

**LOS TEXTOS DE LA COMISION PARA LA PAZ: UN APORTE A LA ENSEÑANZA
DE LA HISTORIA RECIENTE DEL CONFLICTO EN LAS AULAS DE CLASE**

Jorge Mario Henao

Trabajo de grado para optar por el título de Magister en Educación desde la diversidad

Dirigido por: Wilman Rodríguez

Psicólogo. Filósofo.

Magíster en Desarrollo Humano y Educación

Docente

Universidad de Manizales

UNIVERSIDAD DE MANIZALES

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN DESDE LA DIVERSIDAD

Manizales

2021

Para ser profesor o profesora no basta con saber
Lo que debe enseñarse, es necesario saber muchas otras cosas.
Sin duda, nadie puede enseñar lo que no sabe.
En consecuencia, para enseñar es necesario saber, pero no basta con
Sólo saber para saber enseñar.

Joan Pagès i Blanch

Resumen

Este artículo de revisión deriva del proyecto: “Los textos de la comisión para la paz: un aporte a la enseñanza de la historia reciente del conflicto en las aulas de clase”. Tiene como objetivo el análisis de los textos de la comisión de paz, para de allí poder ofrecer insumos y recursos como aporte al mejoramiento de la enseñanza de la historia reciente del conflicto armado en la educación media y universitaria. El enfoque está enmarcado en la investigación cualitativa de carácter documental, que desde una mirada hermenéutica busca generar elementos para la comprensión del conflicto armado en Colombia y enseñanza de la historia reciente en las aulas de clase. En ello, los textos de la comisión de paz –como insumo fundamental–, aportan elementos teóricos y metodológicos importantes, que ayudan a mejorar la interpretación y uso pedagógico de las contribuciones en escenarios educativos. Los aportes al analizar los textos a partir del entendimiento teórico de la historia reciente y la complejidad del conflicto armado, llevan a replantear y complementar la enseñanza de la historia reciente, a partir de la revisión y actualización, de dicho pasado, en múltiples perspectivas con relación al origen, permanencia e impacto del conflicto, donde el propósito último es el de construir una sociedad en la que sea posible vivir en medio de las diferencias, haciendo de la educación su principal herramienta.

Palabras clave: Formación, Diversidad, historia reciente, conflicto político, guerra, establecimiento de la paz, Colombia.

Abstract

This review article derives from the project: "The texts of the commission for peace: a contribution to the teaching of the recent history of the conflict in classrooms." Its objective is the analysis of the texts of the peace commission, from there to be able to offer inputs and resources for the improvement of the teaching of the recent history of the armed conflict in secondary and university education. The approach is framed in qualitative research of a documentary nature, which from a hermeneutical perspective seeks to generate elements for the understanding of the armed conflict in Colombia and the teaching of recent history in the classrooms. In this, the texts of the peace commission –as a fundamental input–, provide important theoretical and methodological elements that help to improve the interpretation and pedagogical use of the contributions in educational settings. The contributions when analyzing the texts from the theoretical understanding of recent history and the complexity of the armed conflict, lead to rethinking and complementing the teaching of recent history, based on the review and updating of said past, in multiple perspectives with relation to the origin, permanence and impact of the conflict, where the ultimate purpose is to build a society in which it is possible to live in the midst of differences, making education its main tool.

Keywords: Training, Diversity, recent history, political conflict, war, establishment of peace, Colombia.

Objeto de estudio

Según el Centro Internacional para la Justicia (2013) las comisiones de la verdad pueden ser definidas como: organismos oficiales, no judiciales y de vigencia limitada que se constituyen para esclarecer hechos, causas y consecuencias relativos a pasadas violaciones de los derechos humanos. Los objetivos fundamentales de las comisiones de la verdad son los del establecimiento de los hechos acerca de eventos violentos que permanecen en disputa o son negados. (p.13).

De aquí la pertinencia de este estudio, basado en los documentos de la Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas, - de ahora en adelante descrita como la CHCV - como insumo para el debate y acuerdos dentro de la mesa de negociaciones. Como antecedente a este proceso, podemos decir que la primera comisión en el país, se estableció en el año de 1958, desde ese año, hasta hoy se han creado comisiones de investigación sobre el conflicto y su violencia, doce han sido de carácter nacional y tres de ellas locales, hasta llegar a la más reciente organización de la CHCV, convocada como parte de la Mesa de Conversaciones de la Habana, en los diálogos realizados entre el gobierno Colombiano y la guerrilla de las FARC- EP a partir de 5 de agosto del 2014.

En segundo término, a diferencia de las demás comisiones, esta última comisión se origina a partir de un acuerdo establecido entre el gobierno y las FARC -EP, en el marco del acuerdo y la agenda suscrita por las partes con el propósito de alcanzar la Paz.

Dicha comisión fue conformada por 14 expertos académicos analistas e investigadores del conflicto armado en Colombia; con el propósito de producir un informe a partir de tres premisas que la mesa considero fundamentales: Los orígenes del conflicto y sus causas, los factores que han contribuido a su permanencia y Los impactos causados por el mismo. Las partes en la mesa pudieron escoger igual número de comisionados. La integración de los textos se hizo a partir de dos relatorías, cada una integrando los textos de cada grupo. En total el informe consta de 12 ensayos y dos relatorías. Un volumen total de 809 páginas. Cuatro meses fue el tiempo dado a los comisionados para la producción de sus ensayos.

Y tercero, dicho informe fue declarado por la mesa como el – insumo - fundamental para llegar a la comprensión de la complejidad del conflicto y de las responsabilidades de los actores que han participado en él, por ende, sus contenidos también son un – insumo - fundamental en el camino al esclarecimiento y conformación de la comisión de la verdad. Por lo tanto y desde esta perspectiva, partiendo de estos referentes, este informe también se convierte en el - insumo básico -, más reciente, para diseñar herramientas descriptivas, didácticas y pedagógicas, que nos permitan llevar nuevas comprensiones sobre el conflicto a las aulas de clase.

Planteamiento del problema

En la historia de Colombia se identifican diversos enfrentamientos armados originados en intereses por la conquista o el control territorial y el poder político. Hitos relevantes son el primer grito de independencia (20 de julio de 1810), la Batalla del Pantano de Vargas, cuando los patriotas vencieron a los españoles (25 de julio de 1819), las guerras civiles desde 1830, la Guerra de los Mil Días (1899-1902), y el conflicto armado cuya gestación se inició aproximadamente entre 1925-1930; el cual, irremediabilmente, marcaría por más de 80 años el trágico devenir histórico del país.

Según Alfredo Molano (2015), sociólogo, escritor y periodista, a quien se le ha considerado la memoria viva de la guerra, el conflicto armado colombiano se inició con la “Violencia asociada a dos factores originarios que se influyen mutuamente: El control sobre la tierra y sobre el Estado, a partir de la subida del precio del café, y los presupuestos de gastos de los gobiernos que aumentaron considerablemente” (p.1). Lo cual, conllevó a que “el liberalismo en el poder a partir de 1930”, tratara de “ganarse la fuerza pública para imponer en algunas regiones su mayoría electoral o para defenderla”, encabezando además “las luchas agrarias como apoyo político” (p.2), y a que el partido comunista hiciera otro tanto.

Fue así, como según Molano (2015), “armas, presupuesto nacional, ideología y tierra, es decir, todas las formas de lucha” (P.2), confluyeron e interactuaron para consolidar la violencia emergente desde 1925, la cual se extendió hasta 1955, como un período violento y permeado por múltiples sucesos como el choque de fuerzas entre Gaitán quien representaba las aspiraciones populares, y Laureano Gómez, que representando el Partido Conservador, implementó la estrategia del terror para inhibir la acción liberal y recuperar el poder, dando como resultado el asesinato de Gaitán que desbordó las estrategias liberales y conservadoras en medio de una guerra civil no declarada.

Rojas fue el árbitro elegido por la mayoría de las fuerzas en contienda para enfrentar la amenaza de una guerra civil declarada por las organizaciones guerrilleras. Con Rojas y el Frente Nacional el manejo del presupuesto se compartió, (...), y las luchas campesinas buscaron ser neutralizadas con la reforma agraria. La ilegalización del Partido Comunista con Rojas y su exclusión total del poder bajo el Frente Nacional de un lado, y los vientos revolucionarios que soplan desde Cuba, por otro, tornan social el carácter de las luchas guerrilleras que subsisten desde los años sesenta. El fracaso de la reforma agraria impulsó el movimiento campesino y

débil, y el progreso de la industrialización fortaleció las luchas sindicales. El capital buscó refugio en la ganadería extensiva, en las plantaciones de banano y palma, mientras la economía del café declinó irreversiblemente. La tierra se concentró y la colonización de tierras baldías se disparó. Las fuerzas guerrilleras que habían sido desplazadas hacia esas zonas se convirtieron en poder local. El Estado buscó liquidarlas usando y armando exguerrilleros. (Molano, 2015, p.2).

La única estrategia utilizada por el poder político representado en Rojas, fue el uso de las armas; algunos autores dan como inicios del conflicto a este hito, el poder político establecido mostro en este momento total ausencia de dialogo y la fuerza de la confrontación armada fue el único recurso utilizado por el gobierno de turno.

Sin embargo, de acuerdo con González-Moreno (2014), entre 1950 y mediados de los 70, las realidades nacionales se contaron desde la Historia Patria o de primera generación, la cual fue incluida por el Ministerio de Instrucción pública, como asignatura oficial en el bachillerato de ciencias o de formación creado en el marco de las reformas liberales de 1930, marcando el primer precedente de la enseñanza de los hechos históricos en el país.

Posteriormente, atendiendo al mandato educativo de los gobiernos conservadores, luego de los acontecimientos violentos del 9 de abril de 1948, relativos al asesinato del líder liberal Jorge Eliécer Gaitán, esta materia se dictó a partir de manuales de enseñanza regidos bajo el estricto “control político o ideológico de la Academia Colombiana de Historia-ACH (p.33)”, al considerar que dichas reformas liberales, estaban permeadas por ideologías foráneas comunistas e inmorales que atentaban contra el orden social.

De esta manera, según González-Moreno (2014), se consolidó una normatividad curricular que dominó el panorama educativo en el nivel de secundaria hasta inicios de los años ochenta, con contenidos considerados como “un saber cierto y acabado” que, en el nivel escolar,

prácticamente castraba la reflexión crítica “a esas narrativas y memorias políticas, en tanto difundieron un pasado heroico, casi mítico”, con el fin de prevenir la irrupción de ideas subversivas e impedir la incursión del pensamiento comunista. Así, desde 1948 y mediante el Decreto 2388, se acentuó la obligación de implementar la cátedra de Historia patria, como medida para restaurar el orden social, privilegiando la narración de los hechos implicados en la independencia con énfasis en “la historia de la civilidad romántica y, como eje temático conductor, la continuidad de la institucionalidad democrática, y la erotización de las gestiones presidenciales, particularmente de las conservadoras” (p.34).

La representación del destino ascensional de Colombia que constituye el sustrato de estas narrativas, se refuerza con la marginalidad de la violencia en el relato, su descontextualización y la identificación casi exclusiva con unos actores aislados. Ante la inexistencia de un capítulo o apartado que englobe como tal lo que se conocería más adelante como La Violencia, el análisis en dichos textos de este período se circunscribió a la lectura de los hechos políticos y de violencia reseñados para cada cuatrienio desde el gobierno de Enrique Olaya Herrera, inicios de la República Liberal hasta los primeros años del Frente Nacional (FN). Esta delimitación, entre 1930 y 1962, resulta de los nodos o procesos de tipo conflictivo concatenados en los libros de texto seleccionados: la violencia en las regiones de Santander y Santander del Sur Santander, las reformas de Alfonso López, el 9 de abril de 1948, el ascenso y caída de Rojas Pinilla. (González-Moreno, 2014, p.35).

Fue solo hasta los años ochenta, cuando en los manuales de historia de Colombia se empiezan a diferenciar los actores partícipes de la violencia de los cincuenta, reconociendo según González-Moreno (2014), “la complejidad de las lógicas y dinámicas” de la época, la intervención guerrillera liberal y comunista, al igual que de los – pájaros -, los – chulavitas -

o la policía conservatizada y los bandoleros, aportando también “una cronología y una georeferenciación que da preeminencia a unos sobre otros por épocas y regiones” (p.41).

En el informe general del centro nacional de Memoria histórica se registra como la simultaneidad entre la propuesta de paz del presidente Belisario Betancur (1982-1986) y la opción militarista de las Farc llevó a una mayor polarización política y social del país durante los años ochenta. (p. 135) Esta década marca un giro importante en el desarrollo del conflicto ya que en el contexto de la política de protección de los Derechos Humanos impulsada por el presidente de Estados Unidos, Jimmy Carter (1977-1981), en este mismo informe se continua diciendo que la administración de Betancur optó por dialogar y empezar un proceso de paz con las guerrillas, el Gobierno de Betancur, representado por la Comisión de Paz, Diálogo y Verificación, suscribió con el Secretariado de las FARC-EP los Acuerdos de La Uribe (28 de marzo de 1984) y convino el llamado Diálogo Nacional con el M19, el Epl y con el movimiento de Auto Defensa Obrera (p.135) Es así entonces que el otorgamiento de amnistías para los delitos políticos de sedición y asonada. En el marco de la Ley 35 de 1982, estos beneficios estaban encaminados a logro de la paz, esa fue la intención clara de ambas partes.

También el informe nos brinda una descripción de como con el fin de afianzar la paz nacional, en La Uribe (departamento del Meta) se pactó una tregua bilateral a partir del 28 de mayo de 1984, prorrogada indefinidamente en 1986. Las FARC-EP se comprometieron a terminar con la práctica del secuestro, a cambio de que el estado se comprometía a garantizar uso y monopolio exclusivo de las armas. También se exigía al estado garantizar la seguridad y la vida de los militantes de la UP como partido político y opción democrática al poder desde la izquierda. También el desmonte de la guerrilla se

previó en forma gradual y al paso de la apertura democrática, que incluía la elección popular de alcaldes; “la aplicación de una política de reforma agraria en reconocimiento a que los problemas de la tierra están presentes en los actuales conflictos sociales”, y la facilitación y el fortalecimiento de las organizaciones sindicales, campesinas e indígenas, entre otros aspectos. (p.135).

En esta década, se destaca la incorporación de la variable social en el análisis de la Violencia, lo cual implicó el retorno analítico a los años 50 para darle una nueva lectura a los hechos históricos desde distintas aristas, permitiendo revalorar los actores sociales o políticos estigmatizados por tanto tiempo y desprovistos de toda intencionalidad o racionalidad política, identificando, además aunque de forma incipiente, nuevos actores en el escenario conflictivo tales como delincuentes, campesinos, sindicalistas e industriales; con ello, se desmitificó la mera presencia de actores liberales o conservadores y la imagen de una guerra sustentada solo bajo el concepto de dos colores.

Como parte de esta revitalización del campo de las ciencias sociales en la década de 1980, surge la historia del tiempo presente, también conocida como historia reciente, historia contemporánea o historia inmediata que, según Torres (2016), al ser racionalizada desde un enfoque social, le otorgó un rol protagónico a “la relación historia-memoria en los ámbitos jurídico, político y cultural de los discursos de verdad, justicia y reparación de eventos traumáticos del siglo XX en Europa, África y Suramérica”. Es lo que Huysen (2011), denomina “el discurso global de la memoria” (p.168), al referirse a los hechos pasados y su incorporación en los discursos políticos, como sustento fundamental para la validación de los derechos de las víctimas.

Por tanto, al asumir la memoria como un proceso dinámico y constructivo por excelencia, en el que los recuerdos recrean el pasado, Huyssen intenta demostrar que las complejidades histórico-geográficas de la modernidad y el modernismo, constituyen un factor clave para comprender sus implicaciones en el presente y los posibles cambios en el futuro cercano.

La historia reciente entonces, “como disciplina de la historia, aporta elementos teóricos y metodológicos importantes”, que ayudan a mejorar la interpretación del conflicto armado en escenarios educativos”, implicando un profundo replanteamiento de su enseñanza a partir de “la renovación, revisión y actualización, de dicho pasado (Gutiérrez, 2005, p.17).

Entre 1996-2005, se dieron “los enfrentamientos más sangrientos entre paramilitares y guerrilla por el control militar y el posicionamiento de los intereses de cada grupo, donde nuevamente fue la población civil la que sufrió las consecuencias de este intenso periodo de conflicto” (Escobar (2017, p.1017). La presencia de este conflicto entonces, penetró la vida cotidiana de miles de colombianos en amplios territorios urbanos y rurales, generando la incertidumbre, el temor, y el miedo de ser atacados por los actores de la guerra, así como la desconfianza en las instituciones estatales por su incapacidad de proteger la vida de los ciudadanos y de dar término final a este suceso. Con lo cual, se menguaron las esperanzas de iniciar un proyecto social más allá de la violencia.

Justo, en este período, se dan las primeras evidencias de inclusión de la historia reciente en el sistema educativo colombiano y del conflicto armado en su proceso de enseñanza-aprendizaje, las cuales se pueden analizar según Escobar (2017)

bajo la óptica de la normatividad en el tema y su incidencia en la instalación de los discursos difundidos sobre el pasado violento, pues sus contenidos en la educación básica y media han sido abordados con base en las regulaciones del campo jurídico que desde

finales de la década del 90, orientan la enseñanza de las ciencias sociales a partir de Lineamientos, Estándares y Leyes que fueron consolidando las transformaciones relacionadas con cualquier documento o práctica educativa en dichos niveles. En particular, los Lineamientos del Ministerio de Educación Nacional de 1998, mencionan en algunos ejes temáticos aspectos de la historia reciente tales como “la promoción de derechos y construcción de paz, las construcciones culturales, y el conocimiento de las organizaciones políticas y sociales, destacando el interés de volver a la formación de ciudadanos para superar los periodos de violencia que aquejaban al país” (p.1020). Posteriormente, en 2004, el MEN planteó otro conjunto de Lineamientos que, en buena medida guardan el espíritu de los formulados en 2002, el cual giró en torno al abordaje multidisciplinario del conflicto armado colombiano, desde las ciencias sociales.

Estos lineamientos según Arias-Gómez (2016), incluyen los estándares de competencias ciudadanas a alcanzar mediante el currículo establecido para el área de ciencias sociales e historia en los centros educativos del país, “y estipulan ciertas generalidades sobre contenidos y actitudes a inculcar en la educación básica. Dichos estándares, están definidos por ciclos de dos o tres grados de 1° a 11°, y puntualizan para los grados 10° y 11°” (p.260), los siguientes enunciados alusivos a la historia reciente:

- a) Analizo el periodo conocido como “la violencia” y establezco relaciones con las formas actuales de violencia.
- b) Identifico las causas, características y consecuencias del Frente Nacional.
- c) Explico el surgimiento de la guerrilla, el paramilitarismo y el narcotráfico en Colombia. [...].
- d) Describo el impacto de hechos políticos de mediados del siglo XX (9 de abril, Frente Nacional...) en las organizaciones sociales, políticas y económicas del país.
- e)

Reconozco y explico los cambios y continuidades en los movimientos guerrilleros en Colombia desde su surgimiento hasta la actualidad. f) Identifico causas y consecuencias de los procesos de desplazamiento forzado de poblaciones y reconozco los derechos que protegen a estas personas. [...]. g) Asumo una posición crítica frente a las acciones violentas de los distintos grupos armados en el país y en el mundo. h) Asumo una posición crítica frente a los procesos de paz que se han llevado a cabo en Colombia, teniendo en cuenta las posturas de las partes involucradas (p.261).

Como se analiza en la referencia anterior, aunque según Arias-Gómez (2016), lo relacionado con el conflicto social y armado en los documentos de la política pública, viene ligado a diversos puntos neurálgicos para las sociedades contemporáneas, no evidencian jerarquías claras, ni precisiones en relación a las condiciones institucionales para su implementación.

A partir de 2006, las luchas continuaron con pérdidas humanas incalculables hasta mediados de la década de 2010, dejando huellas imborrables en los imaginarios colectivos de las distintas regiones, tanto por los efectos devastadores de las atrocidades cometidas en contra de la población civil (desplazamiento forzado, desaparición forzada de personas, tortura, violencia sexual indiscriminada, utilización del cuerpo de las mujeres como arma de guerra, asesinatos selectivos, etc.), como por las consecuencias socio-económicas, políticas, culturales, o ambientales que hoy enfrenta nuestro país, y la crisis de valores que, cada vez, resquebraja más la legitimidad de nuestras instituciones y de la sociedad en general. Incluso podría decirse que la nación vive un momento histórico permeado por la ilegalidad.

Los hechos anteriores, evidencian el largo camino de sangre que desde los años veinte, ha recorrido Colombia en medio de reconocidos esfuerzos gubernamentales por lograr la paz en

distintos períodos históricos. En la actualidad, persisten grupos guerrilleros que amenazan la estabilidad del último proceso de paz, firmado en 2016 bajo el gobierno del expresidente Juan Manuel Santos, el cual ha planteado un reto de grandes dimensiones para todos los colombianos como es la reconstrucción del país, y el logro de una paz estable y duradera.

Más, cuando los históricos mecanismos de inclusión/exclusión que generan grandes desigualdades e inequidades sociales, imbrican la rebeldía de un pueblo que ha visto vulnerado su derecho a una vida digna en igualdad de condiciones y, en efecto, podría conducir a nuevos brotes de violencia como ocurrió en décadas anteriores, donde la falsa promesa del dinero fácil, que según Gómez-Botero (2018), fue uno de los detonantes para que muchos colombianos hubiesen ingresado a las filas de los guerrilleros, paramilitares o narcotraficantes, ante “la falta de trabajo, salarios más bajos, productos del campo más baratos, el costo de vida caro y los impuestos cada vez más costosos, que agravaron la pobreza de las comunidades más desfavorecidas” (p.22). Dando como resultado una arraigada creencia en lo ilegal que ha persistido a lo largo de los años y, que hoy, tiende a acentuarse en diversos contextos sociales, incluyendo el aparato estatal donde la corrupción es un fenómeno bien conocido y motivo de preocupación nacional. De ello, se infiere el riesgo que se corre de regresar al pasado, si no se implementa un dispositivo contundente para la construcción colectiva de la paz, en tanto, esta no es solo ausencia de guerra, sino que implica un proceso educativo transformador de mentes y conciencias permeado por un amplio conocimiento de la historia.

En la última década, según Torres (2016), las políticas de la memoria comenzaron a incursionar en contextos educativos como espacios propicios y estratégicos de “reproducción discursiva”, en los cuales “la mayoría de las veces se remiten a los mandatos jurídicos con epígrafe de Deber de la memoria, sin previsión a transformaciones notorias en el sentido del acto

educacional” (p.173). En Colombia, se destaca la política Transicional (Ley de Víctimas y Restitución de Tierras 1448 de 2011), en la que se establecen responsabilidades específicas para el sector educativo, entre estas las que se enuncian a continuación: El texto jurídico del artículo 145 de esta normativa (Acciones en materia de memoria histórica) estipula que, “el Ministerio de Educación Nacional, con el fin de garantizar una educación de calidad y pertinente para toda la población” (...), desarrollará programas y proyectos que promuevan “el desarrollo de competencias ciudadanas y científico-sociales en los niños, niñas y adolescentes del país; y propendan a la reconciliación y la garantía de no repetición de hechos que atenten contra su integridad o violen sus derechos” (Ley 1448).

En su artículo 189 (Componentes del Programa de Derechos Humanos y Memoria Histórica), establece que, las actividades pedagógicas de este componente se desarrollarán en concordancia con el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos, conjuntamente con el Ministerio de Educación Nacional (...), a fin de “cimentar una cultura de conocimiento y comprensión de la historia política y social de Colombia en el marco del conflicto armado interno” (Ley 1448 de 2011).

Posteriormente, la Ley 1732 de 2014, instituyó la Catedra para la Paz y, el Decreto 1038 de 2015 que la reglamentó, estipuló su inclusión obligatoria en los planes de estudio de todas las instituciones educativas públicas y privadas en los niveles (preescolar, básica y media) antes del 31 de diciembre del mismo año, como uno de “los esfuerzos del Estado Colombiano orientado a garantizar una educación para la paz en el marco del posconflicto, que busca crear y consolidar un espacio de aprendizaje, reflexión y diálogo sobre la cultura de la paz y el desarrollo sostenible”, aunque en el ámbito de los establecimientos de educación superior, en virtud del principio de su autonomía universitaria, estas se desarrollarían en concordancia con sus

programas académicos y su modelo educativo.

Con esta cátedra, según Salamanca, Rodríguez, Cruz y Otros (2016), también se busca que los estudiantes en todos los niveles del continuo educativo, tengan la posibilidad de identificar las principales causas y consecuencias del conflicto armado colombiano y, en especial, aquellos aspectos que han determinado el transcurrir de la nación a lo largo del siglo XX, con el objetivo de concientizar a las generaciones del presente y el futuro, sobre la trascendental importancia que en la reconstrucción de la nación, tiene “el hecho de conocer la historia, reflexionar sobre ella y proponer alternativas concretas para la paz, la reconciliación y el perdón” (p.7).

Por ello, como afirma Restrepo (2018), “repensar la enseñanza de la historia y en general la utilidad de las ciencias sociales y humanas”, es una prioridad en el posconflicto. Más, cuando la historia misma, ha sido vista “como una recopilación arcaica de datos que reposa en los anaqueles ocultos de las bibliotecas y, sus saberes, no son prácticos para dar cuenta del mundo actual”. En efecto, es en las aulas educativas donde su enseñanza puede tomar un carácter dinámico, reflexivo y crítico, es decir, hacer visible “la historia como una ciencia viva que no está limitada a lo ya escrito, y puede ser reevaluada para ponerla al servicio de la sociedad como una fuente de experiencia” (p.98). Vincular la historia y sobre todo la historia reciente en los procesos humanos cotidianos, permitiendo a los individuos y a los colectivos repensar su pasado, superarlo y luchar por un nuevo proyecto de vida en paz, implica entonces el compromiso y responsabilidad de todos los ciudadanos, historiadores, investigadores y docentes del país.

No obstante, aunque la enseñanza-aprendizaje de la historia reciente del conflicto armado, es uno de los grandes retos que hoy enfrenta el sistema educativo, este proceso todavía no se consolida en el contexto colombiano, pues según Salamanca, Rodríguez, Cruz y Otros

(2016), ha estado al margen de la reflexión crítica de los educandos, permeado por discursos magistrales que no logran responder a las verdaderas realidades de la guerra, es decir, que aún no se logra superar esa pedagogía docente de las ciencias sociales, limitada a narraciones anecdóticas cargadas de datos (fechas, sitios, sucesos o personajes) que conllevaron al aprendizaje memorístico de una violencia incomprensible, dejando de lado la profundización de su complejidad y sus efectos impensables en la cercana realidad de la vida cotidiana. Incluso, se evidencia la resistencia de muchos docentes a incluir en su cátedra el tema del conflicto armado colombiano.

Desde esta perspectiva, surge la inquietud frente a los modelos pedagógicos tradicionales e históricamente predominantes, que no trascienden a prácticas docentes más comprometidas con la verdad histórica, creativas e interactivas no permitiendo reinterpretar la complejidad de los hechos pasados, para comprender sus implicaciones en el presente, y vislumbrar estrategias contundentes para la formación de generaciones futuras capaces de solucionar los conflictos sociales mediante el diálogo y la concertación.

De hecho, la discusión actual ha colocado en la mesa del debate, la forma como se ha enseñado la historia reciente del conflicto armado en todos los niveles de la educación, en el relato histórico escolar, la enseñanza de este tipo de guerra se ha caracterizado por la ausencia de la gente del común en el relato, no hay nombre ni individuos, sólo masas de personas enfrascadas en grandes batallas, sólo que quienes las dirigen serán recordados como héroes militares que serán luego inmortalizados en bronce. Este tipo de historia escolar la caracteriza como una historia homogeniza Pagés (20107) citado por Ramos (2017)

...como Una historia homogenizada, en la que una determinada interpretación del pasado, se presenta como el pasado. Es una historia de museo, sin presente y sin futuro, una

historia extraña para quienes han de aprenderla, una historia muda, sin voz, sin personas de carne y hueso. Una historia que predispone poco a quienes han de aprenderla, unos niños niñas o unos jóvenes habituados a unos esquemas culturales bastante diferentes de los que aparecen en los textos y de los que aprendimos quienes les estamos enseñando... (p. 31).

Según lo anterior sería posible afirmar que quienes han aprendido la historia desde esta perspectiva histórica homogenizada, poco saben de todo lo que ha pasado a su alrededor y mucho menos podrán comprender la historia en relación a su contexto. Surge así la necesidad de que los jóvenes de esta generación, puedan llegar a tener una idea más clara, de las circunstancias históricas que dieron origen al conflicto armado en nuestro país, y por ende a la implantación de las cátedras de paz en todos los niveles del sistema educativo.

Para Ramos (2017) Colombia, en particular, ha producido un significativo volumen de trabajos sobre su propia situación que revelan no sólo la complejidad del caso nacional, sino que también proveen insumos cada vez más sólidos para la comparación sistemática con otros países en situaciones similares de conflicto armado. (p. 74).

Por ende, el propósito con los resultados de este análisis hecho a los textos producidos por la comisión histórica del conflicto y sus víctimas, sea el de brindar herramientas útiles desde la comprensión sobre la historia y la historia reciente del conflicto armado en Colombia, para facilitar su enseñanza en las aulas de educación media y universitaria, específicamente en relación con los orígenes, permanencia e impacto del conflicto. Esto ayudara a los docentes a diseñar propuestas orientadas a mejorar su enseñanza y poder resaltar los aspectos fundamentales que permitan orientar la reflexión crítica en torno a los retos que se deben asumir para su enseñanza en las aulas. Por tales razones este trabajo se orienta motivado por la pregunta, ¿Son

los textos del informe de la CHCV un insumo importante para la enseñanza de la historia reciente del conflicto armado, su interpretación y debate en las aulas de educación media y universitaria?

Justificación

Abordar la revisión documental de los textos de la comisión para la paz, permitirá sistematizar los resultados de las dos relatorías y por ende los ensayos producidos, con el propósito de dar herramientas de reflexión y análisis desde estos valiosos aportes de orden académico, aportes que en primera instancia, fueron el insumo más importante, para avanzar en el debate asumido por la mesa de negociación de la Habana en el 2015, en relación a los orígenes, factores de permanencia e impactos del conflicto, desde las múltiples dimensiones de la guerra, y las posibles interpretaciones a partir de las cuales se puede explicar su complejidad.

También, dará cuenta de las propuestas e iniciativas académicas señaladas en el informe, con el fin de aportar nuevas pedagogías, discursos, técnicas o actividades que permitan dinamizar las prácticas de los docentes encargados de enseñar la historia reciente del conflicto armado colombiano en la educación media y universitaria.

Igualmente, implicará la reflexión crítica en torno a los retos que hoy debe enfrentar la enseñanza de la historia reciente en la educación superior y vislumbrar el camino a recorrer desde las políticas educativas, la iniciativa de los docentes, el papel de las universidades en la formación de maestros para el posconflicto, y su rol en el fortalecimiento de profesionales conscientes frente a la responsabilidad que deben tener en la sociedad actual.

De hecho, cualquier iniciativa orientada a analizar la enseñanza de la historia reciente del conflicto armado colombiano, debe reconocer primero los aspectos fundamentales que han

dinamizado este proceso durante las últimas décadas, no es posible reconceptualizar, resignificar y reconstruir una praxis disciplinar, si no se cuenta con una visión holística de la problemática y evolución que en ella subyacen, es decir, de todos los factores que la han obstaculizado o favorecido, en tanto dichos aspectos constituyen el referente más importante para identificar los retos planteados en relación a los cambios a implementar, las áreas a intervenir, los métodos a renovar, los contenidos a involucrar, y los aportes a integrar, si se desea que la práctica docente sea coherente en la explicación efectiva de las realidades pasadas y presentes.

Desde esta perspectiva, se evidencia plenamente la pertinencia e importancia de la presente investigación, en tanto la sistematización, en un solo documento, de la información dispersa en los 12 ensayos y las dos relatorías de la Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas - CHCV -, sobre los aspectos señalados por la mesa de negociaciones, esto, con respecto a la enseñanza de la historia reciente del conflicto armado colombiano, podría convertirse en material de consulta para la comunidad académica, y derivar múltiples estudios de profundización, diversas propuestas orientadas a mejorar problemas identificados en las prácticas docentes, y otras iniciativas innovadoras para dinamizar el papel de la educación en el posconflicto. Lo cual, representa un aporte significativo para la comprensión del rumbo que debe tomar la sociedad actual, a partir de una lectura crítica del pasado.

Objetivos de la investigación

Objetivo general

Examinar la historia reciente del conflicto armado colombiano, a partir del informe de la comisión histórica del conflicto y sus víctimas – CHCV - con el propósito de ayudar a mejorar las interpretaciones, para su enseñanza en la educación media y universitaria.

Objetivos específicos

- Sistematizar los resultados de la revisión documental del informe de la CHCV con el propósito de mejorar las interpretaciones, para facilitar la enseñanza de la historia reciente del conflicto armado colombiano en la educación media y universitaria.
- Visibilizar las propuestas e iniciativas ciudadanas, académicas, gubernamentales, o institucionales, sobre la historia reciente del conflicto armado colombiano, orientadas a favorecer su enseñanza en la educación media y universitaria a partir del análisis de los textos informe de la CHCV.
- Revisar a partir de los resultados documentales, aspectos teórico-conceptuales, pedagógicos asociados a políticas educativas, prácticas docentes y contenidos curriculares subyacentes en el informe de la CHCV, que permitan orientar la reflexión crítica en torno a los retos actuales que debe enfrentar la enseñanza de la historia reciente del conflicto armado colombiano en las aulas de educación media y universitaria.

Perspectiva teórica

Origen y evolución del concepto de historia reciente

De acuerdo con Soto (2004), fue a finales de la década de los 40, un poco después de la Segunda Guerra Mundial, cuando los historiadores profesionales en especial los norteamericanos, y la opinión pública de los Estados Unidos y Europa, empezaron a reconocer “la historia reciente como un campo inteligible de estudio histórico”, contribuyendo así, a su legitimación como área del quehacer histórico con el apoyo de la Fundación Rockefeller que subsidió sus proyectos de historia social y económica en el período 1900-1946, y posteriormente, del Journal of Contemporary History, el cual surgió en 1966 con el propósito de promover el estudio de la historia del siglo XX.

En esta década de los 60, Allier (2018), ubica algunas raíces políticas y sociales que

generaron renovaciones historiográficas importantes en Europa, derivadas por diversas causas entre las que destaca distintos procesos sociales, como las demandas de grupos minoritarios o subalternos (las mujeres y el feminismo, los homosexuales y grupos de reivindicación gay) entre otros, que reclamaban historias alternativas, en tanto se sentían excluidos en la narrativa hegemónica nacional de los historiadores de la época y docentes en contextos escolares, además “del peso de pasados-presentes violentos y dolorosos como el Holocausto; la crisis de las ciencias sociales, en especial de la historia; y el surgimiento de otras historias paralelas” (p.101).

Estas transformaciones de tipo sociocultural, conllevaron al surgimiento de la historia del tiempo presente en la década del 70. Como consecuencia del derrumbe de la propuesta socialista de futuro a finales de los 80, Allier (2018), destaca una fuerte ruptura en su historia que debilitó ese régimen moderno de historicidad. Finalmente, como lo afirma Soto (2004), la extensión del dominio de la contemporaneidad, “fijado e incorporado por la historiografía como la época más reciente y viva del proceso histórico general” (p.103) hasta el momento actual, al igual que la emergencia del presente y la propia reforma de los planes de estudio, han introducido la Historia del Presente (que ofrece un lugar de encuentro y confrontación entre la historia y las ciencias sociales), como una preocupación en el quehacer del historiador y en las materias del programa docente.

La historia reciente como concepto

La historia reciente, que según Soto (2004), también se conoce bajo otras denominaciones como “historia del presente, del tiempo presente, de lo muy contemporáneo, de nuestro tiempo, del mundo actual, próxima o inmediata” las cuales aunque son conceptos referidos a realidades similares, “admiten matices y diferencias, pero a pesar de sus connotaciones, todos ellos son indicativos de una nueva realidad y expresan una convergencia, ya que todos tratan de recuperar

la dimensión de coetaneidad (en este caso se refiere a hechos contemporáneos u ocurridos en un mismo período histórico), implícita en el concepto de Historia Contemporánea” (p.105).

La historia reciente, surgió en el contexto de las ciencias sociales como una disciplina para entender el pasado presente, y hace referencia a procesos históricos cuyas consecuencias directas continúan vigentes en el presente de una sociedad, sobre todo en esferas trascendentales para el colectivo, como es la vulneración de los derechos humanos más elementales, implicando además la ruptura con algunos postulados que por tradición han regido el trabajo de los historiadores, en especial la supuesta separación entre el sujeto y el objeto de investigación, que legitima la pretensión científica de la historiografía.

Esta rama o subdisciplina de la historia, involucra los conceptos de memoria e historia, en tanto de acuerdo con Bello (2015), los procesos de construcción del conocimiento en la historia reciente se encuentran mediados por el complejo fenómeno de la memoria, que no solo interviene en los relatos de quienes hoy pueden narrar sus experiencias y participación en los hechos pasados, sino en el trabajo mismo del historiador, quien, como portador de recuerdos involucra sus propias opiniones y puntos de vista. Hacer memoria, memoria colectiva o memoria social–memoria histórica, no es lo mismo que hacer historia, pues con la memoria se da lugar al rescate de la particularidad de la experiencia subjetiva tanto individual como colectiva; por ello, combinar memoria histórica no tiene sentido, y en efecto, es más acertado utilizar el concepto “memoria colectiva”, que difiere de la noción de historia, para denominar los procesos de construcción social de la memoria.

Al respecto, afirma Sánchez (2006), que la historia se puede definir como un conocimiento objetivo del pasado, “producido con unos métodos que brindan veracidad sobre los hechos y buscan diluir en un solo relato la subjetividad de las memorias desiguales; así el dato y

la evidencia son fundamentales para determinar lo que será recordado oficialmente”. En efecto, la memoria se traduce en “una acción militante en la que se resalta la pluralidad de relatos, e inscribe, almacena u omite, a diferencia de la historia que es la fuerza, la presencia viva del pasado en el presente” (p.11). En el proceso de reconstrucción de memorias, el énfasis se centra entonces “en los significados, es decir, las representaciones alrededor del hecho y no el hecho en sí. Por ello, el advenimiento de la comprensión de la memoria es una nueva forma de representación del tiempo”. En síntesis, la memoria está asociada a “identidad, pluralidad y perennidad y la historia se relaciona con perpetuidad o duración en el tiempo y unicidad” (p.12).

Lineamientos metodológicos

Tipo de investigación

La investigación clasifica como estudio cualitativo de carácter documental, pues se basa en analizar los textos desde la hermenéutica, como una actividad interpretativa que permite abordar el texto y captar con mayor precisión y plenitud su sentido y las posibilidades del devenir que pueda existir entre los actores allí expuestos.

Cualitativa, porque según Sandin Esteban (2003), “es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos” (p.258). Dicho de otra manera, está relacionada con lo que pasa en el contexto y en la realidad de los sujetos. Por ende, analiza las acciones, los comportamientos, las relaciones e interacciones que tiene que ver con este.

Al respecto, afirman Lincoln y Denzin (1994), que la investigación cualitativa constituye “un campo interdisciplinar, transdisciplinar y en muchas ocasiones contra-disciplinar”, que

permea “las humanidades, ciencias sociales y las físicas”, por tanto, también es “multi-paradigmática en su enfoque. Los investigadores que abordan sus estudios desde este enfoque cualitativo, “son sensibles al valor del enfoque multi-metódico” (p.7).

En síntesis, este abordaje metodológico, brinda la posibilidad de interpretar y hallar nuevas orientaciones explicativas del conflicto a través de dichos textos; también dio la posibilidad de plantear una discusión a partir de la relación de los textos de la CHCV y la enseñanza de la historia reciente de conflicto. Se pudieron extraer conclusiones de comprensión más amplias, que podrán enriquecer la reflexión pedagógica.

Materiales e instrumentos

Lo primero fue la indagación preliminar seleccionando el tema de interés, se planteó el problema de investigación, la lectura de la teoría y de algunos antecedentes relacionados con el problema, dando inicio a la indagación propuesta. Para dar continuidad al planteamiento del proyecto, se dio comienzo a la revisión de la literatura y de los documentos; esta fue una fase intensa y extensa, esta etapa permitió, pasar a la siguiente fase, la sistematización de información y documentación, seleccionando los conceptos clave relevantes para nuestra investigación, teniendo siempre como eje central el problema de investigación. Para la revisión de información se utilizaron tanto fuentes primarias como secundarias e incluso terciarias, entendiendo las fuentes primarias como las que proporcionan datos de primera mano, en este caso, el informe de la comisión histórica del conflicto y sus víctimas, algunos libros, tesis, artículos de revistas científicas y ponencias o trabajos presentados en congresos, simposios o eventos similares, monografías, entre otras.

Las fuentes secundarias son aquellas que incluyen compilaciones, resúmenes y listados de

referencias que ya se encuentran publicados y, por último, las fuentes terciarias como aquellos documentos que compendian nombres y títulos de publicaciones periódicas (Barrantes, 2013). Como complemento a esta búsqueda se hicieron consultas a expertos en el tema, esto con el fin de buscar orientación hacia donde debemos enfocar nuestra búsqueda.

La matriz bibliográfica: instrumento diseñado en Excel donde se registró el inventario de todos los textos que conformaron el universo y sobre el cual se aplicaron los filtros de selección. También se debió cumplir con la función de reseñar los textos y así permitir que la información esté mejor ordenada y asequible.

La matriz analítica de contenido: Este es un instrumento diseñado también en tabla de Excel donde se relacionaron los textos de la indagación documental, digitalizados en vertical, con las categorías de análisis correspondientes, escritas en horizontal. De cada texto se extrajeron, autores, fuentes, título, resumen o reseñas, palabras clave, objetivos generales, el reporte metodológico, paradigma, enfoque o perspectiva, instrumentos, técnicas, resultados y referencias. También contara con la bibliografía y las observaciones de cada texto de una forma organizada para facilitar la lectura lineal y transversal.

Para poder acceder a los documentos, se hizo uso de bases de referencias o motores de búsqueda: como Google, Google Búsqueda avanzada, AltaVista, entre otras. También se recurrió a las bases de datos como Latindex, Redalyc, EBSCO, SAGE, ERIC, entre otras. Para finalizar se hizo el análisis crítico de la información y para terminar la propuesta se realizó la redacción del artículo con sus respectivas conclusiones, recomendaciones y posterior envío para su publicación.

Discusión de resultados

Los orígenes del conflicto armado

Periodo.

Como respuesta a la primera pregunta planteada por la mesa a la comisión, es posible decir que no hay un acuerdo común respecto a los orígenes del conflicto, tanto a ¿Cuándo? como al ¿porque? Daniel Pécaut (2015), en este sentido, a partir del análisis hecho y como resultado para la interpretación de los contenidos, se propone una lectura de los orígenes del conflicto, una protogénesis en dos perspectivas, cuando y porque surge el conflicto; la primera nos relaciona con el tiempo, que nos lleva a ubicarnos en el periodo en el que se dio origen a los hechos de violencia, y la segunda a las causas generadoras del mismo. Un ejercicio académico de comprensión de la historia, exige en primer lugar una periodización. Para el ejercicio se ha denominado temporalidad extensa, media y larga.

Dentro del período hay tres tendencias claras: una que relaciona el origen con hechos sucedidos a *largo plazo o temporalidad extensa*, Renán Vega (2015) María Emma Wills (2015), el conflicto tiene realmente sus orígenes en la constitución del estado nación, en la manera como este se construye desde el siglo IX. Pizarro (2015) la denomina también como temporalidad remota, incluso da a entender que puede darse una desconexión de las causas con el fenómeno en sí. *La segunda a mediano plazo o temporalidad media*, asocian este periodo los autores con el desarrollo del capitalismo en nuestro contexto en su fase moderna, asocian los autores Estrada (2015) habla del régimen de acumulación capitalista, Fajardo (2015) señala dos caminos en disputa el modelo agrario y otro abocado a la construcción de

una economía nacional.

Las tensiones sociales y políticas, son los antecedentes del origen del conflicto para los autores que ponen el foco en esta época, la línea de tiempo en este periodo está atravesada por los hechos relacionados con los conflictos agrarios de los años veinte y treinta, al principio de la dictadura de Rojas Pinilla y el establecimiento del Frente Nacional, en una clara relación de continuidad a propósito del periodo de - La Violencia - (Pizarro, 2015). De Zubiría (2015) aborda los orígenes, señalando el estrechamiento que se va dando a la participación, los límites del reformismo y la violencia estatal abanderada por una – plutocracia -. Y finalmente, el padre Javier Giraldo (2015), en esta temporalidad ubica los distintos conflictos por la tierra, destacando una de las rebeliones más emblemáticas de corte indígena que se ha dado en Colombia, liderada por Manuel Quintín Lame.

Con relación a este periodo los autores sitúan el origen en los inicios del Frente Nacional, Gutiérrez (2015) y Pécaut (2015), la combinación de los rezagos del periodo de la violencia, como la débil institucionalización, la asignación política de los derechos de propiedad, el crecimiento de la concepción privada de seguridad y la consolidación cada vez mayor de los poderes políticos locales, lo que hoy se denominan clanes familiares. Vicente Torrijos (2015) y Jorge Giraldo (2015) atribuyen los orígenes del conflicto al surgimiento de las guerrillas, ELN (1962), las FARC (1964) y el EPL (1967).

Y por último la atribución de los orígenes del conflicto en relación con una visión de *temporalidad corta*. Gustavo Ducan (2015), Jorge Giraldo (2015), señala que el origen del conflicto al que se pretende dar fin con los diálogos de la Habana, se consolida en los años ochenta, posterior a la terminación del Frente Nacional, a mediados de la segunda década del

setenta, paso de una guerra de subsistencia, a la expansión y desdoblamiento de frentes al secuestro y el narcotráfico como medios de financiación y con el propósito de dar cumplimiento a su agenda militar y política.

Causas.

El conflicto en Colombia ha tenido numerosas causas, no podríamos hablar de una sola causalidad Duncan (2015). Partimos entonces de la multicausalidad del conflicto, complejidad del conflicto Zubiría (2015). En general se pudieron observar a partir del análisis cuatro tendencias: Fajardo (2015), Giraldo (2015) una es la tenencia de la tierra. Otra de las causas que quisiera resaltar es la dispersión de la población, la población colona desplazada de sus territorios por razones de violencia. Segundo el temor a las reformas sociales que exigía una sociedad del siglo XX. La debilidad del estado y el temor del estado para incluir a esta población y darle espacios de representación política importantes, Estrada (2015) Giraldo (2015) Vega (2015) Torrijos (2015),

Tercero, el orden social dominante, Duncan (2015) la relación entre las variables exclusión/desigualdad y por último lo que Víctor Moncayo denomino – Fallas geológicas. Siempre en el trasfondo de todos los análisis está la cuestión agraria, la no reforma agraria. El desprecio por el campo y los campesinos. El tipo y proceso histórico de construcción del estado. El régimen político, los procesos de partido y poder económico, político y cultural. La injerencia internacional, fundamentalmente la injerencia de EU, la contrainsurgencia y el terrorismo de estado. Estos tres elementos son indisolublemente unidos a la historia colombiana por lo menos desde 1948.

Debemos partir entonces de un recorrido sucinto desde mediados del siglo XIX,

destacando los hitos fundamentales más negativos que ha tenido la injerencia de EU sobre la sociedad colombiana, entre los cuales hay que destacar el robo de Panamá en 1903 que no debemos olvidar que era un territorio colombiano, la indemnización por motivo de la pérdida de Panamá y la entrega de recursos importantes como el petróleo y los cultivos de banano. También se destaca la masacre de las bananeras de 1928, que tiene que ver con la presencia de una empresa estadounidense en la explotación bananera; otras acciones de injerencia como son la entrega del petróleo Colombiano en la concesión del Catatumbo 1930 en el gobierno de Olaya Herrera, la entrega de la soberanía nacional por el gobierno de Eduardo Santos, esto es el antecedente determinante en esa alianza macabra que se da entre la contrainsurgencia, el estado y la inteligencia de EU que propician los hechos ya sabidos de 9 de abril de 1948, bajo la cenizas de 9 de abril se gesta esa alianza macabra entre el anticomunismo de EU y la contrainsurgencia Colombiana, la que ha mutado a través del tiempo para sobrevivir hasta conocer lo que hoy describimos públicamente como grupos paramilitares. A partir de los limitados proceso de modernización y modernidad han sido determinantes en relación a los orígenes causas y persistencia.

En términos generales, los diferentes puntos de vista sobre los orígenes del conflicto es un asunto que permite observar lo que Elías (2011) llama estructuras y procesos no planeados del conflicto en el largo plazo. También en términos del comisionado Francisco Duncan está como causa fundamental el problema de la tierra, articulado aun superávit de instituciones liberales y un déficit sustantivo de procesos democráticos.

“.....la multiplicidad de conflictos del país remite, en última instancia, a una causalidad sistémica derivada de las configuraciones histórico-concretas de la formación socioeconómica y cultural, los conflictos sociales (incluyendo sus

expresiones armadas) pueden explicarse, aunque no mecánicamente, por las características del orden social vigente.La investigación histórica ha demostrado que los rasgos particulares de la formación socioeconómica, política y cultural de Colombia, así como la influencia del entorno internacional, configuran un tipo de ordenamiento estructural específico y que éste, y no causas deshilvanadas, constriñen las expresiones concretas de la conflictividad social existente.” Moncayo (2015. p. 11)

A propósito de los cuatro caminos emprendidos por los comisionados, Medófilo Medina (2015) evidencia la tendencia a un - estiramiento cronológico - que nos obliga a trazar una línea de tiempo para llegar a la comprensión de la historia reciente del conflicto en las aulas de clase.

En síntesis, hay quienes ponen en el centro de sus explicaciones en los factores estructurales, una visión de temporalidad extensa, mientras otros autores que tienen una visión subjetiva, emplean temporalidades más estrechas. A los primeros, el profesor Medina (2015) endilga - un culto a los ídolos de los orígenes -, lo hace a manera de advertencia de los riesgos que implica, nublando la visión que puede generar el enfocarse en exceso en esta perspectiva.

Las otras explicaciones se concentran en los actores, esta perspectiva olvida que ninguna de las partes actúa en el vacío histórico o por fuera del contexto social y político. Aquella decisión individual y colectiva de - desafiar violentamente al Estado -, tiene unas condiciones sociales - económicas - políticas, que genera, pero no determina estas. Ejemplo claro, es el punto de gran acuerdo entre buena parte de los comisionados, la centralidad del

problema agrario y de tenencia de la tierra productiva, como elemento fundamental para entender los inicios del conflicto armado colombiano.

También llega a ser un factor de permanencia del conflicto, las *oportunidades de paz* que se han perdido en el territorio, en las diferentes amnistías que tuvo la historia del conflicto, estas fueron en su totalidad desaprovechadas por el estado, el haber usado jefes guerrilleros para ejercer funciones políticas, terminaron empoderando a los armados y reanudando el conflicto, el estado en conclusión ha demostrado su incapacidad de resolver pacíficamente los conflictos.

Los factores de persistencia del conflicto armado en Colombia

En términos generales la pregunta sobre la persistencia del conflicto armado, es otro de los aportes importantes relacionado en el informe de la CHCV la comisión, dicha pregunta no había sido incluida, constituyéndose así en una de las novedades importantes con las que cuenta este informe (Jaramillo, 2014). Para algunos comisionados la duración del conflicto es de mediana temporalidad, para otros llega a ser más extensa, 100 años y quizás más, dependiendo de los hitos históricos utilizados como referencia; la respuesta a la pregunta a partir del análisis hecho, la orientación se da en una perspectiva de tensión por la imposición de determinada regulación social; o aquella que contrae su reflexión a la evolución del conflicto como un fenómeno multidimensional y multifactorial de carácter polimétrico, que confronta al Estado con las organizaciones armadas subversivas, usando cada una de las partes el mayor número de posibilidades para alcanzar la victoria. (Moncayo. 2015. p. 10). Unas relacionadas con el sistema político y *la democracia*; otras *combinaciones de urnas y armas, el problema agrario no resuelto, el sistema político* y por último el papel de los EU.

La primera perspectiva expuesta es que relaciona la permanencia de la guerra en Colombia fundamentalmente con un problema de *democracia* Wills (2015) esto tiene que ver con el hecho de la incapacidad de la sociedad, el estado, de los partidos, tanto de izquierda como los tradicionales, de aceptar que la democracia tiene que ver con un primer elemento denominado aquí en este análisis como la *incertidumbre*; la aceptación de la incertidumbre política, de ganar o perder elecciones, de ganar o perder un debate público, incertidumbre política que tiene que ver también con debates en el congreso, en los múltiples escenarios públicos.

Un segundo elemento de la Democracia tiene que ver con la *capacidad de hacer negociaciones*, de reconocer en las otras propuestas que ameritan ser debatidas y de encontrar puntos de acuerdo en medio de las diferencias; tanto en la formación del estado-nación en el siglo XX, cómo los años 60, tuvimos corrientes reformistas muy importantes, el frente nacional por ejemplo, la corriente del nuevo liberalismo, la UP de los años 80, todas estas corrientes reformistas naufragaron en una sociedad que no reconoce que el reformismo social puede tener un lugar en el escenario social y político del país.

En tercer lugar la democracia tiene que ver con la *paridad en la voz*, Wills (2015); no es solamente el problema campesino o de la tierra, o un problema meramente económico, si no, es sobre todo un problema político y de democracia, en la medida en que la voz y los saberes, de las formas de vida campesina, no han sido reconocidas en la arena política y no lo han sido, en primer lugar, porque obviamente ha habido una exclusión política del campesinado, de las minorías étnicas, de los indígenas, entre otras. Que se ha mantenido de manera extensa durante muchos años. Pero en los años 60 y 70 se tuvo la oportunidad en Colombia a través de la Asociación nacional de usuarios campesinos ANUC, de tener esa

representación política, pero esta idea naufrago en los 70, sobre todo por una reacción negativa, obviamente de los dueños de la tierra, los terratenientes y latifundistas, que quedo expresada claramente en el pacto de Chicoral.

Los sectarismos y las intransigencias de la izquierda también afectaron significativamente los procesos. Según el análisis hecho, en esos tres puntos la democracia colombiana es deficitaria, por los legados que recibimos desde la construcción del Estado-nación en el siglo XIX. Frente a la incertidumbre construimos en primer lugar en Colombia un estado-nación, y esa secuencia estado-nación tiene consecuencias en la tarea que se tiene sobre la política sectaria, lo que nos impide ver al otro como sujeto político y si como enemigo.

Finalmente para referirnos a los engranajes de la guerra y a su persistencia, en los ochenta el estado se fractura internamente Wills (2015), Ya había una fractura entre el estado central y los órdenes locales, además fractura entre el estado implicado y comprometido con unas negociaciones de paz y un estado clandestino implicado en unas alianzas absolutamente perversas entre paramilitares y agentes de la fuerza pública; esas fracturas del estado en los ochenta, más un diseño institucional de la elección Popular de alcaldes, hace que realmente la guerra prospere en Colombia y en lugar de resolverse por la vía de la profundización democrática como todos los esperamos en 1991 con la Constitución, se agudice, en unas dinámicas absolutamente perversas y una profunda degradación de la guerra.

Segunda perspectiva, la *combinación de urnas y armas*, este pareciese ser el factor común señalado por el conjunto de comisionados, lo que Molano (2015) describe como el

largo camino de sangre que comenzó a recorrer el país desde los años 20 no podrá desembocar en una paz estable mientras todas las fuerzas involucradas no renuncien definitivamente a la combinación de todas las formas de lucha a favor de la lucha civil [...] (p. 353). De manera necesaria el uso de las armas dentro del conflicto está vinculado a actividades económicas ilegales como el *narcotráfico*. Giraldo (2015) y Torrijos (2015) quienes vinculan el narcotráfico como economía de guerra; el conflicto se anida donde hay unas economías legales e ilegales que le permiten transitar y subsistir, el narcotráfico ha logrado alimentar el conflicto en la totalidad del territorio colombiano, como en otros territorios particulares lo logró hacer la ganadería, el café, las economías ilegales basadas en el contrabando y la minería.

Duncan (2015), Giraldo (2015) y Torrijos (2015) atribuyen la desviación de los objetivos políticos e ideológicos de la guerrilla al narcotráfico. Perspectiva que Daniel Pécaut (2015) comparte parcialmente, reconociendo que ha sido este fenómeno el de mayor mutación a lo largo del conflicto, es crítico de aquellos señalamientos que lo consideran el motor determinante del conflicto. Esto en razón que las motivaciones políticas e ideológicas han sido predominantes, en dos de los actores fundamentales del conflicto, la guerrilla y el Estado, mientras que en el caso particular de los paramilitares es una afirmación que puede tener mayor sentido.

Tal y como lo sugiere Gutiérrez (2015), entender el narcotráfico, por lo menos en el caso de las guerrillas, como medio para financiar la guerra, ir más allá de las concepciones económicas más establecidas, este auge se da en su periodo de mayor expansión, claro está, con unas externalidades políticas y económicas profundas. Para Estrada (2015) y Fajardo (2015), el narcotráfico es un problema macroeconómico. Para estos comisionados, la

economía transnacional de las sustancias ilícitas se soporta en sus eslabones más débiles, el campesinado empobrecido y trabajadores del agro que basan su subsistencia en esta economía. El narcotráfico generó mucha más concentración de la tierra; acumulación vía desplazamiento y despojo, respaldados por los grupos contrainsurgentes y los paramilitares, auge de este fenómeno se dio en los años ochenta; de esta práctica se puede afirmar, su permanencia y crecimiento aún se mantienen, han captado el poder político tanto local como nacional. Para sintetizar, el narcotráfico como uno de los aspectos que integra la idea de la combinación de armas y urnas, debe ser explicado más allá de - la financiación de la guerra-. Hacer énfasis únicamente en esta perspectiva del fenómeno, nos ubica en una mirada más influenciada por una perspectiva mediática que real y que es la que pervive en el imaginario colectivo, presentando a las FARC como - el cartel de drogas más grande del mundo - (Sáenz, citado en Britto, 24 de enero de 2015). Una idea que hasta hoy ha carecido de sustento empírico, y que se cae por su propio peso, pues hasta hoy la producción y exportación de cocaína se mantiene sin disminución y con tendencia al alza, a pesar de la desmovilización y la firma del acuerdo de paz entre el estado y el movimiento guerrillero FARC-EP.

Otra perspectiva que aparece en el informe como mantenedora de la combinación de urnas y armas y en la que convergen (Giraldo, 2015; Torrijos, 2015), tiene que ver con el *paramilitarismo* hay quienes explican su génesis como respuesta al asedio guerrillero. Otros por el contrario le atribuyen su nacimiento al auspicio del estado y a la protección de sus grupos de poder (Giraldo, 2015; Vega, 2015), otra perspectiva le atribuye el surgimiento a relaciones mixtas, a una superposición de factores Gutiérrez (2015), insubordinación de terratenientes legales e ilegales y de amplios grupos de diferentes filiaciones políticas. La

provisión privada de seguridad, el fenómeno paramilitar no es un fenómeno nuevo en la historia colombiana, no es un sucedáneo del narcotráfico, al respecto, Gutiérrez (2015), Vega (2015) y el padre Javier Giraldo (2015) hacen un recorrido por la legislación y construcción estatal colombiana en diferentes periodos. Algunos han llegado a denominar a los campesinos vinculados a la economía de la coca, como campesinado ilícito, dadas sus implicaciones que conlleva esta denominación, es mejor omitirla y no emplear esta expresión.

La tercera perspectiva derivada de esta letal combinación de urnas y armas, según el informe es el *problema agrario no resuelto*. Este es un tema que suscita un gran consenso entre los integrantes de la comisión y sus producciones escriturales, no solo como originario del conflicto, Sino como uno de los factores estructurales que han garantizado históricamente la permanencia del conflicto armado en Colombia. Fajardo (2015) Es quien más desarrolla este ámbito dentro del informe, aunque también Estrada (2015), Pécaut (2015), Gutiérrez (2015), Molano (2015) y Giraldo (2015) lo mencionan resaltando su importancia.

Este problema como factor de persistencia puede ser visto en varias dimensiones. Se han dado múltiples intentos por redistribuir de manera superficial o profunda el régimen de propiedad sobre la tierra, tal y como lo evidencian Fajardo (2015), Molano (2015) y Giraldo (2015). Un antecedente en 1936, la respuesta más conservadora de 1944 y un intento hecho por el entonces presidente Lleras Restrepo en 1961, revelan, a pesar de las diferencias entre una y otra iniciativa, la enorme capacidad de veto de los grupos de poder rural y tenedores de la tierra latifundistas, a este tipo de intentos reformistas en el mundo rural del país.

Otro aspecto importante en relación con el problema agrario es la enorme concentración

de la tierra por parte de grandes terratenientes y la posición de desventaja que esto genera en relación con los pequeño y medianos cultivadores y ganaderos (Fajardo, 2015), lo que ha conllevado a una expansión desordenada y altamente riesgosa para el detrimento del medio ambiente, pues este no es controlado, la tala de bosques y selva es indiscriminada y clandestina, lo que pone en riesgo los ecosistemas, afectando flora, fauna y las aguas (Gutiérrez, 2015) y en algunos casos acompañada por procesos de resistencia y colonización armada (Molano, 2015). Por otro lado, es vital atender a la dimensión política del tema agrario denotado por Wills (2015), Gutiérrez (2015) y Pécaut (2015), es decir, no olvidar que en Colombia el campo hace parte del modelo socioeconómico existente, junto a las incapacidades institucionales, privilegia la permanencia. Para Vega (2015) y Giraldo (2015) su antecedente principal es la Misión Yarborough por parte de los Estados Unidos en el 62, en el 2009 aparece con redacción del espectador una reseña sobre el general William Yarborough, quien encabezando una misión de observación en Colombia sugirió la creación de brigadas especiales de contraguerrilla para erradicar los focos de comunismo, entonces llamadas -repúblicas independientes - y la posibilidad de crear grupos de civiles como autodefensa, en apoyo de la fuerza pública. Sus argumentos fueron la base del Plan Lazo y, por extensión, de la acción militar que lo desarrolló en esencia: la Operación Marquetalia. Esto auspició el paramilitarismo en un terreno ya abonado por la noción contrainsurgente nativa de las élites nacionales Moncayo (2015). Un elemento que, además de atizar el nudo de la representación campesina, destacado por Wills (2015), evidencia la articulación entre el poder político y la gran propiedad agraria, que produjo –y sigue produciendo– brutales cierres regionales y locales (Gutiérrez, 2015), en donde se exacerbó la violencia, ya que el campo colombiano ha sido el principal teatro de operaciones del conflicto armado en su

historia pasada y reciente.

Por último, otro de los factores que han contribuido a la persistencia del conflicto, es lo que en la informe queda planteado como la innegable injerencia de los Estados Unidos en el conflicto armado colombiano. Uno de los episodios más reciente es el denominado Plan Colombia hace quince años, en un momento en el que las Fuerzas Armadas se enfrentaban a una de sus peores crisis. El Plan consistió en un aporte presupuestal para la modernización de las fuerzas armadas, en principio con destino a la lucha contra el narcotráfico y posteriormente dirigido al combate contra la insurgencia armada (Pécaut, 2015; Fajardo 2015), lo que convirtió a Colombia en uno de los principales aliados militares de los Estados Unidos. La cooperación entre ambos estados es cada día más fuerte e incondicional, toda la estrategia militar colombiana, está influenciada por el orden militar estadounidense.

En conclusión, esto nos lleva a pensar que mientras no existan unas élites que sepan tramitar legalmente los conflictos, se lograra mantener la confrontación entre los guerrilleros, militares y paramilitares, la máxima responsabilidad de la protogénesis del conflicto, la tiene el estado y sus partidos políticos, el discurso por defender la institucionalidad a sangre y fuego, tomado como una declaratoria de guerra por comunistas-liberales en la década del 50, pero también los liberales que se propusieron tomar el poder por las armas y los comunistas que se propusieron entonces armar autodefensas campesinas para defenderse y llegar a la toma del poder por la fuerza.

Impactos y consecuencias

También han existido responsabilidades locales, ahora denominados clanes, de familias y personas que se enriquecieron y se beneficiaron de las violencias; los militares por su parte

tuvieron poca injerencia en la violencia política, antes de ser controlados por el estado, fueron en algún momento convertidos en bandoleros oficiales y esto llevó a que se generara una profunda desconfianza dentro de la ciudadanía, aun sucede este fenómeno relacionado con la fuerza pública donde la percepción ciudadana frente a su función como protectores de la seguridad publica esta cada vez más afectada, por los constantes hechos relacionados con la violación sistemática de los derechos humanos y la relación de individuos o grupos de uniformados, vinculados con cada vez más frecuencia a hechos ilícitos, o alianzas con grupos ilegales para cometer delitos utilizando el amparo que les da la ley y el estado.

Para que la violencia exista y permanezca, se necesita de actores que la ejerzan y se armen, para cumplir con dos propósitos diferenciales, uno la acumulación privada de capital en beneficio de grupos particulares y recursos y para el ejercicio y abuso del poder; esta es la diferencia entre la guerrilla y los otros ejercicios de la violencia.

Finalmente sobre la responsabilidad del estado y la iglesia debemos decir que la Iglesia católica, como institución jerárquica ha estado históricamente presente en el conflicto, en algunos momentos ha promovido la violencia contra los indígenas, contra los campesinos y los grupos económicos más vulnerables; otros de la Iglesia Católica también contribuyeron a la defensa de los Derechos Humanos; así que el papel de la iglesia con relación al conflicto armado ha sido un papel fluctuante, que ha logrado en los últimos tiempos ser actor de paz, antiguamente la iglesia estuvo plenamente comprometida con la violencia conservadora. El estado por su parte ha considerado el territorio nacional, más que por sus riquezas y las maravillas de sus habitantes, le ha significado un teatro de guerra, sobre todo en las regiones más apartadas de las grandes ciudades, el campo fundamentalmente.

El tercer y último aspecto que contempla el mandato de la mesa a la comisión, es el que está asociado con los impactos más notorios del conflicto armado, es importante destacar que esta fue una temática abordada muy desigualmente por los comisionados. Se revelan dos aspectos macro a partir del análisis, uno asociado directamente *al saldo de las lógicas* del conflicto, y otro al *orden sistémico o colateral*, ambos tienen que ver con las consecuencias asociadas a la prolongación de la confrontación armada. Moncayo (2015) utiliza el primer término, para él, se trata de las consecuencias del conflicto a partir del orden social vigente, en cambio para Pizarro los efectos los visualiza como *efectos colaterales o externos del enfrentamiento bélico*. Visto así entonces, el saldo profundo de la prolongación del conflicto armado, Eduardo Pizarro (2015) lo organiza alrededor de las tipologías de victimización, apoyado en la clasificación hecha por la Unidad de Víctimas y el Centro Nacional de Memoria Histórica (CMH), como principales fuentes de información de los ensayos, se describen como, atentados contra bienes públicos, el desplazamiento, secuestro, el despojo de tierras, extorsión, reclutamiento de menores, delitos sexuales, tortura, homicidio, amenaza, chuzadas, seguimientos ilegales, minas, pérdidas civiles, entre otras, en esa multiplicidad de formas de victimización, los actores responsables también exhiben diferencias notables (Pécaut, 2015; Torrijos, 2015). Es decir, en esa - cuantificación de horrores - (Giraldo, 2015), la responsabilidad en los hechos victimizantes recae en todos los actores del conflicto: guerrillas, paramilitares y Estado.

Lo que permite contrariar la versión mediática con la que quieren presentar a la guerrilla de las FARC como la única responsable del impacto dejado por la guerra. Aparece entonces otro panorama, las responsabilidades en cuanto a los impactos es significativa con relación a los agentes del estado, en cuanto a los paramilitares es de proporciones enormes, en cuanto a

asesinatos selectivos, modalidades de tortura, amenazas e intimidaciones, masacres, desplazamiento forzado, despojo de tierras y delitos sexuales. En el caso de las guerrillas estas tienen mayor responsabilidad en cuanto al uso de minas antipersonas, artefactos explosivos no convencionales, ataques contra bienes civiles y públicos, secuestro, extorsión, reclutamiento ilícito y daño ambiental (Pizarro, 2015).

Por otro lado, en el aspecto sistémico o colateral al conflicto armado, es necesario resaltar algo capital, “el conflicto destruyó de manera masiva tejido social, tradiciones positivas y redes de confianza” (Gutiérrez, 2015, p. 505). El asesinato en el marco del conflicto de líderes políticos, indígenas, sociales, sindicalistas, líderes ambientales, defensores de derechos humanos, maestros, estigmatización de la protesta social, entre otros. También se resalta el aspecto económico Pizarro (2015) para calcular los costos de la guerra, por ejemplo, utiliza el Informe del PNUD de 2013, en el que se muestra como el conflicto le ha costado al país uno y dos puntos menos de crecimiento del PIB por año.

Darío Fajardo (2015) a propósito de los efectos de la guerra en el campo colombiano subraya la pérdida de soberanía alimentaria en razón de la estructura monopólica de la propiedad, el aumento de la pobreza rural, los desplazamientos a raíz de la denominada agricultura de plantaciones y las precarias condiciones laborales. Considerar ello resulta primordial para entender el impacto socioeconómico del conflicto armado en Colombia (Fajardo, 2015).

En cuanto a la dimensión de los impactos, comparada con otras experiencias en el mundo, Daniel Pécaut (2015) habla del carácter selectivo de la victimización, siendo el caso más indignante, el genocidio político de la Unión Patriótica, toda la militancia de un partido

político fue exterminada o exiliada, pero también existen experiencias en los partidos tradicionales, retratadas sobre todo por Gustavo Duncan (2015).

A modo de cierre, entendiendo la transversalidad que tiene este tema para la Mesa de Conversaciones, si se contrastan los distintos ensayos que constituyen el Informe de la CHCV, hay un saldo que descubre el universo de la victimización directa o indirecta en el conflicto colombiano, en el cual, tal y como lo sugiere la literatura reciente, actores como los grupos paramilitares son más letales y las guerrillas más “destructivas”. Sin embargo el balance que se puede hacer y esto lo revela el informe, es conservador. Los resquemores en pleno proceso de negociación, y el evitar señalamientos directos de victimarios y procesos de victimización en los que pudieran estar involucradas ambas partes negociadoras, hacen que el informe cumpla su función catalizadora y mediadora, para abrir la discusión y el debate y superar la estigmatización y señalamientos, abriendo la negociación en perspectiva de diálogo y no de juzgamiento.

La historia reciente del conflicto armado: su paso del análisis a las aulas

Respecto a la enseñanza de la historia reciente en Colombia y específicamente cuando se trabaja el tema de la memoria del conflicto armado interno en el ámbito escolar y académico tiene una connotación muy particular y delicada en nuestro contexto, pues no solo apunta a develar la memoria histórica sobre un pasado, sino el de un presente violento y un conflicto que aún no termina, el cual sigue produciendo secuelas día a día dentro de la sociedad civil.

En Colombia han existido diversas iniciativas, como las comisiones de estudio sobre la violencia, que han investigado las causas, desarrollo y consecuencias del conflicto armado interno, ofreciendo así, múltiples perspectivas en el conocimiento de esta realidad, por medio de los informes, han aportado al entendimiento del conflicto (Jaramillo, 2011).

Si bien los informes de dichas comisiones y estas mismas no representan el principal insumo en el que se basan los temas del conflicto armado que se dan en la escuela, si son fundamentales en el reconocimiento de las dimensiones de la violencia en Colombia, ya que estos, como el de la CHCV se dedican en su análisis a rastrear las causas, permanencia y consecuencias que han perpetuado la violencia en los territorios, y así poder sugerir diversas recomendaciones sobre cómo superarlas; sin embargo, y a través de la pesquisa documental enfocada en la enseñanza del conflicto armado en las escuelas, es posible deducir que han sugerido cambios importantes, pero la voluntad política para realizarlos, han sido insuficientes.

Los diferentes informes de las comisiones a través del tiempo, han ido generado representaciones sobre la violencia, estas a su vez crean narrativas y memoria colectiva del país y su conflicto. Según Bautista (2014) Los relatos que plantean las comisiones intentan romper con las visiones reductoras de la violencia, son una condensación importante de lo que el país ha vivido en términos de violencia. La CHCV ha buscado entender a la sociedad en general como partícipe del enfrentamiento y, por tanto, como eje fundamental en la reflexión colectiva de la violencia, buscando explicar la larga trayectoria del conflicto y sus transformaciones desde una causalidad múltiple; por tanto, el informe se constituye en una narrativa sobre una realidad que aún permanece anclada en el presente, que no pretende ser una versión oficial del conflicto, sino que, por el contrario, se concibe como elemento útil para la reflexión y el debate social y político, que no excluye su cierto grado de legitimidad e incluso oficialidad institucional imperante.

Como lo afirma la politóloga y comisionada María Emma Wills: “si se piensa que hay una sola historia para la nación, una sola verdad, se transitará por un plano autoritario [...] Es así y como de una manera casi necesaria se establece la relación entre el CHCV y lo expuesto como

historia reciente, Bautista (2014) también afirma que “las comisiones deben ofrecer un relato pedagógico, donde se pueda explicar la trayectoria de la violencia en Colombia desde múltiples perspectivas [...]”. Ambos autores coinciden en sus afirmaciones respecto a las comisiones y su papel en la transformación del imaginario y sus narrativas en el ámbito educativo frente al conflicto armado.

Una limitación clara en relación a la enseñanza del conflicto en el aula de clase, según el grupo de memoria histórica (GMH. 2013), es que si bien las recomendaciones de los informes, contando incluso con el informe de la CHCV, no necesariamente se han incluido en las políticas públicas educativas, o que impactan directamente en la enseñanza sobre el conflicto en las instituciones educativas, estos han contribuido a la construcción de un pensamiento en torno a las grandes cuestiones del conflicto: sus orígenes, permanencia, consecuencias y, por supuesto, la superación y el compromiso de no repetición; además, no es una visión oficial o institucional de la historia la que aquí se narra, sino que han logrado que distintos puntos de vista converjan y puedan dialogar. Esta sería una visión que se espera pueda verse reflejada en la construcción y actualización de los programas y lineamientos curriculares en ciencias sociales y fundamentalmente la Cátedra de la Paz, que es en esencia la motivación e iniciativa de este estudio en relación al conflicto y su enseñanza en las aulas de clase.

Enseñanza de la historia reciente desde referentes internacionales: similitudes y diferencias

Son muchos los análisis de la enseñanza del conflicto, que en sus respectivos países ilustran esta situación. El caso de las guerras mundiales es un ejemplo, su enseñanza en los diferentes países involucrados en el conflicto, permite entender que este se lleva a la escuela con una carga excesivamente nacionalista, al aludir a hechos, fechas y personajes fundamentales que forman parte de la historia del país en el que se desarrolla, así nos lo cuenta Roder (2014) en su texto -

La guerra en las aulas — el cual a partir de entrevistas a docentes de diferentes escuelas europeas señala la manera como se enseña a los estudiantes este conflicto en países como Francia, España, Reino Unido, Alemania, Italia y Polonia.

Se podrían identificar características y algunos rasgos en común con el contexto actual nuestro y el conflicto colombiano. Lo primero en coincidir es que la enseñanza de esta temática le corresponde a la cátedra de historia y se imparte en el pregrado y la secundaria, con muy poca profundidad en ambos, debido a la diversidad de temáticas y el poco tiempo asignado a la cátedra, esto afecta de manera negativa a ambas instancias. Lo segundo en saberse es que cada país desarrolla una cronología de la guerra basada en las principales batallas que se dieron en sus territorios; los discursos nacionalistas históricos predominan en los distintos libros de texto de cada país; esta similitud en relación a nuestro conflicto actual tiene que ver con la versión dominante, institucionalizada, a fin a los diferentes gobiernos de turno y sus intereses particulares respecto al modo de presentar el conflicto armado.

Pero no solo sucede en la enseñanza de los conflictos europeos, Parodi (2010) afirma que existen diferencias fundamentales entre lo que se enseña a los estudiantes en Chile y en Perú sobre la guerra del Pacífico, relacionadas específicamente con la conciencia nacionalista que se desea imponer en cada país, pero también con otros factores, como la formación de los maestros, sus posturas ideológicas, los contenidos de los libros de texto, las actividades y metodologías usadas por los docentes. Sin embargo, el autor logra sostener en sus análisis, que la diferencia fundamental entre lo que se enseña en cada país sobre el conflicto radica en el sentido histórico y nacional que se le quiere otorgar en cada territorio; él, afirma: “la historia escolar es oficial y por tanto nacionalista”.

Se hace necesario que los textos de historia superen la representación de los conflictos armados internos y externos, como narraciones épicas tradicionales, pues los conflictos y las guerras, al igual que los demás hechos históricos, se pueden enfocar desde múltiples aspectos más allá de la cuestión militar, como la organización económica y fiscal en tiempos de conflicto, los medios de información, la vida cotidiana, las diferentes expresiones como el arte, las penurias y afujías de las familias durante la guerra. Existen innumerables temas, múltiples aspectos que ayudarían a presentar y pesar las guerras de una forma diferente, para verlas desde un lado más humano, lo que hace parte de la identidad y conectaría con la realidad de los estudiantes, con su propia vivencia, lo que Parodi (2010) describe como un enfrentamiento o competición que significa orgullo para el vencedor y rencor para el vencido.

Otro de los estudios que aportó significativamente al entendimiento de la problemática planteada es el trabajo de la psicóloga María Angélica Pease y el historiador José Carlos Agüero “Educación y memoria. Una propuesta para recordar el pasado y construir un futuro democrático en las escuelas peruanas”, (2013) apoyado por el Instituto de Estudios Peruanos (IEP).

Los principales hallazgos estuvieron relacionados con que, en principio, las escuelas no trataban ni abordaban el tema del conflicto armado en las aulas. Estudios relacionados con el mismo tema en Colombia arrojan resultados similares, como lo afirma Sierra (2016); pese a estar incluido en el currículo, el desarrollo de esta investigación en estas dos instituciones educativas develó como principal hallazgo el trabajo marginal del tema del conflicto armado interno en el aula.

Otra investigación hecha por Pease y Agüero (2013) se encontró un contraste entre estudiantes y docentes en la forma de abordar el conflicto. Por un lado, los estudiantes tenían mucha curiosidad por saber y conocer sobre estos hechos; sin embargo, la aproximación a este

no se daba por medio de la educación, sino a través de las fuentes familiares, los medios de comunicación, el cine y los documentales. Esto llevó a concluir que los estudiantes conocían sobre la guerra, pero no por el trabajo que la escuela estaba haciendo, se pudo deducir a partir de este estudio, que las fuentes de información en relación al conflicto y los estudiantes, son múltiples, llegando incluso a tener mayor impacto en la formación de opinión respecto al conflicto, que lo enseñado al interior de las aulas de clase.

La misma constante se evidencia en el ámbito Colombiano, en el estudio hecho por Sierra (2016) queda claro, no es posible afirmar que los estudiantes y mucho menos los docentes no poseen ningún conocimiento sobre el conflicto; sin embargo, se encuentra que este es muy parcial o no ha sido mediado en el aula, sino que es alimentado por otras fuentes, como la familia, los medios de comunicación, las películas, sobretodo la televisión y sus producciones como novelas y seriados, entre otros, lo que ocasiona precisamente que les llegue información y narrativas mediadas por intereses particulares, incluso comerciales y de mercadeo. Lo que queda en evidencia, es que en un tema tan complejo como este, es necesario que en los contextos educativos se acceda a más información relacionada con el conflicto, de mejores fuentes, académicas en lo posible, es este el caso del informe de CHCV y su gran aporte; la recomendación de base es que se invite a los estudiantes a acercarse al tema, a los autores y se generen espacios de discusión y debate, con base en referentes serios como dicho informe de la CHCV.

La enseñanza de la historia reciente en Colombia: antecedentes y excepciones

La enseñanza de la historia reciente en cruce con la pedagogía de la memoria, Herrera et al, (2013) señalan que, a diferencia de otros países de la región, en Colombia no se han dado políticas educativas que prevean el trabajo en el aula de la enseñanza de la historia reciente. Lo

que sí han circulado, son iniciativas informales desde organizaciones no gubernamentales y, sobre todo, de grupos organizados desde la sociedad civil, especialmente de víctimas y de organizaciones y defensores de Derechos Humanos.

Para Herrera, et al. (2013), la enseñanza de la historia reciente, en tanto categoría que explica la pedagogía del conflicto interno, se ha fortalecido gracias al trabajo de los movimientos sociales y la Educación Popular. De acuerdo a la literatura observada, es posible afirmar que la enseñanza de la historia reciente es un campo académico construido hace poco en Colombia y en pleno desarrollo, que inicia a finales de la década del 2000.

A esto se puede sumar que, las versiones escolares relacionadas con este pasado reciente aun no cuentan con suficiente investigación; muy poco se sabe de estudios que nos den información de la manera como los estudiantes y los docentes perciben, representan, reproducen o adaptan los contenidos asociados al conflicto armado y su historia reciente.

A este nivel lo que nos es más útil, son los escritos de ensayos o reflexiones teóricas, en este sentido y para dar cumplimiento a los propósitos de este análisis la búsqueda documental se centró fundamentalmente en detallar, los estudios que nos permitieran observar el desarrollo de la enseñanza de la historia reciente en las aulas de clase y su posible relación con los documentos de las comisiones históricas y del conflicto armado.

La enseñanza de la historia reciente, el conflicto armado desde las propuestas de aula

No obstante, aunque la enseñanza-aprendizaje de la historia reciente del conflicto armado, es uno de los grandes retos que hoy enfrenta el sistema educativo, este proceso todavía no se consolida en el contexto colombiano, pues según Salamanca et al. (2016), ha estado al margen de la reflexión crítica de los educandos, permeado por discursos magistrales que no logran responder a

las verdaderas realidades de la guerra, es decir, que aún no se logra superar esa pedagogía docente de las ciencias sociales, limitada a narraciones anecdóticas cargadas de datos -fechas, sitios, sucesos o personajes -. Lo que significa que esta mirada pedagógica, ha conllevado al aprendizaje memorístico de una violencia incomprensible, alejada de la realidad de los estudiantes y docentes, ha dejado además de lado la posibilidad de profundizar en su complejidad y además poderse acercar desde el análisis y la reflexión a los efectos impensables en la cercana realidad de la vida cotidiana. Incluso, se evidencia la resistencia de muchos docentes a incluir en su cátedra el tema del conflicto armado colombiano y sus múltiples aristas.

Márquez, Q. (2009) en su tesis de maestría que título “La enseñanza de la historia del conflicto armado en Colombia: fundamentos para la construcción de propuestas para su enseñanza en el ámbito universitario.” Desarrolla la idea de la enseñanza del conflicto en las aulas de clase a partir de poder reconocer que Colombia es un país polarizado ideológicamente, en el que poco se respeta el disenso o por el temor a ser señalado o estigmatizado como cercano a un grupo ilegal o del Estado vinculado directamente al conflicto. Esta es una de las situaciones que han llevado a que en las universidades públicas y privadas del país no exista como tal la cátedra o la asignatura de la historia del conflicto armado en Colombia...” el trabajo de Márquez señala como génesis de caracteres violentos, el indebido ejercicio de la política, la corrupción, la ausencia de Estado y la falta de fundamentos axiológicos que desde la educación se deberían poder formar para admitir el disenso, acercar al consenso y reafirmar valores como la tolerancia, la diferencia, la reconciliación y el perdón en el proceso de formación del estudiante. En este artículo se presenta la forma como la interpretación y entendimiento del conflicto tiene en el aula de clase una de sus mayores posibilidades para la transformación del conflicto y la búsqueda de una paz firme y duradera.

Rodríguez y Sánchez (2009), quienes hicieron un aporte desde el desarrollo de un programa informático que funcionó como material de apoyo en las prácticas educativas, nos dejan un referente importante en relación a la intervención en el aula. El software consta de cuatro componentes: 1) La reelaboración del conflicto armado colombiano; 2) Las prácticas narrativas de resignificación del pasado; 3) La articulación de la investigación disciplinar de las ciencias sociales con la investigación pedagógica y didáctica mediante la inserción del conflicto como contenido curricular; y 4) La inscripción reflexiva de las tecnologías en las prácticas educativas.

Las autoras señalan que la mirada escolar y académica en el contexto colombiano fluctúa entre una enseñanza replicadora del discurso oficial y una conmemoración patrioter, lo cual:

Incentiva una memoria que margina los grupos políticos y movimientos sociales con proyectos colectivos distintos al oficial, promueve el olvido de las víctimas y legaliza la impunidad sobre los responsables de hechos atroces (Rodríguez y Sánchez, 2009, p. 206).

Más adelante Londoño y Carvajal (2015) postularon su propuesta sobre las pedagogías de la memoria histórica, ellos consideraron que podía ser útil enfocar su trabajo en el aula a partir de objetivos de formación. Plantean los autores que es posible formar a los estudiantes ante un eventual post-conflicto. Durante el desarrollo de su estudio se analiza la experiencia a la luz del aprendizaje significativo y sus contribuciones a una experiencia de ciudadanía y al posicionamiento socio-político frente al mismo.

Mientras que el escenario del acompañamiento psicosocial posee un énfasis terapéutico, en el contexto educativo la inclusión de la memoria histórica como categoría pedagógica requiere la generación de sinergias en procesos pedagógicos en cada una de sus partes – planeación, metodología, didáctica, y evaluación–, acordes al empleo y apropiación de las pedagogías de la memoria, dada su importancia en la actualización de la enseñanza de las

Ciencias Sociales en la educación básica y media en Colombia (Londoño y Carvajal, 2015, p. 141).

Siguiendo la misma línea de innovación pedagógica, Arias (2016a y 2016b), en su primer trabajo expone algunas estrategias audiovisuales en las que visibiliza y presenta el conflicto social y político de Colombia, en particular desde el formato documental, para sugerir su potencial al momento de ser utilizado pedagógicamente en el aula. En su segundo trabajo, Arias propone un enfoque centrado en la teoría de la imaginación narrativa de Nussbaum, que despliega el potencial del arte en todas sus demás expresiones, literatura, danza, teatro, pintura, música, poesía, etc., y que, a propósito del conflicto interno colombiano, va a ser útil como entrada en la institución educativa, buscando el interés de los estudiantes por lo que sucede en su país.

Otro grupo articulado al eje de la enseñanza de la historia reciente, ha sido impulsado por un colectivo de docentes pertenecientes a la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional (Rodríguez, 2012; Aponte, Mendoza y Rodríguez, 2014), que ha implementado de manera sostenida un escenario de formación crítica, en el que durante varios años estudiantes de diferentes programas académicos, se han estado graduando con propuestas pedagógicas relacionadas con el conflicto social y armado en Colombia.

Cabe agregar que como asunto por resolver y tema por indagar, no se encontraron registros de investigaciones, que den cuenta de enfoques diferenciales tanto para los estudiantes, como para los docentes en áreas con y sin conflicto armado, en general son muy pocas producciones académicas que abordan esta temática, excepto algunas menciones en las que se contemplaran las dificultades que tienen los docentes, en relación con su ejercicio en la inclusión del tema del conflicto en sus programas académicos.

Conclusiones

El aporte más importante que nos deja este informe, tiene que ver con la manera en que nos enseña a analizar, a pensar el conflicto, desde la diversidad de puntos de vista, es comenzar a abrir caminos, en el proceso para la construcción de la paz, darnos cuenta, que si es posible disentir y debatir en medio de las diferencias, ya que son múltiples las formas de abordarlo que en muchas ocasiones son diametralmente opuestas. La invitación de la comisión para la paz, es a pensar en que si es posible vivir en medio de las diferencias.

Como docentes debemos cuestionar nuestro rol de agentes de aprendizaje, Julián de Zubiría (2014) nos dice que debemos desempeñarnos como intérpretes de información y promotores de desarrollo humano, crear puentes institucionales que permitan superar los obstáculos presentes en nuestras prácticas pedagógicas que limitan el abordaje del temas del conflicto en el aula; cuestionando la relevancia de contenidos relacionados con la historia del conflicto y las formas de abordarlos; pensar con los estudiantes como sujetos con contribuciones valiosas para comprender este fenómeno de la guerra; reflexionando además sobre el uso que le dan en su vida en sociedad a este conocimiento aprendido.

En relación con las categorías y sus derivaciones conceptuales, se puede concluir que tienen un gran potencial pedagógico, se puedan leer generando las articulaciones contextuales en los ámbitos escolares y universitarios, a partir de la experiencia vivida por cada individuo en su contexto. En este sentido se ha demostrado con la realización de los textos de la CHCV la evolución analítica y conceptual desde la pluralidad y la multiplicidad, con la cual se han abordado las diferentes caras de la confrontación armada a partir de las iniciativas institucionales involucradas en los acuerdos de paz de la Habana, lo cual y es la pretensión con este ejercicio de

análisis a los textos, poder ayudar a cualificar la visión lineal y homogenizada, con la que se intenta narrar y explicar un conflicto de larga duración como el nuestro. Cambiándola por una formación desde la diversidad, como lo diría Freire (1970) así contribuimos a potenciar la autonomía y la responsabilidad del educando y del profesor. (p. 17)

La complejidad de los textos, refleja, en síntesis, la complejidad del conflicto, una posibilidad de enriquecer el debate académico, en el que se exponga, la variedad de escuelas de pensamiento, las miradas epistemológicas y la interpretación de la historia, con las que se construyeron los diferentes puntos de vista. En términos de Boaventura de Sousa (2007) “El reconocimiento de esta pluralidad interna aumenta el ámbito de los debates teóricos, analíticos y reflexiones epistemológicas” (pp 29 – 30), hace la ciencia más dúctil y abierta a la democratización del conocimiento. La diversidad en las miradas, dan la posibilidad de soluciones diferentes. Soluciones en contexto y donde no se pierda la relación entre ciudadanos y comunidad científica y académica. Desde los disensos, las aulas de clase se transforman en espacios para la construcción de consensos en relación al conflicto.

Con este abordaje y con la posibilidad de presentarla a los alumnos, los docentes podrán invitar a los estudiantes a no tomar los hechos que contienen los libros de historia, con posiciones unánimes frente al conflicto, como si fuesen datos que hay que memorizar, certezas como las que se enseñan en el estudio de las matemáticas, sino como opiniones e interpretaciones que se pueden y se deben analizar y discutir abiertamente, este informe es claro ejemplo de la diversidad individual y colectiva con la que se narra y se cuenta la historia.

Es por ello que, las practicas docentes y las instituciones educativas deben desarrollar en el marco de la Cátedra para la Paz y la formación de las Competencias Ciudadanas, desde las Ciencias Sociales, un amplio sentido de criterios y abordajes teóricos y conceptuales, frente al

conflicto que permita enriquecer el análisis y la enseñanza de los hechos históricos en su complejidad y en su conjunto, partiendo del reconocimiento de una historia que está en permanente proceso de construcción y renovación. Una memoria histórica, en la que, a partir del análisis y la reflexión sobre los acontecimientos ocurridos, se puedan configurar ideales de nación con las cuales los ciudadanos se sientan comprometidos, identificados e incluidos como constructores de paz.

Con los aportes hechos desde de los textos de la comisión, es posible pensar que la enseñanza de la historia reciente del conflicto armado colombiano, también se debe comprender, teniendo en cuenta, el valor estratégico que tiene la historia reciente, para la construcción de la memoria histórica del conflicto y la consolidación de una cultura para la paz, para la No-violencia y para la No-repetición de la guerra. En palabras de Melich “El rostro es la palabra del otro, esté vivo o muerto” ... El rostro (visage) no se ve, se escucha (p. 474).

La generación actual contemporánea, necesita saber y comprender con amplios argumentos, con la suma de múltiples puntos de vista, el cuándo y el porqué de tantos años de violencia en el país. “Sin memoria no hay ni presente ni futuro justo”. (Metz. 1989. p. 737). Un ejercicio académico e intelectual como el de la comisión para la paz, aporta muchos elementos útiles a la consolidación de espacios para la verdad, la justicia y la reparación de las víctimas, estos elementos también deben tener cabida y su lugar en los contextos escolares y académicos.

Por lo tanto, la enseñanza de la historia reciente del conflicto a partir de los textos de la comisión de paz y sus aportes conceptuales, como un referente importante, en su categorización y su abordaje, contribuyen innegablemente a la construcción de la memoria histórica, dichos procesos de concientización citando a Freire (2004), como prácticas discursivas, donde las narraciones no sólo sean palabras sino acciones que construyen, actualizan y mantienen la

realidad de los sujetos en el aula (p. 23) pueden convertirse también en espacios de construcción de identidades colectivas e individuales, más democráticas y solidarias, la historia reciente en las aulas de educación media, como universitaria del país, debe ser una aliada fundamental para la construcción de la paz y la no repetición del conflicto.

Tener como referente pedagógico para la enseñanza de la historia reciente del conflicto armado, los textos de la comisión para la paz, va a motivar que, en el aula, se propicie la enseñanza, la elaboración y reelaboración, de una historia del conflicto más compleja y más plural, donde se aborden los espacios, desde los distintos niveles y actores que han participado de la guerra desde lo individual, hasta lo nacional.

La CHCV ha hecho un trabajo muy importante, en poner a consideración del país, el conocimiento del origen, las causas y los determinantes del conflicto y sus permanencias, pero adicionalmente, lo valioso y que se evidencia con el análisis es el cumplimiento de los propósitos, las metas y los mandatos encomendados, los aportes desde sus análisis nos ofrecen herramientas conceptuales y argumentales, para poder transitar hacia un lugar, en el que la sociedad, tiene que ir, hacia la construcción de la verdad histórica, que es el fundamento de la reconciliación, no es lo mismo la verdad histórica, que la verdad jurídica, la verdad jurídica, apunta fundamentalmente a la lucha contra la impunidad, pero esta verdad que se pretende construir con las características que se han señalado dentro del informe, como uno de los propósitos que posibiliten el avance en el camino hacia la reconciliación.

La disputa simbólica, también transcurre en el entorno escolar, ha sido documentada en muchos lugares que han padecido la experiencia de conflictos armados similares o muy diferentes. 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 los estudiantes. Tiene que ver con el fenómeno que se genera, cuando cada quien, desde su perspectiva e interés, intenta posicionar la versión de la historia que considera adecuada, la cual está en total relación con el proyecto de sociedad que imagina en un futuro inmediato o lejano; el papel que puede jugar aquí el aporte hecho por el análisis a los textos es determinante, en términos de crear una nueva versión del conflicto, más argumentada y amplia, la configuración de nuevos imaginarios, en los que la diversidad cultural se pueda abrir espacio, favoreciendo la posibilidad de un futuro con más esperanza.

Si nos damos a la tarea como docentes, de ofrecer a los estudiantes explicaciones más diversas, con otros marcos descriptivos de la historia del conflicto, de modo tal que se movilicen las políticas de identificación, reconocimiento de producción de saberes y enseñanzas. Eso aproximaría a los estudiantes a una versión intercultural de la historia reciente del conflicto, desde y para la diversidad, que en su Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural se ha denominado como *"la diversidad cultural, patrimonio común de la humanidad"* más especialmente en su Artículo 7°, que reconoce el patrimonio cultural, fuente de la creatividad, en el que se pueden enmarcar los documentos analizados en este estudio y que están encaminados a alentar la construcción de otras perspectivas, miradas y formas de producción de conocimiento en las aulas de clase universitarias y de educación media.

Los textos de la comisión para la paz, deben ser entendidos entonces como un importante patrimonio cultural, como una contribución de los acuerdos de paz de la Habana para ayudar a la comprensión de los orígenes, la permanencia y los impactos del conflicto armado en Colombia, señalan además aspectos fundamentales que nos pueden ayudar a resolver el conflicto y que permiten, no tanto seguir acumulando conocimientos, su novedad no está en los contenidos

como tal, sino que su mayor valor, está en la innovación metodológica con la que se abordaron los temas, desde la pluralización y multiplicidad, con la posibilidad de mostrar matices, enfoques diferentes, presentar alternativas a las visiones maximalistas, que han pretendido mostrar una nación homogénea; que en términos de Melich sería más moral que ética, cambiar por una visión que incluya al otro, a los otros, lo que estos textos buscan señalar, es que la democracia es un campo de transacciones, de intercambios, en los que es posible reconocer, que ni un sector, ni el otro, nunca tendrán la verdad absoluta, la verdad verdadera, tan pretendida por algunos de parte y parte.

Y como conclusión final retomo las palabras del maestro German Guarín (2018) quien nos invita a pensar en la educación como una práctica social colectiva, el ejercicio de construcción de los textos de la CHCV así lo demuestra, como una acción política colectiva, cuyo principal objetivo y finalidad, nos orienta hacia la configuración y constitución de la vida por encima de cualquier tipo de diferencia, en distintos escenarios, ya sea a la casa, la academia, la calle, la nación, para que esta práctica política colectiva sea posible, para que la configuración de la vida sea posible, se requiere que nos reconozcamos en las diversidades, entendiendo que la guerra es la exclusión, la negación del otro, así entonces, los textos de la CHCV en su pluriversidad y sus distintas cosmovisiones humanas, teóricas y conceptuales, nos invita para que podamos construir la sociedad que soñamos, la democracia que queremos, para superar las exclusiones desde la misma educación, en clave de conversación y de dialogo, desde ideologías que admitan las diferencias, que desde la comprensión e interpretación aporten a la superación del conflicto armado.

Desde luego, los aportes hasta aquí señalados no agotan el tema y mucho menos el análisis, pero permiten abrir un debate fecundo y necesario para la enseñanza de la historia reciente del

conflicto armado y sus víctimas en las aulas de clase, que deberá ser profundizado en los próximos años, no teniendo como hasta ahora lo ha sido, que seguir enfrentando una sola forma de representar el conflicto armado en los escenarios educativos.

Referencias

- Allier, M. (2018). *Balance de la historia del tiempo presente. Creación y consolidación de un campo historiográfico. Revista de Estudios sociales No. 65, 100-112 (julio)*. Recuperado de <https://journals.openedition.org/revestudsoc/10356>
- Arias-C. & Arias-G. (2017). *Conflicto y educación superior: narrativas y vivencias de jóvenes universitarios estudiantes de ciencias sociales y humanas. Rev. CES Psico, 11 (1), 56-68*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6231642.pdf>
- Arias, D. (2016a). *La memoria y la enseñanza de la violencia política desde estrategias audiovisuales. Revista Colombiana de Educación, No. 71, pp. 253-278*.
- _____. (2016b). *Enseñanza sobre el conflicto y la violencia política: aportes desde la formación humanista y la imaginación narrativa*. En Arias, D., y Molano, F. (Eds.), *Escuela y formación humanista. Aportes desde la investigación educativa* (pp. 175-191). Bogotá: Universidad de La Salle.
- Aponte, J. (2012). *Rutas epistémicas y pedagógicas de la primera violencia en la enseñanza*

- de las ciencias sociales: entre la memoria oficial y otras memorias*. Revista Colombiana de Educación, No. 62, pp. 153-164.
- Aponte et al. (2014). *Movimientos, organizaciones sociales y acciones colectivas en la formación de profesores*. Revista Nómadas, No. 41, pp. 167-183.
- Badenes, D. (2010). *¿Estudios sociales de la memoria? Apuntes sobre la formación del campo académico con un objeto que suena posmoderno, pero no lo es*. Recuperado de <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/890>
- Bautista, M. (17 de septiembre de 2014). *María Emma Wills. La única mujer en la Comisión Histórica del Conflicto*. El Tiempo. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/politica/proceso-de-paz/maria-emma-wills-clave-en-lacomision-historica-del-conflicto-armado/14545056>
- Bello, M. (2015). *La historia reciente, una disciplina para entender el pasado presente*. Universidad Nacional de General Sarmiento-Instituto del Desarrollo Humano. Recuperado de [http://argentinainvestiga.edu.ar/noticia.php?titulo=la historia reciente una disciplina para entender el pasado presente&id=2390](http://argentinainvestiga.edu.ar/noticia.php?titulo=la%20historia%20reciente%20una%20disciplina%20para%20entender%20el%20pasado%20presente&id=2390)
- Britto, L. (24 de enero de 2015). 'Con o sin Farc, el narcotráfico seguirá vivo y coleando'. *El Espectador*. Recuperado de <https://www.elespectador.com/noticias/politica/o-sin-farc-el-narcotrafico-seguira-vivito-y-coleando-articulo-539797>

Bogdan, S.J; & Taylor, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación social*. Barcelona, Paidós.

Centro Internacional para la Justicia Transicional (2013). *En busca de la verdad. Elementos para la creación de una comisión de la verdad eñi caz / Editores Eduardo González y Howard Varney. Brasilia. (2013). Comisión de Amnistía del Ministerio de Justicia de Brasil; Nueva York. <https://ictj.org/sites/default/files/ICTJ-Book-Truth-Seeking-Chapter2-2013-Spanish.pdf>*

Centro Nacional de Memoria Histórica. (2015). *Un viaje por la memoria histórica:*

Aprender la paz y desaprender la guerra. Recuperado de

<https://centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/un-viaje-por-la-memoria-historica/>

Cifuentes. R. (1993). *Una perspectiva hermenéutica para la construcción de estado del arte*.

Manizales. Colombia. Universidad de Caldas.

Colombia, Congreso de la República. *Ley 1448, junio 10 de 2011 (Ley de*

Víctimas). Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a

las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones. Diario

Oficial No. 48.096. Recuperado de

http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1448_2011.html

Colombia Congreso de la República. Ley 1732 de 2014 (septiembre 1). *Por la cual*

se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país.

Diario Oficial No. 49.261. Recuperado de

https://normograma.info/men/docs/pdf/ley_1732_2014.pdf

Colombia, Presidencia de la República. Decreto 1038 de 2015 (mayo 25). *Por el*

cual se reglamenta la Cátedra de la Paz. Diario Oficial 49522. Recuperado de

http://www.sipi.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/sipi_normativa/decreto_1038_de_2015_catedra_de_la_paz_colombia.pdf

Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia: Comisión Histórica del

Conflicto y sus Víctimas (*Febrero de 2015*). *La Habana Cuba*. Recuperado de

http://www.humanas.unal.edu.co/observapazyconflicto/files/5714/6911/9376/Version_final_informes_CHCV.pdf

Cuesta, R. (2007). *Los deberes de la memoria en educación*. España: Ministerio de

Educación y Ciencia (MEC).

De Sousa S. B. (2018). *Construyendo las epistemologías del sur: para un*

pensamiento alternativo de alternativas / Boaventura De Sousa Santos; compilado

por Maria Paula Meneses ... [et al.]. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires:

CLACSO, 2018. v. 2, 768 p. ; 20 x 20 cm. - (Antologías del pensamiento social

latinoamericano y caribeño / Pablo Gentili)

Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural (2 de noviembre de

2001) recuperada de http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Escobar, R. (2018). *La enseñanza de la historia reciente en Colombia y los libros de texto escolar: Apuntes para la construcción de su campo investigativo. Cambios y Permanencias*, 8, (2), 1010-1026 (julio-diciembre). Recuperado de <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistacyp/article/view/7834/8006>

Freire, P. (1970). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, P. (2004). *La importancia de leer y el proceso de liberación. Siglo XXI* editores Argentina S.A.

Galeano A. M. (2017). *Estado del arte de los estudios sociales sobre la memoria del conflicto armado en Colombia 2005 -2015. Medellín: EAFIT*. Recuperado de https://repository.eafit.edu.co/xmlui/bitstream/handle/10784/12491/LeidyMarcela_GaleanoAcosta_2017.pdf;jsessionid=82FAF1E41D1FDA75D46CBF23983B2029?sequence=2

Gómez-B. (2018). *Limitaciones en la reparación simbólica de las mujeres víctimas de violencia sexual en el marco del conflicto armado de Antioquia, Bolívar, magdalena, Nariño y Putumayo entre 1990-2010*. (Tesis de maestría). Universidad La Gran

Colombia, Seccional Armenia, Quindío.

González, M. (2019). *La violencia contada a los escolares. Conflicto social y memoria en los manuales educativos del siglo XX. Análisis político*, 27, (81), 32-48. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/45764/47296>

González y Varney. (2013). *En busca de la verdad. Elementos para la creación de una comisión de la verdad eficaz* / Editores Eduardo González y Howard Varney. Brasilia : Comisión de Amnistía del Ministerio de Justicia de Brasil; Nueva York: Centro Internacional para la Justicia Transicional, 2. Recuperado de <https://www.ictj.org/sites/default/files/ICTJ-Book-Truth-Seeking-2013-Spanish.pdf>

Guarín. G. (Sesión 9, 07 de noviembre de 2018) *Ciclo de conferencias 2018 –*

“Tarea crítica de la Educación Inclusiva: contingencias epistémicas, emergencias metodológicas y discusiones para el presente”, organizadas por el Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI) de Chile. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=wDUur-ueV88&ab_channel=CentrodEstudiosCELEI

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

Gutiérrez, Á. (2005). *Algunos problemas de la enseñanza de la historia reciente en América latina. Universidades*, No.30, 17-22 (julio-diciembre). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/373/37303004.pdf>

Herrera & Vélez. (2014). *Formación política en el tiempo presente: ecologías*

violentas y pedagogía de la memoria. Revista Nómadas, No. 41, pp. 149-161.

Huysen, A. (2002). *En busca del futuro perdido. Cultura y memoria en tiempos de globalización*. México: FCE-Instituto Goethe.

Informe general del conflicto armado "*¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*". (2012). Recuperado en:
<http://www.centrodehistoriahistorica.gov.co/micrositios/informeGeneral/>

Jaramillo. (2011). *Expertos y comisiones de estudio sobre la violencia en Colombia*. *Estudios Políticos*, (39), 231-258. Recuperado de
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/estudiospoliticos/article/view/11762>

Londoño, J., y Carvajal, J. (2015). *Pedagogías para la memoria histórica: reflexiones y consideraciones para un proceso de innovación en el aula*. Revista Ciudad Paz-ando, No. 8, pp. 124-141.

Márquez, Q. (2009). *Enseñanza de la historia del conflicto armado en Colombia: fundamentos para la construcción de propuestas para su enseñanza en el ámbito universitario*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia), vol. 5, núm. 2, julio-diciembre, 2009, pp. 205-230 Universidad de Caldas Manizales, Colombia

Medina, C. (2010). *FARC-EP y ELN una historia política comparada*. Bogotá: departamento de Historia Universidad Nacional de Colombia.

Medina, M. (2015). *Las diferentes formas de entender el conflicto armado*

en Colombia. Razón Pública. Disponible en:

<http://www.razonpublica.com/index.php/conflicto-drogas-y-paz-temas-30/8274-las-diferentes-formas-de-entender-elconflicto-armado-en-colombia.html>

Melich & Bárcena. (1999). *La palabra del otro. Una crítica del principio de autonomía en educación*. Revista española de pedagogía año LVII. n.º 214, septiembre-diciembre 1999. (P. 465-484).

Melich. (2000). *El fin de lo humano. ¿Cómo educar después del holocausto?* Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Pedagogia Sistemàtica social. Bellaterra (Barcelona). Spain.

Mesa de Conversaciones Gobierno nacional-FARC-EP. (5 de agosto de 2014). *Comunicado conjunto. La Habana, Cuba*. Recuperado de http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/mesadeconversaciones/PDF/Comunicado%20Conjunto%2C%20La%20Habana%2C%2005%20agosto%202014-Versi_n%20Espa_ol.pdf

Metz, J. B. (1989). «Anamnetische Vernunft», en *Zwischenbetrachtungen. Im Prozess der Aufklärung*, Frankfurt: Suhrkamp, p. 737.

Molano, B. (2015). *Fragmentos de la historia del conflicto armado (1920-2010)*.

Centro Nacional de Memoria Histórica. Bogotá. Recuperado de

<http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/comisionPaz2015/molanoAlfredo.pdf>

- Nasi y Rettberg (2005). *Los estudios sobre conflicto armado y paz: un campo en evolución permanente*. *Colombia Internacional* 62, jul - dic 2005, 64 – 85.
- Parodi, D. (2010). *Lo que dicen de nosotros la Guerra del Pacífico en la historiografía y textos escolares chilenos*. Lima: Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC).
- Pease, A., & Agüero, C. (2013). *Secretos a voces. Memoria y educación en colegios públicos de Lima y Ayacucho*. (Documento de Trabajo # 203 de la investigación *Educación y memoria*). Lima: IEP
- Pécaut, D. (1998). *La contribución del IEPRI a los estudios sobre la violencia en Colombia*. *Análisis político*. (34), 72-88.
- Palacios, M y Safford, F. (2002). *Colombia: país fragmentado, sociedad dividida. Su historia*. Bogotá: Norma.
- Pagès. (2009). *Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década*. *Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente, II Congreso Internacional. Libro 2, Medellín*. Universidad pedagógica nacional, Universidad de Antioquia, Corporación interuniversitaria de servicios
- Redacción el Espectador. (2009). *Colombia para los americanos*. *Política* 18 jul. 2009 - 4:00 p. m. Por: Redacción Política y Judicial. Recuperado de

<https://www.elespectador.com/noticias/politica/colombia-para-los-americanos/>

Restrepo, Z. (2018). *Reflexiones en torno a la enseñanza de la historia en Colombia:*

Un breve balance historiográfico Revista de Ciencias Sociales, No. 161, 91-102.

Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/sociales/article/view/35063/34610>

Roder, I. (Enero de 2014). *La guerra en las aulas*. Le Monde

Rodríguez, S. P. y Sánchez, O. (2009: b). *Narrativa, memoria y enseñanza del*

conflicto armado colombiano: propuestas para superar las políticas del olvido y la impunidad. En: Adrián Serna (Compilador). *El papel de la memoria en los laberintos de la justicia, la verdad y la reparación*. Bogotá: Ipazud, U. Distrital.

Salamanca et al. (2016). *Guía para la implementación de la Catedra de la Paz*. Bogotá:

Editorial Santillana S.A.S. Recuperado de <https://santillanaplus.com.co/pdf/cartilla-catedra-de-paz.pdf>

Sánchez, E. G. (2015). *Las batallas por las memorias en América Latina. Aproximación*

a las experiencias de Colombia y Chile a partir de estudios de casos. Prospectiva.

Revista de Trabajo Social e Intervención Social, (20), 233–257. Recuperado de

<http://bit.ly/2vWWWw2>

_____ (2008). *Tiempos de memoria, tiempos de víctimas. Análisis Político,*

21(63), 3–21. Recuperado de <http://bit.ly/2wOIy6q>

Sandín, E. M^a Paz (2003) *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y*

Tradiciones. Madrid. Mc Graw and Hill Interamericana.

Santos, B.M. y Nunes, A. (2007). *Tesis sobre la diversidad epistemológica del mundo*. *Revista educación superior. Cifras y hechos. Publicación Bimestral del Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades-UNAM*. Recuperado de <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/42196/1/Tesis%20sobre%20la%20diversidad%20epistemol%C3%B3gica%20del%20mundo.pdf>

Soto, G. (2004). *Historia del presente: estado de la cuestión y conceptualización*. *HAOL*, No. 3, 101-116. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/829443.pdf>.

Sierra. (2016). *Enseñanza del conflicto armado en la escuela: entre la memoria y el abandono* Estudio de caso en los colegios IED Alberto Lleras Camargo y Gimnasio los Andes. Recuperado de <https://repository.urosario.edu.co/bitstream/handle/10336/12656/Tesis%20Carolina%20Sierra%20Rangel%20MAES.pdf;jsessionid=7A3236B13531FA3C7F7BC1248ED3DDED?sequence=1>

Tamayo & Tamayo. (2003). *El proceso de la investigación científica*. Limusa. Colombia

Torres Gámez, Lorena (2016). *Historia reciente en la escuela colombiana: acercamiento a las nociones de memoria, historia y conflicto*. *Revista Colombiana de Educación*, (71), 165-185. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n71/n71a07.pdf>

Wills, E. (2015). *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia*.

Recuperado de

<https://www.mesadeconversaciones.com.co/sites/default/files/Informe%20>

Comisi_n%

20Hist_rica%20del%20Conflicto%20y%20sus%20V_ctimas.%20La%20Habana%2

C%20 Febrero%20de%202015.pdf

Zubiría. (2014). *En la Cumbre de Líderes en Educación, promovida por Semana*

Educación y la Revista Semana el 29 y 30 de abril de 2014. Recuperado de

https://www.youtube.com/watch?v=9oRznl29y6Y&ab_channel=RevistaSem