docentes y estudiantes en su encuentro para enseñar-aprender sobre pasados que aun suscitan debate, Carretero y Borelli presentan sus análisis y recomendaciones sustentadas en estudios realizados en Argentina, Chile y España.

La tesis central de los autores consiste en afirmar que el abordaje de los contenidos conflictivos de la historia en el ámbito escolar debe ser comprendido de acuerdo a las características de cada comunidad, es decir, en la forma en que la comunidad se relacione con el pasado representado, las condiciones del presente desde el cual se recuerda, y por ende, las correspondientes significaciones que se tienen del futuro. En específico, esto lo plantean en relación a los “niveles” de esperanza que cada comunidad tiene en el futuro próximo (Carretero & Borelli, 2008: 213).

Por esta razón, Carretero y Borelli recomiendan que si la enseñanza del pasado reciente en realidad tiene una utilidad para el presente, ésta tiene que ser claramente explicitada a los estudiantes, o de lo contrario serán datos sin sentido y sin ninguna utilidad para proyectar el futuro. También a modo de sugerencia, sobre el recurrente debate acerca de la neutralidad docente, los autores sostienen lo siguiente:

A la hora de la transmisión de acontecimientos traumáticos no debe negarse la propia posición del docente, que puede ser incluida como parte de la discusión con los alumnos. Sí debe tenerse en cuenta que la posición personal del docente no obture la posibilidad de intercambiar perspectivas diferentes sobre el tema, tanto historiográficas como provenientes de las ideas previas de los alumnos. Será de especial atención la alta probabilidad de que los contenidos vinculados a la historia reciente, y los posicionamientos sobre hechos traumáticos, generen un alto compromiso subjetivo y emotivo por parte de los alumnos con ciertas ideas previas ya arraigadas (Carretero & Borelli, 2008:207).

Argumento que complementan posteriormente, cuando recomiendan a los profesores contemplar las emociones y pasiones que emergen en los estudiantes –y en los docentes mismos– al abordar temas que aún tienen resonancia en el presente, pero, aclarando, que esta comprensión no debe suponer que las explicaciones de tipo moral remplacen a los razonamientos históricos (Carretero & Borelli, 2008:213).

En Colombia, uno de los autores que ha trabajado la enseñanza del conflicto armado en la escuela es Diego Higuera. En su artículo, “Relatos de estudiantes bogotanos sobre la guerra. Elementos para pensar la construcción de la democracia y la reconciliación en Colombia”, el autor estudia el discurso de estudiantes secundarios de tres colegios públicos en Bogotá, a propósito de sus representaciones sobre los orígenes del conflicto armado, sus actores y las consecuencias para el país (Higuera, 2015: 51).

Sobre esto –basado en las entrevistas realizadas– Higuera expone cómo las nuevas generaciones elaboran su sentido del pasado, no solo a partir de lo aprendido en el aula de clase, sino también desde las versiones que les transmiten los adultos en sus hogares. Dichos relatos expresan “la naturalización de la guerra, el miedo que inmoviliza y un relato hegemónico de buenos y malos” (Higuera, 2015: 50). Por ejemplo, en la mayoría de los testimonios de los estudiantes se hace explícita la caracterización de la guerrilla como grupo armado ilegal cuyo propósito fundamental no es otro que secuestrar y afectar a los colombianos por sus fines mezquinos. Es decir, un actor armado absolutamente despolitizado y des-historizado, con el que –según los estudiantes– resulta inviable perseguir una solución negociada al conflicto armado (Higuera, 2015: 51). Razón por la cual, Higuera sugiere incentivar desde la enseñanza en clase “escapar a ese violento devenir requiere que los adultos construyamos con los niños, niñas y jóvenes, otras maneras de imaginar un “nosotros” cuya existencia no signifique la eliminación del contrario y habilite formas de dirimir los conflictos sin armas” (Higuera, 2015: 61).

---

También en Colombia, Herrera *et al* analizan la experiencia de un grupo de profesoras, ex-militantes de partidos políticos de izquierda que enseñan sobre la historia del conflicto armado a sus estudiantes. Así, al identificar que para estas profesoras ex-militantes del Partido Comunista y de la Unión Patriótica<sup>28</sup> “la militancia configura todo su proyecto de vida y sus apuestas políticas en torno a una idea que orienta su identidad como es la conciencia social de cambio” (Herrera *et al*, 2014: 122), los autores defienden que las docentes expongan su ideología política en el aula de clase.

Esto, en oposición a aquellas posturas de sectores –incluyendo algunas instituciones educativas– que pretenden silenciar este tipo de expresiones. La tensión que enfrentan las profesoras es explicada de la siguiente manera:

Se retrata así a la maestra como un sujeto con criterio específico limitado por los dispositivos escolares que ejecutan las instituciones educativas, los cuales regulan las opiniones para minimizar el surgimiento de posibles posturas en disenso. No obstante esta limitación, el maestro como personaje traído a la narración tiene un papel significativo en la construcción de la comprensión de la realidad, pues el maestro enseña desde su saber, pero a la vez desde sus discursos no disciplinares, cuestión que se nota y retrata en la narración. Al darse cuenta de ello se expresa una tensión entre el rol del maestro como sujeto formador y con postura política propia y el rol del maestro como simple vocero; el maestro parece debatirse entre comentar la realidad desde una postura alternativa, que podríamos asociar con la memoria propia, y callar y limitarse a su vocería, a su plan de estudios oficial, pues ello es lo que parece reclamar una postura ética escolar basada en el silencio, defendida por directivos de la institución educativa y promovida por el sistema estatal (Herrera *et al*, 2014: 158).

Por último, Carolina Sierra, en su tesis de maestría “Enseñanza del conflicto armado en la escuela: entre la memoria y el abandono” indaga sobre los factores que han intervenido en el proceso de producción, transmisión y apropiación de las diversas formas de narrar el conflicto armado en Colombia. Para esto, la autora realizó su investigación a partir de dos grandes actividades: primero, analizó varios de los estudios y posturas de autores referentes que han escrito sobre conflicto armado en Colombia y sobre la enseñanza de la historia; y segundo, realizó observaciones y entrevistas a docentes y estudiantes en dos colegios de Bogotá (uno público y otro privado) con el propósito de comparar contextos escolares diferenciados.

Al respecto, la autora insiste en la falta de una política que oriente los contenidos que deben enseñarse sobre el conflicto armado en Colombia, ya que, debido a su ausencia, no solo se ha impedido el derecho de los jóvenes de la sociedad colombiana al conocimiento y comprensión de la historia reciente de su país, sino que también se ha

---

<sup>28</sup> Partido político que se conformó por parte de varias guerrillas, entre ellas las FARC, en el marco de las negociaciones de paz con el gobierno de Belisario Betancur en 1985.

incurrido en enseñar a partir de información confusa o contradictoria, que deviene del libre criterio que tienen los colegios y los docentes (Sierra, 2016: 164).

Para Sierra, esta política, además de orientar los contenidos del conflicto armado en relación a sus causas, sus dinámicas, su temporalidad y sus actores, debe garantizar que su efectivo cumplimiento y enseñanza en el aula de clase. Sugerencia que menciona debido a la ineficacia de las políticas y las leyes, puesto que aunque estas planteen excelentes propuestas, muchas veces –de acuerdo a los hallazgos de la autora– ni siquiera se dedica el tiempo suficiente para estudiar el tema (Sierra, 2016: 166).

### **2.3. Aportes y vacíos del acumulado de las investigaciones consultadas**

A partir de la revisión de esta serie de investigaciones, es posible decantar múltiples contribuciones para la comprensión de la enseñanza de sucesos de violencia política de la historia reciente en la escuela. En primer lugar, es claro que este objeto de estudio puede ser analizado desde tres diferentes aristas o ejes investigativos: las leyes educativas y los respectivos currículos que ordenan impartir; los textos escolares que se utilizan en clase; y la experiencia que tienen los docentes y estudiantes en el aula al momento de enseñar-aprender sobre el tema. Sin embargo, aunque por su naturaleza cada uno de estos supone un análisis particular, en todos es posible identificar una constante: las disputas que emergen por las diferentes versiones del pasado que se quieren transmitir a los estudiantes. Situación que demuestra cómo la decisión de impartir ciertos contenidos de la historia reciente –aquella que tiene incidencia en el presente y por ende implicaciones para el futuro– no se sustenta en el consenso y la objetividad científica respaldada por los académicos, sino siempre en la lucha simbólica entre diferentes sectores de la sociedad que esgrimen proyectos de sociedad contrapuestos.

En segundo lugar, es importante tener presente que, si bien las leyes educativas, los currículos y los textos escolares suscitan fuertes discusiones por la versión del pasado que pueden promover, son los profesores quienes en últimas deciden cómo apropiarse lo demandado por la ley y desde qué perspectiva explicar los contenidos de los libros. Esto no supone desconocer la importancia de lo consignado en las leyes y los textos escolares, sino más bien comprender las reales dimensiones de su alcance. Puesto que, debido a la imposibilidad práctica de supervisar cada uno de los detalles explicados durante las clases, los docentes tienen un amplio margen de acción para enfocar los temas desde lo que personal y políticamente consideren más adecuado.

En tercer lugar, queda explícito que en todos los países estudiados –independiente de las discusiones internas que surjan– han existido iniciativas por enseñar su historia reciente en la escuela, aun cuando esta suponga abordar sucesos de violencia como asesinatos, desapariciones, torturas, entre otras violaciones de Derechos Humanos. Así, por ejemplo, Argentina, Chile y España lo han hecho con las dictaduras que tuvieron; y Guatemala, Perú, Colombia, España y Bosnia-Herzegovina con sus

---

respectivas guerras. Por esta razón, es particular el caso del Holocausto judío perpetrado –en su gran mayoría– por la Alemania nazi, puesto que, aunque no supuso el involucramiento directo de la totalidad de los países, su enseñanza en los colegios sí trascendió fronteras porque el tema se enseña prácticamente en todos los continentes del mundo. Esto se podría explicar por la magnitud y la dimensión de sevicia que tuvo este genocidio, características que lo constituyen como un caso emblemático para analizar y sancionar moralmente. En todo caso, aunque se enseñe en muchos lugares del mundo, es importante aclarar que las disputas por su enseñanza serán proporcionales al grado de participación de cada país en el Holocausto, y por supuesto, a la incidencia que los relatos del pasado tengan en la actualidad de cada nación.

En cuarto lugar, específicamente sobre los textos escolares, resulta llamativo que en varios países donde se han publicado informes de comisiones de la verdad, sus autores sugieran el abordaje de este documento en las clases. Sin embargo, aunque se pretende que esta recomendación sea acogida a nivel nacional, se presentan múltiples posturas de las instituciones educativas, ya que, mientras unas acogen la sugerencia, otras ni siquiera lo contemplan por dos razones: primero, porque consideran necesario que transcurra más tiempo para que el ejercicio pedagógico se realice con objetividad y neutralidad por parte de los docentes; y segundo, porque disienten de los hallazgos de los informes al señalarlos como documentos sesgados por una ideología política de izquierda, o incluso, como apologías a la subversión y al terrorismo.

En quinto lugar, y relacionado con lo anterior, en los estudios sobre la experiencia de los profesores y estudiantes en el aula de clase, son frecuentes las discusiones acerca de la conveniencia –o no– de llevar a cabo dos prácticas de parte de los docentes: la explicitación abierta de sus posturas políticas, puesto que podrían sesgar a los estudiantes; y la exposición de las vivencias personales que han tenido en el marco de la violencia política, debido a que podrían incurrir en faltas de rigurosidad pedagógica, ya que estos conocimientos no tienen validez científica y más bien se asocian a relatos de carácter anecdótico. Las posturas de quienes esgrimen uno u otro argumento, expresan los diferentes paradigmas que se pueden tener sobre la educación de la historia. Mientras una prioriza el anhelo de neutralidad y objetividad en la enseñanza, la otra comprende que el ejercicio pedagógico siempre supone una serie de filtros subjetivos (tanto de quien enseña como de quien aprende) y por ende aprueba la inclusión de contenidos más humanos y vivenciales sin tener en cuenta si han sido validados por peritos académicos.

Aunque son prolíficas las publicaciones y los aportes sobre la enseñanza de la violencia política de la historia reciente, es posible identificar algunos vacíos investigativos que, de abordarse, contribuirían a robustecer el análisis del objeto de estudio. En específico, quisiera identificarlos en el caso colombiano, toda vez que es sobre este país que realizaré mi investigación. Al respecto, si bien los estudios de Sierra (2016), Higuera (2015) y Herrera *et al* (2014) hacen importantes contribuciones para comprender el

fenómeno en Colombia, el análisis podría ser mucho más exhaustivo para cada uno de los ejes investigativos.

En primer lugar, para el eje de las leyes educativas y los currículos, sería importante acercarse a la Ley 1732 de 2014, por la que se estableció la Cátedra de la Paz para todas las instituciones educativas del país<sup>29</sup>. Así, se podría indagar sobre el contexto en que esta se sancionó, los objetivos educativos que propone, las críticas que se le han planteado, y por último, el grado y las formas de su apropiación en el aula de clase. Lo mismo podría hacerse con las Sentencias que han proferido los jueces en el marco de la Ley 975 de 2005 (Ley de Justicia y Paz) y de la Ley 1448 de 2011 (Ley de Víctimas y Restitución de Tierras) que ordenan enseñar la historia del conflicto armado en los colegios de diferentes regiones del país como una medida de satisfacción orientada a garantizar la no repetición de los hechos, bajo el supuesto de que quien conoce su historia no la volverá a repetir.

En segundo lugar, sobre los textos escolares, sería pertinente estudiar los contenidos y perspectivas desde las que las editoriales explican el conflicto armado en los libros<sup>30</sup>. Asimismo, hacer lo propio con la serie de textos escolares publicados por el Centro Nacional de Memoria Histórica, más conocidos en su conjunto como la *Caja de Herramientas*, cuyo título oficial es *Un viaje por la memoria histórica: aprender la paz y desaprender la guerra*. Estos libros son más que pertinentes para ser analizados puesto que, a partir de las masacres perpetradas en El Salado (Bolívar) y Bahía Portete (Guajira), explican las causas estructurales de la guerra, la emergencia y transformación de los actores armados, así como los procesos de resistencia pacífica de parte de las víctimas y la población civil en general.

En tercer y último lugar, la experiencia de los profesores constituye un campo por explorar en Colombia puesto que, a diferencia de otros países como Argentina, Perú y Chile –donde se han interesado por analizar el contexto, las disputas y las tensiones que los docentes deben sortear al momento de enseñar en el aula– en este país los estudios se han concentrado en analizar las representaciones de los estudiantes sobre los orígenes del conflicto armado, sus actores y las consecuencias para el país (Higuera, 2015: 51), o bien, en las dificultades de enseñar un relato libre de contradicciones a

---

<sup>29</sup> De las investigaciones consultadas, Carolina Sierra es la única que se ocupa de analizar la Cátedra de la Paz, sin embargo, su análisis es apenas preliminar. Asunto que resulta comprensible ya que no era el énfasis investigativo de la autora.

<sup>30</sup> Actualmente el profesor Ariel Sánchez Meertens, del Departamento de Antropología de la Universidad Nacional de Colombia, desarrolla una investigación donde no solo contempla este tipo de análisis intratextual, sino también las formas en que los estudiantes se apropian de los saberes y representaciones del conflicto armado colombiano. El 1 de marzo de 2017 Sánchez presentó los hallazgos preliminares de su investigación en el *Foro internacional sobre pedagogía, memoria y violencia*, sin embargo, hasta la fecha, continúa la expectativa por su publicación oficial.

---

causa de la ausencia de una política educativa clara y eficaz (Sierra, 2016: 164). Aunque la investigación de Herrera *et al* se aproxima a la realizada en los países latinoamericanos mencionados, su énfasis lo dedican a un rasgo particular que – aunque valioso e interesante– no es la generalidad de los docentes en Colombia: ser ex-militantes del Partido Comunista y la Unión Patriótica (Herrera *et al*, 2014: 122)<sup>31</sup>.

Ante este panorama, considero pertinente investigar acerca de las reflexiones de los docentes a causa de las tensiones que experimentan los docentes, en diferentes regiones de Colombia<sup>32</sup>, al momento de enseñar sobre el conflicto armado, es decir, en la interacción “cara a cara” que tienen con los estudiantes en el marco del ejercicio educativo. Para esto, es indispensable reconocer varias particularidades que supone esta interacción profesor-estudiante, las cuales, hasta el momento, han sido desconocidas por los investigadores que han trabajado el tema: primero, que el profesor está desempeñando un rol, en el marco de una institución educativa, sobre el cual recaen demandas específicas que debe cumplir; segundo, que el docente tiene a su vez expectativas sobre su contra-rol, es decir, sobre los estudiantes con quien interactúa; y tercero, que el profesor, al ser consciente que durante la clase desempeña un papel, debe estar alerta a mantener una coherencia expresiva que resulte acorde con la imagen que quiere transmitir a los estudiantes.

Particularidades que se complejizan al ser analizadas en el caso colombiano, por lo menos, como mencioné en el primer capítulo, debido a tres factores históricos y coyunturales: primero, la vigencia del conflicto armado y la posibilidad de que grupos armados se encuentren en el entorno escolar<sup>33</sup>; segundo, y simultáneo a lo anterior, el periodo de transición en que se encuentra Colombia a causa de la implementación los Acuerdos entre el gobierno Santos y las FARC; y tercero, el hecho de que en ocasiones los estudiantes hayan sido víctimas directas por los hechos de violencia ocurridos en el marco del conflicto armado, quienes podrían resultar particularmente afectados al momento de abordar temas relacionados con la guerra, debido a las experiencias personales de dolor que hayan tenido en el marco de la misma.

---

<sup>31</sup> Además, que Herrera *et al* se concentran más en conocer las experiencias de los docentes durante su militancia en estos partidos políticos, más que en las tensiones que esta característica personal les ha representado al momento de enseñar sobre el conflicto armado

<sup>32</sup> Hasta el momento las investigaciones se han concentrado prioritariamente en Bogotá, por lo tanto, es importante conocer experiencias de otras regiones, entre otras razones, porque el conflicto armado colombiano se manifiesta de forma diferenciada, no solo de acuerdo a su carácter temporal, sino también espacial (Vásquez, Vargas & Restrepo, 2011).

<sup>33</sup> Evidentemente el caso colombiano se diferencia al chileno, argentino y español en tanto estos países emprendieron la labor y la reflexión educativa sobre contenidos de violencia política solamente cuando cesaron las dictaduras, y no durante los periodos en que se presentaban sistemáticas violaciones de Derechos Humanos.

Justamente, para analizar las reflexiones y dilemas que pueden tener los profesores en el encuentro que tienen con sus estudiantes en el aula de clase, considero que la teoría sociológica que puede ofrecer, de manera más compleja y robusta, elementos de análisis es el interaccionismo simbólico. Lo anterior, ya que esta teoría de la sociología se caracteriza por estudiar los encuentros “cara a cara” que tienen cada uno de los actores en las situaciones y los escenarios en que se encuentran inmersos, reconociendo que estos conscientes de que se encuentran desempeñando un rol específico sobre el cual recaen demandas y expectativas que deben intentar ser cumplidas para sostener la imagen que intentan proyectar. Con el ánimo de desarrollar con mayor rigor lo recién expuesto, en el tercer capítulo presento y justifico las razones de escogencia del interaccionismo simbólico –y de algunos conceptos de la sociología de la educación– como marcos teóricos y conceptuales que guían la presente investigación.

### **3. Capítulo 3. Interaccionismo simbólico y sociología de la educación: análisis conceptual de las reflexiones de los docentes**

Dado que mi pregunta de investigación se orienta a identificar las reflexiones y prevenciones que tienen los profesores al momento de enseñar a sus estudiantes la historia reciente del conflicto armado colombiano, considero que la teoría sociológica que más puede resultar útil para responderla es el interaccionismo simbólico. Esto, ya que esta perspectiva teórica justamente analiza las dinámicas y características de la interacción *cara a cara* que surge en la cotidianidad de la vida social, que para el caso de esta investigación es aquella que transcurre en el aula de clase. Conceptos como *interacción, situación, actuación, región posterior y anterior, autocontrol y marcos de*

*referencia* de Erving Goffman, así como *rol*, *institución*, *norma*, *reflexión de la acción* de Berger y Luckman serán más que útiles para el análisis mencionado.

Asimismo, desde la sociología de la educación es posible comprender algunos fenómenos que transcurren al momento de la interacción entre profesor y estudiante, sobre todo en lo correspondiente a la aceptación –o no– del docente para permitir que sus estudiantes expongan sus experiencias o posturas personales durante la clase, a propósito del tema del conflicto armado. Si bien, la sociología de la educación por lo general centra su énfasis en los estudios *macro* de la educación, conceptos de Basil Bernstein como *contexto de reproducción*, *discurso pedagógico*, *práctica pedagógica* y *enmarcamiento de la comunicación* también resultan pertinentes para la investigación.

Para exponer de manera organizada este marco conceptual, he dividido el presente capítulo en tres apartados. En el primero, presentaré los fundamentos y conceptos que retomo del interaccionismo simbólico para el análisis de la investigación, sustentado sobre todo en los aportes de Erving Goffman. En el segundo apartado expondré otros conceptos del interaccionismo simbólico –entre los más relevantes *rol* y *reflexión de la acción*– desde los planteamientos de Berger y Luckman. Por último, en el tercer apartado retomo algunos de los conceptos de la sociología de la educación expuestos por Basil Bernstein. Valga aclarar, que durante todo el capítulo se encontrarán continuas relaciones con la obra de Goffman, toda vez que este autor es uno de los más relevantes del interaccionismo simbólico y, por ende, referente para la presente investigación.

### **3.1. El interaccionismo simbólico de Erving Goffman**

Uno de los fundadores más importantes del interaccionismo simbólico fue George Herbert Mead, quien se preocupó principalmente por diferenciar esta perspectiva teórica del conductismo reduccionista, que explicaba las acciones humanas como respuestas a estímulos externos determinados. Por su parte, Herbert Blumer retomó la delimitación planteada por Mead, pero además avanzó al diferenciar al interaccionismo simbólico del estructural funcionalismo, que a su juicio, también caía en el error de explicar la conducta humana solamente en relación a las normas institucionalizadas y a las estructuras sociales. Para Blumer “ambas perspectivas ignoraban los procesos cruciales por los que los actores confieren significado a las fuerzas que actúan sobre ellos y sus propias conductas” (Morrione, 1988 en Ritzer, 2012: 273). Es decir, para Blumer las acciones humanas eran mucho más complejas, ya que comprendía que los seres humanos, si bien estaban condicionados por factores

---

externos y estructuras, también tenían la capacidad de ser reflexivos sobre sus acciones.

El interaccionismo simbólico de Blumer (inspirado en la obra de G. H. Mead), que concibe a los seres humanos en tanto agentes, protagonistas de comportamientos autoreflexivos, inmersos en "un mundo que deben interpretar en orden a actuar, más que un conjunto de estímulos medioambientales a los que estén forzados a responder" (Schwandt, 1994: 124 en Valles, 1992).

Entre las diferentes perspectivas existentes en el interaccionismo simbólico, una que resulta coherente con lo planteado por Blumer es la del sociólogo canadiense Erving Goffman. En su obra *La presentación de la persona en la vida cotidiana* el autor explica el interaccionismo simbólico a partir de la siguiente metáfora: la vida cotidiana es como una obra de teatro. Esto lo sustenta al argumentar que, tanto en el devenir de la vida diaria como en el teatro, los registros de interacción están compuestos de escenarios donde los actuantes deben asumir roles con funciones específicas para poder establecer vínculos con los otros, de acuerdo a las acciones y expectativas mutuamente construidas.

Lo anterior es posible comprenderlo a partir de varios conceptos desarrollados por Goffman. Por supuesto, el primordial es el referente a la *interacción*<sup>34</sup>, que la define como "la influencia recíproca de un individuo sobre las acciones del otro cuando se encuentran ambos en presencia física inmediata" (Goffman, 2004: 11). Esta interacción cara a cara –como también la denomina el autor– constituye a su vez una *situación* en la que cada uno de los actores tiene dos alternativas: primero, si tiene información de quién es el otro, se relaciona de acuerdo a lo que esta le sugiera; y segundo, si no la tiene, busca las formas para tratar de obtenerla<sup>35</sup>. Esta búsqueda de información, contrario a ser un fin en sí mismo, resulta indispensable para definir la situación puesto que con esta, cada individuo sabe lo que puede esperar del otro, y en consecuencia, sabrá cómo actuar (Goffman, 2004: 23).

A propósito de la metáfora teatral, Goffman define la *actuación* como "toda actividad de un individuo que tiene lugar durante un período señalado por su presencia continua

---

<sup>34</sup> En adelante utilizaré las bastardillas para señalar los conceptos del interaccionismo simbólico y de la sociología de la educación que considero pertinentes para analizar mi tema de investigación.

<sup>35</sup> Goffman explica que esta información puede relacionarse con el rol que el actor desempeña, el status socioeconómico, la actitud que tiene hacia los otros actores, su competencia, etcétera. En todo caso, el autor –retomando a William I. Thomas– aclara que, independiente de si el individuo tiene o no información sobre el otro, siempre existirán inferencias y suposiciones que también incidirán al momento de la interacción, las cuales se exageran ante la ausencia de información. Para más información, consultar *Estigma: la identidad deteriorada* (1963), también de Goffman.

ante un conjunto particular de observadores y posee cierta influencia sobre ellos” (Goffman, 2004: 14). A partir de la metáfora, es posible preguntarse quiénes serían – en la vida real– esos observadores ante los cuales los individuos actúan, es decir, ese público que ocupa el lugar de tercer partícipe de la interacción. Al respecto, el autor explica que en la vida diaria los tres participantes se condensan en dos, ya que el otro con quien se interactúa es simultáneamente actor y público.

En este momento, y a propósito de mi pregunta de investigación, ya es posible empezar a establecer conexiones entre lo planteado por Goffman y la interacción que tienen profesor y estudiantes en el aula de clase al momento de enseñar sobre la historia del conflicto armado. Esto, ya que en la interacción escolar que menciono, docente y estudiantes ejercen una influencia recíproca puesto que cada actor conoce el rol que desempeña el otro, y por lo tanto conoce los parámetros mínimos de cómo desenvolverse en el escenario escolar. Sin embargo, esta información es apenas preliminar y será normal que cada una de las partes intente conocer más acerca de quién es ese otro con quien se interlocuta acerca del conflicto armado. Por ejemplo, saber cuál es su postura política al respecto, si ha tenido experiencias directas a propósito en el marco de la guerra, e incluso, a propósito de las inferencias y del estigma, si tiene alguna simpatía o vínculo con alguno de los grupos armados del conflicto. Entonces, el individuo que interpreta el papel de docente –en tanto actor en quien concentro mi tema de investigación– al interactuar con los estudiantes (actor y público) se enfrenta, conscientemente o no, a una triple dinámica: primero, ejercer su actividad didáctica al enseñar sobre la historia del conflicto armado; segundo, intentar obtener más información acerca de quiénes son sus estudiantes, por ejemplo, en lo referente a su ideología política o a su posible condición de víctima; y tercero, ser “objeto de investigación” de parte de sus estudiantes, toda vez que ellos, igualmente, querrán conocer más de quién es ese personaje que se presenta con la *máscara* de profesor ante ellos<sup>36</sup>.

Sobre esto último, Goffman –acudiendo a la etimología– considera que no es una simple casualidad que el origen de la palabra “persona” sea “máscara”. Para el autor, esto “es

---

<sup>36</sup> Es evidente que no todos los estudiantes interactúan con el docente de la misma manera puesto que cada alumno tiene una identidad, una intencionalidad, una trayectoria y una forma particular de situarse en el aula de clase. Sin embargo, dado que mi interés investigativo se centra en las reflexiones que tienen los docentes al momento de interactuar con sus estudiantes, me referiré a los estudiantes de forma generalizada. De lo contrario, el análisis y la metodología investigativa sería imposible de lograr puesto que el tipo de interacciones posibles variaría de acuerdo a la cantidad de estudiantes presentes en las clases, lo que supondría indagar por las reflexiones que cada uno de estos –en su calidad de actor individual– le generan al profesor. Además de inviable metodológicamente, la exposición de un análisis de esta clase sería ininteligible.

---

más bien un reconocimiento del hecho de que, más o menos conscientemente, siempre y por doquier, cada uno de nosotros desempeña un rol. Es en estos roles donde nos conocemos mutuamente; es en estos roles donde nos conocemos a nosotros mismos” (Goffman, 2004, 13).

Esta simultaneidad del individuo, que es y que a la vez encarna un rol, genera una reflexión de parte del actuante puesto que debe ser consciente de que al desenvolverse en una institución determinada (la institución educativa para el caso de la presente investigación) esta le exige que cumpla con un papel y con unas funciones específicas para proyectar unas impresiones determinadas sobre los otros actores y sobre el público correspondiente (los estudiantes).

### **3.2 La reflexión sobre la interpretación del rol según Berger y Luckman**

Los dos autores del interaccionismo simbólico que quizás más han analizado con más detalle sobre esta relación entre institución y rol son Peter Berger y Thomas Luckman. En *La construcción social de la realidad*, los autores explican que la sociedad es un proceso dialéctico compuesto de tres momentos no secuenciales: externalización, objetivación e internalización. Esto, bajo el argumento de que la sociedad es una realidad objetiva y subjetiva que se construye socialmente. Para Berger y Luckman, en esta construcción social de la realidad es indispensable el proceso de conformación de la *institución*, el cual es definido de la siguiente manera:

La institucionalización aparece cada vez que se da una tipificación recíproca de acciones habitualizadas por tipos de actores. Dicho en otra forma, toda tipificación de esa clase es una institución. Lo que hay que destacar es la reciprocidad de las tipificaciones institucionales y la tipicalidad no solo de las acciones sino también de los actores en las instituciones. Las tipificaciones de las acciones habitualizadas que constituyen las instituciones, siempre se comparten, son accesibles a todos los integrantes de un determinado grupo social, y la institución misma tipifica tanto a los actores individuales como a las acciones individuales (Berger & Luckman, 2003: 74).

Esta tipificación recíproca de acciones y de actores en contextos determinados suponen *per se* la constitución de *roles*, que son los que materializan las instituciones en la realidad. Por ende, es imposible que exista una institución sin roles, y viceversa. Esta mutua inherencia se estructura a partir de las normas que deben seguir los individuos que desempeñan los roles. Y como el cumplimiento de dichas normas es indispensable para el mantenimiento de la institución, ésta tendrá la potestad de controlar su correspondiente acatamiento.

Podemos comenzar con propiedad a hablar de "roles", cuando esta clase de tipificación aparece en el contexto de un cúmulo de conocimiento objetivado, común a una colectividad de actores. Los "roles" son tipos de actores en dicho contexto. Se advierte

con facilidad que la construcción de tipologías de "roles" es un correlato necesario de la institucionalización del comportamiento. Las instituciones se encarnan en la experiencia individual por medio de los "roles", los que, objetivizados lingüísticamente, constituyen un ingrediente esencial del mundo objetivamente accesible para cualquier sociedad (...) Tan pronto como los actores se tipifican como desempeñando "roles", su comportamiento se vuelve ipso facto susceptible de coacción. En el caso de normas para "roles" socialmente definidos, el acatarlas y el no acatarlas deja de ser optativo aunque, por supuesto, la severidad de las sanciones pueda variar de un caso a otro (Berger & Luckman, 2003: 96).

En el caso de la institución escolar, quienes desempeñan el rol docente estarán entonces obligados a cumplir las normas que les demanden los representantes de dicha institucionalidad, es decir, rectores, supervisores, coordinadores, o incluso, funcionarios del Ministerio de Educación. Entre estas normas a cumplir se encuentran –además de la evidente correspondiente a impartir las clases– el trato respetuoso a los estudiantes y el ejercicio de la labor docente bajo principios éticos. Ahora, la enseñanza sobre la historia del conflicto armado (como se explicó en el primer capítulo) no es una norma de estricto cumplimiento para todos los colegios, pero cuando se decide impartir, emergen por lo menos tres normas que son implícitas para el ejercicio del docente: primero, propiciar que los estudiantes formen su propio criterio político, en lugar de imponer el del docente como el definitivo y verdadero; segundo, evitar que sus exposiciones sobre el pasado reciente inciten a la violencia o venganza de parte de los estudiantes; y tercero, manejar con el especial cuidado y sensibilidad aquellos sucesos que puedan suscitar miedo, dolor y sufrimiento, más aún si se contempla que algunos de los estudiantes pueden ser víctimas del conflicto armado.

Esta consciencia de las normas que se deben cumplir para actuar consecuentemente con el rol que se desempeña implica un proceso de *reflexión* o diálogo interno que denota la “segmentación” del individuo. Esto, ya que debe adecuar sus actos a lo que socialmente se espera de él, situación que –dependiendo del individuo y del rol desempeñado– podrá generar tensiones entre lo que quisiera hacer o decir y lo que en efecto se le permite.

Aunque se sigue teniendo conciencia marginal del cuerpo y otros aspectos del yo que no intervienen directamente en la acción, el actor, por ese momento, se aprehende a sí mismo esencialmente, identificado con la acción socialmente objetivada. Después de ocurrida la acción, se produce otra consecuencia importante cuando el actor reflexiona sobre su acción. Ahora una parte del yo se objetiviza como ejecutante de esta acción, mientras todo el yo se desidentifica relativamente de la acción realizada, o sea, se hace posible concebir al yo como si solo hubiese estado parcialmente comprometido en la acción (...) En otras palabras, un segmento del yo se objetiviza según las tipificaciones socialmente disponibles. Dicho segmento es el verdadero "yo social", que se

---

experimenta subjetivamente como distinto de la totalidad del yo y aun enfrentándose a ella (Berger & Luckman, 2003: 94).

A propósito de esta división del individuo, Goffman también explica que en la interacción existen dos regiones: *la posterior*, donde se prepara la actuación, ya sea antes de la primera interacción o luego de esta; y *la anterior*, que es la puesta en escena de la actuación misma<sup>37</sup> (Goffman, 2004: 61). Sin embargo, no todo lo que se prepara en la región posterior se refleja en la anterior puesto que durante la actuación pueden los actores cometer gestos impensados o dar pasos en falso que desacrediten el rol que están interpretando. Por esta razón, el autor sostiene que los actores disciplinados deben mantener un *autocontrol* o *coherencia expresiva* que disipe ante el público la disyuntiva en que se encuentra el individuo, es decir, entre su *sí mismo demasiado humano* y su *sí mismo socializado*.

El actor disciplinado es un hombre con «autocontrol», capaz de reprimir su respuesta emocional ante sus problemas personales, ante sus compañeros de equipo cuando estos cometen errores, y ante los miembros del auditorio cuando suscitan en él hostilidad o sentimientos adversos. Y es capaz de abstenerse de reír acerca de asuntos que se consideran serios, y abstenerse de tomar en serio asuntos que se consideran humorísticos (Goffman, 2004: 118).

La impresión de realidad fomentada por una actuación es algo delicado, frágil, que puede ser destruido por accidentes muy pequeños. La coherencia expresiva requerida para toda actuación señala una discrepancia fundamental entre nuestros «sí mismos» demasiado humanos y nuestros «sí mismos» socializados. Como seres humanos somos, presumiblemente, criaturas de impulsos variables, con humores y energías que cambian de un momento a otro. En cuanto caracteres para ser presentados ante un público, sin embargo, no debemos estar sometidos a altibajos (Goffman, 2004: 32).

Como se desarrollará más adelante, esta escisión del individuo que interpreta un rol determinado en el marco de una institución, será posible constatarla a través de las reflexiones que los docentes elaboran a partir del desempeño de sus acciones en la escuela. Esto, ya que las diferentes expectativas que los docentes proyectan sobre sus estudiantes en el marco de la enseñanza de la historia del conflicto armado muchas veces resulta condicionada por factores de orden político y de otros actores que median la interacción. En consecuencia, ante estos imprevistos que emergen del contexto, la relación entre la región posterior y anterior será mucho más dinámica puesto que los docentes deberán que modificar sus acciones de acuerdo a las nuevas

---

<sup>37</sup> Claramente, para mi tema de investigación es la región posterior la que me interesa ya que es en esta donde los docentes hacen sus reflexiones sobre su interacción con los estudiantes. Es decir, en ausencia presencial de los estudiantes, pero pensando-evaluando sus acciones en relación a ellos.

circunstancias que se presenten en el escenario en que actúan. En síntesis –y aludiendo a la metáfora teatral que propone Goffman– el rol docente, en este contexto, no es un papel que se memoriza y se reproduce de la misma forma todas las veces, sino que debe recrearse siempre que se altere la situación que define la interacción con los estudiantes.

### **3.3. La sociología de la educación de Bernstein**

Los conceptos de autocontrol y coherencia expresiva propuestos por Goffman son compatibles con lo que Basil Bernstein explica en relación al *contexto de reproducción*. Esto, ya que para el autor el “contexto institucional organizado del sistema educativo” justamente determina el marco de posibilidades que tienen los actores para decir y hacer durante su actuación delante del público.

El contexto actúa selectivamente sobre lo que puede decirse, cómo se dice y cómo es hecho público. La forma del contexto decidirá qué es legítimo significar en dicho contexto. El contexto también definirá cómo se dirá. Qué palabras pueden y no pueden emplearse. Qué gestos pueden hacerse, cuáles no. La postura corporal que se adopta. De modo que diferentes contextos producirán diferentes códigos, que, entonces actuarán selectivamente sobre los significados y las realizaciones (Bernstein, 1988: 43).

Usaremos el concepto contexto de reproducción para referirnos a las interrelaciones entre agentes, discursos (instruccional y regulativo), prácticas y sitios articulados en la reproducción de formas especializadas del Discurso Pedagógico. El propósito del análisis del contexto de reproducción es explorar el carácter de las categorías, prácticas y sitios involucrados en la transmisión/adquisición de significados seleccionados fundamentales para la producción de modalidades específicas de conciencia pedagógica (Bernstein & Díaz, 1984: 28).

Cuando Bernstein define el contexto de reproducción hace alusión a otro concepto: *discurso pedagógico*. Este puede ser definido como aquél relato –en este caso del docente– producido en una red compleja de relaciones sociales que lo preceden y que regulan los límites de su enunciación (Sierra, 2016: 72), o bien, en palabras de Bernstein, como “un dispositivo de reproducción de formas de conciencia específica, a través de la producción de reglas específicas, que regulan relaciones sociales específicas entre categorías específicas tales como transmisor y adquirientes” (Bernstein & Díaz, 1985: 22). Aunado al discurso pedagógico se encuentra la *práctica pedagógica*, que remite a la relación social entre –en términos de Bernstein– “transmisores” y “adquirientes”, y en específico, a la forma en que un contenido específico se transmite y se evalúa.

---

La transmisión de los contenidos supone a su vez formas de comunicación que varían de acuerdo al contexto de reproducción desde el que el docente enuncie el discurso pedagógico. Dichas formas se encuentran reguladas de acuerdo a los *principios de enmarcamiento de la comunicación*, que pueden ser fuertes o débiles de acuerdo a lo que se permita o no traer a colación en el contexto en que transcurre la interacción.

En el libro *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*, elaborado a partir de transcripciones de conferencias de Bernstein –revisado e incluso con algunos apartados reescritos por el autor antes de su publicación– se explican los enmarcamientos fuertes y débiles de la comunicación.

Un principio de comunicación controla la selección (lo que puede decirse), su progresión, su secuencia, su ritmo y, crucialmente, los criterios. Donde el enmarcamiento es fuerte, el transmisor controla los principios de comunicación. Donde es débil, es como si al adquirente se le otorgara un espacio en que parecería que él o ella tiene algún control sobre los principios (Bernstein, 1988: 32).

Aunque la siguiente cita es extensa y corresponde a un ejemplo presentado por Bernstein en una de sus conferencias, me permito exponerla ya que considero que a partir de la misma es posible comprender con mayor claridad la diferencia entre ambos tipos de enmarcamiento de la comunicación.

El enmarcamiento refiere a lo que puede ser llevado hacia el interior desde el exterior en la comunicación. Ahora bien, aquí, varias veces, he contado historias: sobre la escuela, sobre sexo, sobre trabajo. Todo esto lo he traído desde fuera para incorporarlo. De modo que para mí, el valor externo del enmarcamiento es débil, es decir, estoy realizando la conexión entre fuera y dentro, de acuerdo a un principio de enmarcamiento externo débil. Estoy monitoreando la relación entre lo que sucede aquí y lo que sucede en alguna otra parte. Imaginemos una situación: se me permite traer algo desde fuera, pero un estudiante desea narrar una historia. Dice: “Usted sabe, esa teoría no operará. Recuerdo que cuando era niño...”. Él está tratando de traer dentro algo desde fuera. El profesor entonces dice: “No queremos ninguna de esas historias personales aquí dentro”. De modo que podemos ver que el enmarcamiento no sólo monitorea el interior, sino que monitorea la relación entre dentro y fuera. Así, en escuelas con un fuerte enmarcamiento de la relación entre la escuela y el exterior, el niño puede verse privado de su identidad apenas entre en una escuela, cuyas reglas de enmarcamiento son muy fuertes (Bernstein, 1988: 34)

En el caso de la presente investigación, el enmarcamiento de la comunicación fuerte o débil que establezca el profesor, dependerá de su autorización para que los estudiantes complementen, contradigan y/o complejicen lo estudiado sobre la historia reciente del conflicto armado a partir de la información que hayan podido adquirir por fuera del

contexto escolar, por ejemplo, al hablar sobre lo aprendido en medios de comunicación, en sus contextos familiares, o bien, a partir de las propias reflexiones construidas a partir de experiencias personales.

Si existiera un enmarcamiento débil, y por lo tanto se permitiera lo recién mencionado, podrían emerger dos escenarios posibles que alterarían la actividad pedagógica –en el estricto sentido de enseñar acerca de la historia del conflicto armado– durante la clase: primero, que los estudiantes manifiesten sus posturas políticas y resulten ser contrarias a las del profesor, lo que podría devenir en un debate acerca de cuál posición es la correcta y cuál la errada; y segundo, que algunos estudiantes relaten sus historias personales o familiares de sufrimiento a causa de las afectaciones vividas en el conflicto armado, lo que podría revictimizar a quienes padecieron estos sucesos si el tema no es tratado con el respeto que amerita.

Ante estas posibles situaciones, y en relación con el interaccionismo simbólico, resulta pertinente considerar también el concepto de *frame* o *marco de referencia* que Goffman presenta en su libro *Frame analysis. Los marcos de la experiencia*. Esto, ya que en dicha obra el autor complejiza el momento de la interacción al explicar que en una misma situación es posible que existan múltiples y simultáneos parámetros adecuados para actuar, pero que al actor le corresponde la tarea de discernir –a partir de sus interpretaciones personales– cuál de estos es el más adecuado. Es decir, *frame* o *marco de referencia* es el concepto que Goffman utiliza para comprender cómo los individuos experimentan y explican la realidad en la que viven (Acevedo, 2011: 189). Para explicar el concepto, el autor menciona lo siguiente:

Doy por supuesto que las definiciones de una situación se elaboran de acuerdo con los principios de organización que gobiernan los acontecimientos –al menos los sociales– y nuestra participación subjetiva en ellos; marco es la palabra que uso para referirme a esos elementos básicos que soy capaz de identificar (Goffman, 2006: 11).

En este sentido, Mariela Acevedo, profesora de la Universidad de Buenos Aires que ha trabajado suficientemente la obra de Goffman, explica dos particularidades de este concepto: primero, que esta multiplicidad de marcos de referencia en una misma situación se genera debido a las diferentes “relevancias motivacionales” que cada uno de los actores le atribuye a la interacción que se sostiene; y segundo, que aunque no siempre es evidente cuál es el marco adecuado para una determinada situación, siempre existe uno que socialmente se espera que se aplique (Acevedo, 2011: 190).

Por esta razón, en algunas ocasiones se hace indispensable explicitar el marco de referencia adecuado con el objetivo de disipar los malentendidos causados por los diferentes sentidos que los actores le adjudican a la situación.

---

En otras ocasiones el actor puede incurrir en un "error de encuadre", como cuando utiliza premisas organizativas incorrectas y comete un error en la percepción y en la acción (...) y sólo en ciertas situaciones de interacción se requiere una explicitación de los marcos de referencia (Acevedo, 2011: 195).

En el caso colombiano, ante esta multiplicidad de escenarios hipotéticos que pueden presentarse durante una clase sobre la historia del conflicto armado, emergen entonces múltiples reflexiones y prevenciones de parte de los docentes acerca de las acciones adecuadas que deberían realizar en el aula de clase. Reflexiones y dudas que se complejizan por la vigencia de la guerra en el país; el contexto de transición por la implementación del Acuerdo Final entre el gobierno Santos y las FARC; y la posibilidad de que estudiantes que aprenden en clase sobre el conflicto armado hayan sido victimizados en el marco del mismo.

Ante esta serie de particularidades, y dado que actualmente en la práctica se siguen impartiendo –y exhortando a que se dicten– clases sobre la historia del conflicto armado en los colegios, resulta relevante conocer cuáles son las reflexiones que tienen los profesores al momento de concretar esta acción con los estudiantes; cuáles son los parámetros de interacción que considera adecuados para presentar su postura política frente a este tema; cómo se refiere a los grupos armados que hacen parte del conflicto y que, eventualmente, pueden hacer presencia alrededor del entorno escolar donde se imparten las clases; y por último, de qué manera aborda el tema de las víctimas cuando sabe o infiere que algunos de sus estudiantes pueden haber sido afectados directamente en el marco del conflicto armado. O bien, en términos del interaccionismo simbólico: ¿cuál es ese marco de referencia adecuado que debe guiar las acciones del docente durante su interacción con los estudiantes?

Esta serie de interrogantes son las que pretendo responder en el siguiente capítulo a partir de las entrevistas y grupos focales que realicé con profesores, cuyos relatos fueron analizados a partir de los conceptos del interaccionismo simbólico y de la sociología de la educación expuestos en este capítulo. De esta manera, espero que estas teorías sociológicas me permitan comprender y complejizar de mejor manera este fenómeno tan relevante para la sociedad colombiana en la actualidad.



## **4. Capítulo 4. Los múltiples marcos de referencia al enseñar sobre el conflicto armado colombiano**

Una vez expuesta la pertinencia de investigar sobre las reflexiones de los docentes a propósito de la enseñanza de la historia reciente del conflicto armado en Colombia; el Estado del Arte que analiza las tendencias de los estudios realizados sobre el tema en diferentes países, contextos y épocas; y el marco conceptual planteado desde el interaccionismo simbólico y de la sociología de la educación, expondré a continuación los hallazgos que logré consolidar a partir del trabajo de campo.

Para hacerlo de una manera organizada he dividido el presente capítulo en cinco apartados: en el primero, explico la metodología utilizada durante la investigación; en el segundo, expongo las formas en que los docentes se sitúan frente al rol que desempeñan; en el tercero, presento las reflexiones que tienen los profesores para expresar sus posturas políticas en clase; en el cuarto, sus prevenciones sobre lo que pueden decir en clase cuando operan grupos armados alrededor de las escuelas; y en el quinto, las reservas que tienen al tratar los temas con los estudiantes que son víctimas del conflicto armado.

### **4.1. Metodología de la investigación**

La primera intención metodológica que tuve para responder a la pregunta de investigación se orientaba a conocer directamente las interacciones “cara a cara” que tenían docentes y estudiantes durante sus clases. En consecuencia, la técnica que consideré más pertinente fue la observación no participante. Sin embargo, al intentar concretar esta idea se presentaron algunos factores que impidieron que este ejercicio se concretara con éxito: primero, encontrar docentes que en efecto enseñaran sobre la historia del conflicto armado; segundo, tener la posibilidad de que ellos autorizaran la observación de sus clases (con el respectivo aval de la rectoría); tercero, lograr acordar

con ellos fechas exactas para asistir a observar las clases, ya que, como no es un tema obligatorio y en ocasiones es enseñado de manera coyuntural, los docentes no tienen certeza de cuándo van a hablar del tema con sus estudiantes.

Debido a esta serie de factores que impedían el acceso fácil a la observación de las clases, solamente en tres oportunidades pude hacerlo en un colegio de Bogotá, ubicado en la localidad de Bosa, en el que se trabajaba con la Caja de Herramientas del Centro Nacional de Memoria Histórica. Sin embargo, la dinámica de estas tres sesiones consistieron en ejercicios formulados por la profesora al inicio de clase para que fueran resueltos de manera grupal (aproximadamente diez grupos, cada uno conformado por cuatro estudiantes), lo que conllevó a que la interacción se diera sobre todo entre los mismos estudiantes de cada grupo, y no entre estudiantes y profesora<sup>38</sup>. En consecuencia, aunque la temática de los ejercicios resultase útil para la investigación (explicación de los factores políticos, económicos e ideológicos que propiciaron que se perpetrara la masacre de El Salado), la información resultante de la observación era bastante limitada para hacer un análisis robusto y riguroso.

Ante la dificultad de hacer las observaciones en clase, y dado que el interés investigativo se centraba en las reflexiones que tienen los profesores a propósito de su interacción con los estudiantes en el marco de la enseñanza del conflicto armado colombiano, consideré el planteamiento de Berger y Luckman cuando explican que las reflexiones de las interacciones que tienen los actores solo son posibles conocerlas cuando ellos tienen una distancia temporal de la acción realizada, mas no durante la acción misma. Por esta razón, concluí que quizás la observación misma de la interacción no me permitiría conocer estas reflexiones.

En cambio, las técnicas investigativas que debía emplear eran aquellas que le permitieran a los docentes tener una distancia que les permitiera recordar y analizar el desempeño de su rol al momento de impartir las clases. En consecuencia, durante la investigación privilegié el uso de entrevistas y los grupos focales, las cuales, en efecto, me permitieron conocer esa “segmentación” del individuo que plantea el interaccionismo simbólico, es decir, los dilemas que supone desempeñar el rol docente a causa de la recurrente prevención entre lo que se quisiera hacer o decir y lo que socialmente se le permite cuando se enseña sobre la historia del conflicto armado.

---

<sup>38</sup> Además, por la misma disposición de trabajo en grupos, me resultó imposible conocer los diálogos y la interacción que sostenían estudiantes y profesora, cuando ella pasaba por cada uno de los grupos. Para hacerlo, hubiese tenido que estar todo el tiempo caminando al lado de la profesora, lo que hubiese conllevado a generar un escenario totalmente artificial para la interacción de los actores.

---

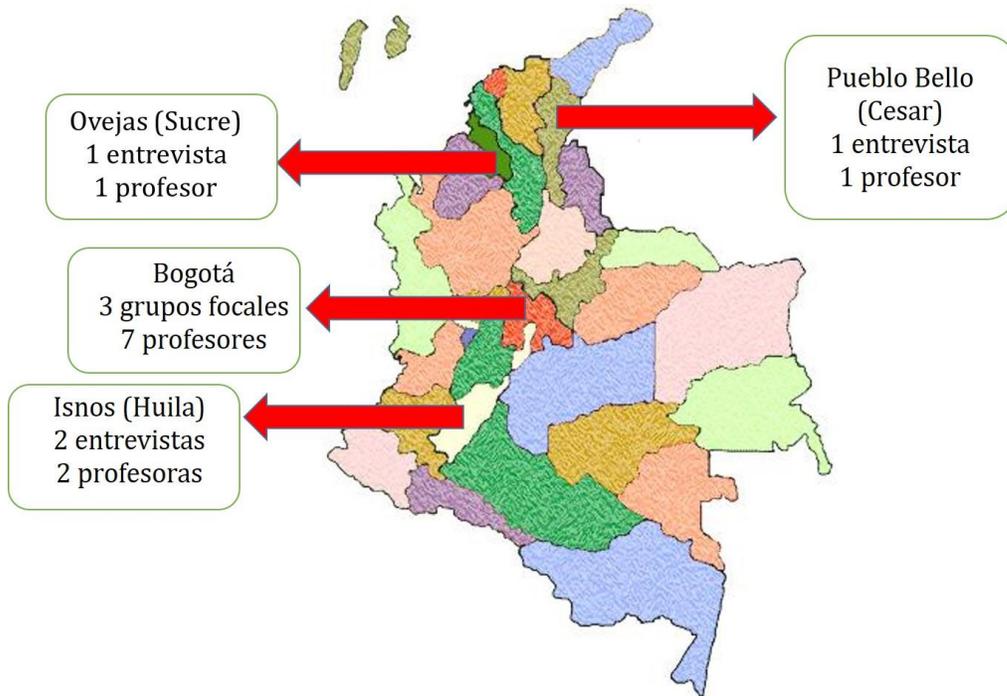
Tanto las conversaciones con los grupos focales como las que emergieron de las entrevistas fueron de carácter semiestructurado con el propósito de orientar las interlocuciones con los docentes a los conceptos guía del interaccionismo simbólico pero sin que se perdiera la particularidad de cada uno de los contextos desde los cuales el profesor se situaba (Ver Anexo 1. Guía de entrevista para profesores y Anexo 2. Guía de entrevista para grupos focales con profesores).

Sobre esto, es importante aclarar que, bajo esta metodología, más que un análisis directo de la interacción como tal, analicé la interacción mediada por el discurso de los docentes. Así, aunque no exista en efecto una observación directa de la interacción entre docente y estudiantes, es posible recrearla a partir de lo que recuerdan los profesores. Recuerdos que por supuesto implican un proceso selectivo en el que relatan lo que ellos consideran más significativo y obvian lo que no valoran como importante. Sin embargo, lo que podría considerarse como una limitación metodológica, en cambio se constituye como una posibilidad para la investigación, ya que de esta manera es posible aproximarse a la interacción docente-estudiante – aunque mediada por el relato del docente– tal como se vive en su cotidianidad, y no alterada por la observación de un tercero (el investigador), que para efectos del interaccionismo simbólico sería un “público” accesorio –y claramente artificial– que generaría expectativas adicionales a quienes inter-actúan durante la clase, es decir, profesor y estudiantes.

Aunque al escuchar los relatos de los profesores, me interesó también conocer las reflexiones que podría tener el otro actor de la interacción, es decir, los estudiantes, esto no me fue posible hacerlo por tres razones: primero, porque varios de los rectores y docentes pusieron restricciones debido a que la mayoría de estudiantes eran menores de edad; segundo, porque, aún con el permiso de los rectores y docentes, los estudiantes no quisieron participar de las entrevistas y/o grupos focales; y tercero, por motivos de orden logístico que me impidieron desplazarme desde Bogotá hasta la región Caribe, donde trabajan algunos de los profesores entrevistados. Sobre esto, en particular me llamó la atención el caso de los estudiantes que no accedieron a las entrevistas y grupos focales, ya que, si bien ahí pudo haber influido desinterés de parte de los estudiantes por participar en la investigación, posiblemente –infero– se cohibieron de hablar por temor a que se revelaran sus relatos a los docentes y a los compañeros de clase. Lo anterior, a pesar de que fui bastante enfático en que esto no sucedería. En todo caso, si este fue el motivo para no participar, es más que comprensible, ya que para ellos yo no era más que un extraño.

En total realicé tres grupos focales en la localidad de Ciudad Bolívar de la ciudad de Bogotá, donde en total participaron siete (7) docentes; dos entrevistas en el municipio de Isnos del departamento Huila, donde participaron dos (2) docentes; una entrevista con un (1) profesor del municipio de Ovejas del departamento de Sucre; y otra más con un (1) profesor de Pueblo Bello del departamento de Cesar, ubicado en la Sierra Nevada de Santa Marta<sup>39</sup>. Es decir, en total pude conocer las reflexiones de once (11) profesores (Ver Mapa 1. Distribución geográfica, técnicas investigativas empleadas y cantidad de profesores participantes).

**Mapa 4-1. Distribución geográfica, técnicas investigativas empleadas y cantidad de profesores participantes**



De ellos, siete (7) son mujeres y cuatro (4) son hombres, de los cuales uno (1) de tiene una identificación étnica al pueblo arhuaco de la Sierra Nevada de Santa Marta. Los

<sup>39</sup> A diferencia de la investigación realizada por Carolina Sierra (2016), donde se analizan las características sociodemográficas, contextos familiares, perfil académico, perfil poblacional y condiciones laborales de los docentes, en este trabajo no me ocupé de este tipo de rasgos. Aunque son esenciales para conocer en detalle el lugar de enunciación desde el cual se sitúan los profesores, considero que al abordarlos podría orientar la investigación a un objetivo diferente: explicar el discurso de los docentes desde factores constitutivos de su identidad académica y laboral, y no, a causa de la interacción misma que supone el ejercicio de su rol con estudiantes de bachillerato bajo las particularidades del contexto actual de Colombia.

---

cinco (5) colegios donde trabajan los profesores entrevistados son de carácter público, lo que supone que la mayoría de los estudiantes que asisten a estas instituciones educativas pertenecen a clases populares. Asimismo, es importante aclarar que, por ser el tema de clase el conflicto armado, estas clases se dirigen principalmente a estudiantes de bachillerato, sobre todo a aquellos que cursan noveno, décimo y once.

La razón por la que dialogué con estos docentes y no con otros –además de razones pragmáticas, en tanto aceptaron a ser entrevistados y a participar de grupos focales, entre ellos algunos que había conocido en el marco de una investigación en la que participé en el CNMH<sup>40</sup>– se debió en primer lugar, a que pertenecían a regiones diferentes del país, lo que permitía tener una perspectiva un poco más amplia de las reflexiones de los docentes y se trascendía de Bogotá, ciudad en donde se han concentrado las investigaciones de este tema en Colombia; y en segundo lugar, debido a que se contribuía a contrastar las reflexiones de los docentes que trabajan en zonas urbanas y rurales. En todo caso, más que un ejercicio comparativo entre las experiencias urbanas y rurales de enseñanza, lo que pretendo es mostrar una diversidad de experiencias a partir de las cuales se puedan establecer puntos de encuentro y diferencia entre ellas mismas. Por esta razón, los hallazgos de la investigación de ninguna manera podrían ser entendidos como tendencias a nivel nacional, urbano o rural, sino más bien una suerte de sondeo que podría reproducirse y contrastarse en otros lugares de la geografía nacional. En síntesis, ya que es un estudio de carácter estrictamente cualitativo, en ningún momento pretende inscribirse en las lógicas de representatividad.

Es importante señalar que, de los once docentes que participaron en la investigación, dos profesoras enseñan sobre la historia del conflicto armado en sus colegios, a partir de lo establecido en la Caja de Herramientas del CNMH (presentada en el primer capítulo), en específico, a partir del caso de la masacre de El Salado. Aunque para el análisis de las reflexiones de los profesores acerca de la interacción con sus estudiantes el uso de este material no es un tema de mayor relevancia, es posible que aquellos docentes que lo empleen puedan sentirse más seguros de sostener ciertas afirmaciones, por ejemplo de carácter político, dado que tienen el respaldo de un texto escolar publicado por una institución del Estado.

---

<sup>40</sup> Me refiero en específico a las dos profesoras de Isnos (Huila), a quienes pude conocer en el marco de la investigación del CNMH que resultó en la publicación del libro “La justicia que demanda memoria: las víctimas del Bloque Calima en el suroccidente colombiano” (CNMH, 2016).

Ahora, sobre las posturas políticas de los docentes entrevistados –que destaco como un factor relevante en la medida que genera controversias en el aula de clase y prevenciones de parte de los profesores– es posible afirmar que todos comparten rasgos comunes<sup>41</sup>, tales como ser duros críticos de gobiernos que han promovido políticas militaristas para intentar solucionar el conflicto armado colombiano (caso del gobierno del expresidente Álvaro Uribe Vélez), y en consecuencia defender salidas negociadas, como la emprendida por el presidente Juan Manuel Santos, a propósito de la negociación y la implementación de los acuerdos pactados con la guerrilla de las FARC. De ninguna manera esto implica que los profesores sean “santistas”, sino solamente que, a partir de reconocer a la insurgencia como un actor ilegal pero político (y no solo como un grupo terrorista), consideran razonable se dialogue con sus líderes para lograr su desarme y su inserción a la vida política mediante los mecanismos legales que permite un Estado democrático.

Una vez realizados los grupos focales y las entrevistas, las grabaciones fueron codificadas y analizadas a partir del marco conceptual presentado en el capítulo anterior. Luego de la codificación, transcribí los apartados que consideré podrían ilustrar con mayor riqueza las reflexiones de los docentes a propósito de la interacción con sus estudiantes en el marco de la enseñanza del conflicto armado.

#### **4.2. Expectativas de los docentes sobre los estudiantes al enseñar sobre el conflicto armado colombiano**

Para conocer las reflexiones de los profesores que surgen en el marco de la enseñanza de la historia reciente del conflicto armado colombiano, es indispensable primero conocer el sentido que ellos le otorgan a esta acción. Esto, ya que dicho sentido no solo orientará las pautas generales para desempeñar las acciones adecuadas en el ejercicio de su rol, sino también las expectativas que tienen con quienes interactúan: los estudiantes.

En primer lugar, para algunos docentes el objetivo de la enseñanza consiste en dar a conocer aquellos problemas de orden político, económico y social que devinieron en acciones armadas de varios grupos para que los estudiantes logren comprender la “realidad del país”, no desde su simplificación sino desde su complejidad.

Estudiamos El Salado porque es un caso emblemático (...) emblemático es porque fue algo muy importante, muy triste, muy horroroso, pero muy importante porque nos permite estudiar para

---

<sup>41</sup> Valga aclarar que fue un asunto que identifiqué una vez terminé el trabajo de campo. Es decir, en ningún momento fue un parámetro para decidir entrevistar, o no, a un docente.

---

comprender qué fue lo que pasó en el país. La vez pasada estudiamos mirando cuántas masacres habían ocurrido en el país, ¡son muchísimas! Solo estudiamos una de las muchas ¿para qué? para comprender la realidad del país (Profesora de Isnos, entrevista N° 1, 2016).

El 9 de abril pasamos la película *Roa*, que la desarrolló parte del cine colombiano independiente con la asociación del canal RCN, mostrando una visión de cómo pudo haber sido el asesinato de Jorge Eliecer Gaitán. Pero entonces los chicos se quedan como en la parte fuerte del asesinato y de cómo termina Roa, mas no en la profundidad política del asunto. Entonces digamos que ellos ven la superficialidad del hecho, mas no van a la profundidad. Ese es digamos como el trabajo arduo de nosotros: lograr que el chico entienda que hay una profundidad y que hay unos matices (Profesor de Ciudad Bolívar, grupo focal N°3, 2015).

Para explicar esta complejidad de la realidad nacional, la mayoría de los profesores entrevistados comentan que abordan en clase temas como la violencia bipartidista, el Bogotazo, la época de La Violencia, la disputa armada por la tierra, así como el surgimiento de las guerrillas, del narcotráfico y de los grupos paramilitares. Sin embargo todos los profesores aclaran que es imposible abordar en profundidad cada uno de los temas mencionados porque deben enseñar otros que sí son obligatorios, y por ende, la cantidad de clases y los tiempos de las mismas impiden hacerlo.

Ante estas limitaciones algunos docentes, en especial aquellos que hacen uso de la Caja de Herramientas del CNMH, abarcan distintos aspectos del conflicto armado a partir de casos emblemáticos, como lo afirma la profesora antes citada. Esto permite a los educadores una enseñanza didáctica de un tema que por su densidad y extensión les sería imposible abordar a cabalidad: los orígenes del conflicto armado, los grupos armados legales e ilegales que han hecho parte de la confrontación, los objetivos que persiguen, las modalidades de violencia características de cada uno de estos, el perfil poblacional de las víctimas que han afectado, los mecanismos de resistencia de la población civil, entre otros temas.

Así, con la Caja de Herramientas se emprende una suerte de razonamiento inductivo con los estudiantes, donde a partir del estudio de un caso específico se explican hechos históricos generales relevantes del conflicto armado (surgimiento de guerrillas y de autodefensas en Montes de María); dinámicas que han desencadenado la guerra (disputa por la tierra, estigmatización de la población civil de El Salado); victimización de los pobladores (masacre de El Salado); los daños ocasionados (desplazamiento forzado); y las actividades de resistencia desde la sociedad civil (el Colectivo de Comunicaciones Montes de María Línea 21 en medio del conflicto y el retorno a El Salado de quienes se habían desplazado). De esta manera, se propicia en los estudiantes una comprensión más global y compleja de este fenómeno.

En segundo lugar, los docentes entrevistados le atribuyen a este tipo de enseñanza la capacidad de generar facultades a los estudiantes para que puedan actuar a futuro, en

contribución a su formación ciudadana. Al respecto, una de las expectativas que tienen los profesores remite al ejercicio libre y consciente del voto, derecho que si bien la mayoría de estudiantes aún no ejerce por ser menores de edad, deben conocer y valorar desde la escuela como parte de los contenidos referidos a las competencias ciudadanas.

Llama la atención el vínculo que los maestros establecen entre este mecanismo de participación y la enseñanza del conflicto armado. Esto, ya que los docentes logran articular las temáticas de la historia reciente del conflicto armado –que incluso no hace parte de los contenidos curriculares obligatorios– con aquellos que sí lo son, como las competencias ciudadanas<sup>42</sup>. A partir de esta relación, resulta pertinente al recordar la apuesta del CNMH con la Caja de Herramientas cuando plantea la necesidad de comprender con los estudiantes “qué es exactamente lo que se debe dejar atrás para alcanzar un futuro en paz [...] para desencadenar procesos que nos permitan un “buen vivir juntos” democrático (CNMH, 2016b: 12)”.

Pero uno investiga uno trata, ahora como somos estudiantes ¿sí? Justamente tenemos que estudiar nuestra realidad, tenemos que comprender qué es lo que pasa con nuestro país, ahora las decisiones uno dirá “bueno, parece que los que decidieran fueran los del gobierno o fueran los adultos, pero nosotros vamos a crecer. Bueno, ustedes van a crecer y en algún momento ustedes también van a ser los ciudadanos que van a tomar las decisiones, sí, por eso en este momento es tan importante que hagamos este tipo de cosas” (Profesora de Isnos, entrevista N°1, 2016).

A los chicos y chicas les decimos que no vendan su voto, que es una práctica clientelista de nuestras costas, aunque ha llegado también a algunos lugares del país que no son costas. Entonces estamos en las escuelas tratando de que los jóvenes cambien esa mentalidad, de que sí se puede cambiar a través de nuevos modelos políticos. Porque les decimos a los chicos que la política no es mala, la política como tal es una ciencia y que lo malo es la politiquería. Les hemos hecho esa diferencia a los chicos para que ellos entiendan que la política es un arte de gobernar, pero un arte de gobernar bien (Profesor de Ovejas, entrevista, 2017).

Lo importante es que los estudiantes, que pronto serán mayores de edad, van a poder tomar decisiones más pensaditas. Por lo menos se van a informar más y no van a creer tanto en los

---

<sup>42</sup> Estas hacen parte de las competencias básicas que, de acuerdo a los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (MEN), todos los estudiantes deben aprender en su paso por la educación básica y media. Se denominan competencias ciudadanas al conjunto de “conocimientos, actitudes y habilidades comunicativas, emocionales, cognitivas e integradoras que funcionan de manera articulada para que todas las personas seamos sujetos sociales activos de derechos, es decir, para que podamos ejercer plenamente la ciudadanía respetando, difundiendo, defendiendo, garantizando y restaurando nuestros derechos” (MEN, 2011: 22). Cabe mencionar que estas competencias se dividen en tres grandes temáticas a saber: 1. Convivencia y paz; 2. Participación y responsabilidad democrática y 3. Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias.

---

medios de comunicación, que a veces solamente desinforman o buscan confundir a la gente (Profesora de Isnos, entrevista N°2, 2016).

En tercer lugar, además del ejercicio del libre y consciente del voto como parte esencial de las competencias ciudadanas, otro de los sentidos por los cuales los profesores enseñan la historia del conflicto armado es el de promover que los estudiantes repliquen acciones que han permitido resistir a las dinámicas de la guerra, ya sea porque fueron realizadas por su propia comunidad o por otras diferentes, pero que de todos modos se constituyen como ejemplos a seguir. Evitar a toda costa la desesperanza y, en consecuencia, dar a conocer diferentes tipos de posibilidades de acción ante el rigor de la guerra son otros de los objetivos que los profesores consideran hacen parte de sus obligaciones.

Todavía nos tenemos que cuidar porque nosotros escuchamos de que, por lo menos, las Autodefensas no se han terminado, y que si en la zona se acabó ese nombre, ahora se hacen pasar en nuevos nombres y se levantan otros nuevos grupos. Por eso creemos de que los espacios que deja, por lo menos, las FARC, que ahora se entrega, pues llegarán otros. Y si ellos se entregan, volverán otros, o sea, esto va a ser algo que va a continuar. Por eso me parece muy importante de que hay que tener memoria, conocer la historia, y aunque de pronto no se va a repetir de la misma forma, pues habrá otras clase de enfrentamientos que van a haber dentro del territorio, por ejemplo, por el atropello mental, se puede decir, cuando tratan de imponer nuevas ideologías, los grupos armados con sus intereses territoriales también porque pelean por territorios (...) yo he pensado también que estamos en un periodo de conocer, de recordar la historia porque estaríamos condenados a repetirla, como lo decía el texto, porque debemos estar obligados a conocer la historia para mejorar cosas. (Profesor de la Sierra Nevada de Santa Marta, entrevista, 2017).

Muchachos, no podemos caer entonces en decir “ay no todo es malo, en este país las cosas son terribles, se dan esos casos de asesinato tan feos”. Claro, hay que reconocer que pasan ese tipo de cosas, pero también que pasan otro tipo de cosas más armónicas, sí, que también hay esperanza, que también hay posibilidades de solución. Entonces los campesinos de El Salado lograron volver a sus tierras y rehacer su vida. (...) Y más adelante seguiremos con esta reflexión: que es importante comprender la historia porque comprender lo que pasó nos ayuda a tomar decisiones más acertadas (Profesora de Isnos, entrevista N°1, 2016).

Directamente relacionado con la expectativa de que los estudiantes repliquen acciones que han permitido resistir a las dinámicas propias de la guerra, se encuentra una fuerte intención para que los educandos dimensionen que el conflicto armado es una realidad próxima a ellos, cuyas causas y consecuencias transcurren en sus propios territorios o en otros muy cercanos a donde ellos viven.

Tendemos a pensar que esto del conflicto le pasa por allá a otros, que no tiene nada que ver con nosotros, pero en esta zona de Isnos han ocurrido cosas que han tenido que ver con el conflicto, ¿sí? entonces a veces como que debemos involucrarnos, como comprender ¿Qué pasó? ¿Qué es lo que pasa? Porque hace parte de nuestra realidad (Profesora de Isnos, entrevista N°1, 2016)

Ese es realmente el objetivo: sensibilizarlos frente a eso [el conflicto armado], o sea, que no estamos alejados de eso y entender que nosotros mismos podemos deconstruir todo ese proceso que se da alrededor del conflicto (Profesora de Ciudad Bolívar, grupo focal N°2, 2015).

En el caso de mi colegio los chicos no han sido como tal víctimas directas. Sí han escuchado que en el pueblo han pasado cosas, pero no han sido sus familias, ni sus vecinos, ni la gente más cercana, o sea es en otras veredas del municipio, porque Isnos es enorme. Entonces ellos son como “eso pasará por allá, como lejano”, o “eso le pasa a la gente pero no a mí”. Por ejemplo, cuando yo hablaba de El Salado ni siquiera sabían el mapa de Colombia, no tenían ni idea donde quedaba Bolívar, no sabían cuál era la capital (...) como que lo sentían aparte, como cuando uno habla de civilización griega antigua (Profesora de Isnos, entrevista N°2, 2016).

Sin embargo, si bien para los docentes es indispensable que sus estudiantes reconozcan el conflicto armado como un fenómeno próximo a su realidad, sostienen que esto no tendría ningún sentido si llegasen a naturalizarla. En cambio, la expectativa que se proyecta sobre los estudiantes es que sancionen moralmente todas las expresiones de violencia asociadas al conflicto armado, en tanto producen daños y pérdidas humanas irreversibles. Por esta razón, la interacción docente-estudiante encuentra un matiz particular cuando el profesor se encuentra con que algunos de los estudiantes no solo naturalizan sino que incluso exaltan la guerra y la violencia. Ante esta situación, los docentes actúan en el ejercicio de su rol para cuestionar y contrarrestar este tipo de posturas.

Los chicos igual siguen teniendo esa mirada de milicia, o sea, de querer las armas. Por ejemplo idolatran mucho a los capos, o sea, para ellos sus referentes son Pablo Escobar, Gonzalo Rodríguez Gacha. A mí me pasó muchas veces el año pasado cuando manejé el documental<sup>43</sup> y les dije “vamos a hacer un escrito de un tema que a ustedes les haya llamado la atención. Nos encargamos de profundizarlo y que cada uno lo exponga para que nos defina las causas verdaderas y las consecuencias de ese hecho” y se me acercaban todos: “profe, ¿yo puedo de Pablo Escobar?”, “¿yo puedo de Rodríguez Gacha?”. Yo les decía, “pero es que esa vaina ya está muy trillada, cambiémosle a esa vaina. Lo dan en televisión, lo dan en películas ¡y ahora en clase! O si lo vamos a ver que lo exponga uno, pero que exponga lo que fue, lo malo, no es que venga aquí a decirme que le dio casas a los tugurios de Medellín”; no, que muestren el verdadero personaje que era Pablo Escobar, que, por ejemplo, fue muy dañino para Bogotá del ochenta al noventa, por ejemplo los atentados al avión, el atentado al DAS, a El Espectador, un millón de pesos por cada policía muerto. Yo solo les decía ¿para ustedes cuánto vale la vida humana? (Profesor de Ciudad Bolívar, grupo focal N°3, 2015).

Cuando algún estudiante dice “no, es que esta persona [Pablo Escobar] ayudaba mucho a los pobres, o estaba pendiente de los que estaban menos favorecidos y luchaba por la defensa de los derechos de todos”, ahí es cuando entra el docente a decir “bueno, pero es que tu argumento

---

<sup>43</sup> Se refiere al documental “Colombia Vive” realizado por Mauricio Gómez, Julio Sánchez Cristo y la Revista Semana, en el que se narra la historia reciente de Colombia, específicamente, desde 1982 hasta 2007.

---

no es válido porque se basa en premisas falsas porque tú no puedes llegar a buscar una paz por medio de la violencia ¿cierto? No puedes llegar a buscar igualdad por medio de la violencia porque estas violando otros tantos derechos, entonces tu argumento no tiene validez". El docente es el que tiene que tratar de mediar y hacer ver que, pues si bien algunos tienen razón en algunas cosas, pues no todos los argumentos están bien (Profesora de Ciudad Bolívar, grupo focal N°3, 2015).

Los profesores aducen que la exaltación de la guerra se debe a la influencia que ejercen los medios de comunicación y a la identificación que los de los estudiantes establecen sobre todo con narcotraficantes, dado que, en sus inicios, algunos de ellos eran pobres al igual que muchos de los mismos estudiantes. Sin embargo, por más que los alumnos refieran en clase los actos "benevolentes" realizados por los narcotraficantes (regalar casas y dinero a los pobres) para defender su imagen, los profesores reaccionan al respecto para impedir que este tipo de contenidos sigan siendo incorporadas al contexto de la institución escolar. Dinámica que para este caso en particular –en términos de Bernstein– denotaría un enmarcamiento de la comunicación fuerte de parte del profesor, pues la permisividad para que los estudiantes se expresen favorablemente hacia algún actor armado se encuentra bastante restringida.

Pese a dicha restricción, resulta imposible ignorar que esta identificación guarda relación con las condiciones de vida de los estudiantes. Lo anterior, ya que la admiración hacia la figura del narcotraficante Pablo Escobar se emergió de manera particular en el caso de los estudiantes de la localidad de Ciudad Bolívar en Bogotá, cuyo contexto se asemeja al de este personaje antes de convertirse en un capo del narcotráfico, al pertenecer a una clase social baja en un contexto urbano.

De manera que la información que proviene tanto del medio en el que se desenvuelven los alumnos como de las producciones de televisión que tienen a estos actores armados como protagonistas, sugieren de alguna manera que es posible obtener dinero y reconocimiento por medios violentos e ilegales. Mensajes estos que terminan justificando la violencia como alternativa viable en comparación con el hecho de superar las dificultades propias de la desigualdad social y económica de su entorno. Así, el enmarcamiento de la comunicación fuerte para evitar que los educandos se expresen a favor de este tipo de actores se constituye en un esfuerzo importante si se realiza con argumentos que logren remover aquellas ideas arraigadas en los estudiantes, producto de su contexto y de la influencia de los medios de comunicación.

Como lo afirma Uccelli *et al* (2013) los estudiantes no son ignorantes frente al fenómeno de violencia armada y sociopolítica del país. La información con la que cuentan al respecto proviene, en la mayoría de los casos, de relatos familiares, de sus contextos próximos o de los medios de comunicación. A partir de ésta se han venido formando "valoraciones, juicios y prejuicios que les sirven como herramientas para

explicarse este proceso. Y esto no es necesariamente negativo, sí, parcial” (Uccelli *et al*, 2013: 29).

Frente a esta parcialidad y diferentes perspectivas sobre lo sucedido (o mejor, sobre los sentidos que se le adjudican a lo sucedido) en el marco del conflicto armado, no es posible afirmar la existencia de una verdad absoluta de los hechos. Es así como profesores y estudiantes –cada uno por aparte– hacen énfasis en los sucesos que les permiten acentuar aquello que consideran verdadero. Retomando el caso de Pablo Escobar resulta valiosa la afirmación de un docente cuando expresa: “que lo exponga uno, pero que exponga lo que fue, lo malo, no es que venga aquí a decirme que le dio casas a los tugurios de Medellín; no, que muestren el verdadero personaje que era Pablo Escobar”. De esta manera manifiesta la versión que desea escuchar en clase y transmitir a sus estudiantes sobre dicho actor. Posición contraria a la de los estudiantes que, no sólo no rechazan las acciones de este narcotraficante, sino que la exaltan.

Si bien la respuesta del educador es una reacción más en su esfuerzo por lograr una actitud de rechazo y cuestionamiento ético por parte de sus estudiantes, dejar de lado aquello en lo que éstos quieren hacer énfasis, también se constituye en una posición sesgada. Es decir, el enmarcamiento fuerte de la comunicación implica desconocer los matices y las distintas perspectivas de estos hechos históricos en el marco del conflicto armado –así algunas de éstas pretendan justificar o minimizar lo condenable– no permite un abordaje complejo del fenómeno.

Reconocer esta complejidad contribuiría a un diálogo entre docentes y estudiantes en el que se expongan las diversas opiniones y análisis, por ejemplo de quienes consideran que personajes que han tenido influencia en el conflicto como actor armado tienen aspectos que pueden ser valorados como positivos, así como de quienes hacen énfasis en aquello que debe ser condenado. Poner sobre la mesa todos estos elementos es un primer paso para llegar a puntos de encuentro entre docentes y estudiantes, que luego permita evaluar la benevolencia o no de dichos actores. Aunque en el grupo focal surgió el tema de la exaltación a narcotraficantes y a militares, estos diálogos también pueden surgir alrededor de otros personajes que generan controversia como alias *Tirofijo* o *Carlos Castaño*, entre muchos otros

¡Ah! y les gusta la vida militar. Aquí más de uno su sueño es salir para el Ejército y ese tipo de cosas a pesar de que uno por ejemplo les trata de hablar de eso. Yo a veces les trataba de decir a los chicos “no ¿pero es que cómo se van a ir a la guerra?”, y unos que son menores de edad me decían “no, pero no me importa, yo me quiero ir y mis papás me autorizan”, y yo, “pero es que los niños no deben ir a la guerra, o sea, no está bien, tú tienes que hacer otras cosas” (Profesora de Ciudad Bolívar, grupo focal N°1, 2015).

---

En clase y a nivel comunitario les pedimos a los alumnos que se abstengan, que se guarden, que tengan mucho cuidado de la relación ni con un grupo, ni con el otro (...) porque nos comprometen y nosotros no podemos estar con ninguno (Profesor de la Sierra Nevada de Santa Marta, entrevista, 2017).

Lo expresado por estos docentes ya no implica únicamente una preocupación por la exaltación de los grupos armados, sino por la posibilidad real de que los estudiantes efectivamente se vinculen a estos, dadas las condiciones de su contexto. En el caso de los jóvenes que sueñan con hacer parte de las Fuerzas Militares, su deseo se gesta también a partir de la información que proviene de los medios de comunicación. No obstante, dicha información no sólo ha sido promovida por los medios privados sino también desde el Estado colombiano, siendo el periodo de mayor influencia propagandística del Ejército Nacional el de la puesta en marcha de la política de seguridad democrática del ex presidente Álvaro Uribe Vélez.

De acuerdo a lo planteado por Gordillo (2014), en su texto sobre la propaganda militarista en la Colombia contemporánea, en este periodo se logró no sólo ofrecer una imagen favorable de dicha política y de las Fuerzas Militares -haciendo uso de los recursos de la propaganda política<sup>44</sup>- sino que también se recreó una imagen heroica de los soldados Colombianos, bajo la premisa de que “los héroes en Colombia sí existen”. Esta influencia mediática ha devenido, hasta el día de hoy, en una invitación bastante atractiva para los estudiantes que a pesar de ser menores de edad ven en la carrera militar una posibilidad de proyecto de vida, sin cuestionarse sobre las implicaciones de ser un actor armado más en un contexto fuertemente marcado por una guerra interna que no logra desaparecer del todo pese a los esfuerzos emprendidos por los procesos de paz.

Ahora bien, la preocupación se acrecienta en lo relatado por el profesor de la Sierra Nevada de Santa Marta, pues los docentes ya no sólo deben advertir sobre las implicaciones de elegir una vida militar desde las fuerzas estatales, sino también del peligro constante que se deriva de entablar cualquier tipo de relación con actores armados ilegales. Se evidencia en ello, ya no sólo un dilema ético por la exaltación de actores armados –en lugar de su rechazo– sino un peligro real, latente por integridad física y psicológica de los estudiantes, una preocupación por la vida misma.

En síntesis, a partir de los relatos de los profesores entrevistados, es posible identificar que, en el ejercicio de su rol docente dentro de la institución educativa, son básicamente tres las expectativas que tiene sobre sus estudiantes: primero, que

---

<sup>44</sup> Tales como inscribir al espectador en la categoría de masa, producir el reconocimiento institucional mediante la creación de personajes que encarnan el producto, posicionar el producto mediante características de fácil recordación, estética que produce una imagen espectacular, entre otros (Gordillo, 2014).

comprendan la complejidad del conflicto armado; segundo, que –a partir del reconocimiento de esa complejidad– reconozcan la importancia de una formación ciudadana orientada a prevenir la repetición de la guerra; tercero, que exalten los ejercicios de resistencia pacífica de la población civil, toda vez que consideran como imperativo el repudio a las expresiones de violencia asociadas al conflicto armado. Para lograr esa tipificación de acciones –en términos de Berger y Luckman– que se sustentan desde un deber moral, los profesores deben recurrir a establecer principios de enmarcamiento de la comunicación fuertes para impedir que se posicionen discursos en aula de clase orientados a naturalizar y a exaltar la guerra<sup>45</sup>. Acciones que, además de respaldarse en un argumento moral, obedecen a convicciones políticas de parte de los docentes, sobre las que no existe completa certeza si debe ser manifiesta ante los estudiantes o no. Esta serie de prevenciones y dilemas que emergen al respecto son abordados en el siguiente apartado.

### **4.3. Posturas neutrales y abiertamente políticas en el contexto transicional**

Por ser el conflicto armado un fenómeno de carácter político que aún permanece vigente en Colombia, su estudio en contextos escolares genera un espacio propicio para la emergencia de múltiples discusiones sobre cómo entenderlo y, en consecuencia, cómo intentar resolverlo. Esto se debe –además de su vigencia– a la polarización política que ha existido en el país y que aumentó desde que empezaron las negociaciones entre el gobierno Juan Manuel Santos y la guerrilla de las FARC en 2012, y a las constantes y acérrimas críticas que han planteado los opositores sobre las negociaciones, encabezadas por el expresidente Álvaro Uribe.

Como la presente investigación la desarrollé justamente en el marco de esta negociación, al indagar sobre el conflicto armado con los profesores emergía de inmediato el tema de los Diálogos de La Habana, ya que en todos los casos este tema

---

<sup>45</sup> Esto reafirma la tesis de Barton y Levstik, explicada de la siguiente manera "En un estudio sobre respuestas morales frente a hechos históricos en jóvenes estudiantes norirlandeses y estadounidenses, Barton y Levstik (2004) afirman que a los docentes no solo les interesa analizar las causas de hechos como la esclavitud o el Holocausto, sino también que esperan que sus alumnos los condenen moralmente. Si esto no ocurre, el docente tenderá a quedar impactado o aún ofendido. Esta situación será innegable para muchos de los que han ejercido la docencia." (Carretero & Borrelli, 2008: 207). Asimismo, se relaciona con lo planteado por Higuera cuando dice: "a partir de la experiencia europea, Jean-Pierre Husson se pregunta "¿Qué debe ser prioritario para nosotros? ¿Enseñar historia? ¿Hacer de nuestros alumnos ciudadanos responsables? ¿O bien conmemorar?" (Husson, 2001, pág 8). Quizá la respuesta esté en la transmisión equilibrada de conocimientos y valores civiles en contextos que habiliten prácticas democráticas entre los sujetos involucrados" (Higuera, 2008: 114).

fue objeto de estudio durante las clases de los docentes entrevistados. En esta misma vía, otro de los temas recurrentes de las clases, los grupos focales y las entrevistas realizadas, fue la coyuntura que antecedió al plebiscito del 2 de octubre de 2016, mecanismo de participación democrática mediante el cual se pretendía refrendar el Acuerdo Final entre las dos partes. Esta particularidad hizo que los profesores debatieran aún con más frecuencia acerca de la pertinencia de explicitar sus posturas políticas sobre el tema del conflicto armado, y en consecuencia sobre el Acuerdo Final y el plebiscito del 2 de octubre<sup>46</sup>.

Sobre el tema político, algunos profesores consideran que en el ejercicio de su rol, lo conveniente es presentar una imagen neutral ante los estudiantes bajo dos argumentos: primero, evitar sesgar a los estudiantes con su ideología política para que formen su propio criterio; y segundo, impedir ser señalado como simpatizante o integrante de algún grupo armado.

Es inevitable muchas veces pasar por neutral cuando uno ve y comprende de alguna manera la situación ¿cierto? Igual, cuando uno construye los talleres y los aplica hay una intencionalidad de por medio, que es también el ejercicio educativo. Entonces, me ha pasado que uno va como con su discurso y todo pero yo abiertamente no puedo decir, por ejemplo, si Uribe es o no paramilitar (...) esas apreciaciones personales pues yo pienso, yo opino, que eso obviamente no lo puedo decir abiertamente (Profesora de Ciudad Bolívar, grupo focal N°1, 2015).

Uno no puede tampoco imprimir una idea política porque también estaría sesgando la posibilidad de que el chico forme su ideal. Uno puede mostrar muchas cosas y puede interrogarlos pero tampoco les puede decir “este es el camino” porque si uno lo dice, entonces van a decir “ay, el profe es guerrillero”, o “el profe es paramilitar”, o “el profe es de izquierda”, o “el profe es de derecha” (Profesor de Ciudad Bolívar, grupo focal N°3, 2015).

En todo caso, la forma en que los docentes canalizan la forma adecuada para expresar su postura política es planteando preguntas y críticas sobre las convicciones que tienen los estudiantes, y que resultan contrarias a las del profesor. Este discernimiento que tiene que hacer el profesor para buscar los medios pertinentes para ejecutar una acción, en lugar de realizarla sin ningún filtro, denota el autocontrol y el proceso reflexivo que el profesor tiene como individuo consciente de estar interpretando un rol sobre el que recaen normas que lo rigen institucionalmente, pero también a causa de la complejidad misma que implica enseñar sobre el conflicto armado cuando este se encuentra vigente.

---

<sup>46</sup> Como es sabido, en el plebiscito ganó el “No” con el 50,23% de los votos contra el 49,76% de los votos por el “Sí”. Este estrecho margen de diferencia es otra de las formas en que se refleja la polarización política en el país sobre la que me he referido.

Los chicos colocan a Álvaro Uribe como el salvador, como la punta de lanza que liberó a este país de la guerrilla y del narcotráfico. Sí es cierto que el expresidente generó una gran coyuntura a nivel de las generaciones que están ahorita. No son todos, pero la mayoría sí tienden a seguir mucho a Álvaro Uribe Vélez. Entonces, cuando uno llega y les critica esa idea con argumentos, se polariza la discusión dentro del salón porque hay unos que están a favor y otros en contra. Ahí es donde uno aprovecha esos espacios, pues para preguntar, para servir de mediador (Profesor de Ciudad Bolívar, grupo focal N°2, 2015).

Contraria a esta postura, otros profesores interpretan que parte del ejercicio de su rol consiste precisamente en hacer explícita su posición política sobre el tema del conflicto armado. Por ejemplo, en la actual coyuntura expresar aceptación o rechazo sobre Álvaro Uribe, el Acuerdo Final entre el Gobierno y las FARC o el plebiscito del 2 de octubre puede sugerir la postura que asumen los docentes al momento de comprender el conflicto armado colombiano.

Yo siento que hay momentos en los que uno no puede ser neutral. Sí, porque es que hay cosas que no se pueden negociar, es como decir que el problema de Colombia no es el problema de la tierra; es como decir “no, la guerrilla simplemente surgió porque eran unos bandidos terroristas que simplemente querían era sembrar terror y extorsionar”, no, las cosas son más complejas. Bueno, y es que hay cosas que hay que decir las, y yo si digo que Uribe es paramilitar, o sea, muchas cosas yo sí las hablo mucho más abiertamente porque son cosas que incluso ellos también las saben, esas cosas ellos las saben (Profesora de Isnos, entrevista N°2, 2016).

Los profes siempre mantenemos una postura política en la clase, y los maestros, por estar afiliados a la Federación de Educadores a nivel de Colombia, como es la FECODE y los sindicatos filiales, siempre tenemos una posición más o menos de centro izquierda. Lo digo en el sentido de que no compartimos las desigualdades y siempre nos encaminamos pues a visionar una Colombia con unos gobernantes, que prime más que todo la colectividad antes que lo personal, contrario a lo que está sucediendo ahora con la corrupción (Profesor de Ovejas, entrevista, 2017).

Los docentes que exponen abiertamente sus posturas políticas ante los estudiantes, en ningún momento consideran que esta acción puede sesgar ideológicamente a los estudiantes. Aunque son conscientes de que el rol desde el cual ellos se enuncian implica hacerlo desde un lugar de autoridad ante sus estudiantes, consideran que sus alumnos no son solo receptores pasivos que reciben información, sino que además la tramitan y filtran.

Ellos lo están midiendo a uno todo el tiempo. Uno jamás puede pensar que el estudiante es simplemente un receptor pasivo, todo el tiempo te confrontan. Hay cosas que ni te ponen cuidado porque no les importa, pero hay cosas que les pesan y sobretodo porque los pone en perspectiva de lo que han escuchado de la otra gente, y porque uno, de alguna manera, siendo el docente tiene una voz de peso ahí frente al discernimiento que ellos puedan tener (Profesora de Isnos, entrevista N° 2, 2016).

---

Para ellos, eso que individualmente piensan, y que haría parte de su *sí mismo más humano*, resulta compatible con su *sí mismo socializado*. Incluso durante sus clases, los profesores informan a los estudiantes las ideas políticas que tienen. Posiblemente esta explícita aclaración de sus posturas se haga –de acuerdo a lo explicado por Goffman cuando define la situación– para que los estudiantes sepan qué pueden y qué no pueden esperar del docente en ese sentido.

Estudiamos no solamente el conflicto sino que tratamos de entender todas las situaciones de lo que ocurre y lo que nos afecta (...) pero entonces no es la única información que nos llega. En la clase entonces ven la perspectiva de la profesora. Tal vez si yo fuera uribista les hubiera dado una clase diferente, pero no, porque no soy uribista. Si fuera otra profesora tal vez les hubiera dado otro enfoque diferente pero en clase trabajamos desde una perspectiva muy crítica (Profesora de Isnos, entrevista N°1, 2016).

Sin embargo, sobre todo en aquellos casos donde los profesores se expresan sin muchas prevenciones pues consideran que el contexto de reproducción así lo permite, son muchas las ocasiones en que lo dicho en clase trasciende el ámbito escolar y llega hasta los padres de familia. Cuando esto sucede y las orientaciones políticas de los padres son contrarias a las de los docentes suelen presentarse desacuerdos que son transmitidos –voluntaria o involuntariamente– también a través de los estudiantes.

En la institución donde yo trabajo hicimos un simulacro de plebiscito desde preescolar hasta grado once, pero se hizo un trabajo con ellos explicándoles la pregunta (...) y finalmente ganó el “Sí”. Los chicos le transmitieron esa información a los padres de familia y en Ovejas, pienso, que ese ejercicio fue como un referente pedagógico para la comunidad porque es una institución que tiene mil y pico estudiantes, y pienso que de una u otra manera eso influyó para que en Ovejas ganara el “Sí” (...) como todo, también hubo padres de familia que no estuvieron de acuerdo pero no era la mayoría, tampoco era un grupo representativo. Los padres de familia que no estaban de acuerdo con el ejercicio eran los que iban a apoyar el “No” (Profesor de Ovejas, entrevista, 2017).

Algunos estudiantes trataron de discutir sobre los Acuerdos en la casa con la mamá y el papá, o con el abuelo y la abuela, y no, eso venían [y decían] “no profesora, fue imposible, mi papá no entiende”, o “no profesora, yo no pude convencerlo”. O sea, no era que nosotros les hubiéramos hablado que hicieran eso, pero pues igual uno les da la información y ellos verán qué hacen ella. El caso es que en la casa no les creyeron [y les dijeron] que esos profesores no saben nada, que pa’ qué se ponían a creerle a esos profesores<sup>47</sup> (Profesora de Isnos, entrevista N°1, 2016).

---

<sup>47</sup> Aunque no es mi énfasis de investigación, resulta interesante la interacción que tienen los estudiantes con sus padres, ya que tanto ellos como los docentes constituyen referentes de autoridad para los alumnos. Sin embargo, en ocasiones, dichos referentes se contradicen a causa de posturas políticas diferentes. Son varios los factores que deberían tenerse en cuenta al analizar en este tipo de interacción, por ejemplo, la minoría de edad de los estudiantes, el lugar de dependencia económica en que se encuentran y la relación de autoridad con sus padres.

Ellos van y cuentan y es complicado pues porque [la mayoría de los padres de familia] son uribistas. “¡Ay! pero esa profesora ¿que está diciendo?, ¿qué les está enseñando?”... pero no me han contado los papás sino los niños, porque yo sé que es correo directo. Lo que yo le diga a los niños, eso van a decirle a los papás (...) “que la profe dijo tal cosa”, “que yo le conté a mi papá” (Profesora de Isnos, entrevista N°2, 2016).

Esta situación complejiza aún más la interacción ya que los profesores, además de discernir qué tan neutrales o no deben y pueden presentarse ante sus estudiantes en el marco de una relación pedagógica, perciben a los padres de familia como un “segundo público” ante el cual deben actuar. Aunque este público no está presente en el momento mismo de la interpretación del rol docente, expresiones como “lo que yo diga es correo directo a los papás” o “los chicos transmiten esa información a los padres de familia” llevan a inferir que los profesores saben que detrás de cada estudiante que ven en el aula, están sus padres de familia asistiendo también como público latente.

De esta manera queda claro cómo el marco de interacción entre el docente y los educandos trasciende el aula de clase a causa de la estrecha relación que estos últimos tienen con sus padres. En consecuencia, en términos de Goffman, la *actuación* que desempeñan los docentes será un recurrente motivo de reflexión –justamente por parte de los profesores– puesto que, además de la información completa o incompleta que tengan sobre sus interlocutores inmediatos, deberán tener presente aquella correspondiente a la de los padres de familia. Así, cada vez que los estudiantes transmiten a los docentes los comentarios o críticas que tienen sus acudientes sobre sus posturas políticas, empieza un trabajo adicional para el profesor, toda vez que debe volver a la *región posterior* (donde prepara su actuación) para reflexionar, y así replantear o reafirmar los parámetros de interacción que ha considerado –ya sea optar por mostrarse como neutral o no– para ejecutar en *la región anterior*, es decir en el escenario mismo del aula de clase.

#### **4.4. Conflicto armado como tema de clase y realidad cotidiana**

El dilema de los profesores, por no saber con certeza qué tan neutrales deberían presentarse ante los estudiantes a propósito de sus posturas políticas, se complejiza aún más cuando existen grupos armados que operan alrededor de la escuela donde se imparten las clases. En estos casos, las prevenciones de los profesores no solo remiten al temor de sesgar ideológicamente a los estudiantes o a evitar confrontaciones con los padres de familia, sino que además deben cuidarse de ser señalados por cualquier grupo armado como divulgador de la ideología del bando enemigo.

De los once (11) profesores con los que tuve la oportunidad de hablar, ocho (8) de ellos perciben que operan grupos armados en los alrededores de sus colegios, es decir, lo que corresponde a dos (2) colegios. Por su parte, tres (3) profesores no perciben en la

actualidad la presencia de dichos grupos en las inmediaciones de los tres (3) colegios donde trabajan. Sin embargo, todos reconocen que en épocas pasadas –aproximadamente diez años atrás– los grupos armados sí estuvieron en sus territorios y afectaron el devenir normal de las clases (Ver Tabla 4-5. Percepción de profesores sobre grupos armados cerca del colegio). Por esta razón, los relatos que expondré a continuación pueden referirse a las percepciones que los docentes tienen de la situación actual, o de las pasadas en las que los grupos armados operaban cerca de los colegios.

**Tabla 4-5. Percepción de profesores sobre grupos armados cerca del colegio**

Colegio	Percepción de profesores sobre grupos armados cerca del colegio	
	En la actualidad	En el pasado reciente
Ciudad Bolívar	SÍ	SÍ
Isnos # 1	SÍ	SÍ
Isnos # 2	NO	SÍ
Ovejas	NO	SÍ
Sierra Nevada de Santa Marta	NO	SÍ

Fuente: elaboración propia a partir de la información suministrada por los docentes entrevistados.

Al igual que las prevenciones que tienen por saber que sus posturas políticas pueden ser conocidas por los padres de familia, de igual manera los profesores temen que a través de los estudiantes se filtren rumores y estigmas que lleguen a ser conocidos por los actores armados. No necesariamente porque los estudiantes vayan a contar directamente a los grupos armados, sino porque podrían decirlo en contextos inadecuados donde este rumor pudiese difundirse. Los docentes saben que, de constituirse el rumor, su vida e integridad estarían en riesgo.

Los chicos a veces te preguntan cosas como para hacerte caer. Claro, entonces dicen “ay no, el profesor es guerrillero” y ¡pum! te señalan de una. Pues lo piensan libremente, pero el problema es que no solamente se queda en su pensamiento sino que lo pueden propagar, y en un pueblo tan pequeño es muy delicado que estén inventando un chisme de esos (Profesora de Isnos, entrevista N°2, 2016).

Para evitar este tipo de inconvenientes, una vez más, los docentes deben filtrar lo que pueden decir sobre su ideología política y sobre los grupos armados. Este evidente ejercicio de autocontrol constata que –en términos de Bernstein– el contexto de reproducción, en tanto legitimador de lo decible y actuable para el profesor, trasciende la normatividad de la institución educativa y las expectativas de los estudiantes, ya que

incluso parte de la interacción escolar es regulada por la presencia efectiva o percibida de estos grupos.

Asimismo, la particularidad de este escenario de interacción se ajusta a lo que Goffman denomina *frame* o marco de referencia. Esto, ya que es evidente cómo en una misma situación concurren múltiples y simultáneos parámetros adecuados para actuar, que en este caso corresponderían a la tipificación de acciones que impone la institución educativa, aunados a las acciones que el docente debe regular, no solo a causa del “público latente” de los padres de familia, sino también por la presencia de grupos armados. Parámetros de acción simultáneos que pueden ser mutuamente excluyentes ya que, por ejemplo, cuando el profesor considera útil para el ejercicio pedagógico exponer en clase abiertamente su postura política sobre un actor armado o su ideología, pero al mismo tiempo es consciente que este acto resulta contraproducente en tanto puede conllevarlo a ser estigmatizado y eventualmente afectado por grupos armados. En estos casos, tal como explican Goffman (2006) y Acevedo (2011), al actor le corresponderá la tarea de discernir –a partir de sus interpretaciones personales– cuál de estos marcos de interacción es el más adecuado para desenvolverse.

Nos guardábamos muchas cosas de hablar de esos temas [de la guerra en Colombia] porque nosotros vivimos en medio del conflicto. Los paramilitares estaban de aquel lado del río San Diego y la guerrilla estaba hacia arriba, cerca al pueblo no se veían. Cualquiera día de pronto veíamos llegar paramilitares por ahí y se hacían cerca a los lugares del colegio, como también en otra oportunidad pasaba la guerrilla en grupos pequeños, tres o cuatro guerrilleros vestidos de civil portando algún arma (Profesor de la Sierra Nevada de Santa Marta, entrevista, 2017).

No podíamos enseñar los temas que tenían que ver con la descomposición social del país, los temas que tenían que ver con narcotráfico, los temas políticos, los temas de corrupción y el tema de la tenencia de la tierra. Incluso las clases de filosofía tenían que ser clases un poco moderadas porque, más que todo el bando paramilitar pensaba que los maestros con esas clases estábamos formando una ideología subversiva, que estábamos formando subversivos en las aulas de clase (Profesor de Ovejas, entrevista, 2017).

A partir de estos relatos es posible observar cómo los docentes, ante la presencia de grupos armados que resultan amenazantes, se han visto obligados a “guardarse de hablar muchas cosas” sobre el tema del conflicto y por lo tanto dejar de enseñar ciertos contenidos que consideran propios de su rol docente. En síntesis, el marco de referencia de la institución educativa resulta supeditado por aquél que le impone el contexto social en el que se inscribe y transcurre el ejercicio pedagógico del docente.

Otra forma que los profesores deben utilizar para impedir que emerjan suspicacias de parte de grupos armados de izquierda o de derecha, consiste en no hacer la más mínima referencia a los grupos locales que operan en el territorio. Es decir, pueden

hablar de la generalidad de las guerrillas y los paramilitares pero nunca relacionar lo dicho con lo que se vive en el entorno inmediato.

Ellos [los estudiantes] le entienden a uno el contexto, pero que uno toque directamente el tema del conflicto armado, no. Pero sí uno lo aborda sin mencionarlo, o sea, no poniendo nombres propios. Sí, porque de todas maneras pues los actores [armados] están por ahí y ellos saben quién es uno, ellos aquí en la comunidad saben quiénes son los profesores (Profesora de Ciudad Bolívar, grupo focal N°3, 2015).

¿Cómo fue que me preguntaron la otra vez? ¡Ah!, me dijeron “¿y ¿entonces eso de los paramilitares todavía continúa?”, y yo les expliqué pues que eso hubo un proceso de Justicia y Paz, que algunos paramilitares sí se entregaron pero que hay otros –según dicen las noticias– que todavía hacen presencia. Y entonces el mismo chico que me había preguntado me dijo “¡ah, como acá!”, y yo “pues ustedes saben más que yo eso ¿no?”. Entonces, o sea, ellos también son como muy a ver uno qué trae y uno qué está diciendo, a ver de qué manera uno ve el asunto, pero sí, hay que ser también muy cuidadosos con eso (Profesora de Ciudad Bolívar, grupo focal N°1, 2015).

Este último relato en particular refleja dos formas simultáneas y contrarias del enmarcamiento de la comunicación desarrollado por Bernstein. Por una parte, existe un enmarcamiento de la comunicación fuerte para el docente, ya que para él es imposible referirse en el aula sobre los grupos armados locales, es decir, le está prohibido incorporar elementos de lo “exterior-inmediato” a los temas de clase. En cambio, para los estudiantes el enmarcamiento de la comunicación sobre este tema es débil, toda vez que el profesor permite que lo hablen con libertad durante las clases y comentar lo que conocen de su propio entorno.

Además, también sobre la última cita, la expresión de la profesora “ellos también son como muy a ver uno qué trae y uno qué está diciendo” remite a la situación misma que constituye la interacción, en la que cada una de las partes intenta conocer más acerca de quién es ese otro con quien se interactúa. Para los estudiantes no es suficiente saber que el individuo que enseña es alguien que cumple un rol docente, ellos necesitan saber más información de su ser para saber qué pueden esperar y qué formas posibles existen para relacionarse con él. De igual manera, los profesores también querrán saber datos adicionales sobre la identidad de sus estudiantes. Aquella que le ofrezca información sobre posibles relaciones de estudiantes con grupos armados tendrán una mayor relevancia.

Hubo una época en que había chicos que eran hijos de esa gente [guerrilleros] e hijos de paramilitares de la zona. Y una vez hubo un conflicto bárbaro porque era como que dos familias que no se podían tocar. Llegó acá al frente del colegio un camionado de guerrillos y eso terminó con el asesinato de varios miembros de una sola familia. A los demás les tocó irse porque eso fue al estilo de la mafia: llega al control una familia y la otra se tiene que ir, y punto (Profesora de Ciudad Bolívar, grupo focal N°2, 2015).

A partir de lo anterior se descubre una característica particular de la interacción docente que, desde los relatos de los profesores, se presenta cuando se enseña sobre la historia del conflicto armado Colombia: una mutua desconfianza entre quien enseña y quien aprende. Lo anterior, ya que, por una parte, el profesor intuye (y a veces constata) que aquello que expresa durante sus clases puede ser malinterpretado y reproducido por sus estudiantes en contextos que podrían ponerlos en riesgo a causa de la presencia de grupos armados cerca del entorno escolar, o bien, porque incluso los mismos educandos pueden ser familiares de quienes hacen parte de estos grupos. Y por otra parte, debido a que los estudiantes, en su búsqueda de obtener más información sobre quién es la persona que interpreta ante ellos el rol docente, a la vez sospechan que puede ser una persona vinculada a un grupo armado.

Así las cosas, en contextos donde la desconfianza es un filtro que media la interacción entre los individuos, el lugar legitimado por la institución educativa –que sobre todo se dirige hacia el rol docente– no se cumple de una manera tan tajante en comparación con aquellos escenarios donde no se manifiesta esa mutua sospecha. Una vez más, resulta claro cómo la interacción entre docentes y estudiantes trasciende la tipificación de acciones designadas por la institución educativa como consecuencia del complejo traslape y simultaneidad de diferentes marcos de interacción que concurren al momento de su encuentro en el aula de clase.

Aunque en las entrevistas realizadas, el hecho de que asistieran a clase los hijos de integrantes de grupos armados ilegales apareció casi que de manera excepcional, este tipo de casos no son los únicos que les confirman con certeza a los docentes la presencia inmediata de los grupos armados alrededor de los colegios. De hecho, en algunas ocasiones los docentes han debido ser testigos directos de la guerra que se libra en las inmediaciones del colegio, ya sea porque han debido actuar para evitar la victimización de sus estudiantes o porque se han sido confrontados personalmente integrantes de los grupos mencionados.

Cuando estos actores [armados] estaban en Montes de María y hacían presencia, habían muchos combates en el territorio, incluso muy cercanos a las viviendas, muy cercano a las veredas, a los corregimiento y a los caseríos. Incluso hubo muertos de la población civil porque estos grupos al margen de la ley, cuando se encontraban en cualquier escenario, ellos combatían. A veces los estudiantes teníamos que resguardarlos en la escuela hasta que se aplacara el combate. Incluso algunos aviones de la Fuerza Aérea, del Ejército bombardeaban la zona y era algo muy terrible (Profesor de Ovejas, entrevista, 2017).

Nosotros somos como autónomos de ser docentes. Ante los alumnos los estamos orientando y decimos qué debemos hacer y qué no, pero de pronto como tipo diez de la mañana que estábamos allí [en el colegio] llegaron nueve miembros de grupos de la parte baja, eran de las Autodefensas y uno de ellos nos manda a reunir a todos [y dice] “me hacen el favor y se me reúnen aquí todos en el patio. Necesito hablar con ustedes”. Entonces uno ahí qué dice. Querían

---

saber quiénes eran venidos de otra parte, de qué lugares, identificarlos, qué hacen, si estudiaban, y de qué parte eran. Como saber qué tipo de gente había ahí en el colegio (Profesor de la Sierra Nevada de Santa Marta, entrevista, 2017).

Ya sea por presenciar los combates o por la irrupción de los grupos armados en el devenir normal de las clases, los profesores encuentran en este tipo de contextos más razones para moderar lo enseñado durante sus clases. Sin embargo, no existe una situación más determinante que cuando se concreta aquello que era una posibilidad: las amenazas de muerte y los asesinatos a los docentes como consecuencia de enseñar sobre el conflicto armado a sus estudiantes con una postura política que algún grupo armado considera vinculada a la ideología del bando enemigo.

Si uno se pone a estudiar la historia de este barrio, uno se da cuenta que era una zona de influencia guerrillera como hasta el 2000. Y después, cuando llegó pues el auge paramilitar y el desmovilización de todos estos grupos, se volvió una zona en donde los paramilitares se enquistaron (...) Aquí, hace como dos o tres años, se cobraban cuentas por la principal y a varios compañeros, por tocar temáticas que tienen que ver con ideología de izquierda los amenazaban. Un profe que daba clases los fines de semana se fue por eso. Entonces, todavía en la escuela es muy mal visto que se enseñen otras cosas [se refiere a las ideologías políticas de los actores armados del conflicto armado], o sea, a lo ya estipulado (Profesor de Ciudad Bolívar, grupo focal N°3, 2015).

Los maestros para trabajar nuestras clases teníamos que tener mucho cuidado en el sentido de que se tenía que trabajar un discurso muy moderado, un discurso que no ofendiera a ninguno de los dos actores [paramilitares y guerrilla] porque se podía tornar en un problema. El problema consistía en que le podían hacer un llamado de atención al profe, o podían enviarle una carta al profe o incluso podían amenazar al profe para que no regresara a la zona, como en muchos casos sucedió en Montes de María. También hubo la muerte de un docente en un territorio denominado Don Gabriel, que es un corregimiento de Ovejas, donde el profe de esa zona era el rector de un instituto técnico agropecuario, fue indispuesto, lo sacaron de la escuela y lo mataron a pocos metros de la población (Profesor de Ovejas, entrevista 2017).

En síntesis, es posible afirmar que en aquellos contextos donde los grupos armados aún operan cerca de los colegios, y donde simultáneamente se enseñan contenidos relacionados con el conflicto armado colombiano, es posible sostener –siguiendo a Goffman– que el aula de clase se erige como un escenario en el que existen múltiples y simultáneos parámetros adecuados para la actuación del profesor. El marco de referencia que el docente debe identificar como adecuado resulta de una transposición de las normas inherentes a la institución educativa donde desempeña su rol, los objetivos y sentidos que él individualmente le otorga a la enseñanza de este tema y la coherencia expresiva que debe sostener para mantener su imagen libre de estigmas de parte de los estudiantes, padres de familia y, sobre todo, de grupos armados que podrían decidir terminar con su vida.

#### 4.5. Enseñar sobre el conflicto armado a estudiantes víctimas

Un último factor de atención que deben tener en cuenta los profesores al ejercer su rol es el hecho de que algunos de sus estudiantes podrían ser víctimas a causa del objeto de su estudio en clase: el conflicto armado colombiano. Existen por lo menos dos formas en que los docentes dicen enterarse de esta particularidad: por una parte, cuando los rectores y profesores que llevan más tiempo trabajando en la institución les comentan acerca de esta situación; o bien cuando los mismos estudiantes informan sobre su situación ya sea durante la clase o en espacios alternos a esta, tales como el descanso o cuando terminan las clases del día. Este hecho supone un filtro adicional en las acciones y en los comentarios de los profesores, toda vez que si llegasen a expresarse de una manera inadecuada, podrían –metafóricamente hablando– abrir nuevas heridas o bien, reabrir las ya estaban cerradas en aquellos estudiantes que han sufrido a causa de la guerra.

En clase habíamos dicho “ah, bueno sí han pasado cosas del conflicto, habrán pasado cosas”, pero una cosa es decir “han pasado cosas” y otra cosa es decir “mi estudiante estaba ahí” (...) lo trato de decir de una forma muy sutil, o sea, no la voy a poner en evidencia a decir “ay sí, en Colombia hay víctimas, como Mary, vean el ejemplo”, ¡no, jamás en la vida! Uno tiene que tener más cuidado, como el tacto de lo que se dice, cómo se dice, porque la palabra puede tocar fibras muy sutiles en el otro. Uno tiene que tener toda la delicadeza y todo el respeto frente al otro (Profesora de Isnos, entrevista N°1, 2016).

Hay estudiantes que son víctimas, claro, lógico que sí. Recordar los hechos que sucedieron hay que tratarlo con mucha prudencia en el sentido de que no se lastimen las heridas que dejó la guerra. Ellos son muy susceptibles, pero son estudiantes que narran también su experiencia, y te dicen profe “yo fui víctima del conflicto, mi papá murió, mi mamá esto, mi hermano esto” (Profesor de Ovejas, entrevista, 2017).

La otra vez estábamos en clase hablando del tema de las víctimas y entonces alguno dijo “profe, hay que ayudar a las víctimas y hay que darles psicólogos”, y ella [estudiante víctima] se paró indignada y dijo “¡los psicólogos no sirven para nada!, ¡uno con un psicólogo no se sana!”. Fue tan fuerte, o sea, ella no lo habla porque no es muy participativa en clase, pero cuando lo habla lo dice desde adentro, desde lo que siente, eso me impactó tanto (...) ella se sintió muy mal en ese momento pero yo tampoco sabía muy bien qué hacer (Profesora de Isnos, entrevista N°2, 2016).

La sutileza, el tacto y la prudencia que deben emplear los docentes se deben, además del temor a reactivar el dolor de los estudiantes, al hecho de no querer “poner en evidencia” a quienes han sido afectados en el marco del conflicto ya que otros estudiantes –por lo general, aquellos que no son víctimas– podrían hacer comentarios que afecten a quienes sí lo son. Lo anterior emerge ya que entre los educandos surge una suerte de estigmatización y rechazo a quienes son víctimas, en tanto consideran que esta es una condición que menoscaba la dignidad de la persona, y no un sinónimo

de resistencia y sobrevivencia ante situaciones tan adversas como la guerra. En estos casos, el docente establece un enmarcamiento de la comunicación fuerte, es decir, no acepta la totalidad de las intervenciones de los estudiantes sino que regula con estrictez aquellas que considere inadecuadas.

Uno dice “bueno, va a haber el momento en el taller en que alguien va a mencionar algo desde lo personal, entonces con mucho respeto lo vamos a escuchar, con mucha sutileza vamos a mirar qué es lo que él quiere expresar”, pero es difícil porque tú estás en clase y entonces empieza alguien a criticarlo “ay ya dijo, ay no, dijo”, o la risa, o algo. Entonces uno les dice “pero no lo digas de esa manera porque puedes estar hiriendo la susceptibilidad del compañero”, y dicen “¡ay sí!”, como que hasta ahora caen en cuenta de que se debe tener cuidado porque es un tema delicado (Profesora de Ciudad Bolívar, grupo focal N°1, 2015).

Algunos poquitos [estudiantes] dicen que son víctimas porque, de todas maneras, pues yo noto que tampoco es tan chévere que digan “ay ¿quién es el desplazado de este salón?”, eso no es tan chévere (Profesora de Ciudad Bolívar, grupo focal N°3, 2015).

Con el propósito de evitar que este tipo de dinámicas sucedan en el aula de clase, los profesores optan por abordar la presencia de los estudiantes víctimas en el salón para exhortar a sus compañeros a asumir una actitud empática con ellos, y en general con la población que es víctima. Es decir, enfatizan en varios de los objetivos de aprender acerca de la historia del conflicto armado colombiano: entender que la guerra y sus efectos les son próximos y que deben sancionarla moralmente por las afectaciones humanas que estas implican.

El tema no solamente depende de que ellos [los estudiantes] sepan o no sepan el tema porque también lo han vivido. Entonces nos encontramos recientemente con una discusión donde decimos “bueno, ¿de qué manera podemos favorecer para que se empiece a generar la paz?, ¿cómo yo me puedo solidarizar? El conflicto todos lo hemos vivido, pero él [estudiante víctima] lo vivió en carne propia (...) y algunos llegan a responder “¡Ojo por ojo y diente por diente!”, o sea, uno se encuentra con esas cosas y dice “bueno, esa es tu idea, pero eso va a generar más violencia, y ya de violencia ¿cuántos años llevamos? Más de cincuenta años, entonces ¿de qué otra manera?” y uno así empieza como a ir removiendo esas ideas de violencia y despertando la solidaridad con el otro (Profesora de Ciudad Bolívar, grupo focal N°2, 2015).

Esa información adicional que el profesor adquiere sobre algunos de sus estudiantes, en ocasiones también suele ser aprovechada en la interacción escolar para enseñar sobre la importancia de los Derechos Humanos, sobre todo a partir del interés que demuestran los estudiantes que han sido víctimas de la guerra. Es decir, la identificación que los alumnos establecen con los temas trabajados en clase, en ocasiones, hace que sea mucho más factible lograr los objetivos que los profesores asumen en el ejercicio de su rol, en especial, aquellos orientados a desnaturalizar el conflicto armado colombiano y comprenderlo en su complejidad al identificar sus causas, dinámicas y efectos.

Es un logro que el chico ya está empezando a problematizar el asunto y está comprendiendo que el conflicto armado es complejo, que eso a él lo afectó ¿cierto? Y se menciona no para victimizarlo sino para que reconozca que también hubo una vulneración de los derechos. “Sí, te pasó algo, vives acá en Ciudad Bolívar, ¿pero por qué vives acá?” [y ellos responden] “No, pues yo estoy acá y vivo acá”, entonces les vuelvo a preguntar “sí, ¿pero por qué? Pensemos qué fue lo que pasó” Entonces uno empieza ahí a mover cosas, no para despertar y hacerse la víctima, sino para que comprenda los sucesos que han transcurrido en su vida y que estos se relacionan con el tema del conflicto (Profesora de Ciudad Bolívar, grupo focal N°1, 2015).

Los chicos se muestran bastante interesados obviamente por la población con la que estamos, porque acá hay bastantes chicos y familias que son desplazados. Hay familias que han vivido la violencia en carne propia, que les han quitado sus casas, que han visto morir familiares, por todo eso se sienten identificados. Pero a pesar de que saben que afrontaron esos problemas, no tienen claro por qué pasó lo que pasó, ellos en realidad lo único que saben es que les tocó salir, que les mataron a alguien, que hay problemas de guerrilla, que hay problemas de las FARC, del gobierno, y entonces sí se interesan y preguntan muchísimo (...) y también les interesa mucho cuando uno les habla de la lucha por el respeto de los Derechos Humanos, ese tipo de cosas les llama mucho la atención (Profesor de Ciudad Bolívar, grupo focal N°3, 2015).

Sin embargo, aunque en ocasiones esta identificación con los temas vistos en clase aportan para el cumplimiento de los objetivos que sustentan la interacción escolar, asimismo puede presentarse el fenómeno contrario: el rechazo total a acercarse a estudiar el tema del conflicto armado debido a que este puede evocarle recuerdos de dolor y sufrimiento al estudiante. Resulta entonces complicado para quien desempeña el rol docente encontrar las acciones y el marco de referencia adecuado durante la interacción escolar, toda vez que algunos de los recursos didácticos que podrían resultar útiles para la enseñanza de los contenidos temáticos, pueden al mismo tiempo generar impactos emocionales a otros estudiantes que han sido víctimas.

Esto se debe justamente a la multiplicidad de marcos de referencia en una misma situación que se genera debido a las diferentes “relevancias motivacionales” que cada uno de los actores le atribuye a la interacción que se sostiene. En todo caso –retomando lo expuesto por Acevedo– por más diferencias que existan entre estas relevancias motivacionales (por ejemplo, entre la del estudiante que expresa su sufrimiento en el aula de clase y la del docente que intenta encuadrar la situación bajo principios prioritariamente pedagógicos), es factible que el profesor busque que “la clase no salga de sus manos”, es decir, que se constituya en un espacio catártico que escape de sus posibilidades para manejarlo.

Cuando se pasó el documental había una estudiante que no lo podía ver porque ella fue desplazada del Bajo Baudó, bueno, de una zona bananera por grupos paramilitares que la desterraron, le quitaron sus tierras. Digamos que para ella lo peor ha sido el paramilitarismo, entonces ella no podía ver el documental. Participaba constantemente y hablaba desde su punto de vista pero no se acercaba a ver el documental porque le daba...mejor dicho, se prohibía esos

---

momentos. Y pues, por todo esto, aunque era el ejercicio de la clase de ese día, de ninguna manera yo la iba a obligar a que lo viera (Profesor de Ciudad Bolívar, grupo focal N°3, 2015).

El temor a revictimizar a los estudiantes que han sufrido el rigor de la guerra, tanto de parte del docente mismo como de sus compañeros de clase, podría hacer pensar que algunos docentes evitan que los estudiantes víctimas expresen sus vivencias personales en clase. Sin embargo, como estas expresiones surgen de forma espontánea prácticamente es imposible prever su emergencia. Por esta razón, el docente no solo acepta que los estudiantes incorporen estos elementos a las clases (en una clara muestra de enmarcamiento débil de la comunicación) sino que además encuentra que la socialización de dichas experiencias ante sus compañeros pueden fortalecer las ideas que él –desde el rol que interpreta– plantea durante las clases. Es el caso de este profesor, que intentaba explicar a sus estudiantes la degradación del conflicto armado a partir de las acciones desplegadas por los grupos armados y la necesidad de no comprender la guerra desde los maniqueísmos y binarismos.

La estudiante del caso de desplazamiento del Baudó hablaba desde su experiencia y ella sí le comentaba a los compañeros que para ella ni guerrilla ni paramilitares, o sea, para ella es la misma vaina. Lo que pasa es que ellos [los estudiantes] ven una concepción de que si no estoy en un grupo, entonces estoy en el otro; y si no están conmigo, están es en contra mía. Ella les decía “esa no es la visión, la visión es que esos dos fenómenos son los que han dañado el país de una u otra forma, y ellos se han peleado durante muchos años por los territorios”, y ella paraba la discusión y todos se callaban. Pero cuando no hay esa persona que lo haya vivido y que tenga esa claridad, entre ellos mismos siguen la discusión polarizada horas y horas (Profesor de Ciudad Bolívar, grupo focal N°3, 2015).

Así, cuando en el escenario de interacción entre docente y estudiante emerge la particularidad de que este último ha sido victimizado en el marco del conflicto armado que se estudia en la clase, de inmediato la situación adquiere un matiz particular. Esto, ya que el profesor no solo debe realizar un ejercicio de autocontrol para evitar revictimizar al estudiante, sino también controlar el enmarcamiento de la comunicación para que los demás educandos no lo hagan. Sin embargo, como se mencionó, este proceso de reflexión que tiene el docente no impide que sean expuestas las vivencias de quienes han sido afectados en el marco de la guerra por dos razones fundamentales: primero, por la imposibilidad de prever su emergencia en tanto los relatos de los estudiantes surgen en el momento menos esperado; y segundo, porque a partir de estas incorporaciones de experiencias vividas y aprendidas fuera del entorno escolar, los profesores pueden enfatizar en los objetivos que consideran son inherentes a su rol docente: la comprensión del conflicto armado en su complejidad, la sanción moral de cualquier expresión violenta en el marco de la guerra y la solidaridad que se debe tener por quienes fueron afectados en el devenir de la misma.



## 5. Conclusiones y recomendaciones

### 5.1 Conclusiones

Bajo el supuesto de que quienes no recuerdan su pasado están condenados a repetirlo, sociedades de diferentes latitudes le han encargado a la escuela enseñar a los estudiantes la historia reciente de violencia política por la que han transitado. Sin embargo, este supuesto se complejiza cuando se constata que este tipo de enseñanza supone para los docentes abordar obligatoriamente un campo social en disputa. Lo anterior, ya que al comprender temas debatibles que aún tienen incidencia en el presente, resulta imposible erigir un discurso en el que todos los sectores de la sociedad se identifiquen con unanimidad, es decir, que coincidan en *el pasado* que se pretende evitar repetir. Fenómeno que se genera ya que cada quien, desde su perspectiva e interés, intenta posicionar la versión del pasado que considera adecuada, la cual se relaciona directamente con el proyecto de sociedad que se imagina en un futuro próximo.

Esta disputa simbólica que transcurre en el entorno escolar se ha documentado en muchos de los países que han transitado por experiencias de guerras, conflictos armados internos o regímenes dictatoriales, tal como lo constatan los estudios realizados en Argentina, Chile, Colombia, Guatemala, Perú, España, Alemania, Bosnia-Herzegovina, entre muchos otros. Disputa que se manifiesta y ha sido analizada desde la academia a partir de las leyes educativas, los currículos y los textos escolares que se diseñan sobre este tipo de historia reciente, o bien, desde el momento mismo en que se enseña el tema en clase, a partir de la experiencia de docentes y de estudiantes.

Así, luego de revisar y analizar las tres formas de estudiar el fenómeno de la enseñanza de la historia reciente asociada a la violencia política, es posible afirmar que en todas se presentan relaciones de poder entre diferentes sectores (políticos, económicos, sociales, académicos, entre otros) que discuten sobre qué y cómo enseñar a los estudiantes, de acuerdo a las diferentes concepciones de sociedad que pretenden impulsar y legitimar desde la escuela.

Vale la pena mencionar que, además de las controversias sobre la versión del pasado que debería enseñarse a los estudiantes, la discusión ha trascendido incluso al hecho mismo de impartir este tipo de clase. Es decir, el debate no es sobre los contenidos apropiados para enseñar, sino sobre la conveniencia de la enseñanza misma. Lo anterior se presenta ya que existen posturas de algunos académicos que sostienen que la historia reciente no debería enseñarse en los colegios bajo el argumento que aún no existe una suficiente distancia temporal que permita tener una mirada objetiva sobre lo sucedido. En respuesta a ello, se ha esgrimido que la enseñanza de la historia siempre estará sesgada por quien la dicta, toda vez que el docente –desde su perspectiva e intención pedagógica– enfatizará en aquello que considere más importante y obviará lo que estime irrelevante.

Superando esta discusión de orden esencial, en Colombia la enseñanza de la historia reciente del conflicto armado en contextos escolares ha sido un fenómeno impulsado institucionalmente incluso desde mediados del siglo XX. Empero, ha sido en el siglo XXI en el que se ha revelado, poco a poco, un aumento en las solicitudes y exhortaciones realizadas a las instituciones educativas a partir de leyes, sentencias judiciales, entidades de carácter transicional como el CNMH e incluso desde el Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto firmado entre el gobierno Santos y la guerrilla de las FARC.

Sin embargo, como quedó demostrado en este documento, al enseñar sobre la historia reciente del conflicto armado, además de las disputas por posicionar una versión sobre lo sucedido, el caso colombiano incorpora, por lo menos, tres particularidades diferentes a las de las experiencias de otros países. Particularidades que a su vez inciden directamente en la forma en que los docentes se desenvuelven en el aula de clase al enseñar estos contenidos a los estudiantes: primero, la coyuntura transicional hacia el postconflicto a través de la implementación del Acuerdo Final entre el gobierno y las FARC en medio de la polarización política de la sociedad; segundo, el hecho que el conflicto armado aún permanezca vigente y los grupos armados eventualmente hagan presencia cerca de los entornos escolares; y tercero, la posibilidad de que entre los estudiantes se encuentren víctimas del conflicto armado.

Ante este escenario, y en primer lugar como requisito para enmarcar la interacción escolar, los profesores tienen tres expectativas básicas sobre sus estudiantes cuando les enseñan acerca de la historia reciente de la guerra: primero, que comprendan la complejidad del conflicto armado en relación a los problemas de orden político, económico y social que lo generaron y que lo mantienen aún en la actualidad; segundo, que –a partir del reconocimiento de esa complejidad– reconozcan la importancia de una formación ciudadana orientada a prevenir la repetición de la guerra; y tercero, que exalten los ejercicios de resistencia pacífica de la población civil, toda vez que

consideran como imperativo el repudio a las expresiones de violencia asociadas al conflicto armado.

En consecuencia, para lograr estos objetivos, que los docentes consideran inherentes al rol que desempeñan dentro de la institución educativa, ellos deben recurrir a establecer principios fuertes de enmarcamiento de la comunicación para impedir que se incorporen y se posicionen discursos en aula de clase que naturalizan y exaltan la guerra. Fenómeno que sobre todo se presenta cuando los estudiantes generan simpatías con algunos integrantes de los grupos armados debido a –según los docentes entrevistados– la información que reciben de los medios masivos de comunicación, que muestran las posibilidades económicas de asumir la vía de la ilegalidad; y también a causa de los rasgos comunes que los educandos comparten con estos personajes (por ejemplo, el caso del origen humilde de Pablo Escobar). Identificación que, en todo caso, siempre tendrá que ver con el contexto social y económico desde el cual los estudiantes aprenden sobre la historia reciente del conflicto armado.

En segundo lugar, y en relación con el carácter político del conflicto armado colombiano y a la polarización de la sociedad, algunos profesores consideran que, en el ejercicio de su rol, lo conveniente es presentar una imagen neutral ante los estudiantes por dos razones: primero, evitar sesgarlos con su ideología política y de esta manera promover a que formen su propio criterio; y segundo, impedir ser señalado como simpatizante o integrante de algún grupo armado por parte de los estudiantes. Contraria a esta postura, otros profesores interpretan que parte del ejercicio de su rol consiste precisamente en hacer explícita su posición política sobre el tema del conflicto armado. Esto, ya que, aunque son conscientes de que el rol desde el cual ellos se enuncian implica hacerlo desde un lugar de autoridad ante sus estudiantes, consideran que sus alumnos no son solo receptores que reciben pasivamente la información, sino que la tramitan y la filtran.

Independiente de la postura que el profesor asuma, pero sobre todo en aquellos casos en que los profesores se expresan sin mayor prevención, resulta frecuente que lo dicho en clase trascienda el ámbito escolar y llegue hasta los padres de familia. Cuando esto sucede, y las orientaciones políticas de los padres son contrarias a las de los docentes, suelen presentarse desacuerdos que son transmitidos –voluntaria o involuntariamente– también a través de los estudiantes.

Esta situación complejiza aún más la interacción ya que los profesores, además de discernir qué tan neutrales o no pueden presentarse ante sus estudiantes, deben hacerlo simultáneamente considerando un “segundo público” latente ante el cual también actúan: los padres de familia. Aunque este público no está presente en el momento mismo de la interacción, sus efectos en la regulación de la interpretación del

rol docente resultan ser bastante eficaces. Entonces, resulta evidente cómo el marco de referencia que regula la relación “cara a cara” entre el docente y los estudiantes trasciende el aula de clase, a causa de la estrecha relación que estos últimos tienen con sus padres.

En consecuencia, en términos de Goffman, la actuación que desempeñan los docentes será un recurrente motivo de reflexión por parte de ellos mismos puesto que, además de la información completa o incompleta que tengan sobre sus interlocutores inmediatos (estudiantes), deberán tener presente aquella correspondiente a la de los padres de familia. Asunto que obliga a los profesores a volver a la *región posterior* (donde preparan su actuación) para reflexionar, y así replantear o reafirmar los parámetros de interacción que han considerado –ya sea optar por mostrarse como neutrales o no– para ejecutar en *la región anterior*, es decir en el escenario mismo del aula de clase (Goffman, 2004: 61).

En tercer lugar, el marco de referencia que regula la interacción entre estudiantes y docentes se complejiza para estos últimos, cuando existen grupos armados que operan cerca del entorno escolar donde se imparten las clases. En estos casos, las prevenciones de los profesores no solo remiten al temor de sesgar ideológicamente a los estudiantes o a evitar confrontaciones con los padres de familia, sino que además deben cuidarse de ser señalados por cualquier grupo armado como divulgador de la ideología del bando enemigo. Fenómeno que los docentes consideran puede presentarse cuando se filtra información a través de los estudiantes, no necesariamente porque ellos vayan a hablar directamente con los grupos armados, sino porque pueden hacer comentarios sobre la actividad del docente en contextos inadecuados donde los rumores y los estigmas puedan difundirse. Justamente, para evitar este tipo de inconvenientes, los docentes, una vez más, deben considerar regular sus comentarios sobre su ideología política y sobre los grupos armados.

Este evidente ejercicio de autocontrol comprueba –en términos de Bernstein– por lo menos dos fenómenos: primero, el enmarcamiento de la comunicación fuerte para el docente (Bernstein, 1988: 32), ya que para él resulta riesgoso presentar sus posturas políticas abiertamente y referirse en el aula de clase sobre los grupos armados, más aún, si son los grupos que operan a nivel local; y segundo, que el contexto de reproducción, en tanto legitimador de lo decible y actuable para el profesor, trasciende la normatividad de la institución educativa, ya que incluso parte de la interacción escolar resulta regulada por la presencia efectiva o percibida de los grupos armados.

En cuarto lugar, y como último factor de atención que deben tener en cuenta los profesores al ejercer su rol, es el hecho de que algunos de sus estudiantes sean víctimas a causa del conflicto armado colombiano. En estos casos, el docente debe estar

constantemente vigilante de su actuar, ya que cualquiera de sus comentarios podría llegar a revictimizar a los estudiantes afectados en el marco de la guerra. Adicional a ello, el profesor –consciente que la revictimización puede surgir también de parte de otros estudiantes– debe estar atento a establecer un enmarcamiento de la comunicación fuerte con aquellos que estigmaticen y rechacen a sus compañeros simplemente por el hecho de ser víctimas. Fenómeno que se presenta porque equivocadamente se ha comprendido que esta es una condición que menoscaba la dignidad de la persona, y no una característica que refleja resistencia y sobrevivencia ante situaciones tan adversas como la guerra.

Es importante aclarar que el docente establece un enmarcamiento de la comunicación fuerte cuando identifica que se pretenden incorporar discursos de segregación a las víctimas, pero no lo hace cuando los estudiantes víctimas expresan las vivencias personales que han debido enfrentar. Lo anterior sucede por dos razones fundamentales: primero, por la imposibilidad de prever su emergencia en tanto los relatos de los estudiantes surgen en el momento menos esperado; y segundo, porque a partir de estas incorporaciones de experiencias vividas y aprendidas fuera del entorno escolar, los profesores pueden enfatizar en los objetivos que consideran son inherentes a su rol docente: la comprensión del conflicto armado en su complejidad, la sanción moral de cualquier expresión violenta en el marco de la guerra y la solidaridad que se debe tener por quienes fueron afectados en el devenir de la misma.

En síntesis, y luego de analizar cada uno de estos factores, es posible sostener que, al momento de enseñar sobre la historia reciente del conflicto armado colombiano, el aula de clase se erige como un escenario en el que convergen simultáneamente múltiples marcos de referencia en los cuales el docente debe saber desenvolverse frente a sus estudiantes. Así, el marco de referencia adecuado en el que el docente debe desempeñar su rol resulta justamente del traslape de varios: una transposición donde se hace indispensable el cumplimiento de los objetivos trazados por la institución educativa pero también de aquellos que el docente individualmente le otorga a la enseñanza de este tema; la coherencia expresiva que debe sostener para mantener su imagen libre de estigmas de parte de los estudiantes, padres de familia y grupos armados; y adicional a ello, la permanente vigilancia sobre sus actos y el de sus estudiantes para evitar revictimizar a quienes han sido afectados en el marco de la guerra.

Múltiples y simultáneos marcos de referencia en los que los docentes deben desenvolverse y que, aunque cimentados en la imposibilidad de establecer una verdad sobre un tema aún vigente, en todo caso –a mi juicio– deben orientarse para inculcar en los estudiantes una sanción moral de la violencia, así como de la necesidad de tener

interpretaciones rigurosas y documentadas. De lo contrario, la escuela podría convertirse no solo en un escenario reproductor de memorias vengativas que aúpen el espiral de la guerra, sino también de revictimización para quienes han sufrido el rigor del conflicto armado.

Esta tesis –valga decirlo, explícita en materiales pedagógicos como la Caja de Herramientas del CNMH– de comprender el debate como punto de encuentro en el que es posible disentir sin estigmatizar ni pretender eliminar al contradictor, resulta congruente con el planteamiento de Estanislao Zuleta cuando sostenía que “una sociedad mejor es una sociedad capaz de tener mejores conflictos. De vivir no a pesar de ellos, sino productiva e inteligentemente en ellos. Que sólo un pueblo escéptico sobre la fiesta de la guerra, maduro para el conflicto, es un pueblo maduro para la paz” (Zuleta, 2015: 34).

## 5.2 Recomendaciones

A partir de los hallazgos consignados en este documento, pero sobre todo a partir de las limitaciones propias de cualquier proceso investigativo, es posible plantear nuevas preguntas o escenarios para futuras investigaciones sobre el mismo objeto de estudio. En primer lugar, reconociendo que en esta investigación el énfasis estuvo concentrado en la reflexión de los docentes al momento de interactuar con los estudiantes durante la enseñanza de la historia reciente del conflicto armado, sería interesante replicar la pregunta de investigación, pero esta vez para conocer cuáles son las reflexiones de los estudiantes ante esta misma actividad pedagógica. De esta manera sería interesante contrastar los puntos de vista de los dos actores (rol y contra-rol) que participan en la interacción para identificar coincidencias y desencuentros que inciden al momento de enseñar-aprender sobre la historia reciente del conflicto armado.

En segundo lugar, y dado que los profesores que participaron en las entrevistas y los grupos focales se identifican con posiciones políticas que podrían denominarse “de izquierda”, valdría la pena intentar una investigación similar a la presentada pero con docentes de posturas opuestas y que, por ejemplo, sean contradictores de la implementación del Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto. Con esto, sería interesante evaluar si, en efecto, estos docentes comparten las mismas prevenciones y reservas que las de aquellos que fueron contactados para esta investigación.

En este mismo sentido, otro de los factores que podría intentar modificarse para complejizar el análisis podría ser el del perfil de los estudiantes. Por ejemplo, sería valioso contrastar los hallazgos de esta investigación al realizar la indagación en colegios privados, donde la mayoría de los estudiantes pertenezcan a una clase social alta; o bien, en universidades, en donde los estudiantes no sostengan una relación tan

---

estrecha y dependiente con sus padres. Asunto, que como se mostró en este estudio, incide directamente en la interacción escolar que sostienen profesores y estudiantes.

En tercer lugar, sería destacable también realizar un ejercicio comparativo entre las interacciones docente-estudiantes que se presentan en un contexto escolar donde se emplean materiales pedagógicos diseñados para enseñar a los estudiantes temas relacionados con el conflicto armado con aquellas que se presentan cuando no se utilizan este tipo de instrumentos. Con esto sería posible identificar de qué manera los materiales pedagógicos inciden en la interacción entre profesores y estudiantes, ya que –como en el caso de la Caja de Herramientas– los textos escolares puede contener recomendaciones explícitas a los docentes de cómo abordar en el aula de clase temas que son propensos a generar controversia.

Por último, pero ahora centrándome en los ejes de investigación relacionados con las leyes, los currículos y los textos escolares, sería recomendable que en Colombia se realizara un estudio que analizara de qué manera los objetivos y los contenidos de cada uno de estos son apropiados en el aula de clase. De realizarse una investigación de este carácter, además de evaluar la eficacia de las iniciativas institucionales que promueven la enseñanza de la historia del conflicto armado en la escuela, sería posible identificar las disputas que emergen en la formulación, discusión y aprobación de leyes, currículos y textos escolares, a causa de las diferentes versiones del pasado que diferentes sectores de la sociedad pretenden que se transmita a los estudiantes.



## **A. Anexo: Guía de entrevista para profesores**

1. Nombre, estudios, experiencia en docencia y otros campos
2. Nombre de la asignatura que dicta ¿En qué cursos?
3. ¿Por qué enseñar acerca del conflicto armado en Colombia?
4. Dado que el tiempo es corto para tratar un tema tan complejo ¿en qué tipo de temas enfatiza para enseñar el conflicto armado? ¿las causas del conflicto; los factores que lo mantienen; la emergencia y permanencia de los actores armados; la responsabilidad de actores políticos, económicos; los daños ocasionados a las víctimas; la resistencia de parte de estas; otro?
5. ¿Cuál es su metodología de enseñanza?
6. ¿Cuál percibe que es su rol al momento de enseñar este tipo de contenidos?, ¿estrictamente de profesor?
7. Cuando dicta este tipo de contenidos ¿qué reacciones prevé de parte de los estudiantes?, ¿qué espera de ellos durante y después de terminada la asignatura?
8. Ahora, eso que usted prevé de los estudiantes ¿se cumple para todos los educandos? Si no es así, ¿qué reacciones diferentes emergen en el aula?
9. De dónde proviene su saber acerca de la historia del conflicto armado ¿formación durante el pregrado, posgrados, la Caja de Herramientas, experiencias personales?
10. ¿Los contenidos son nuevos para los estudiantes? Si no es así ¿de dónde provienen sus saberes?, ¿medios de comunicación, conversaciones familiares, experiencias personales? Si surgen prejuicios ¿cómo los aborda?

11. ¿Cómo suele manejar las situaciones en las que los estudiantes controvierten o sostienen que lo que usted enseña es falso o sesgado?
12. ¿Entre sus estudiantes se encuentran víctimas, hijos de víctimas, desmovilizados o hijos de desmovilizados?, ¿Cómo esto influye la dinámica de la clase?
13. ¿Ha recibido críticas por enseñar este tipo de temas? ¿De parte de directivas, profesores, padres, estudiantes?
14. ¿Cuál es la particularidad de enseñar la historia de un tema todavía vigente?
15. ¿Ha influido en el desarrollo de las clases la coyuntura de los Diálogos de La Habana? Si es así ¿de qué forma lo ha hecho?
16. ¿Intenta ser neutral durante las clases o expresa su posición política en clase? ¿cómo se asume esta actitud en el entorno escolar, por ejemplo, de parte de otros profesores, estudiantes, padres de familia?
17. ¿Hay algún tema que considere importante abordar en las clases pero se abstiene de hacerlo?, ¿por qué?
18. ¿Hay presencia de actores armados en el entorno escolar? ¿Esto altera los contenidos a enseñar?
19. Al enseñar este tipo de contenidos ¿usted establece para las clases normas o acuerdos diferentes a las que comúnmente utiliza para enseñar otros temas?, ¿por qué?
20. Si se establecen nuevos acuerdos ¿cuáles son? ¿existen momentos donde no se cumplan, ya sea de su parte o de los estudiantes? Y si esto es sucede ¿cómo restablece el cumplimiento de dichos acuerdos?

## **B. Anexo: Guía de entrevista para grupos focales con profesores**

1. Nombre, estudios, experiencia en docencia y otros campos
2. Nombre de la asignatura que dicta ¿En qué cursos?
3. ¿Por qué enseñar acerca del conflicto armado en Colombia?
4. Ustedes, como grupo docente, ¿suelen discutir cuáles son los contenidos relacionados con el conflicto armado antes de enseñarlos a los estudiantes? Si es así, al momento de decidir ¿cuáles son las discusiones que se presentan entre ustedes?, ¿cómo se decide si se incluye o no lo que privilegia cada uno?
5. Ustedes, como grupo docente ¿cuál perciben que es su rol al momento de enseñar este tipo de contenidos?, ¿existe unanimidad entre ustedes al responder esta pregunta?, ¿cuáles son las diferencias?
6. Por favor cuéntenme qué reacciones prevén de parte de los estudiantes cuando dictan temas relacionados con el conflicto armado, es decir ¿qué esperan de ellos durante y después de terminada la asignatura?
7. Ahora, eso que ustedes prevén de los estudiantes ¿se cumple o no? ¿Entre ustedes comparten experiencias similares, en relación a la reacción de los estudiantes? Si no es así, por favor díganme cuáles son las diferencias.
8. De dónde proviene el saber de cada uno acerca de la historia del conflicto armado ¿formación durante el pregrado, posgrados, la Caja de Herramientas, experiencias personales?
9. ¿Ustedes consideran que la única fuente de conocimiento para los estudiantes sobre el conflicto armado son las clases que ustedes dictan? Si no es así ¿de dónde provienen sus saberes?, ¿medios de comunicación, conversaciones familiares, experiencias personales?

10. ¿Qué incidencias tienen estos contenidos, que vienen de fuentes diferentes a la escuela, al momento de impartir la clase?, ¿Cómo suelen manejar las situaciones en las que los estudiantes controvierten o sostienen que lo que usted enseña es falso o que está sesgado?
11. Si surgen prejuicios ¿de qué tipo son?, ¿a quién se estigmatiza?, ¿ustedes cómo los abordan?
12. ¿Entre sus estudiantes se encuentran víctimas, hijos de víctimas, desmovilizados o hijos de desmovilizados?, ¿Cómo esto influye la dinámica de la clase?
13. ¿Han recibido críticas por enseñar este tipo de temas? ¿De parte de directivas, profesores, padres, estudiantes?
14. Ustedes cuál dirían que es la mayor particularidad de enseñar la historia de un conflicto que todavía continúa vigente ¿Hay presencia de actores armados en el entorno escolar? ¿Esto altera los contenidos a enseñar?
15. ¿Ha influido en el desarrollo de las clases la coyuntura de los Diálogos de La Habana? Si es así ¿de qué forma lo ha hecho?
16. Antes de enseñar este tipo de temas ¿ustedes acuerdan si es necesario ser neutral durante las clases, a propósito de su posición política? Sea o no sea así ¿qué opinan sobre asumir una postura explícitamente política delante de los estudiantes?
17. ¿Existe algún tema que ustedes consideren importante abordar en las clases pero se abstiene de hacerlo?, ¿por qué?
18. ¿Ustedes creen necesario establecer normas o acuerdos previos a la clase diferentes a las que comúnmente utiliza para enseñar otros temas?, ¿por qué? Si no es así de forma unánime ¿a qué se debe esta diferencia entre las opiniones que cada uno de ustedes expresa?

## C. Anexo: Fotografías del trabajo de campo



Estudiantes de colegio de Ciudad Bolívar (Bogotá), durante un ejercicio de clase, 2015

Fotografía tomada por Jairo Ortegón Suárez



Estudiantes de colegio de Ciudad Bolívar (Bogotá), luego de salir de clase, 2015  
Fotografía tomada por Jairo Ortegón Suárez



Estudiantes de colegio de Isnos (Huila), luego de salir de clase, 2016  
Fotografía tomada por Jairo Ortegón Suárez



Estudiantes de colegio de Isnos (Huila) durante el descanso, 2016  
Fotografía tomada por Jairo Ortegón Suárez

## Bibliografía

Acevedo, Mariela, (2011), *Notas sobre la noción de 'frame' de Erving Goffman*, Revista Intersticios, Revista Sociológica de Pensamiento Crítico, Vol. 5, Nº 2, España.

Ambrosewicz-Jacobs, Jolanta & Szuchta, Robert, (2014), *The intricacies of education about the Holocaust in Poland. Ten years after the Jedwabne debate, what can Polish school students learn about the Holocaust in history classes?* Intercultural Education, Vol. 25, 283-299, Routledge, Inglaterra.

Annan, Kofi, (2004, 3 de agosto), *El Estado de derecho y la justicia de transición en las sociedades que sufren o han sufrido conflictos*, Informe del Secretario General al Consejo de Seguridad de Naciones Unidas, 3 de agosto de 2004.

Aranguren, Juan, (2012), *La gestión del testimonio y la administración de las víctimas: el escenario transicional en Colombia durante la Ley de Justicia y Paz*, Siglo del Hombre Editores, Bogotá, Colombia.

Bărbulescu, Ana; Degeratu, Laura & Guçu, Cosmina, (2013), *The Holocaust as reflected in Communist and Post-Communist Romanian textbooks*, Intercultural Education, Vol 24, No. 1-2, 40-60. Routledge, Inglaterra.

Berger Peter, & Luckman, Thomas, (2003), *La construcción social de la realidad*, Amorrortu Editores, Buenos Aires, Argentina.

Bernstein, Basil & Díaz, Mario, (1985), *Hacia una teoría del discurso y la narrativa pedagógica*, Anglo American Studies.

Bernstein, Basil, (1988), *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*, Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, Santiago, Chile.

Carretero, Mario & Borrelli, Marcelo, (2008), *Memorias recientes y pasados en conflicto: ¿cómo enseñar historia reciente en la escuela?* Cultura y Educación, Vol. 20(2), 201-215, Argentina.

Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH), (2012), *Encuesta Nacional ¿Qué piensan los colombianos después de siete años de Justicia Transicional?* Bogotá, Colombia.

\_\_\_\_\_, (2016a), *La justicia que demanda memoria: las víctimas del Bloque Calima en el suroccidente colombiano*, CNMH, Bogotá, Colombia.

\_\_\_\_\_, (2016b), *Caja de Herramientas. Un viaje por la memoria histórica: aprender la paz y desaprender la guerra*, Centro Nacional de Memoria Histórica, Imprenta Nacional, Bogotá, Colombia.

\_\_\_\_\_, (2016c), *Desde el Carare la niñez y la juventud siembra de cultura de paz*. Centro Nacional de Memoria Histórica, Imprenta Nacional, Bogotá, Colombia.

Colombia, Congreso Nacional de la República, (1993, 27 de agosto), *Ley 70 de 1993, por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política*, en Diario Oficial No. 41.013 de 31 de agosto de 1993.

\_\_\_\_\_, (2005, 25 de julio), *Ley 975 de 2005, por la cual se dictan disposiciones para la reincorporación de miembros de grupos armados organizados al margen de la ley, que contribuyan de manera efectiva a la consecución de la paz nacional y se dictan otras disposiciones para acuerdos humanitarios*, en Diario Oficial No. 45.980 de 25 de julio de 2005.

\_\_\_\_\_, (2011, 10 de junio), *Ley 1448 de 2011, por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones*, en Diario oficial 48096 de 10 de junio de 2011.

\_\_\_\_\_, (2014, 1 de septiembre), *Ley 1732 de 2014, por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país*, Bogotá, Colombia.

Compartir Palabra Maestra, (2015), *La Cátedra para la paz y los estándares de competencias ciudadanas*, disponible en: <https://compartirpalabramaestra.org/columnas/la-catedra-para-la-paz-y-los-estandares-de-competencias-ciudadanas>, recuperado: 12 de mayo de 2017.

Decreto 1122 de 1998, *por el cual se expiden normas para el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, en todos los establecimientos de educación formal del país y se dictan otras disposiciones*, Bogotá, Colombia.

Decreto 4800 del 20 de diciembre de 2011, *por el cual se reglamenta la Ley 1448 de 2011 y se dictan otras disposiciones*, Bogotá, Colombia.

Decreto Ley 4633 de 2011, *por medio del cual se dictan medidas de asistencia, atención, reparación integral y de restitución de derechos territoriales a las víctimas pertenecientes a los Pueblos y Comunidades indígenas*, Bogotá, Colombia.

Decreto 1038 de 2015, *por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz*, Bogotá, Colombia.

De Roux, Rodolfo, (1999), *La insolente longevidad del héroe patrio*, Caravelle, Presses Universitaires du Mirail.

Folgueira, Pablo, (2013), *La guerra en las aulas. La Guerra civil española en los currículos de Segundo de bachillerato*, Clío, History and History teaching, Vol. 39, España.

Gobierno Santos & FARC-EP, (2016), *Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera*, firmado el 24 de noviembre de 2016, Bogotá, Colombia.

Goffman. Erving, (2004), *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Amorrortu editores, Buenos Aires, Argentina.

\_\_\_\_\_, (2006), *Frame Analysis. Los marcos de la experiencia*. Centro de Investigaciones Sociológicas, Siglo XXI, España.

González, María, (2012), *Historia y memoria del pasado reciente en la escuela: una mirada a la propuesta oficial*. Quinto Sol, Vol. 16, N° 2, Instituto del Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento/Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina.

Grupo de Memoria Histórica, GMH, (2013), *¡Basta Ya!*, Colombia, Memorias de guerra y dignidad. Informe General, Centro Nacional de Memoria Histórica, Bogotá, Imprenta Nacional.

Gordillo, Claudia, (2014), *Seguridad Mediática. La propaganda militarista en la Colombia contemporánea*, Corporación Universitaria Minuto de Dios, Bogotá, Colombia.

Guzmán, German; Fals, Orlando & Umaña, Eduardo (1962), *La violencia en Colombia*. Tomo II. Bogotá, Colombia.

Herrera, Martha; Ortega, Piedad; Cristancho, José & Olaya, Vladimir, (2014), *La escuela en las tramas de la violencia política* en “Memoria y formación: configuraciones de la subjetividad en ecologías violentas” en 1ª. Ed. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

Higuera, Diego, (2008), *La escuela como escenario de lucha por el pasado. Reflexiones a partir de un caso de la Ciudad de Buenos Aires*, Propuesta Educativa, Buenos Aires, Argentina.

\_\_\_\_\_ (2015), *Relatos de estudiantes bogotanos sobre la guerra: elementos para pensar la construcción de la democracia y la reconciliación en Colombia*, Ciudad pizando, Vol. 8 (2), 49-63, Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Hoyos, Consuelo, (2000), *Un modelo para investigación documental. Guía teórico – práctica sobre construcción de Estados del Arte, con importantes reflexiones sobre la investigación*, Señal Editora, Medellín, Colombia.

Jaramillo, Jefferson. (2012), *Radiografía emblemática de una época tristemente célebre*. Revista Colombiana de Sociología, Vol. 35, N° 2, Bogotá, Colombia.

Magendzo, Abraham & Toledo, María, (2009), *Educación en Derechos Humanos: currículum, historia y ciencias sociales del 2° año de enseñanza media. Subunidad. "Régimen militar y transición a la democracia"*, Estudios Pedagógicos, Vol. 35(1), 139-154, Chile.

Ministerio de Educación Nacional, (2004), *Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas. Formar para la ciudadanía... ¡Sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer*, Serie de Guías No. 6, Bogotá, Colombia.

\_\_\_\_\_, (2011), *Orientaciones para la institucionalización de las competencias ciudadanas*, Programa de Competencias ciudadanas, Bogotá, Colombia.

\_\_\_\_\_, (2015), *Educar para la paz*. Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-351620.html>, recuperado: 1 de agosto de 2017.

Nates, Tali, (2010), *'But, apartheid was also genocide... What about our suffering?' Teaching the Holocaust in South Africa- opportunities and challenges*, Intercultural Education, Vol. 21, S17-S26, Routledge, England.

Oglesby, Elizabeth, (2007), *Educating citizens in Postwar Guatemala: Historical Memory, genocide and the culture of peace*. Radical History Review, 77-98.

Raggio, Sandra, (2004), *La enseñanza del pasado reciente. Hacer memoria y escribir la historia en el aula*, Revista Clio & Asociados, Vol. 5, Universidad Nacional del Litoral, Argentina.



UNESCO, (2015), *The international status of education about the holocaust. A global mapping of textbooks and curricula*, UNESCO.

Uprimny, Rodrigo, (2011), *Ley de Víctimas: avances, limitaciones y retos*, disponible en: <http://www.unperiodico.unal.edu.co/dper/article/ley-de-victimas-avances-limitaciones-y-retos.html>, recuperado: 23 de agosto de 2017.

Valles, Miguel, (1992), *Técnicas cualitativas de Investigación Social*, Reflexiones metodológicas y práctica grupal, Barcelona: Ed. Síntesis, Buenos Aires, Argentina.

Valls, Rafael, (2007), *La guerra civil española y la dictadura franquista: las dificultades del tratamiento escolar de un tema potencialmente conflictivo*, Enseñanza en Ciencias Sociales, núm. 6, 61-73, Barcelona, España.

Vásquez, Teófilo; Vargas, Andrés & Restrepo, Jorge, (2011), *Una vieja Guerra en un nuevo contexto: conflicto y territorio en el sur de Colombia*, Editorial Pontificia Javeriana, Bogotá, Colombia.

Vélez, Olga & Galeano, María, (2002), *Investigación Cualitativa. Estado del Arte*. Universidad de Antioquia, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Departamento de Trabajo Social y Sociología, Centro de Investigaciones sociales y humanas – CISH, Medellín, Colombia.

Veneros, Diana & Toledo, María Isabel, (2009), *Del uso pedagógico de lugares de memoria: visita de estudiantes de educación media al Parque por la Paz Villa Grimaldi (Santiago, Chile)*, Estudios pedagógicos, 35(1), 199-220, Valdivia, Chile.

Zuleta, Estanislao, (2015), *Elogio de la dificultad y otros ensayos*, Editorial Planeta, Bogotá

## ARTÍCULOS DE PRENSA

El Espectador (2015, 7 de julio), *La Cátedra de la Paz, o el Síndrome del papel*, disponible en: <http://www.elespectador.com/opinion/la-catedra-de-la-paz-o-el-sindrome-del-papel-columna-570858>, recuperado: 19 de agosto de 2017.

El Espectador, (2016, 10 de febrero), *¿Qué es la Cátedra de la Paz?* Disponible en: <http://www.elespectador.com/opinion/opinion/que-es-la-catedra-de-la-paz-columna-615893>, recuperado: 2 de agosto de 2017.

El Espectador, (2017, 29 de mayo), *Educar para la paz no para una catedra*, disponible en: <http://colombia2020.elespectador.com/pedagogia/educar-para-la-paz-no-para-una-catedra>, recuperado: 5 de agosto de 2017.

---

El Tiempo (2015, 2 de junio), *Cátedra de la paz*, Disponible en: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-15872019>, recuperado: 2 de agosto de 2017.

Pacifista, (2016, 7 de enero), *¿Están listos los colegios para dictar la Cátedra de la paz?* Disponible en: <http://pacifista.co/estan-listos-los-colegios-para-enseñar-la-catedra-de-la-paz/>, recuperado: 2 de agosto de 2017.

Revista Semana, (2015, 5 de junio), *¡Cátedra de la paz!* Disponible en: <http://www.semana.com/opinion/articulo/uriel-ortiz-soto-catedra-de-la-paz/430225-3>, recuperado: 5 de agosto de 2017.

Revista Semana (2015, 11 de junio), *¿Es posible una educación para la paz?* Disponible en: <http://www.semana.com/educacion/articulo/que-relacion-hay-entre-la-educacion-la-paz/448737-3>, recuperado: 4 de noviembre de 2015.

### **TRABAJO DE CAMPO**

Grupo focal N°1, profesores de Ciudad Bolívar, 2015

Grupo focal N°2, profesores de Ciudad Bolívar, 2015

Grupo focal N°3, profesores de Ciudad Bolívar, 2015

Entrevista N°1, profesora de Isnos, 2016

Entrevista N°2, profesora de Isnos, 2016

Entrevista, profesor de Ovejas, 2016

Entrevista, profesor de Sierra Nevada de Santa Marta, 2016