



El informe de la Comisión de la Verdad en la escuela: lecturas para la construcción de paz

Luis Ricardo Acevedo Gallo
Martin Alejandro Mosquera Moreno

Trabajo de grado presentado para optar al título de Licenciado en Ciencias Sociales

Asesor

Ariel Humberto Gómez Gómez, Doctor (PhD) en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Licenciatura en Ciencias Sociales
Medellín, Antioquia, Colombia
2024

Cita	(Acevedo Gallo & Mosquera Moreno, 2024)
Referencia	Acevedo Gallo, L., & Mosquera Moreno, M. A. (2024). El informe de la Comisión de la Verdad en la escuela: lecturas para la construcción de paz [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
Estilo APA 7 (2020)	



Línea de Escuela abierta y formación para la ciudadanía



Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Dedicatoria

La paz es la madera trabajada sin miedo
En la carpintería y en el aserradero.
Es el negro que nunca se siente amenazado
Por un hermano blanco, o por un día claro.
Es el pan de los unos y de los otros también,
Y el derecho a ganarlo y a comerlo después.
Es la casa espaciosa, mundial, comunitaria,
Para alojar el cuerpo y refugiar el alma.
Es el camino lleno de pasos y de viajes
Hacia los horizontes que desbordan las aves.
Es el hombre que puede cultivar esperanzas
Y alcanzar las estrellas más dulces y más altas.
Es la patria sin límites, la patria universal
Y la gran convivencia con la tierra y el mar.
Es el sueño soñado sin sed y sin zozobras,
Las alegrías largas y las tristezas cortas.
Es Colombia sin tiros ni muertos en la espalda,
Cultivando sus montes y escribiendo una carta.
Es Colombia de barro, Colombia y mucho más:
Todo el mundo colmado de luz y de libertad.

Carlos Castro Saavedra

Agradecimientos

Mi más sincero agradecimiento a todas las personas que me acompañaron en este proceso.

A Pablo y demás amigos, quienes siempre estuvieron ahí brindando apoyo y motivación. A mis padres, Marcelo y Enith, y a mis hermanos, por su amor incondicional y constante respaldo. A mi

compañera, por su paciencia, amor y apoyo inquebrantable.

A mi asesor, Ariel, por su guía y paciencia en cada paso del camino.

Al Colegio La Sierra, por abrirnos sus puertas y ofrecernos la oportunidad de aprender y contribuir desde nuestro trabajo.

Y finalmente, A la Universidad de Antioquia y a sus profesores, por brindarme las herramientas, el conocimiento y el espacio para crecer académicamente y como persona.

Martin Alejandro Mosquera M

Contenido

Contenido	5
Resumen.....	9
Abstract.....	9
Introducción	10
Capítulo 1: planteamiento del problema.....	13
1.1 La enseñanza de la historia y el conflicto armado en Colombia	14
1.1.2 Informes de la verdad para la enseñanza del pasado reciente y la construcción de paz en la escuela	20
1.2 Antecedentes investigativos	24
1.2.1 Los países donde se desarrollaron las investigaciones analizadas	26
1.2.2 Los sujetos protagonistas en las investigaciones revisadas	27
1.2.3 Los enfoques epistemológicos predominantes	28
1.2.4 Los métodos y técnicas priorizados en las investigaciones indagadas	29
1.2.5 Técnicas investigativas para la recolección de datos.....	30
1.2.6 Categorías abordadas en los documentos revisados que aportan a los intereses de la presente investigación	31
1.2.7 Los resultados identificados en el estado del arte	33
1.3 Contextualización del centro de práctica	36
1.4 Objetivos	38
2.Marco teórico	39
2.1 Categoría: historia reciente/pasado reciente.....	40
2.1.1 Historia del concepto	40
2.1.2¿Qué es la historia reciente/pasado reciente?.....	42
2.1.3 Conflicto armado colombiano	45
2.2 Pedagogía de la memoria	50

2.2.1 Educación y memoria	51
2.2.2 La alternativa para un país amnésico	54
2.3 Categoría: Construcción de paz	56
2.3.1 Voces y visiones: los que dan forma a la paz.....	56
2.3.2 Transformación del concepto de construcción de paz	57
2.3.3 Paz en sus propios términos: una definición contextual	59
2.3.4 Facetas de la paz: un prisma de perspectivas	60
2.3.5 Voces disidentes: un diálogo necesario	61
2.3.6 Aulas como puentes: donde el pasado y el futuro se encuentran	62
2.4 La didáctica crítico-constructiva de Wolfgang Klafki.....	63
3. Metodología	66
3.1 Enfoque socio- crítico	66
3.2 No hay acción sin investigación, no hay investigación sin acción.....	67
3.2.1 Etapas de la investigación acción	68
3.3 Técnicas de recolección	72
3.3.1 Observación participante.....	72
3.3.2 Diario pedagógico.....	73
3.3.3 Entrevista.....	74
3.3.4 Entrevista semi estructurada.....	74
3.3.5 Grupos focales	74
3.4 Plan de análisis	75
4. Resultados	76
4.1. El informe de la CEV como herramienta educativa para la construcción de paz en la escuela.....	76
Las lecturas del informe de la CEV para potenciar el pensamiento crítico.....	77
Cultura de paz y el rol de la verdad en la reconciliación.....	80

4.2. Resignificando el pasado: los informes de la CEV y su influencia en la percepción de la violencia entre los jóvenes	84
Reconstruyendo la memoria: el informe como puente entre generaciones en la comprensión del conflicto	85
La violencia como parte de la realidad cotidiana en nuestra historia reciente y el alcance de los informes de la CEV	88
4.3. La enseñanza del conflicto armado colombiano: implementación pedagógica de los informes de la CEV	92
La relación del sujeto con la realidad histórica en la que vive	93
El testimonio y la voz de las víctimas: memoria viva para la enseñanza de un pasado reciente	95
Didáctica crítico-constructiva en la enseñanza del conflicto armado	97
La experiencia pedagógica desde las realidades territoriales	97
La comprensión estructural del conflicto: un reto pedagógico	99
Construcción de memoria histórica desde el aula	100
5. Conclusiones	102
6. Recomendaciones	105
Referencias	107

Lista de tablas

tablas 1 Investigaciones revisadas	25
tablas 2. Plan de Análisis	72
Tabla 3. Técnicas e instrumentos	75
Tabla 4. Matriz destinada al análisis de la información	76
Figura 1. La Sierra	36
Figura 2. Mural la Sierra	37

Resumen

Este trabajo de investigación tuvo como objetivo analizar qué aportes puede ofrecer el informe final de la Comisión de la Verdad para la enseñanza del pasado reciente y la construcción de paz desde la escuela, por lo que nos orientamos a partir de los principios de la didáctica crítico constructiva de Wolfgang Klafki, para diseñar estrategias didácticas que nos permitieran aportar a la enseñanza del pasado reciente y la construcción de paz más específicamente en el Colegio maestro La Sierra. La metodología usada en el trabajo fue la investigación acción lo que nos permitió usar diferentes técnicas y herramientas de recolección de datos como los diarios de campo, entrevistas, observación participante y grupos focales.

Palabras clave: Memoria, Enseñanza, Pasado reciente, Construcción de paz

Abstract

The objective of this research work was to analyze the contributions that the final report of the truth commission can offer for the teaching of the recent past and the construction of peace from the school, so we oriented ourselves from the principles of Wolfgang Klafki's constructive critical didactics, to design didactic strategies that would allow us to contribute to the teaching of the recent past and the construction of peace more specifically in the Colegio Maestro La Sierra. The methodology used in the work was action research, which allowed us to use different techniques and data collection tools such as field diaries, interviews, participant observation and focus groups.

Keywords: Memory, Education, Recent past, Peacebuilding, Teaching

Introducción

Este trabajo busca aportar a un campo de la enseñanza de las ciencias sociales, más específicamente la enseñanza del pasado reciente, el cual hace referencia a un pasado que trabaja con memorias y pasados que están en pugna, que se resisten a pasar o ser ignorados, ya que obstruyen la comprensión del presente, son problemáticos y en muchos casos toman distancia de las versiones oficiales. Dentro de este campo se incluye justamente el conflicto armado colombiano, siendo que existe esa coetaneidad entre el pasado y el presente, quienes lo vivieron, sus actores y protagonistas aún están para prestarnos y transmitirnos sus memorias vivas, haciendo que todos esos hechos traumáticos, dolorosos, tristes, de resistencia y dignidad sean y sigan siendo presentes para nosotros.

En toda Colombia este tema resulta ser de gran importancia, y más en un contexto como en el que nos situamos, el barrio la Sierra de Medellín, un territorio que ha sido marcado por el conflicto armado y que al igual que muchas periferias ha sido un espacio conformado por miles de campesinos y ciudadanos que han buscado refugio del conflicto armado. Teniendo en cuenta este contexto, la Institución Educativa la Sierra ha optado por la conformación de un semillero denominado “Brújula de la Memoria”, que reúne un grupo de estudiantes alrededor de la iniciativa del profesor titular del área de Ciencias Sociales, inspirado por la preocupación que reviste la comprensión del pasado y la necesidad de cambiar la forma como es percibido el territorio de la Sierra.

Sin embargo, este interés por la comprensión del pasado reciente se ha visto opacada en el currículo educativo, pues como nos describe Rodríguez Ávila (2022), la historia en Colombia desde sus inicios ha sido enseñada de manera lineal, episódica y fundamentada en valores católicos y patrióticos, lo cual se ha visto reflejado en los currículos y aún más en los textos escolares, que han sido muy influenciados por la Academia Colombiana de Historia (ACH), dejando estructurada una historia distanciada en el tiempo, altamente conservadora, nacionalista, blanca y que da poco espacio para las minorías y víctimas ya que esta relata mayoritariamente la historia de los vencedores, por lo que gran parte de la historia reciente colombiana y de sus ciudadanos ha sido silenciada e ignorada.

Aunque en las últimas décadas el pasado reciente ha cobrado relevancia en el currículo, dado a que la memoria se vuelto una demanda política, que buscaba ser incorporada en el ámbito educativo, siendo la enseñanza de la historia en Colombia se ha centrado en otros ámbitos, descuidando dicho pasado, dejando sueltas innumerables preguntas y pugnas por resolver en el presente. Pasado que necesita un reconocimiento y ser llevado al aula para convertirse en un problema de enseñanza, que sea tratado con cuidado, acompañado de una reflexión y acciones de no revictimización. Esta preocupación ha calado en otros países de Latinoamérica, que han adoptado el pasado reciente como un campo de estudios que se dedica a comprender, estudiar y reflexionar eventos y períodos traumáticos como lo han sido las dictaduras militares de Chile y Argentina, las cuales nos llevan avances en políticas educativas oficiales¹, en contraparte de Colombia que como nos habla Arias (2018) a falta de iniciativas oficiales, los movimientos sociales y grupos de la sociedad civil en especial de víctimas y derechos humanos han tomado la batuta.

Pese a lo anterior Colombia está pasando por una situación histórica después de la firma del Acuerdo de paz con las FARC-EP, que permitió visibilizar miles de voces que pedían en este mismo proceso de paz como en muchos otros, la necesidad de esclarecer el contexto social e histórico de las múltiples violaciones de derechos humanos, lo que permitió el nacimiento en Colombia de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No repetición en noviembre del 2016 (en adelante CEV), la cual en el 2022 nos hizo entrega de diez capítulos que tratan de recoger lo amplio y complejo que es el conflicto armado, no sin antes invitarnos a ayudar a completar este material, ya que no nos lo presentan como un trabajo terminado.

Presentado nuestro interés, en un primer capítulo de este texto se encontrará una ampliación de lo presentado para la construcción del problema, que recoge la manera como se ha enseñado la Historia en las escuelas y la oportunidad que nos abre el proceso de paz con la creación de los informes de la CEV para la comprensión de nuestro pasado reciente de conflicto armado. Dentro de este primer capítulo también encontraremos el estado del arte, que busca problematizar el campo

¹ Es importante resaltar que aunque existe un gran avance por parte de Chile y Argentina en temas relacionados con la memoria, no significa que siempre ha sido importante ni aceptado por gran parte de la población, dado que han pasado por procesos de revisionismo y negacionismo que han puesto en tensión las dinámicas democráticas..

de estudio que hemos considerado, para lo cual se revisaron trabajos que dan cuenta del papel que pueden tener los informes de diferentes comisiones de verdad en la enseñanza de pasados violentos, qué formas, recomendaciones, estrategias y mediaciones fueron usadas, y cómo el esfuerzo de comisiones de la verdad en Chile, Argentina y Uruguay, se configuraron como un vehículo de la memoria, con lo cual se puede transmitir vivencias del pasado violento y los aprendizajes que de él quedaron. En ese sentido a las universidades, escuelas y docentes nos queda una responsabilidad la cual es incluir este material en las clases y hacerlo llegar a nuestros estudiantes. Con lo obtenido en la construcción del problema y el estado del arte le damos forma a la pregunta que orientará la investigación ¿De qué manera los informes de la comisión de la verdad posibilitan la enseñanza del pasado reciente y la construcción de paz en la escuela? y los objetivos de investigación también contenidos dentro de este primer capítulo.

En el segundo capítulo encontraremos el marco teórico que recoge las herramientas conceptuales que hemos construido, que servirán para posibilitar los ejercicios analíticos, en nuestro caso se definieron tres categorías: *pasado reciente*, el cual en el caso colombiano se refiere a un conflicto armado interno, por lo que este se desarrolla como una subcategoría. También encontramos las categorías de *pedagogías de la memoria y construcción de paz*. Así mismo describimos la didáctica crítico-constructiva de Wolfgang Klafki, la cual toma un papel central para guiar nuestra preocupación por abordar esta problemática sobre la enseñanza del pasado reciente y un pasado complejo como el colombiano.

En el tercer capítulo encontramos el diseño metodológico, en el que ubicamos nuestro trabajo bajo el enfoque socio crítico, siendo que buscamos enfrentar un problema de la enseñanza de las ciencias sociales en el contexto socio político actual y permitir generar una alternativa de enseñanza que ayude a transformar esta realidad educativa; de igual manera en consonancia con este enfoque, la metodología investigativa fue la Investigación acción, la cual se enfoca en mejorar la práctica de enseñanza, a partir del proceso cíclico en el que constantemente se observa, analiza, planifica y evalúa, siendo esta metodología la que nos permite la construcción de nuestro plan de acción y la elección de técnicas para la recolección de información, estando la entrevista semiestructurada, diarios pedagógicos, grupos focales y la observación participante.

En el cuarto capítulo se presentan los resultados de la investigación, los cuales se derivan del análisis de los usos de los informes de la Comisión de la Verdad (CEV) como herramienta pedagógica en la enseñanza del conflicto armado. El objetivo principal en este capítulo es mostrar como la incorporación de los informes de la CEV en las clases de ciencias sociales puede contribuir a la construcción de paz en el ámbito escolar, fomentando el desarrollo del pensamiento crítico y la comprensión del pasado. Se exponen tres ejes fundamentales. En un primer lugar, se explora como el uso de los informes ayuda a esclarecer las dinámicas del conflicto, facilitando una visión más ética y profunda de los actores, las causas y las consecuencias de la violencia. En un segundo lugar se destaca la importancia de los informes en la resignificación de la violencia por parte de los jóvenes, proporcionando un marco para la construcción de una memoria más completa y crítica. Finalmente, en tercer lugar, se analiza como la implementación pedagógica de estos informes transforma la enseñanza del pasado reciente, vinculando las realidades territoriales de los estudiantes con su contexto histórico. Estos son clave para comprender el potencial de los informes de la CEV como recursos educativos esenciales para promover la verdad y la justicia en el entorno escolar.

Capítulo 1: planteamiento del problema

Para la construcción del problema de investigación relacionado con la pregunta sobre cómo los Informes Finales de la Comisión de la Verdad pueden ayudar a la enseñanza del pasado reciente y la construcción de paz en la escuela, fue necesario un trabajo paralelo de revisión documental de investigaciones relacionadas con nuestro interés de investigación, así como un acercamiento al centro de práctica en la Institución Educativa la Sierra, lo cual ha quedado registrado en los diarios pedagógicos y una caracterización realizada durante el inicio del proceso de prácticas. Esta institución está integrada por profesores y familias que han padecido directa o indirectamente el conflicto armado, por lo mismo durante las clases nos hemos encontrado desde chicos y chicas que preguntan para entender y dar sentido al por qué su abuela durante gran parte de su juventud tuvo que vivir con miedo y presenciar tantas muertes, o el estudiante que por las huellas tan dolorosas que ha dejado el conflicto no quiere saber sobre los acuerdos de paz con las FARC, ya que esto

pueden abrir heridas que no han sanado. Por esto nos vimos en la necesidad de explorar cómo ha sido la enseñanza de la historia y el pasado reciente de Colombia en nuestras escuelas y así poder empezar a construir el espacio que los informes de la CEV pueden tener en el aula.

En este apartado del planteamiento del problema en el primer momento se revisa cómo ha sido la enseñanza de la historia y el conflicto armado en Colombia, mientras en el segundo se plantea la situación especial que nos ha presentado el tratado de paz como fue la entrega del informe final de la CEV, por lo que se dará un abrebocas de lo encontrado en el estado del arte y se describe la oportunidad que nos da el momento que estamos viviendo.

1.1 La enseñanza de la historia y el conflicto armado en Colombia

La preocupación por la enseñanza del pasado reciente es relativamente nueva, esta ha empezado a tomar más espacios de discusión, siendo que en Colombia ha experimentado una incursión notable en los currículos oficiales a fines del siglo XX, esto como lo denota el reconocimiento de la violencia como nos describe Gonzales (2014)

“Las versiones de la violencia, particularmente la de mediados de siglo, que se han venido desarrollando progresivamente desde los 80, responden al reconocimiento de la existencia de diversas miradas o enfoques en la interpretación y la memoria histórica, y en ese sentido constituyen un avance con respecto a la versión única que imperó durante buena parte del siglo XX. Con todo, en la práctica ese pluralismo es muy incipiente” (pág. 16)

La enseñanza de la historia reciente está influenciada por diversos factores como fueron los cambios epistemológicos de las ciencias sociales que incluyeron una revisión en la forma de comprender la historia y la enseñanza del pasado, así como la reivindicación de movimientos sociales de derechos humanos que suscitaron la importancia de revisar los acontecimientos que dieron pie a las violencias padecidas en la historia reciente como es el caso de dictaduras militares, holocaustos, genocidios, conflictos armados, entre otros.

La historia en Colombia desde sus inicios ha sido enseñada de manera lineal, episódica y fundamentada en valores católicos y patrióticos, lo cual se ha visto reflejado en los currículos y aún más en los textos escolares, que han sido muy influenciados por la Academia Colombiana de Historia (ACH) dejando estructurada una historia altamente conservadora, nacionalista, blanca y que no da espacio suficiente para las minorías y víctimas ya que esta relata en gran parte una historia de los vencedores (Rodríguez Ávila. 2022).

Esta manera de ver la historia dificulta la articulación entre la historia que se enseña, y la necesidad de que la escuela contribuya a la comprensión de la situación social y política que atraviesa el país, como es el caso del conflicto armado, el cual no ha tenido un interés sistemático por ser tratado o abordado en la enseñanza hasta finales del siglo XX e inicios del siglo XXI, dado que su abordaje va muy de la mano de la forma como se ha enseñado la historia a partir de acontecimientos remotos basados en relatos de gloria y honor, lo que ha dejado por fuera el pasado reciente, siendo que

“La historia que se instala en la escuela de la mano de esta generación de autores, auspiciada desde las instancias oficiales, privilegia entonces el momento de la independencia y enfatiza en la historia de la civilidad romántica, teniendo como eje la continuidad de la institucionalidad democrática, y la heroización de las gestiones presidenciales, particularmente de las conservadoras. 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.” (Gonzales, 2014, p. 2)

Un ejemplo son las leyes educativas como la ley 39 de 1903 y decreto 491 de 1904 que, al estar ancladas en el proceso de regeneración conservadora, hacen hincapié en que los fines formativos del sistema educativo estuvieran orientados en la moral de la iglesia y los valores patrióticos. Años después la élite colombiana estaba tan abstraída de la realidad de las necesidades de sus ciudadanos que durante las protestas y el inconformismo social expresado en fuertes manifestaciones sucedidas en 1947 y 1948, decían que la crisis era producto de la falta de los valores religiosos y patrióticos, por lo que se vigiló e inspeccionó los contenidos, métodos y fines

formativos de la enseñanza de la historia. Las investigaciones y por ende la enseñanza sobre el pasado quedan muy constreñida a través de este tipo de leyes, que se materializan en manuales escolares como el escrito por los académicos José María Henao y Gerardo Arrubla² que facilitaban que:

Ninguna investigación podría alterar el contenido esencial de una historia a la que le habían limado las aristas. La enseñanza de la historia debía sujetarse a este arreglo sin correr el riesgo de volver a incurrir en controversias doctrinarias en las aulas escolares. Por esta razón un académico de la historia sostenía la necesidad de separar la investigación histórica de la enseñanza. La enseñanza requería, según su punto de vista, una manipulación de hechos para lograr su “conciliación” y una manipulación de la conciencia estudiantil para imprimir en ella lo vivo de una imagen, la ejemplaridad de un acto. (Colmenares, 2021p.4)

Así, el manual de estos dos académicos que daba una visión promisoriosa y optimista del progreso, saltando todo lo que no fuera digno de difusión, conciliaba las visiones conservadoras y liberales

En él se equilibraba cuidadosamente la visión conservadora del siglo XIX, que ponía énfasis en la empresa de cristianización y en la misión civilizadora europea de los periodos de la conquista y de la colonia, con la insistencia liberal en el periodo de la independencia como paradigma de un proceso en el que se buscaba afirmar la necesidad del imperio de la ley sobre las pasiones o las imposiciones autoritarias de los caudillos. (Colmenares, 2021, p.3)

Este manual formó una secuencia de eventos políticos y de batallas que debían ser enseñadas y aprendidas, sagradamente poblaron el horizonte histórico de miles de colombianos lleno de gestas a la independencia, guerras civiles, la “noble” empresa cristianizadora de la

² Este texto fue producto de un concurso abierto en 1910 para celebrar el centenario de la independencia y, en un contexto de ascenso y consolidación del conservadurismo, después que el siglo XIX se había cerrado con una de las guerras más sangrientas, el período de la guerra de los Mil Días y la separación de Panamá.

colonización y periodos de conquista, para llenarlos de sentimiento patriótico a través de lo que se llamó historia patria que debía asimilarse ritualmente.

La desarticulación de lo investigado en la disciplina histórica y la historia que se enseñaba generó un debate en torno a los contenidos curriculares de la enseñanza de la historia, ya que los contenidos no responden a la necesidad de comprender la situación social y política del país, esto se muestra aún más en los libros de textos escolares ya que en estos:

llama la atención la poca presencia que tienen las víctimas de la violencia en los relatos sobre el conflicto armado en los textos escolares. La representación de su experiencia es excesivamente general y aséptica, y en ningún caso se les da voz para, a través de sus testimonios, dar cuenta del daño emocional, físico, social, cultural y económico en la población civil. (Padilla y Bermúdez, 2016, p. 23)

El poco interés que recibió este tema, puede responder en Colombia a múltiples factores, uno de ellos debido a la necesidad de responder a las demandas internacionales nacidas a partir de la conferencia de 1967 en Virginia³, donde se plantea una crisis educativa, por lo que Colombia debía homogeneizar e instrumentalizar la educación a partir de unos cánones occidentales, esto a través de la presión que se puso en marcha a través de la financiación de los países latinoamericanos por parte de Fundaciones como Rockefeller, Fundación Ford y Banco Mundial, por lo que se desarrolló en Colombia la llamada Tecnología Educativa (Rodríguez & Sánchez. 2022) que incorporó la teoría de sistemas para mejorar la relación costo efectividad, en todos los componentes del sistema educativo, dándose inicio a través del Programa de Mejoramiento Cualitativo de la Educación, que reformó el Ministerio de Educación Nacional (1976) y desarrolló la reforma curricular de 1978 (Decreto 1419).

Esta reforma generó gran inconformismo entre los profesores e investigadores que dieron forma al Movimiento Pedagógico Nacional con el fin de oponerse a las reformas, en su búsqueda de dignificar y profesionalizar su quehacer docente, fortalecieron la producción e investigación

³ Esta es conocida como la conferencia de la crisis sobre la educación la cual se centró en diagnosticar que trataba y el origen naturaleza de lo que llamaron la crisis mundial de la educación; por lo que también se centraron en formular y dar recomendaciones para que los países tomarán medidas para superar esa crisis

pedagógica y educativa del país, consolidaron experiencias innovadoras, involucraron las condiciones del contexto social como parte de los contenidos que podían ser enseñados, sin embargo no se desarrolló una estrategia curricular amplia que hiciera del conflicto armado una temática central de análisis (Rodríguez & Sánchez 2022). Lo que sí prosperó fueron las investigaciones pedagógicas de base constructivista que proponían la integración de la historia y la geografía en una sola área, la cual denominaron Ciencias Sociales (reforma curricular de 1984). Esta integración pudo haber sido el espacio para que triunfaran discusiones sobre cómo la nueva historia y sus investigaciones debían incluirse en los contenidos curriculares, al igual de cómo la articulación entre la historia y la geografía permitirían conocer de mejor manera la realidad social, sin embargo la incorporación de la psicología cognitiva y del aprendizaje fungió como principio rector de esta reforma y dio como prioridad la “pedagogía conceptual”, la cual sostuvo que no hubo cambio en la enseñanza de las ciencias sociales por los siguientes motivos:

Epistemológicos (dificultad de aplicar la noción de paradigma y de revolución científica a las Ciencias Sociales), psicológicos (necesidad de establecer las diferencias entre la construcción del conocimiento físico y la construcción del conocimiento del mundo social) y pedagógicos y curriculares (no existían puentes con los saberes específicos de las ciencias sociales porque no se había construido el objeto de su enseñanza). (Rodríguez & Sánchez, 2022, pág. 10)

Es así como las discusiones sobre la nueva historia y las posibilidades que permite la integración de la historia y la geografía perdieron fuerza ante la postura psicológica que no empleó diseños curriculares interdisciplinarios, sino la estructura temática disciplinar de la historia y la geografía, que no le dieron cabida ni a la historia reciente, ni al conflicto armado.

La enseñanza del pasado reciente en Colombia había experimentado una ausencia notable, muy a pesar de la evidencia del conflicto armado y a las luchas para reivindicar los grupos que han sido sometidos, censurados o asesinados. Fueron ellos los que convirtieron a la memoria en una demanda política, que buscaba ser incorporada en el ámbito educativo, sin embargo, los procesos de paz con las guerrillas fallidos en los años ochenta, sumado a la negación discursiva (Rodríguez, 2022) del conflicto armado por parte de gobiernos como el de Álvaro Uribe Vélez (2002-2010)

dificultaron el poder construir políticas y currículos alrededor de la enseñanza del pasado reciente y el conflicto armado. Dentro de este mismo gobierno se buscó construir memorias apoyadas en los medios masivos, que además de la negación, hizo coincidir las acciones violentas con la doctrina de seguridad contra el terrorismo impulsada por Estados Unidos, lo que catalogó a los grupos insurgentes de terroristas, reduciendo la complejidad del conflicto armado colombiano a una lucha contra criminales narcotraficantes, por lo que también se persiguió, censuró y eliminó a quienes no sostuvieran la visión del Estado, bajo la lógica del “enemigo interno”.

Las producciones investigativas sobre el pasado reciente y el conflicto armado no habían parado desde que sus estragos se intensificaron en los años noventa, por lo que progresivamente aparecieron trabajos que buscaban analizar las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales en relación con el pasado reciente y el conflicto armado, dentro de las cuales encontraron, como ya se había planteado, una presencia marginal de estos temas en el currículo. Estas investigaciones dieron pie para que los estudios de la segunda década del siglo XXI, influenciadas por los cambios sociales y políticos que generaron los procesos de paz con los paramilitares durante el 2005 (Ley de Justicia y Paz) , como el proceso de paz con la FARC en 2016, ganaran más peso y fuerza, y los grupos de investigación y colectivos docentes se preocupan por abordar las luchas por la memoria del pasado reciente, en las que se otorga mayor relevancia a la narrativa de las víctimas, con el objetivo de explorar las implicaciones subjetivas del conflicto, y comprender las afectaciones de la guerra. Para entender los avances que se dieron en el contexto de la memoria es importante ver la Ley 1448 de 2011 o Ley de Víctimas y Restitución de tierras, que surgieron durante el proceso de paz con las FARC, ley que tuvo como fin lograr una atención integral a las víctimas del conflicto, tratando de satisfacer sus derechos de verdad, justicia, reparación y garantías de no repetición. Algunos de sus mayores avances se lograron de la mano del Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) y el Grupo de Memoria Histórica (GMH), que dejaron importantes materiales educativos a partir de los informes de esclarecimiento, de entre los más importantes se encuentra un conjunto de recursos didácticos producidos por el Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) “ La Caja de herramientas para maestros y maestras: un viaje por la memoria historia y aprender la paz y desaprender la guerra”, que ayudaron a promover una enseñanza inscrita en la pedagogía de la memoria.

Inscritos también el proceso de paz con las FARC se encuentra la Ley 1732 de 2014 en la cual se establece que el país debía programar una Cátedra de la Paz, con el fin de promover una cultura de paz a partir de un espacio para el aprendizaje, la reflexión, el diálogo sobre la cultura de paz y el desarrollo sostenible (Rodríguez, 2022). Esta ley buscó ser articulada por el Ministerio de Educación Nacional a través de la formulación y desarrollo de lineamientos para la cátedra en las instituciones, siendo las temáticas empleadas :

Convivencia pacífica (resolución pacífica de conflictos y prevención del acoso escolar); participación ciudadana (participación política y proyectos de impacto social); diversidad e identidad (diversidad y pluralidad, protección de las riquezas culturales de la nación); memoria histórica y reconciliación (memoria histórica, historia de los acuerdos de paz nacionales internacionales); desarrollo sostenible (uso sostenible de los recursos naturales, protección de las riquezas naturales de la nación); ética, cuidado y decisiones (justicia y derechos humanos, dilemas morales, proyectos de vida y prevención de riesgos) (Gonzales 2019 p.15).

A partir de avances como estos Colombia poco a poco se ha empezado a sumergir en un proceso que acoge e incorpora la enseñanza del pasado reciente, siendo el caso colombiano un tanto especial en Latinoamérica, pues aún vivimos estos pasados, siendo pasados presentes que en algunos casos se sienten perpetuos y asfixiantes, lo que hace aún más necesario trabajar la memoria en un país en guerra, donde se permita las acciones más efectivas para construir la verdad y poder diseñar mecanismos de justicia y reparación para las incontables víctimas.

1.1.2 Informes de la verdad para la enseñanza del pasado reciente y la construcción de paz en la escuela

Dentro de este proceso de paz con las FARC muchas personas, instituciones y la sociedad colombiana en general se dio cuenta que en este largo conflicto el mayor afectado ha sido la vida, hemos perdido muchísimas personas y miles han quedado desaparecidas, al igual que la naturaleza ha sufrido en este proceso. La posibilidad para una vida digna en Colombia ha sido difícil de encontrar, ya sea por los impactos demoledores de los 60 años de guerra y la que aún persiste,

como las condiciones estructurales de la sociedad colombiana que han permitido la génesis de esta violencia. En este mismo proceso de paz como en muchos otros, nace la necesidad de esclarecer el contexto social e histórico de las múltiples violaciones, con el decreto 588 del 2017 se da pie a formarse la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No repetición en noviembre del 2016 (CEV), la cual usó como mayor herramienta para entender el conflicto la escucha, una escucha integral para darle voz a todos los actores, un proceso que inició en noviembre del 2018, recogiendo a más de 25.000 testimonios que exponen las miles de historias y relatos de horror, dolor, pero también de resistencia y dignidad que muchas víctimas del conflicto tienen que contarnos.

El informe final entregado por la CEV en junio del 2022 contiene la información sobre las causas de la guerra, los hechos que sucedieron, las consecuencias del conflicto y algunas conclusiones a las que se llegó. Dicho informe se ofrece a través de diez capítulos o ejes temáticos a saber:

Narrativa Histórica (no matarás)

Violaciones a los DDHH y el DIH (hasta la guerra tiene límites)

Mujeres y Población LGBTI (mi cuerpo es la verdad)

Étnico (resistir no es aguantar)

Niños, Niñas y Adolescentes (no es un mal menor)

Impactos, Afrontamientos y Resistencias (sufrir la guerra y rehacer la vida)

Exilio (la Colombia fuera de Colombia)

Testimonial (cuando los pájaros no cantaban)

Territorial (Colombia adentro)

Hallazgos y recomendaciones para la no repetición.

Siendo uno de sus retos que tiene el informe el de llegar a la mayor cantidad de personas posible, por lo que se construyó alrededor de un modelo transmedia que cuenta con una plataforma abierta y de fácil acceso que contiene distintos tipos de formatos: vídeos, audios, infografías, entre otros con la idea de que sea un material vivo y que las personas puedan acceder a él.

La importancia de que fuera un material vivo fue muy comprendido en el caso de Argentina, en que el informe entra a la escuela por decreto en 1995, sin embargo el hecho de la crudeza de lo que contiene genera que se use con precaución, ya que puede ser traumático por lo crudo de sus testimonios, por lo cual fue acompañado en 1997 de la creación de un material introductorio producido por la editorial EUDEBA y escrito por Inés Dussel y otras investigadoras llamado “*Haciendo memorial en el país del nunca más*” el cual servía para introducir de una manera más somera el informe y que no fuese tan traumático, además de solucionar la ausencia de marcos históricos, políticos y filosófico con el fin de historiar la violencia del Estado argentino, y poder ser llevado a la escuela. De igual manera dicho informe del país del Sur (que ha sido referente para comisiones de verdad en otros países como Colombia) ha conseguido una gran validación que ha llevado a que se realizaran constantes reediciones para su uso escolar, como la de la editorial Página/12 (tal y como se menciona en el estado del arte de este trabajo). Por otro lado Huarcaya (2022) nos plantea otro referente importante y su proceso en el Perú, el informe de la comisión Peruana que no ha sido posible divulgarlo como se esperaba y como se hubiera querido, debido al negacionismo en que se ha sumergido el país, lo que ha generado que se desconozca y se ignore la información contenida en el informe sobre las causas de la guerra, los hechos que sucedieron, las consecuencias del conflicto y las conclusiones a las que llegaba la comisión, esto se suma a que las reformas institucionales, los cambios en educación, las transformaciones sociales, las reparaciones económicas, la restitución e indemnizaciones a las víctimas no han sido debidamente atendidas, por lo que aún las heridas siguen abiertas, producto de que el Estado no ha podido garantizar el reconocimiento de la verdad y la construcción de memoria con el fin de propiciar justicia y compensar a los familiares de las víctimas como nos señala Huarcaya (2022).

El esfuerzo que las comisiones de la verdad han hecho en distintos países, configuró a los informes como un vehículo de la memoria, el cual puede transmitir vivencias del pasado violento y los aprendizajes que de él quedaron, en ese sentido a las universidades, escuelas y docentes nos queda una responsabilidad la cual es incluir este material en las clases y hacerlo llegar a nuestros estudiantes. Estas herramientas que nos han dejado la Comisión de la Verdad son una política de la memoria⁴ que propone un recorte del pasado desde el presente, que implica una selección de lo que se recuerda, olvida, silencia y a su vez cómo se recuerda, sin embargo se hace necesario complementar la lectura de los informes con otras narrativas que puedan ampliar el horizonte histórico, así como lo hizo el libro de EUDEBA en Argentina, ya que los informes no están exentos de tener vacíos, omisiones o contener errores que permitan hacer lecturas que justifiquen actos atroces. Por lo mismo el informe no es una verdad acabada, es la verdad que se ha podido construir hasta hoy, por esta razón es necesario que nos desprendamos de la enseñanza tradicional de la historia lineal, patrioter, episódica, lejana y sagrada para traer una enseñanza del pasado reciente, para eso podemos proponer debates y tensiones sobre los materiales producidos por la CEV con los estudiantes, y no huir a la complejidad que propone el problematizar estos fenómenos, no simplificarlos de forma maniquea, interpelar las revelaciones sobre los actores, las consecuencias de la guerra, las situaciones de dichas afectaciones, para así seguir construyendo la verdad que hoy nos trae la comisión.

Sin embargo ¿por qué es necesario que nuestros estudiantes confronten y conozcan el informe? Esta pregunta nos direcciona necesariamente a otras ¿Quién recuerda? ¿Cómo recuerda? ¿Cuánto tiene que ver la enseñanza del pasado con la construcción de la memoria? ¿Marca el informe final pautas a esas memorias? quienes recuerdan son los estudiantes y sus familiares, que pudieron ser objetivos de políticas de memoria, que muchas veces desconocen el conflicto, lo simplifican y lo niegan, estas políticas los pudo direccionar a una posición de indiferencia, marcada por el “yo no lo viví” o “eso no es conmigo”. También está el caso de encontrarnos con familias

⁴ Aguilar (2018) nos describe que políticas de memoria son aquellas iniciativas oficiales o no oficiales las cuales buscan difundir interpretaciones que son relevantes para sectores o grupos representativos de la sociedad, estas iniciativas se pueden ver plasmadas en lugares, monumentos, conmemoraciones, legislación y símbolos, esto con el fin de crear sentidos deseados sobre la interpretación del pasado.

que hayan padecido el conflicto, las cuales recuerdan y dan sentido a lo vivido a partir de un vínculo afectivo, que difícilmente pueda explicar las causas de lo sucedido, llevando a que alberguen remordimientos y odios que les dificulta transitar un camino para construir la paz.

Este informe final de la CEV al igual que el informe Nunca Más en Argentina o Rettig y Valech en Chile pueden convertirse en un núcleo organizador de la memoria, que sirva de referencia para otros procesos de memoria, ya sea individuales, comunales, grupales, étnicos o de todo el país, ya que un informe puede ocupar un lugar central como referencia para la enseñanza de nuestra historia reciente, al convertirse en un símbolo y tener un lugar privilegiado de interpretación del pasado, que nos advierte de los desafíos venideros y la necesidad de cambiar los problemas estructurales de nuestra sociedad, al igual que nos da la oportunidad de entender nuestro conflicto.

Trabajar con el informe nos permite seguir ayudando a visibilizar los impactos de la guerra así como las luchas reivindicativas de grupos que han sido censurados o sometidos, siendo que la política más efectiva para conseguir justicia, es que se conozcan y posibiliten construir la verdad producto de estos procesos de memoria con los estudiantes, para que ellos se pueden acercar, identificarse y hacer propias las demandas que allí en el informe aparecen, para que poco a poco estas demandas sean parte de la ciudadanía y así el cambio si se pueda dar y la no repetición sea posible.

1.2 Antecedentes investigativos

Para la elaboración del estado del arte que se presenta a continuación, se utilizaron 14 documentos como pilares fundamentales en el contexto de la presente investigación, las cuales se centran en la incorporación de los informes de la verdad en la escuela, dando como resultado que estas investigaciones se sitúan en países que han atravesado por hechos sociales traumáticos en su historia reciente y han desarrollado informes de verdad que han sido introducidos, de diferentes maneras y en distintas intensidades, a la enseñanza del pasado reciente en la escuela. Para facilitar la lectura de este apartado hemos organizado los resultados del estado del arte así: 1) los países donde se realizaron las investigaciones revisadas, 2) los sujetos participantes de las investigaciones, 3) los enfoques epistemológicos adoptados por los estudios analizados, 4) los métodos empleados,

5) las categorías teóricas más comunes y representativas para nuestros intereses investigativos y 6) los principales resultados arrojados.

Las fuentes documentales utilizadas en esta construcción se presentan a continuación. Se utilizaron bases de datos académicas empleando los siguientes conceptos clave: memoria, pedagogía de la memoria, enseñanza, transmisión y conflictos del pasado reciente.

En estas condiciones, se han seleccionado las siguientes 14 fuentes:

TABLA 1

tablas 1 Investigaciones revisadas

ID	Título	Autor(es)	Año de Publicación
EA2	Las resignificaciones del Nunca Más. Releyendo la violencia política en Argentina	Emilio Creuzel	2009
EA9	Saberes y prácticas docentes en historia: usos y lecturas del nunca más	González, M. Paula	2011
EA14	Las lecturas políticas del “nunca más” en la enseñanza secundaria del gran Buenos Aires	Lucila D'Auria'	2016
EA4	El abordaje del Holocausto desde la trama educativa consideraciones sobre la construcción de una política de educación y memoria	Celeste Adamoli; Emmanuel Nicolás Kahan	2017
EA8	La universidad y la escuela pública ante las recomendaciones de la CVR	Santa, Cruz Ruth.B, Puerta.Villagaray,César	2017
EA13	Enseñanza y aprendizaje del conflicto armado en Colombia. prácticas docentes y conocimiento escolar	Juan Carlos Ramos Pérez	2017
EA3	Transmisión de la memoria la experiencia en el encuentro con Otros. El largo proceso de institucionalización de la memoria en la escuela	Sandra María Raggio	2017

EA1	Conflicto Armado y educación para la paz: Una mirada desde los referentes de la política educativa para la enseñanza de las ciencias sociales escolares	Camilo Pineda Jiménez	2018
EA11	La enseñanza de la historia reciente del conflicto armado colombiano desde los textos de las Comisiones para la Paz	Fabián Alfredo Plazas Díaz	2018
EA6	Pedagogía de la memoria: la transmisión del pasado reciente a las nuevas generaciones a través del análisis de materiales educativos elaborados por el Programa Educación y Memoria, del Ministerio de Educación de la Nación (2005-2015)	María Celeste Adamoli	2020
EA12	Tejiendo caminos de esperanza: sobre la educación en la Comisión de la Verdad en Colombia	Laura Camila Mosquera García, Lesly Carolina Martínez Lozano	2020
EA10	Memoria y prácticas docentes: enseñanza de la violencia política peruana en un colegio público-emblemático peruano	Gabriela Arrunátegui	2021
EA5	Memoria y educación musical Selección y análisis de fuentes patrimoniales de los archivos del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos (1973-1975) para la creación de material didáctico para las clases de música en primero medio	Naomi Carmona Estay, José Carrasco Fernández, Ariel Gutiérrez Cifuentes, Dania Villagra Díaz	2022
EA7	Memoria histórica del informe final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación en el Perú en la Educación Básica Regular	Huarcaya Sosa, D. Alexander	2022

Investigaciones revisadas

1.2.1 Los países donde se desarrollaron las investigaciones analizadas

Las investigaciones revisadas se realizaron en 4 países (Argentina, Colombia, Perú y Chile) se encontró mayor investigación acerca del uso de materiales producidos por el Estado o la Comisión de la Verdad en la enseñanza del pasado violento en Argentina, gracias a que ha existido un mayor avance en cuestiones sobre la memoria. Esto se debe según Rodríguez & Sánchez (2022) a dos factores: el primero a las decisiones políticas y la opinión pública que han reivindicado las víctimas, y por otro lado que su proceso hacia la democracia en los años ochenta vino acompañado por la consolidación de mecanismos de justicia y responsabilidad política sobre los efectos traumáticos de los gobiernos dictatoriales.

Por otro lado, en Colombia, al tiempo que la Ley de Justicia y Paz (975 de 2005) y Ley de Víctimas (1448 de 2011) visibilizó los impactos del conflicto interno y sus víctimas, también se dio continuidad a diferentes dinámicas de la guerra interna en distintos territorios del país, lo que ha generado diferentes obstáculos para

hablar del conflicto armado como un hecho del pasado tanto dentro como fuera de la escuela. Mientras que en Perú el rechazo y el negacionismo que han impulsado los actores del conflicto frente a los actos violentos ha dificultado el abordaje del pasado reciente en la escuela, ya que no se han visto cambios significativos en las instituciones, sistema educativo y en las fuerzas armadas que provenga de las lecciones dejadas por la violencia (Huarcaya, 2022).

1.2.2 Los sujetos protagonistas en las investigaciones revisadas

Hay una recurrencia a la hora de enfocar la investigación en el campo que estamos revisando, las preocupaciones se centran en los maestros, así como los problemas y tensiones que atañen a la enseñanza de un pasado violento “¿Cómo mostrar el horror? ¿Cuál es el límite de lo representable? ¿El arte posibilita la cristalización simbólica de lo ocurrido? ¿Nos ayuda a comprenderlo?” (Adamoli, 2020, p.113). Así mismo ¿qué lecturas y usos puede hacerse de los informes de las comisiones de la verdad desarrolladas en diferentes países? Y tomando como referencia los aportes del país gaucha ¿Qué aspectos de la vida durante la dictadura argentina se pueden presentar con el informe “Nunca Más”? (D'Auria, L. 2016).

Enfocarse en los docentes se debe a que, aunque existan normas y leyes que establecen la obligatoriedad de la enseñanza del pasado reciente y se diseñen currículos, programas de formación docente y materiales didácticos que contengan la preocupación sobre la historia reciente, esto no se puede confundir con la realidad escolar, toda vez que

“la llegada de la historia reciente a la escuela es una cuestión que refiere no sólo a las decisiones político-educativas (o a sus reformulaciones curriculares y didácticas), sino también a las instituciones escolares en general y a los profesores en particular” González (2014 p.3)

Es así como en muchos casos, los docentes son quienes autónomamente traen la pregunta por el pasado reciente en el aula, por lo que es necesario entender cómo los docentes leen y emplean los materiales producidos por comisiones de verdad, editoriales, ministerios de educación, cómo enseñan y transmiten temas tan sensibles y controversiales de la historia común a los estudiantes,

quienes muchas veces atraviesan tensiones y dificultades para poner en palabras estos acontecimientos tan cercanos y dolorosos, a lo que pueden optar por la autocensura al no sentirse preparados para hablar, o como el caso colombiano tratar el conflicto puede significar riesgo de amenazas o agresiones por parte de algunos actores violentos que aún habitan ciertos territorios, por lo que acomodan la enseñanza de tal manera que no sea polémica (Ramos, 2017).

Otro de los sujetos que se investiga en los estudios reseñados son los estudiantes, ya que al igual que con los profesores, la problemática e interés por el pasado reciente ha ingresado a la escuela debido a sus propios intereses, sin embargo, las preocupaciones que se dan alrededor del alumnado se centran en cómo presentarles esta problemática tan sensible “¿qué es lo que notas que más les interesa? ¿Qué es lo que, por ese interés, sirve a la hora de trabajar las causas y el accionar del terrorismo de Estado?” D'Auria (2016) p.9, al igual que cuáles son las sensaciones, conclusiones, problemas y aprendizajes que se dan al entrar en contacto con los materiales producidos por las comisiones.

Por último, se revisa y se cuestionan los informes, libros y demás herramientas producidas por las comisiones de verdad o el Estado en función de servir como mediadores para la enseñanza del pasado violento “¿Por qué el Estado decidió producir materiales educativos propios? ¿Cómo fue ese proceso de producción? ¿Con qué objetivos? ¿Qué cuestiones atravesaron estos procesos? ¿De qué modos se cristalizaron estos materiales?” (Adamoli, 2020, p.90) se indaga por las representaciones y narrativas que predominaron en dichos informes, las definiciones, los sentidos y explicaciones que dieron sobre lo ocurrido.

1.2.3 Los enfoques epistemológicos predominantes

Al revisar los enfoques epistemológicos utilizados en los estudios analizados, se evidencia un predominio del enfoque hermenéutico. El enfoque hermenéutico se presenta en los 14 trabajos. Este enfoque, como afirma Pineda (2018):

"considera que el significado es el verdadero dato (Giorgi, 1983 citado por Martínez, 2015), el cual es necesario conocer para interpretarlo. Permite comprender las formas en que los sujetos le otorgan sentido a sus experiencias y construyen socialmente la realidad, tal como

plantea Plazas (2018) al señalar que la hermenéutica 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 confrontados” p. 12.

De esta manera, la hermenéutica ayuda a abordar los problemas de memoria, conflicto, identidad y construcción de la historia. Siguiendo a Kockelmans (1975 en Pineda 2018) “toda comprensión humana sería hermenéutica, en parte determinada por la cultura, la historia y nuestra condición histórica peculiar y personal.” p.52 Es decir, la interpretación que realizamos de los fenómenos sociales e históricos está mediada por nuestro contexto sociocultural.

1.2.4 Los métodos y técnicas priorizados en las investigaciones indagadas

El presente apartado tiene como objetivo analizar y clasificar los enfoques metodológicos y las estrategias de recolección de datos identificados en los 14 estudios revisados. El análisis documental y la etnografía son algunos de los métodos más comunes que se encuentran en las investigaciones analizadas.

El análisis de documentos fue el método más utilizado, este se pudo encontrar en 5 investigaciones (Pineda, 2018; Carmona, Carrasco, Gutiérrez y Villagra 2022; Plazas, 2018; Mosquera y Martínez 2020; Ramos 2017). Este método permite obtener información relevante de documentos como libros, artículos, informes. Permite construir nuevos conocimientos y comprender fenómenos a través de la revisión sistemática de textos. Desde Pinto (1991) y Ruiz (1992) en (Mosquera y Martínez, 2020), “se entiende como un conjunto de operaciones intelectuales que buscan representar e interpretar el documento original, a través de un documento secundario abreviado, destinado a facilitar la búsqueda, acceso y difusión de información por parte de los usuarios” p.58

La etnografía se destaca como un método fundamental en la investigación sobre pasados violentos, y como lo destaca Raggio (2017)” Eso implica salir al territorio, tomar contacto con el problema a través de fuentes directas, y también, en el momento de la síntesis y las conclusiones, esforzarse por producir un discurso propio” (p.10). Este enfoque cualitativo y observacional, tal

como lo subraya Ramos (2017), es particularmente valioso para abordar aspectos de la enseñanza que, aunque esenciales, no pueden ser cuantificados con precisión.

La etnografía emerge entonces como una valiosa herramienta de investigación que requiere una comprensión profunda de los fenómenos sociales y culturales, ya que alienta a los investigadores a participar activamente en la práctica de la investigación y, a menudo, arroja luz sobre los aspectos en estudio.

1.2.5 Técnicas investigativas para la recolección de datos

Las entrevistas, la observación participante y los cuestionarios son algunas de las técnicas más comunes que se encuentran en los estudios revisados. La entrevista tuvo una presencia importante, utilizada en 4 estudios (Adamoli y Kahan, 2017; González, 2011; Arrunátegui, 2021; D'Auria', 2016). Mediante entrevistas a profundidad o semiestructuradas, los investigadores pudieron conocer percepciones, opiniones y pensamientos de diferentes actores relacionados con las temáticas estudiadas.

Por otro lado, la observación participante se evidenció en 3 investigaciones (Raggio, 2017; Adamoli, 2020; Arrunátegui 2021). A través de la interacción e inserción en los contextos y comunidades estudiadas, se logró una comprensión profunda de las dinámicas y los significados construidos por los participantes. Los investigadores obtuvieron datos de primera mano sobre las prácticas e interacciones cotidianas. Según Adamoli (2020) esta técnica “tiene en cuenta múltiples aspectos, algunos vinculados al lenguaje y a las narrativas, otros relativos a la imagen y a la forma de la representación, y algunos relacionados a las formas de lo escolar” p.43.

Finalmente, el cuestionario apareció en 3 estudios (Adamoli y Kahan, 2017; Adamoli, 2020; D'Auria', 2016), posibilitando la recolección de información cuantitativa a través de preguntas previamente diseñadas y estandarizadas, lo cual permite abarcar una muestra más amplia de participantes en comparación con otras técnicas.

1.2.6 Categorías abordadas en los documentos revisados que aportan a los intereses de la presente investigación

Las categorías identificadas dentro de las investigaciones revisadas fueron muchas, no obstante, para centrarnos en los intereses del presente trabajo priorizamos los conceptos de memoria, pedagogía de la memoria y transmisión del pasado. En memoria encontramos unas subcategorías que fueron las de memoria ejemplar, memoria colectiva, además integrar un término para pensar la memoria y el cómo esta es manejada desde el Estado en su mayoría, al igual que en las prácticas públicas y sociales con el que abordaremos la categoría de políticas de la memoria.

Memoria

La memoria es una categoría integradora para la enseñanza del conflicto armado, siendo que a través de esta se puede reivindicar los derechos de las personas que han sido víctimas de la violencia, al enfocarse en los desatendidos por la historia oficial, por lo que Luther (2010) reconoce a la memoria como una herramienta de protección cultural y jurídica de los derechos humanos. Sin embargo, en este proceso de reivindicación no se puede pensar la memoria como neutra, desprovista de sentidos e intenciones, siendo que constantemente se encuentra en transformación, al igual que abierta a manipulaciones, a través de recuerdos y amnesias, por lo que Jelin (2002) nos explica que las memorias son objetos de luchas, tensiones y conflictos, producto de los sentidos que les otorgan los participantes de estas luchas, sentidos que están vinculadas a unas relaciones de poder y unos usos políticos del pasado, por lo que se plantea la necesidad de historiar las memorias para reconocer los cambios históricos en los sentidos que hemos otorgado al pasado, en relación con las sociedades, culturas y las disputas políticas e ideológicas. A esto le sumamos lo que nos menciona Halbwachs en el texto de Mosquera y Martínez (2020) que nos acerca al concepto de memoria colectiva, diciendo que la memoria es múltiple, colectiva, plural, existiendo tantas memorias como grupos, por consiguiente la memoria se atañe a un sujeto, una familia o un grupo tan grande y complejo como lo sería una nación, por lo que nos induce a pensar la memoria como un artificio social, no como una verdad absoluta y cristalizada, con lo cual podemos continuamente interpelar y cuestionar.

Con la subcategoría de memoria ejemplar que plantea Todorov se propone una diferenciación entre una memoria literal que se limita a evocar el hecho, y una memoria ejemplar que trasciende el hecho y puede encontrarse una continuidad a otros sucesos, lo que permite

comprender el pasado y pensar principios de acción para el presente, a partir de las lecciones aprendidas de las épocas violentas, con lo cual luchar desde el presente para una no repetición en el futuro.

Por último, por medio de la subcategoría de políticas de la memoria se puede explorar como las memorias son blanco de manipulación, debido a que la memoria constituye en sí misma un poder indiscutible, dado el control sobre las personas y el espacio que se puede ejercer a través de ella. Oberti y Pittaluga(2006) en el texto de Adamoli (2020) declaran que justamente esta capacidad de la memoria es su dimensión política, por lo que el recorte del pasado que se propone desde el presente, lo que se recuerda, olvida , silencia y a su vez como se recuerda , son justamente las manifestaciones colectivas y la representaciones del pasado que son producto de un campo de producción de construcción de la memoria, y aunque en este continuamente se ve envuelto el Estado, también los colectivos y grupos de personas pueden hacer parte de este campo .

Pedagogías de la memoria

Para adentrarnos en esta categoría desde las investigaciones empleadas en el presente estado del arte, debemos primero pensar a Theodor Adorno y la tarea que deja en la educación para que Auschwitz no se repita, por lo que la pedagogía de la memoria se inscribe como un espacio de pensamiento, reflexión, acción y producción en relación con la enseñanza de pasados complejos y dolorosos marcados por el horror, haciendo que pasemos necesariamente por una serie de preguntas:

¿Cómo enseñar lo inenseñable? ¿Cómo convocar al pasado sin que este se transforme en un lastre difícil de llevar? ¿Cómo encontrar en el pasado nuevos sentidos que doten de vitalidad al presente? ¿Cómo volver a vincularse con el pasado en el contexto de la “inflación de la memoria”? ¿Qué decir y cómo reflexionar sobre conductas violatorias de los Derechos Humanos? ¿Para qué y por qué hacerlo? ¿A través de qué recursos y estrategias? ¿Hay que recuperar el pasado como un texto completo, progresivo y lineal o aceptar que va a llegarnos con intermitencias, desde las brumas de la memoria? ¿Cómo lo interrogamos desde el presente? (Kovacik y Rosemberg, 2010 en Adamoli, 2020 p.29)

Siendo que, para adentrarnos a este proceso de abordar estos pasados violentos, es fundamental acercarnos a los testimonios de las víctimas, que a la vez como nos presenta Herrera y Merchán (2012) pueden convertirse en una estrategia educativa, que puede incentivar el acercamiento a los elementos contextuales necesarios para analizar procesos y asumir criterios sobre los acontecimientos victimizantes, por lo que la pedagogía permite afirmar y producir procesos democráticos, al darle valor a los derechos, centrándose en esclarecer la verdad, para poder construir procesos de justicia y reparación integral (Rodríguez, 2017 en Carmona, Villagra, Gutiérrez y Carrasco, 2022)

Transmisión del pasado

Esta categoría es importante para poder entender cómo unas generaciones enseñan a otras los aprendizajes obtenidos de las experiencias del pasado. Como cita Adamoli, M(2020) a Regis Debray (1997) la transmisión es esencial para el transporte de la memoria y los aprendizajes del pasado en el tiempo, ya que permite unir el pasado y el presente con el fin de proyectarse para el futuro, pero no podemos pensarla como una reproducción idéntica, estática y cristalizada del pasado, que puede plantear una desconexión con las experiencias en las nuevas generaciones al ser una experiencia externa, por lo que queda alejada al quedar en el “no lo viví”, por como lo explica Jelin (2002) para lograr transmitir los significados del pasado, es necesario un proceso de identificación, el cual se logra en la medida que dicho pasado es transmitido y transformado, por lo que es un proceso denso, cargado de múltiples dimensiones, donde sujetos y colectivos imprimen sus propias intenciones (Dussel, 2006) ya que no se limita a un proceso racional de comprender la historia, si no de la apropiación de esa experiencia pasada.

1.2.7 Los resultados identificados en el estado del arte

Las comisiones de la verdad en la Escuela

Para la sistematización de los resultados en los estudios abordados, se eligieron 9 de las 14 investigaciones (González, 2011; Plazas, 2018; Arrunátegui, 2021; Creutz, 2009; Kahan, Adamoli, C, 2017; Raggio, 2017; Ramos, 2017; Huarcaya, 2022; D'Auria, 2016) dado que en estas estaba más claro nuestro interés investigativo por notar como los informes y materiales producidos en el

marco de las comisiones de verdad y los documentos estatales de épocas violentas se introdujeron en la escuela y qué efectos tuvieron en ellas.

Los informes en la escuela han adquirido diversos usos y potencialidades. En primer lugar, se destacan como un derrotero testimonial que enfatiza la capacidad de los informes y testimonios para relatar la realidad experimentada por las víctimas del pasado violento, es decir, constituyen un testimonio vívido de los acontecimientos. En segundo lugar, se presentan como un núcleo organizador de la memoria, ya que los informes proporcionan una narrativa integral que abarca causas, momentos clave, efectos fundamentales y conflictos relacionados con el pasado violento, lo que les confiere un valor central como punto de referencia para otros procesos de memoria. Esto es especialmente importante ya que los docentes pueden carecer de claridad sobre las causas y cómo abordarlas, por lo que pueden construirlas según su criterio y experiencia propia, lo que puede dar lugar a explicaciones simplificadas y unicasuales que pasan por alto las condiciones estructurales (Arrunátegui, 2021). Además, la falta de consenso a nivel general puede resultar en descripciones confusas de la violencia política en los libros de texto escolares, lo que puede llevar a inconsistencias en el discurso docente al tratar estos temas (Huarcaya Sosa, D. Alexander 2022). En este sentido, resulta relevante destacar que el Nunca Más en Argentina es un ejemplo de cómo un informe se convierte en un símbolo de la memoria colectiva por la fuerza de su narrativa, ayudando a enfrentar el negacionismo y confrontar a los actores. Por último, los informes se valoran como una fuente rica en información, datos y conceptos, ya que las comisiones se esforzaron por investigar y recopilar una gran cantidad de información sobre los eventos pasados. Los profesores reconocen que es difícil encontrar una fuente tan exhaustiva en otros lugares, lo que los lleva a utilizar directamente los informes como recurso primario. En conjunto, estos usos y potencialidades de los informes en la escuela refuerzan su relevancia en la enseñanza del pasado violento.

El trabajo de González (2011) nos presenta cómo diferentes docentes ven el impacto del informe Nunca Más en la escuela, en los estudiantes y en ellos mismos, dividiendo esta experiencia en tres casos: el primero que es encabezado por una docente, la cual relata que llevar los informes a la escuela “abre la puerta de algo” lo que genera curiosidad e interés en los estudiantes, ya que tienen la posibilidad de conocer algo que nadie les había explicado antes, y aunque sea una lectura

difícil, por la crudeza de los testimonios, es algo necesario ya que es preferible que “se asusten un poco ahora”, para que no se repita después, por lo que para esta profesora, el informe es importante para conocer y recordar, aunque se deja en claro que con esto no es suficiente para la no repetición. En el segundo caso otra profesora nos presenta una necesidad que ha sido abordada en otras investigaciones, la necesidad de ser una lectura para contextualizar y adaptar, pues en primer lugar son textos muy extensos, complejos⁵ y con testimonios un tanto crudos que como la profesora nos dice puede ser un “descenso a los infiernos”, a esto se le suma que los informes no están exentos de cometer errores y promover comprensiones que puedan justificar las acciones de los actores armados⁶. Frente a estas situaciones se dio reedición en el 2006 del prólogo del informe Nunca más en Argentina, al igual que se escribió un texto introductorio llamado “ Haciendo memoria en el país del Nunca más”⁷ dado que sus autores vieron necesario dar marcos históricos, políticos y filosóficos para abordar el texto en las escuelas, siendo que el informe no condensa toda la historia del país, por lo que la violencia contenida en el informe no está historizada, ni explica los motivos que la originaron, dejando por fuera del informe la existencia de desaparecidos y centros clandestinos bajo el gobierno de Isabel Perón, al igual ignorando cualquier continuidad con prácticas desarrolladas con anterioridad (Creuzel, 2009), por lo que se hace necesario acompañar las lecturas de los informes por otros textos, películas, videos o canciones que amplíen otras narrativas que enriquecen y potencian el acercamiento y les permita generar preguntas a la historia. Por último, tenemos un tercer caso que ve a los informes como una lectura imposible, tanto para los profesores como para sus alumnos, ya que como lo relata una de las profesoras, pueden haber muchos docentes y estudiantes para quienes los testimonios y la información contenidos en los informes puede tocar sensibilidades y sentimientos cercanos y dolorosos que puedan generar un rechazo, que como nos habla Jelin (2017) los silencios y borramientos no solo se dan por actores que elaboran estrategias para impedir la recuperación de los recuerdos, sino también desde testigos y víctimas que practican un silencio evasivo, en un intento por no recordar aquello que los puede herir, lo que nos lleva a preguntarnos por el cómo abordar estos temas tan sensibles, pero tan

⁵ En 1995 se realizó una de las reediciones del Nunca Más que más impacto tuvo, esta fue la producida por la línea editorial “Página/12” la cual quería que fuera distribuida en las escuelas por lo que además de dividirlo en 30 fascículos y le agregó collages artísticos para facilitar su abordaje en la escuela.

⁶ En las investigaciones de Creuzel, Emilio (2009), González, M. Paula (2011) D'Auria, L. (2016) se nos describe como en el prólogo de la primera edición del Nunca Más se podía hacer una lectura en la que se justificara las desapariciones realizadas por el Estado en respuesta a los ataques subversivos, a esta teoría se le llamó “ los dos demonios”.

⁷ Esta es un libro introductorio para el informe Nunca Más, el cual fue impreso por la Editorial EUDEBA liderada y escrito por Inés Dussel y otras investigadoras.

necesarios sin re victimizar y herir a los estudiantes, la cual es una problemática con mucho peso entre los docentes, ya que pueden sentirse que no están capacitados para hacer frente a la complejidad de la enseñanza de hechos traumáticos, tanto por los sentimientos y heridas que se puedan tocar, como por las posibilidades de apropiación y las formas como los jóvenes leen el pasado desde sus propias condiciones de existencia, dotándola de nuevos sentidos y en otros casos adoptando una posición de indiferencia.

1.3 Contextualización del centro de practica

La Institución Educativa La Sierra está ubicada en la comuna 8 de Medellín, específicamente en el barrio La Sierra, este barrio surgió entre los años 1950 y 1970 cuando personas procedentes de zonas rurales se desplazaron a la ciudad en búsqueda de mejores oportunidades y calidad de vida. Inicialmente el sector estaba deshabitado y cubierto por el monte, de ahí su nombre "La Sierra". Los primeros pobladores que llegaron construyeron casas muy sencillas con materiales rústicos como bareque, palos, plástico y tablas. No había acceso a servicios públicos básicos, el abastecimiento de agua se realizaba desde una quebrada cercana y no había energía eléctrica.



figuras 1. La Sierra

Fuente: Autoría de Harold Acevedo,2024

La comunidad fue trabajando poco a poco para mejorar las condiciones del barrio. Se instalaron tanques plásticos para recolectar el agua de la quebrada y se distribuyó a las viviendas por mangueras. En 1986, después de recolectar fondos entre los habitantes, se compraron transformadores que permitieron llevar la electricidad al barrio, aunque de forma precaria con

cables expuestos. Inicialmente no había transporte público que conectara al barrio, la movilización se realizaba a pie o en burros. Para acceder a transporte los habitantes debían descender hasta la parte baja conocida como "La Ramada". Esto hacía que siempre llegaran con los zapatos enlodados, por lo que eran conocidos despectivamente como "patiamarillos".



figuras 2. Mural la Sierra

Fuente: Autoría propia, 2024

En el aspecto educativo, en La Sierra no existía ninguna institución. Los niños debían desplazarse a escuelas lejanas en otros sectores de la comuna para estudiar. En 1985 se construyó una pequeña escuela en el barrio Villa Turbay cercano a La Sierra, lo cual facilitó el acceso para los niños de este sector. A nivel de convivencia, los primeros años de conformación del barrio fueron tranquilos y con buenas relaciones entre los habitantes. Pero con el paso del tiempo, la situación se deterioró por la violencia y actores armados que se tomaron el sector. Hubo años muy difíciles de balaceras, miedo y pérdida de vidas humanas que afectaron profundamente la cotidianidad de los pobladores. Sin embargo, poco a poco se fue recuperando la normalidad y tranquilidad en el barrio, superando esos momentos tan dolorosos.

En el ámbito religioso, en 1995 la Arquidiócesis de Medellín erigió la parroquia Santa María de la Sierra, la cual ha cumplido un importante papel en el trabajo social comunitario.

Desarrolló programas como comedores infantiles y bibliotecas que han beneficiado a los habitantes. En el 2001 la parroquia fue entregada a la Congregación de San Leonardo Murialdo, que continúa la labor social en el sector.

En cuanto a la educación, en el año 2000 desde la comunidad surgió la iniciativa de extender la prestación del servicio educativo a la básica secundaria en el Colegio Villa Turbay. Esto se hizo por la alta demanda de cupos y como estrategia para evitar que los jóvenes tuvieran que desplazarse a instituciones de otros sectores de la ciudad. En el 2002 el Colegio Villa Turbay amplió oficialmente su cobertura a básica secundaria. Luego, en el 2004 se creó el nivel de educación media. Para el 2015, el colegio contaba con todos los grados de educación formal. Ese mismo año 2015 se construyó el Colegio La Sierra como una iniciativa desde la administración pública para responder a las necesidades educativas del sector, en especial población vulnerable y víctima de estigmatización. Este nuevo colegio se integró con la Institución Educativa Villa Turbay en la Institución Educativa La Sierra, funcionando cada uno como sede.



figuras 3. Colegio Maestro La Sierra

Fuente; Gaviria, A. (@anibalgaviria). (2016, diciembre 17). Colegio Maestro de La Sierra [Fotografía].

Actualmente la IE La Sierra cuenta con los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media. Ha trabajado fuertemente en la inclusión de toda la población del sector y en mejorar la calidad educativa de los estudiantes. Cuenta con proyectos de media técnica enfocados en competencias laborales, investigación y valores.

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo general

Comprender los aportes que tienen los informes de la CEV para la enseñanza del pasado reciente y la construcción de paz desde la escuela.

1.4.2 Objetivos específicos

- Analizar el alcance de los informes de la CEV para la enseñanza del pasado reciente colombiano.
- Desarrollar una estrategia pedagógica a partir de los contenidos del informe de la CEV en las clases de ciencias sociales que permita enseñar el pasado reciente de conflicto armado.
- Interpretar los aportes de la enseñanza del pasado reciente a partir de los informes de la CEV para la construcción de paz en la escuela.

2. Marco teórico

Para el presente trabajo de investigación en relación a los objetivos, pregunta de investigación y la construcción del estado de arte, se toma como conceptos centrales tres categorías: *historia reciente/pasado reciente* que nos permite pensar los pasados traumáticos como lo es el conflicto armado colombiano, por lo que este surge como subcategoría en el trabajo, ya que a diferencia de otros países, para Colombia cuando se habla de pasado reciente, no hablamos propiamente de un Holocausto o dictadura, sino de un conflicto armado. En segundo lugar, hablamos de las *pedagogías de la memoria* siendo una pedagogía crítica con una propuesta de enseñanza enmarcada a tratar sucesos y hechos sensibles por lo cual genera preguntas acerca de ¿Cómo enseñar lo inenseñable? ¿Cómo convocar al pasado sin que este se transforme en un lastre difícil de llevar? ¿Cómo encontrar en el pasado nuevos sentidos que doten de vitalidad al presente? y por último tenemos la categoría *construcción de paz* con lo cual se muestran algunos aportes que se pueden hacer desde la escuela en este propósito.

De igual manera nos centramos en describir la propuesta didáctica de Wolfgang Klafki y en cómo está es una alternativa que nutre nuestro trabajo, gracias a ser una herramienta que permite

la construcción de estrategias didácticas enfocadas en las finalidades y contenidos formativos que estén relacionados con la realidad histórica del estudiante para que este pueda emanciparse a sí mismo.

2.1 Categoría: historia reciente/pasado reciente

El concepto de historia reciente o pasado reciente tiene gran importancia dentro de nuestra investigación, ya que, aunque este campo de estudio no se centre solo en los pasados traumáticos, como desarrollaremos más adelante, estos tienen bastante peso dentro de este campo de conocimiento, siendo justamente estos hechos traumáticos, dolorosos, vergonzosos, catalogados como *memorias débiles*⁸, los que cargan de peso las páginas de los informes de la Comisión de la Verdad, a los cuales nos acercamos no sólo con la finalidad de conocer y enseñar nuestro pasado, sino qué dice este pasado con respecto al presente, sus conflictos, disputas y debates inconclusos.

2.1.1 Historia del concepto

En un primer momento es necesario rastrear ¿dónde nace el término de historia reciente? ¿Por qué nace la necesidad de catalogarla como reciente? ¿la historia siempre nos ha hablado de un pasado lejano? En realidad no es tan nuevo el interés de historiadores por relatar o construir estudios de sus respectivas contemporaneidades, tenemos claros ejemplos con Historia de la Revolución Rusa de Lev Trotsky o Historia del siglo XX de Eric Hobsbawm, estudios consagrados y de gran renombre, sin embargo estos estudios son más la excepción que la regla, ya que como nos dice Fazio (2007) “durante buena parte de los siglos XIX y XX predominó la idea de que la historia tenía en el pasado su campo privilegiado o exclusivo de experiencia.” (p. 3) ya que por mucho tiempo la historia ha tenido la tarea encargada de la creación de las identidades nacionales, por lo que estuvo cargada de una gran cantidad de relatos sobre ancestros, linajes, personajes, elementos y acontecimientos del pasado que despertara esa sensación de pertenecer o tener una

⁸ Este término es acuñado por el historiador italiano Enzo Traverso, el cual se refiere a la existencia de unas memorias que se recuerden de manera más intensa (memoria fuerte) que tienden a ocupar un espacio como relato oficial, y otras de manera suave (memoria débil) que tienden a ser menos conocidas o aceptadas.

identidad nacional, que estuviera arraigada a una narrativa general. De manera progresiva los historiadores empezaron a abandonar la pretensión de un conocimiento científico objetivo, lo que permitió que la historia dejara de ser pensada como un conocimiento volcado sobre el pasado, para entablar una estrecha y particular síntesis entre el pasado y presente, con lo que aparecen los primeros cuestionamientos sobre los grandes relatos.

Figuroa & Iñigo (2010) nos plantean que a partir de las décadas del 60/70 del siglo XX, ocurre el fin de una época y el inicio de otra que nos trae una nueva realidad, la decadencia y pérdida de confianza en el Estado nacional, la existencia de nuevos actores, nuevos conflictos, donde las categorías que organizan nuestra representación son culturales, siendo esto lo que lo acerca a plantear que el inicio de la historia reciente no está supeditada a acontecimientos históricos traumáticos, aunque puedan resultar significativos, no necesariamente nacen nuevas temporalidades que sean llamadas como recientes, siendo más adecuado para estos autores, el definir nuevas épocas catalogadas como recientes a partir “de una historicidad sustentada en diversas formas de coetaneidad entre pasado y presente, supervivencia de protagonistas y participantes, memoria social viva, contemporaneidad entre el historiador y el pasado del cual se ocupa ” (p. 25) o también de diferentes esferas como procesos económicos, movilizaciones sociales o procesos políticos, ya que “todas estas luchas marcan la confrontación social en la Historia Reciente de América Latina y han determinado procesos políticos” (p. 31) lo que podría llevar a la Historia Reciente a compartir objetos de estudio de otras disciplinas, ya sea con la sociología, antropología, ciencia política o la economía. Cabe señalar que como tal no hay un acuerdo o criterio metodológico que permita identificar el inicio de dicha historia, solo que este campo de estudio es muy amplio y centrarse en los hechos traumáticos sería reducirlo.

Sin embargo, Arias (2015) apoya la idea que descarta Figuroa y Iñigo (2010) sobre Franco y Levín, quienes plantean la historia reciente como hija del dolor:

“La categoría historia reciente se impuso fundamentalmente en el siglo pasado después de la Segunda Guerra Mundial y de las dinámicas generadas luego de los procesos de descolonización. Su utilización parte de la necesidad social de retomar la comprensión de los fenómenos traumáticos que sucedieron, sobre todo a raíz de los conflictos sociales y

bélicos, y de las versiones que a través de los años se transmitieron sobre las relaciones entre vencedores y vencidos, sobre todo las que buscaron reivindicar el lugar de las víctimas” p.3

Herrera y Merchán (2012), Fazio (2007), Plazas (2017) anclan el inicio de este campo de conocimiento en diversos discursos sobre la memoria, como los que surgen de los movimientos sociales que apoyaron la descolonización, pero esencialmente los discursos y movimientos sociales sobre la memoria después de lo acontecido en la Segunda Guerra Mundial, cuando la debates sobre el holocausto judío y la conmemoración de distintas fechas que evocaban acontecimientos de carácter traumático y doloroso para los europeos y el fin de distintas dictaduras en el cono sur, abren :

“un régimen de historicidad particular que es estudiado a través de categorías de análisis como son: causas y consecuencias de las guerras, masacres, exterminios raciales, dictaduras y fascismos, holocaustos, invasiones, tragedias humanas, hambrunas, destierros, despojos, traumas sociales, entre las más destacadas.” Plazas (2017 p.15)

Herrera y Merchán (2012) amplían un poco más la lucha de las memorias de descolonización a través de Pierre Nora, quien plantea que las memorias débiles son de tres tipos: la descolonización internacional siendo la primera, que fueron las memorias que lograron liberarse de la opresión colonial teniendo acceso a una conciencia de sí mismos y de su situación material en el tiempo. La descolonización doméstica, refiriéndose más que todo a las minorías, ya sean raciales, sexuales, sociales o religiosas y por último la descolonización ideológica, siendo la que más interés nos suscita, siendo la liberación de la memoria que han sido ocultadas, destruidas o manipuladas por regímenes totalitarios y opresivos.

2.1.2¿Qué es la historia reciente/pasado reciente?

Este campo emergente como nos lo plantea Arias (2018) y Plazas (2017) puede llegar a tener diversos nombres: historia reciente/presente, pasado reciente, historia muy contemporánea,

historia del tiempo presente, historia de nuestros tiempos, historia inmediata, historia viva o historia actual, pero pese a la variedad de formas de nombrar este campo, podemos encontrar similitudes en el hecho de que, como nos hablan Herrera y Merchán (2014) es un campo que se ha movilizó por la necesidad de denunciar y reclamar verdad ante las atrocidades que han ocurrido, en segundo lugar, por el afán de reconstruir historias, relatos que puedan dejar una lección y nunca se vuelvan a repetir, a través de esas experiencias de dolor.

Con el fin de delimitar este campo, nos centramos en lo que nos presenta Pierre Chaunu en Fazio (2007) al decir que la historia reciente, es aquella cuyas fronteras temporales comprenden alrededor de los cincuenta años, sin embargo Plazas (2017) referenciando a Franco y Levin (2007), nos dice lo siguiente : “la historia reciente trata de un pasado abierto, de algún modo inconcluso, cuyos efectos en los procesos individuales y colectivos se extienden hacia nosotros y se nos vuelven presentes”p.14

La historia reciente/pasado reciente trabaja con memorias débiles y pasados que están en pugna, que se resisten a pasar o ser ignorados, ya que dificultan el entendimiento del presente, toda vez que son problemáticas y en muchos casos toman distancia de las versiones oficiales (memorias fuertes), porque ponen en sospecha la legitimidad institucional, pensamiento respaldado siguiendo con Franco y Levín (2007) en Arias (2015 p.4) “más que partir de reglas temporales, el recorte del pasado reciente se hace asumiendo criterios subjetivos y variables que modifican la visión de este pasado sobre la base de problemas contemporáneos”.

Siguiendo esta línea de pensamiento Mudrovcic (2009) en Arias (2018), señala que estos pasados en conflicto reúnen varias características: se refieren a cualquier pasado, independiente de su temporalidad, que genera intereses en pugna, debido a que son pasados que pueden modificar la comprensión de aspectos críticos del presente y, que finalmente, por esta capacidad son pasados que buscan ser invisibilidades y que al hacerlo condicionan el juicio de la ciudadanía para entenderlos.

Figuroa & Iñigo (2010) sostienen que la historia reciente analiza procesos de la historia inconclusos, en proceso, sin limitarse a los años recientes, ya que este campo de conocimiento

presenta una disputa por la lectura y representación de la historia que se va a conocer y de la cual va a apropiarse la ciudadanía, donde la línea del pasado y el presente es un tanto difusa, por implicaciones que tiene ambas temporalidades sobre la lectura. Esto porque las mismas sociedades recuerdan y olvidan constantemente, en relación a los discursos políticos e ideológicos que apoyan los que recuerdan o buscan el olvido, con lo que nos presentan el caso del Holocausto, en cómo pasó de ser una memoria débil a una memoria fuerte, a partir de los procesos de memoria, al igual que los casos de Chile y Argentina, donde este campo de conocimiento tuvo su introducción gracias a las luchas por la memoria y la visibilización expresada por los grupos en defensa de los derechos humanos, las producciones académicas y culturales. Sin embargo, se presenta un caso totalmente diferente en Guatemala⁹, donde faltó una mayor preocupación por un pasado reciente y las memorias que la acompañan, por lo que no surge dentro del país lo que estos autores denominan memorias de la infamia¹⁰ como una memoria fuerte, de igual manera nos dejan una frase importante para considerar de la Historia Reciente “Si la memoria es una de las fuentes de la Historia Reciente, esta última también puede ser fuente de la memoria.” p.23

Con Lezcano (2011) además de ver la historia reciente como fuente de memoria, también es fuente de nuevas preguntas en relación con el pasado, ya que trasciende las preguntas típicas del ¿qué?, ¿cuándo?, ¿dónde? y ¿cómo? o de un ¿cómo se escribe la historia? si no preocuparse como también lo plantea Arias (2018 p.28) “ya que no interesa saber por qué sino qué cosas del pasado recordar, y sobre todo para qué.”

El “para qué” nos plantea una necesidad de exportar un término usado en la ley española¹¹ que nos hace entender el por qué es fundamental una memoria democrática, que según Losada

⁹ Alrededor de 200.000 personas fueron asesinadas o desaparecidas en la guerra civil de Guatemala entre 1960 y 1996. Este suceso que sucedió en este largo conflicto interno fue considerado como un caso de genocidio.

¹⁰ Figueroa y Iñigo (2010) dan a entender que es una memoria que se construye alrededor de hechos traumáticos y dolorosos como el Holocausto y las dictaduras militares del Cono Sur, pero que están acompañadas por el deseo de luchar? y de denunciar estos hechos, pero esta memoria puede ser fuerte como en los casos mencionados anteriormente o sea una memoria débil como en Guatemala.

¹¹ La ley 52/2007 llamada “Ley de Memoria Histórica” en España surge con el fin de que se reconozcan y aseguren medios y medidas que apoyen a quienes sufrieron de persecución y/o violencia durante la guerra civil o dictadura, la cual constituyó un hito, sin embargo con La Ley 20/2022, de 19 de octubre, “Ley de Memoria Democrática” que deroga y reemplaza la Ley 52/2007, se busca continuar lo antes mencionado además de extenderse “a la recuperación, salvaguarda y difusión de la memoria democrática, a la reparación moral y recuperación de la memoria personal, familiar y colectiva y al reconocimiento de quienes padecieron persecución o violencia por razones políticas, ideológicas, de pensamiento u opinión, de conciencia o creencia religiosa” Rallo (2023).

(2022) se trata de aquellos relatos comunes para la ciudadanía, que se usan para demostrar injusticias del pasado y poder tomar conciencia de ellas con la finalidad de otorgarles a las víctimas una reparación digna, y de igual manera construir aprendizajes sobre lo sucedido que permitan la no repetición. Sin embargo, este término hace una delimitación en lo que se recuerda y en especial el para qué se recuerda, ya que como nos habla esta autora: “pueden existir experiencias históricas que no posean un carácter democrático. No se pueden borrar de la historia, pero tampoco han de proponerse como modelo para un presente democrático” p.10, por lo que con este término entendemos que aunque en la historia reciente hay una gran importancia de recoger testimonios y memorias, dar voz a los vencidos y víctimas, sus voces deben permitir el entender lo sucedido, dar nuevas perspectivas, pero en especial permitir la superación de estos pasados que aún son presentes, no mantener un odio que no permite una sociedad democrática.

2.1.3 Conflicto armado colombiano

Para Colombia las interpretaciones sobre el pasado reciente aún están en disputa y no existe una narración clara frente a qué fue lo que paso, siendo justamente el informe final de la comisión un gran aporte para su definición y esclarecimiento, a diferencia de otros pasados recientes en el Cono Sur, como lo sería Chile, Argentina o Uruguay que, pese a las prácticas negacionistas y revisionistas del pasado, han logrado construir algunos consensos respecto a su pasado reciente. Para Colombia se trata de uno de los conflictos armados irresueltos más intensos y largos tanto del continente como del mundo, que ha dejado una gran cantidad de víctimas, haciendo que la afectación de este mismo trascienda las fronteras del país, pintando de muchos matices esta violencia donde es difícil distinguir entre buenos o malos. Sin embargo, antes de adentrarse más al caso colombiano, es necesario entender que es un conflicto armado, a que nos referimos cuando afirmamos que en Colombia se está viviendo desde hace más de 60 años un conflicto armado que se ha extendido por todo el territorio.

Para definirlo nos vamos a situar desde el Derecho Internacional Humanitario (DIH), o el derecho que aplica en tiempos de guerra. Para quienes no participan (como civiles o agentes médicos) y quienes ya no puede participar (como combatientes heridos o náufragos), se aplica para

protegerlos y poder castigar a quienes infringen las reglas, dentro de estos tratados se hace distinción de dos tipos de conflictos armados, el internacional y el no internacional, nominando el primero como CAI, aquel conflicto en que se enfrentan Estados, recurriendo a la fuerza armada para enfrentarse, no se hace distinción de razones o tiempo, como tampoco es necesario que haya de manera explícita una declaración de guerra o que una de las partes no reconozca al otro como Estado. Lo importante para ser definido CAI es que surja una diferencia entre dos Estados y que conduzca a la intervención de las fuerzas armadas de uno o de los dos sobre el territorio contrario, sin embargo, el DIH realiza una ampliación conceptual para admitir dentro de esta definición lo que se conoce como “guerras de liberación nacional” que son aquellas en las que luchan los pueblos en busca de su autodeterminación.

Por otro lado, sería el que más nos interesa, el conflicto armado no internacional (CANI), este conflicto se da dentro del territorio de un Estado, donde se enfrenta el Estado contra grupos armados o entre varios grupos armados. De acuerdo con el DIH, para considerarse un conflicto armado es necesario que el Estado use más que la policía para controlar las hostilidades, también estos grupos no gubernamentales deben contar con un mínimo de organización, o sea deben estar sometidas a una cierta estructura de mando y tener la capacidad de mantener operaciones militares. En el Protocolo adicional II también plantean la necesidad de que estos grupos deben tener un dominio sobre un territorio.

Aunque en determinados momentos las afectaciones y el conflicto colombiano se ha extendido fuera de los límites territoriales, se habla de que vivimos un conflicto armado no internacional o conflicto interno, ya que cumple con los criterios que expone el protocolo adicional de los convenios de Ginebra, dado que existen unos claros actores gubernamentales y no gubernamentales, además de que la duración del conflicto ha variado la intensidad de las agresiones, desde momentos de calma, con pocas o nulos encuentros entre los diferentes actores o acciones a civiles, como momentos en que se recrudece el conflicto, lo que hace que se cumpla el hecho de la necesidad de que intervengan las fuerzas armadas, ya que escapa del alcance de las fuerzas policíacas, dado que las acciones de estos grupos no han sido de índole individual sino colectiva.

Aunque se pueda denominar como conflicto armado interno, no estaríamos hablando de uno solo dado que el gobierno colombiano y los civiles han padecido diferentes conflictos armados, ya que cada actor, guerrilla, paramilitares y narcotraficantes, tienen características diferentes tanto en su forma de enfrentarse al gobierno, como las razones de su existencia, lo que han generado un tratamiento diferenciado, por lo que debemos revisar tanto las causas generalizadas, como las específicas que han hecho posible la existencia de estos conflictos.

Entre las principales causas tenemos que el Estado colombiano no ha logrado o no ha tenido el interés de mantener un control o dominio en toda la extensión del territorio, dejando las periferias y lugares de difícil acceso desprovistas de protección, garantías e instituciones con las que el Estado cuenta, dado que ha tenido una visión de gobierno más centralista, enfocándose más en las capitales, dejando graves problemas de integración territorial, que deja en situación muy precaria los espacios donde los grupos armados han llegado a suplir ese vacío tomando los monopolios que generalmente tendría el gobierno como lo son violencia, dominio territorial, justicia y tributación, como cita Trejos sobre Peter Waldman (1997) el cual describe esta situación de la siguiente manera:

Si bien en casi ningún país latinoamericano el Estado ha logrado imponer el monopolio de la coacción hasta en sus últimas consecuencias, en Colombia la crisis de autoridad y de legitimidad estatales han ido agravándose periódicamente hasta causar una verdadera disolución del Estado (Trejos, 2013, p. 56)

Otra de las causas que permitió la emergencia del conflicto armado es una sumatoria tanto de la violencia institucionalizada, a partir de la guerra bipartidista iniciada en 1946, que sumía al país en una división y confrontación constante, como el mismo hecho de negar la participación de gran parte de la población civil en la contienda política, donde solo participaban las mismas élites y los mismos partidos que se han repartido el poder, siendo la oposición y en especial partidos o personas afines a la izquierda quienes más sufrieron de esta violencia y silenciamiento político. Esta intolerancia a un sector político en específico nace como resultado de las tensiones geopolíticas que se enmarcaron en la Guerra Fría, que polarizó al mundo en dos, en el cual Colombia también tomó partido, haciendo parte de las diferentes políticas anticomunistas

planteadas por Estados Unidos en el Cono Sur, que lo proveyó unos referentes ideológicos que recrudecieron la violencia hacia el ser diferente.

Otro de los grandes problemas que permea y atraviesa todo el conflicto ha sido la tenencia de la tierra, el acceso de la tierra, que es una lucha sin resolver, que fue y ha sido el motor de una lucha política de estos actores rebeldes, con el fin de incidir en la superación de uno de los más grandes motores de la pobreza, desigualdad e injusticia social, situación que se acrecentó durante el conflicto, dado los despojos, desplazamientos, asesinatos y masacres que retiraron a muchos campesinos de sus tierras de origen .

Todo lo anterior mencionado fue el preludeo, como los motores sociales que dieron forma al conflicto, dando origen a las FARC-EP, una de las guerrillas más conocidas que participaron en el conflicto que al igual que otras guerrillas, de las tantas que han nacido en Colombia, toman las armas abrazadas por los sufrimientos, violencias e injusticias, se alzaron en rebelión, con el fin de cambiar el panorama político, social y cultural de Colombia. Este carácter político dotó a las guerrillas de un tratamiento diferenciado y les dio un carácter especial como actor armado, en comparación de paramilitares y narcotraficantes, que en el caso de los primeros, que se nombran como remedio de contra insurgencia, han generado muchas controversias en su reconocimiento como actores políticos, ya que nacieron a partir de los 80, y se les ha relacionado más con el narcotráfico, señalamiento del que tampoco han estado exentas las guerrillas.

Pero ¿por qué es necesario hacer estas aclaraciones? ¿Cambia algo? Al fin y al cabo, todos ellos perjudicaron a la población civil y contribuyeron al empobrecimiento y la continuidad del legado de cultura violenta que tiene Colombia, sin embargo, se debe entender que es el delito político para conocer el conflicto armado y analizar las herramientas jurídicas y políticas con que contamos para adelantar un proceso de paz. El delito político se diferencia del delito común, por el hecho de hacer alusión a un delito que no se lleva a cabo con el fin de buscar un beneficio individual, sino que articula una lucha cuya realización busca el cambio de las instituciones o sistemas de gobierno, por lo mismo esto puede otorgar una figura jurídica importante: el estatus de beligerancia. Para ser reconocidos como beligerantes, los actores armados (en este caso insurgentes) deben también contar con una cadena de mando militar propio, un gobierno y controlar parte del territorio del estado del que se está sublevando (siendo reconocido como un protoestado),

y retomando lo anterior sus acciones son respaldadas por una finalidad política, que busca crear una plataforma de lucha para lograr una transformación social.

No obstante, tanto el delito político como el estatus de beligerancia en Colombia han sufrido, por decirlo como menos, una crisis, ya que por momentos han desaparecido. Con el gobierno de Turbay Ayala se empieza a introducir el concepto de terrorismo, que como nos plantea Orozco (2016) deja muy debilitado el delito político y terminada la Guerra Fría y eliminada la URSS se dice que estos grupos subversivos han quedado sin piso teórico y político, lo que modifica el uso del lenguaje referente a estos actores, pasando de ser grupos rebeldes a terroristas, lo que cambió el tratamiento del conflicto y sus actores. Apoyados en este tipo de argumentos ciertos grupos políticos se valen del concepto de terrorismo para negar el conflicto armado, eliminando el actuar político detrás de las acciones de los actores, y alentando su tratamiento como delincuentes comunes, que solo provocan y mantienen en estado de zozobra o terror a la población para lucrarse, por lo que con ellos no se negocia si no que se combate. Sin embargo, con los gobiernos de Belisario Betancur y más adelante con el controversial proceso de Álvaro Uribe con los paramilitares y el de Juan Manuel Santos con las FARC, vemos la importancia del delito político y el estatus de beligerancia, que es la oportunidad de generar procesos de paz que permiten negociar la dejación de armas de un grupo ilegal y proponer una mesa de diálogo que sirva como plataforma política para la transformación de la sociedad, siempre y cuando estos grupos se sometan a los procesos de justicia transicional, en los que ellos deben aportar a través del esclarecimiento de los hechos ocurridos en el marco del conflicto armado, con el fin de acceder a penas alternativas. Sin embargo, por la forma como se dio la guerra en Colombia, las asimetrías que se dieron entre los actores y las soluciones que encontraron para igualar el campo de batalla se adquirió una complejidad y se dio un recrudecimiento, lo que complica, en cuestión de negociaciones, entender qué se puede perdonar, qué es un delito político, cuáles son esos delitos conexos, lo que ha gestado profundas discusiones para poder seguir con los procesos de paz, ya que estas claridades son necesarias para poder negociar, por lo que a Colombia le queda un camino largo por recorrer para poder construir la paz.

Estas complejidades teóricas y prácticas en la comprensión de nuestro pasado reciente de conflicto armado, hace que los mecanismos para su enseñanza se tornen desafiantes, conllevando

la necesidad de una formación afianzada de maestros que tengan las condiciones para enfrentar las discusiones y debates que tal problema educativo puede acarrear. Este elemento hace que este problema de enseñanza se torne pertinente, relevante para el contexto colombiano actual y en esa medida, el presente trabajo de investigación busca ser un aporte a tales desafíos.

2.2 Pedagogía de la memoria

En Colombia como en el Cono Sur los años 80 del siglo XX serían el escenario en el que diversas organizaciones buscaran el esclarecimiento de las acciones del Estado y otros actores de las violencias, quienes han sido responsables de hechos victimizantes como el secuestro, tortura, persecución, asesinato, censura y silencio como prácticas contra la población civil. Sin embargo, en Colombia ha sido compleja la sensibilidad, conocimiento y comprensión de este pasado violento, tanto en el ojo público como en la educación, lo que ha dejado una sensación de olvido y silencio que nos suscita preguntas como ¿Colombia es un país sin memoria? ¿Qué ha llevado a que seamos un país amnésico? ¿Qué podría permitir o ser un recurso radical para luchar contra este olvido? Adorno (1998) en su célebre escrito “La educación después de Auschwitz” plantea a la educación como solución para este olvido, dejando en ella una exigencia, que el Holocausto no vuelva a suceder, siendo las aulas un lugar privilegiado donde se concentrarían las reflexiones para la no repetición, sacando a la luz aquellos mecanismos que posibilitaron tales actos de violencia, haciéndonos conscientes de su existencia, los cuales solo tendrían sentido a través de una educación autorreflexiva y crítica.

Adamoli (2020) plantea que la pedagogía moderna concibe a la educación como un proceso de fabricación de sujetos que salen de un estado salvaje o natural para integrarse a la cultura, al instruirlos, moldearlos y homogeneizarlos. Por su parte Rubio (2007) nos plantea que el contexto neoliberal trae grandes cambios que inciden en la educación como son las transformaciones económicas que sustentan desigualdades estructurales, que también han provocado cambios en los individuos y su proyección hacia el futuro, a partir de los valores sobre los que se ha sentado para cometer actos de genocidios y violencia.

Por lo mismo, necesitamos una pedagogía que piense una educación que sea capaz de diferenciar entre formación y fabricación, una formación desde los sentidos del pasado y sus vínculos con el presente, con el fin de que los actos de violencia que hemos experimentado en nuestra historia no se repitan. Esta es una de las razones por la cual surge la pedagogía de la memoria como un proceso de reflexión y de producción de experiencias asociadas a la transmisión de pasados violentos, en nuestro caso el conflicto armado. Pero este proceso no se trata de una transmisión idéntica, una calca de esos pasados, historia y cultura, si no como lo explica Jelin (2002), para lograr transmitir los significados del pasado es necesario un proceso de identificación, el cual se logra en la medida que dicho pasado es transmitido y transformado, por lo que es un proceso denso, cargado de múltiples dimensiones, donde sujetos y colectivos imprimen sus propias intenciones.

2.2.1 Educación y memoria

Para Melich (2000) a partir de finales del siglo XX parece que no vale la pena recordar, pues en muchos casos se opta por olvidar la historia, siendo que la educación no tiene presente ni la historia ni la memoria, debido a que estamos en un mundo híper tecnológico, donde la ciencia considera la historia un pasado cerrado, en especial el pasado de los vencidos, ya que busca definir el mundo a partir de supuestos, colonizando la cultura sin permitir espacio para el cuestionamiento. Pero plantea que hay dos maneras de abordar la historia, como lo permite la ciencia o como lo permite la memoria, en la que hay espacio para los reclamos, la justicia y el reconocimiento de deudas, aun cuando el deudor no pueda pagar por ellas.

La pedagogía de la memoria nos propone plantear una relación entre memoria y educación, que como nos señala Rubio (2007) implica generar un contexto reflexivo que reconozca la multiplicidad de actores, discursos y propuestas, que componen el devenir histórico y corpus educativo, situarlo de manera crítica para reconocer y producir diversas propuestas pedagógicas, que susciten la necesidad de pensarnos nuevos horizontes, que recuperen justamente experiencias históricas y a los sujetos como orientadores centrales de su propio accionar y reflexión.

La memoria ha sido un contenido importante para la educación, la cual ha estado relacionada más a técnicas y habilidades para recordar enseñanzas, datos e información, pero ¿es posible otro tipo de memoria en la escuela? con Adamoli (2020) "el concepto de memoria supone referirse a un proceso social complejo en el que se concentran historicidad, tiempo, espacio, sentidos, relaciones sociales, poder, subjetividad, prácticas sociales, conflicto y, a su vez, transformaciones, rupturas y permanencias." (p.19). La memoria como un proceso social complejo, permite romper con la cultura del silencio, la invisibilidad y la impunidad presente en los países que han padecido hechos sociales traumáticos en su pasado reciente.

La memoria toma un punto importante en las relaciones con que las personas construyen su mundo simbólico y subjetivo, al ser un ejercicio de evocación de un pasado y un olvido, esta lucha entre lo que se recuerda y se olvida toma gran relevancia en la escuela, donde entra en pugna qué memoria se posiciona como la memoria oficial, especialmente a la hora de la enseñanza de las ciencias sociales, por lo que Mayorga (2018) nos plantea retomando a Jelin, que al existir una brecha temporal entre el pasado y el presente cada vez más grande, se permite que empiecen a aparecer interpretaciones que se contraponen, estas memorias entran en pugna y se vuelven el centro del debate político y cultural, volviéndose una cuestión ineludible para la escuela, donde se realizan prácticas y fechas conmemorativas o se convierten en temas que toman lugar dentro del currículo, donde los aspectos fundamentales del país, como lo sería conflicto armado o la historia de la nación, son tratados en el escenario escolar a partir de una visión exacta y objetiva que se ancla a los ideales de un sector dominante, y que en muchos aspectos se opone a la memorias de las víctimas.

¿Por qué esa distancia de la memoria y la historia oficial? para Rubio (2007) la memoria puede ser considerada como una propuesta reflexiva que transforme a partir de acciones pedagógicas la educación, al reconocer que somos sujetos históricos y temporales, que enfrentamos procesos de transformación influenciados directamente por la historia que se nos ha transmitido, por lo que en esta transmisión del pasado aprendemos de nosotros mismos, al traer lo ausente al presente, al construir una trama, una narración que da sentido a acciones ya sucedidas. Como nos

plantea Mayorga (2018), la memoria al tener un carácter narrativo posibilita generar procesos para la construcción de una identidad narrativa, que haga consciente al sujeto de su realidad histórica y los desvincule de la pedagogía tradicional, a través de una pedagogía que se plantee su praxis desde una consideración ética, lo que nos lleva a compartir lo que nos dicen Jiménez, Infante y Cortes (2012):

“La memoria como dispositivo de trabajo escolar y como sistema simbólico no reconocido de manera formal en el currículo, propicia el desarrollo de una serie de habilidades cognitivas e intersubjetivas que nos permiten comprender de una manera significativa, entre otros temas, el conflicto social y político por el cual han atravesado los colombianos.” p.4

Esto permite como nos hablan Ortega, Merchán & Vélez (2014) que la memoria y la pedagogía sean cómplices, cuando se inscriben en procesos de formación de subjetividades que han vivido o se les han transferido experiencias históricas de un contexto de violencia, al posibilitar la construcción de múltiples narraciones, no sólo desde una memoria individual, sino una que integre al otro, lo que permite enfrentar reflexiones acerca de las condiciones estructurales de violencia, exclusión y desigualdad, enfocándose en una práctica democrática, que como nos plantea Rubio (2007) citando a Ricoeur, al integrar al trabajo de la memoria el concepto de justicia, facilita extraer de los recuerdos traumatizantes un valor ejemplar, permite concebir a la memoria como un proyecto de justicia, al que se le debe agregar el concepto de deuda, ya que le debemos parte de lo que somos a los otros ausentes, por lo que se debe incorporar al otro, a la víctima, como parte de la experiencia y del pensar, generando implicaciones políticas frente a la desigualdad, la alteridad y el reconocimiento de deudas.

Es así como Domínguez (2019) con mucha razón reclama que la escuela debe enfrentarse a dinámicas de integración de la memoria desde un lugar de autorreflexión para que el sentido del pasado y sus vínculos con el presente cobren importancia en los procesos formativos, que admitan y reconozcan la alteridad y la diferencia, al igual que debe tomar posición por el rescate de las memorias de los silenciados y vencidos por la historia oficial, al tomar un lugar central en la transmisión de pasados, por lo que, para la escuela y la educación, es una realidad obligada por la

que deben transitar para enfrentar las necesidades de verdad, reivindicación y justicia que claman las víctimas.

2.2.2 La alternativa para un país amnésico

Colombia ha estado en un conflicto armado prolongado en el que se ha experimentado el negacionismo, silenciamiento, simplificación e invisibilización que ha promovido olvidos y omisiones frente a las experiencias históricas y memorias de las víctimas, de los vencidos y de las minorías ¿que podría ser esa píldora para enfrentar ese olvido selectivo? En Latinoamérica encontró cabida la consigna “*Nunca Más*” canonizada por el fiscal Julio Strassera en el juicio a las juntas militares en Argentina. Esta lucha del Nunca Más que empezó tomando partido por la denuncia a la violación de derechos, la no repetición, el esclarecimiento y el fin de las acciones autoritarias y genocidas del Estado, logró dotar de tintes y matices la educación y las pedagogías críticas en la región, dotando a la pedagogía de la memoria de unas características que nos plantea Sacavino (2015):

- Vínculo pasado-presente: relacionar la experiencia histórica con las violaciones de derechos humanos con problemáticas socialmente vivas, en las que sea necesario la promoción y respeto de los derechos humanos.
- Desarrollo de una memoria crítica: reconocer la importancia de los ejercicios de recordar y hacer memoria como forma de construir conocimiento social, a partir de las historias propias de los sujetos, permitiendo construcción de memorias y visiones colectivas desde la individualidad.
- Construcción de un pensamiento reflexivo y crítico: estimular la autonomía y la responsabilidad del estudiante como sujeto activo que participa y contribuye de manera activa en la construcción de una sociedad justa, inclusiva, democrática y pacífica.
- Promoción de una cultura de los derechos humanos: la educación en derechos humanos se convierte una mediación importante para la construcción de una sociedad democrática.

Tomando en cuenta estas características tiene sentido el llevar a la escuela una pedagogía de la memoria, una pedagogía que le de valor a la historia reciente de Colombia, que rescate las implicaciones de nuestro pasado con el presente para una construcción de futuro, desde reflexiones que surjan a partir de experiencias y memorias de las víctimas. Sin embargo, como nos dice Bàrcena (2011) hay una serie de consideraciones para entender las capacidades de esta “píldora” contra el olvido:

- La pedagogía de la memoria al tratar acontecimientos traumáticos, no puede ignorar las cuestiones éticas, lo que nos recuerda la consideración de Losada (2022), al decir que no cualquier experiencia histórica puede ponerse como modelo para un presente democrático, ya que la memoria puede devolver a las víctimas una identidad cargada de ira, basados en un reduccionismo, ya que este proceso pedagógico de tratar temas traumáticos y dolorosos, también se centra en comprender sin insinuar el hecho de justificar, si no de dar sentido a las acciones, ya que no existen blancos ni negros a la hora de ver matices en estos pasados.

- Los pensamientos alrededor de la pedagogía de la memoria generan una falsa sensación de que la memoria tiene mucho de involuntaria, sin embargo, como hemos visto con autores como Jelin, la memoria siempre está en una lucha colectiva en la que convergen intereses que le van a impregnar un ritmo, sentido, control y olvidos, por lo que la acción pedagógica de la memoria nada tiene que ver con la imposición de recordar, y aunque no se trata de dejar estos hechos traumáticos en un olvido y silenciarlos, tampoco se busca la creación de un dogma.

- La necesidad de introducir una pregunta alrededor de la memoria “¿De qué tipo de memoria estamos hablando y, si existe un deber de recordar, de qué índole se trata?” (Bàrcena,2011 p.113) con lo que Mayorga (2018) retoma de Todorov el concepto de memoria ejemplar, el cual considera que el pasado no es refugio de venganzas, odios y sufrimientos, si no que permite a partir de su rememoramiento, un tránsito que permita la transformación del presente y un modelo del cómo actuar hacia nuevas situaciones.

- Bárcena (2011) le da un lugar privilegiado al testimonio para la transmisión de los acontecimientos traumáticos, al compartirnos una sabiduría imposible pero necesaria, siendo que en este conocimiento confluye una realidad sufrida por los supervivientes y transmisión de experimentar esa realidad de dolor. En este sentido Domínguez (2019) concuerda y nos da su perspectiva, considerando que el testimonio permite que prestemos nuestros oídos a voces amigas, a las voces de los ausentes, voces que representan el eco que ha silenciado el tiempo, sin embargo, este autor nos trae la duda de Jelin ¿El testimonio es el medio más apropiado para recordar? ¿En realidad existe un medio apropiado? ¿Hay actores que tienen más legitimidad para hablar? ni Domínguez ni este trabajo tienen intención de responder estas preguntas, sin embargo, es importante tenerlas en consideración para llevar estos pasados al aula.

2.3 Categoría: Construcción de paz

El tercer concepto que sustenta este trabajo investigativo es la construcción de paz que se presenta como una categoría fundamental para comprender el papel de la educación en la transformación de los conflictos y la promoción de una cultura de paz.

En este se explora la evolución del concepto de analizando sus diferentes facetas y atributos, así como las críticas y desafíos que enfrenta, destacando la importancia de la memoria y la educación en la construcción de paz. marcando la necesidad de escuchar las voces de las víctimas y transformar las narrativas del conflicto.

2.3.1 Voces y visiones: los que dan forma a la paz

La construcción de paz es un campo interdisciplinario que se nutre de diversas áreas como la política, la psicología, la historia y la pedagogía.

Johan Galtung considerado el padre de los estudios de paz ha sido fundamental en este campo, integrando la educación como un componente esencial (Galtung 2014), plantea que la educación para la paz debe centrarse en la capacitación, no solo para aprender sobre la paz, sino también para aprender a comportarse de manera pacífica en situaciones de conflicto, este enfoque

trasciende la mera instrucción académica y busca una transformación profunda en los valores y comportamientos de los estudiantes.

En el contexto colombiano Rettberg (2012) ha contribuido significativamente al entendimiento de la construcción de paz como proceso multifacético, donde se plantea que la construcción de paz no es solo un asunto de negociaciones políticas, esta también requiere la participación de la sociedad civil incluyendo las víctimas, la academia, el sector privado entre otros.

“La construcción de paz es un esfuerzo multifacético y de largo plazo que requiere el compromiso coherente de diversos actores y que integra actividades políticas, humanitarias, de seguridad y de desarrollo” (Cheng-Hopkins, en Rettberg, 2012, “Prólogo”, párrafo 1) Esta visión amplía el espectro de actores más allá de los directamente involucrados en el conflicto, subrayando la importancia de una paz construida desde diversos actores sociales.

En el papel de las instituciones educativas, Rodríguez (2021) argumenta que las universidades están llamadas a ser agentes de cambio en la construcción paz, consecuencia de ello “las universidades han participado, no sólo como productoras de conocimiento, sino también como agentes activos de las dinámicas del conflicto” (p. 46), destacando el rol activo y práctico que deben asumir las instituciones educativas trascendiendo el ámbito teórico.

2.3.2 Transformación del concepto de construcción de paz

La evolución del concepto construcción de paz refleja las cambiantes dinámicas globales y la profundización de nuestro entendimiento sobre el conflicto y la reconciliación. Harto de Vera (2016) ofrece una trayectoria detallada de este desarrollo, comenzando con la noción de “paz negativa” en los años 50 y 60, una idea predominante durante la Guerra Fría que asume la paz como ausencia de guerra, optando por “la ausencia de violencia entre los principales grupos humanos y naciones, pero también entre grupos raciales y étnicos debido a la magnitud que puede ser alcanzada en las guerras internas»” Harto de Vera (2016) p. 131.

Esta concepción limitada fue desafiada por Galtung (en Harto de Vera, 2016) quien introdujo el concepto de “paz positiva” definiéndose como “un patrón de cooperación e integración entre los principales grupos humanos” (p. 131). Esto implicaría entonces que la paz no solo requiere ausencia de guerra, sino también la eliminación de formas menos visibles de opresión, de esta forma, la paz positiva presentaba la necesidad de justicia social, equidad y la satisfacción de necesidades básicas.

En la década de 1990 Galtung introduce el concepto de “violencia cultural”, que es definida en Harto de Vera (2016) como los elementos culturales que abarcan desde la religión y la ideología hasta el lenguaje y el arte, pasando por ciencias empíricas y las ciencias formales como la lógica y la matemática, que representan las bases de la existencia y que él considera pueden ser empleados para respaldar o validar tanto la violencia directa como la violencia estructural.

Para esta época, la paz comenzó a ganar presencia en la educación, es así como Rodríguez (2021), escribiendo sobre este periodo, menciona que en el contexto colombiano, con la desmovilización de grupos como el M19 y la consolidación de la constitución de 1991, la paz se establece como un derecho fundamental para los ciudadanos y equiparable a la educación, viéndose reflejado desde 1994 con la Ley General de Educación donde la paz se establece explícitamente como un objetivo educativo, a partir de este entonces esta comienza a integrarse de forma paulatina a documentos institucionales como los planes nacionales de desarrollo.

Con la llegada del siglo XXI se trajo consigo una complejidad y reflexividad al concepto, lo que derivó en la introducción de la noción de “paz imperfecta”, planteada por el investigador español Francisco Muñoz (en Harto de Vera, 2016). Para este autor, el concepto se podría definir como “aquellos espacios e instancias en las que se pueden detectar acciones que crean paz, a pesar de que estén en contextos en los que existen los conflictos y la violencia” (Harto de Vera, 2016, p.141). Con la idea de la paz imperfecta se acepta la existencia simultánea de elementos pacíficos y violentos, donde se mantiene la construcción de paz como un esfuerzo continuo.

2.3.3 Paz en sus propios términos: una definición contextual

Definir la construcción de paz es una tarea compleja, pues el concepto ha ido transformándose con el correr del tiempo. Desde la perspectiva de Pérez de Armiño & Zirion (2019, citados en Rodríguez, 2021), la construcción de paz es vista como un proceso orientado a abordar las raíces profundas del conflicto y transformar las estructuras sociales y las relaciones de poder desiguales que se encuentran en la misma.

Según Rodríguez (2021) la construcción de paz se comprende como un proceso continuo que abarca las etapas previas al conflicto, durante el conflicto y posteriores a los acuerdos, tanto en contextos formales como informales. Este proceso fomenta la no violencia, la igualdad, la justicia y el respeto por los derechos humanos, “implica una profunda revisión de las causas de la violencia para prevenir su recurrencia y establecer una nueva comunidad política donde la violencia no tenga cabida en el imaginario colectivo” (Antón, 2020, p. 495).

Diversos académicos e instituciones han contribuido a la definición y enfoque de la construcción de paz. Un aspecto clave a destacar es que el proceso de construcción de paz no es estático ni sigue una trayectoria predeterminada, más bien el proceso de construcción de paz es dinámico y no sigue una secuencia lineal, experimentando avances y retrocesos, e involucrando diversos desafíos y frentes de acción simultáneos (Call y Cousens, 2008; Paris, 2004; Paris y Sisk, 2009; Rettberg, 2003; citados en Rettberg, 2021).

En este sentido precisamente Hernández, Luna y Cadena (2017) nos dicen que la construcción de paz “es un esfuerzo multidisciplinar para transformar desde la educación las concepciones, cambiar las percepciones y asumir compromisos con la finalidad de originar presencia de la paz en la cultura” p. 152.

Este es un camino complejo que requiere abordar múltiples factores de manera paralela. La construcción de paz efectiva implica comprender y abordar las causas profundas del conflicto, promover la reconciliación y crear condiciones para una paz duradera.

2.3.4 Facetas de la paz: un prisma de perspectivas

El concepto de construcción de paz se distingue por una constelación de atributos que revelan su profundidad, amplitud y dinamismo. Su multidimensionalidad es quizás el atributo más sobresaliente, como enfatiza Hernández, Luna y Cadena (2017), la paz debe integrar aspectos políticos, económicos, psicosociales e incluso ambientales, esta característica reconoce que los conflictos son fenómenos polifacéticos, con raíces y consecuencias que se ramifican a través de todo el espectro social, por lo tanto, la construcción de paz no puede limitarse a una sola esfera, sino que debe abordar este entramado complejo en su totalidad.

La centralidad de las víctimas es otro atributo definitorio, desde Rettberg (2012) sus voces y experiencias no son meros adornos anecdóticos, sino la columna vertebral de una paz legítima y duradera, este rasgo fundamental reconoce que la verdadera reconciliación no puede imponerse desde arriba, sino que debe emanar de quienes han soportado el peso más brutal del conflicto.

La memoria es otro de los fundamentos más relevantes en la construcción de paz, es así como Diana Rodríguez (2021) citando a Ramos (2016) describe que “la memoria debe constituirse en la ayuda para reflexionar sobre las décadas de violencia-conflicto y para comprender lo que aún ocurre, para mirar el futuro con esperanza, con conciencia y sensatez frente a un proceso actual” (p. 56), este atributo redefine el acto de recordar: no es revivir el dolor, sino aprender de él para no repetirlo, la memoria se convierte así en la base sólida sobre la que se construye un futuro pacífico.

Este proceso de construcción no es lineal, y este es otro de sus atributos distintivos. Citando a Francisco Muñoz, Harto de Vera (2016) describe la paz no como un punto fijo de llegada, sino como un "camino de espiral" con avances y retrocesos, esta característica acepta la naturaleza compleja y a veces contradictoria del proceso.

La construcción de paz se caracteriza además por su arraigo cultural. Galtung (2014) infiere que una paz que no resuene con los valores y símbolos locales será vista como una "paz exótica", incapaz de echar raíces, esto subraya que la paz no es un modelo universal que se pueda importar, sino que debe cultivarse en el terreno único de cada contexto cultural.

2.3.5 Voces disidentes: un diálogo necesario

A pesar de su evolución rica y multifacética, la construcción de paz no está exenta de la crítica. Como toda noción que aspira a transformar realidades complejas, esta ha sido objeto de cuestionamientos, estas críticas no surgen con la intención de dismantelar el concepto, sino más bien de un compromiso con hacerla más efectiva

Las críticas al concepto de construcción de paz abarcan un espectro amplio, van desde cuestionar su relevancia en ciertos contextos hasta señalar posibles sesgos culturales, desde advertir sobre su idealización hasta denunciar su politización. Fitzduff (2002, en Antón, 2020) plantea la necesidad de adoptar una mirada crítica hacia este concepto, alejándose de interpretaciones clásicas que podrían conducir a una idealización del pasado y, en su lugar, enfocándose en enfoques más dinámicos y contextualizados.

Por otro lado, Ashplant et al., (2004, citado en Antón, 2020) plantea que algunos autores, por el contrario, abogan por la existencia de un proceso de reconstrucción que otorgue a las víctimas el derecho de recuperar sus vidas truncadas por la violencia. Este enfoque subraya la necesidad de atender las secuelas humanas y sociales de los conflictos armados, reconociendo el padecimiento y las injusticias que han experimentado quienes han sido afectados.

Por su parte Mateos (2019, en Rodríguez, 2021) aporta una perspectiva crítica adicional, destacando tres ideas fundamentales en las discusiones teóricas y prácticas en torno a la construcción de paz. En primer lugar, se señalan los resultados no deseados que pueden derivar de los esfuerzos por impulsar la paz, así como la distinción entre una paz negativa y una paz virtual o aparente. En segundo lugar, se cuestiona la viabilidad y legitimidad de los enfoques caracterizados por su naturaleza exógena, vertical, etnocéntrica y su tendencia a despolitizar las realidades locales. En tercer lugar, se debe considerar cómo las agendas de construcción de paz pueden servir para contener y regular conflictos sociales a través de mecanismos de biopoder y gubernamentalidad, imponiendo así una determinada forma de "sentido común" sobre la población.

Hay definiciones muy ambiciosas de paz que pueden parecer tan distantes de la realidad que terminan generando escepticismo o apatía, específicamente en una visión de paz positiva, como lo menciona Harto de Vera (2016) “En definitiva, «bajar» a la realidad las propuestas utópicas de la paz positiva con la intención de ir haciendo posible gradualmente la gran apuesta de la erradicación de la violencia” (p. 142).

La educación en general juega un papel crucial como agente de justicia social, sin embargo, su contribución a la construcción de paz puede verse permeada como se menciona en Rodríguez (2021) por la “teoría de reproducción de élites” desde donde la educación perpetúa la injusticia social al mantener y fortalecer élites poderosas, profundizando las divisiones de clase y legitimando el adoctrinamiento ideológico.

2.3.6 Aulas como puentes: donde el pasado y el futuro se encuentran

La memoria como hemos visto no es un simple depósito de hechos del pasado, Antón (2020) la describe como una “mina” de la cual se extraen los bloques que serán necesarios para generar una paz informada. Cada recuerdo, cada testimonio es una piedra que bien tallada puede encajar en los cimientos de un futuro más justo ¿que hace que estas sean tan valiosas? Lo que las hace valiosas es su origen. Cómo se plantea en Rodríguez (2021) “Los procesos [...] que no escuchan las voces históricamente marginadas y vulnerables pueden perpetuar su exclusión con impactos nocivos para la construcción de paz” (p.35). por lo que estas voces no son meros adornos anecdóticos, sino la columna de una paz duradera y legítima.

En ese sentido, comprender la memoria del pasado reciente desde la perspectiva de las víctimas no es una práctica académica más, es una apuesta por la construcción de paz. Cuando se priorizan estas voces, no solo estamos honrando su sufrimiento, también estamos transformando la narrativa del conflicto.

Pero la memoria por poderosa que sea no puede construir paz por sí sola, necesita un vehículo, un medio a través del cual pueda transmitirse, cuestionarse y sobre todo convertirse en

acción, aquí es donde se encuentra la educación. En Rettberg (2012) no se ve la escuela como un simple receptor de ideas, sino como un laboratorio donde estas ideas se prueban, se refinan y se multiplican. En esta la memoria no sería un tema más del currículo, esta sería el elemento que promueva esta experiencia.

Cuando los estudiantes se sumergen en estas historias, no están simplemente aprendiendo hechos, como sugiere Galtung (2014), están desarrollando “el músculo” de la paz: empatía al conectar con el dolor ajeno, diálogo al discutir perspectivas diversas, resiliencia al ver cómo las víctimas han reconstruido sus vidas. Este enfoque en las capacidades es transformador, no se trata solo de informar sobre la paz, sino de formar una generación equipada para construirla activamente.

Comprender la memoria del pasado reciente desde la perspectiva de las víctimas no es un mero ejercicio académico, es una puesta aplomada y multifacética por la construcción de paz. al hacer de estas voces el núcleo de entendimiento, se desafían las narrativas opresivas, visibilizando injusticias, pero es a través de la educación que esta memoria se transforma de un registro pasivo a una fuerza activa en las aulas. Convertidas en laboratorios vivos, estas historias no solo se transmiten, también se cuestionan, se interiorizan y, lo más importante, inspiran acción.

2.4 La didáctica crítico-constructiva de Wolfgang Klafki

Teniendo en cuenta que el presente estudio consiste en una investigación de carácter educativo, optamos por desarrollar en el marco de la misma, una propuesta pedagógica basada en la didáctica crítico-constructiva del pedagogo alemán Wolfgang Klafki, ya que buscamos ofrecer un escenario en el que sea posible la praxis educativa que fortalezca el aprendizaje formativo del estudiante, para que desarrolle capacidades, conocimientos y aptitudes que les permita enfrentar situaciones nuevas o posibles problemas, centrándose en la importancia de la relación del hombre con la realidad histórica en la que vive. Este enfoque didáctico nos ha permitido dar un sustento pedagógico a un problema de enseñanza que resulta crucial para el contexto colombiano actual, como es el caso de un pasado reciente difícil y controversial relacionado con el conflicto armado.

La propuesta de Klafki se apoya en tres enfoques epistemológicos: principio de las ciencias experimentales (empírico), principio histórico-hermenéutico y principio de crítica social e ideológica.

El principio histórico hermenéutico se encarga de dotar de sentidos y significados a las decisiones, procesos, discusiones y los elementos históricos, por lo que con este enfoque se busca reflexionar e interpretar sobre la praxis y la intencionalidad de la acción pedagógica que está anclada a contextos histórico-educativos, que a su vez dependen de contextos sociohistóricos igual o más amplios.

Por su parte, el empirismo alude a la investigación que permita revisar, analizar y orientar la praxis pedagógica, ya que, aunque el enfoque hermenéutico nos permita conocer los sentidos y significados, necesitamos averiguar y conocer la realidad de la enseñanza para poder comparar las interpretaciones e identificar si coinciden o difieren de ellas.

Por último, la crítica social o ideológica se fundamenta en la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt, buscando la formación y emancipación de los estudiantes justamente de las condiciones económicas, sociales, políticas y culturales con el fin de desarrollar en los seres humanos la autodeterminación, codeterminación y solidaridad, esto con el fin de elevar la conciencia del hombre sobre sí mismos y romper las cadenas que lo oprimen.

Por otro lado, lo que se busca es un aprendizaje categorial, para que el estudiante desarrolle la capacidad de comprender y manejar contenidos desde diversas áreas, contenidos enfocados a responder a las necesidades del presente y del futuro, siendo esencial para enfocarnos en esos pasados que aún están en pugna y aun no pasan, dejando preguntas, luchas, reconocimientos y responsabilidades históricas por resolver. De igual manera a través de estas categorías o conceptos fundamentales se construyen principios de conocimientos y comprensión de la realidad que sirva para reconocer e interactuar con el mundo, para establecer relaciones, responder cuestionamientos y poder plantear acciones que satisfagan diferentes necesidades, por lo que, apuesta por el pleno desarrollo de las esferas sociales del ser humano a través de la autodeterminación, codeterminación y solidaridad.

Nuestro interés investigativo de un problema de enseñanza, como es la enseñanza del conflicto armado, nos hizo decantar por la didáctica constructiva de Klafki, siendo la guía para las dimensiones que nos propone: en primer lugar las finalidades, intenciones o propósitos, en segundo los contenidos, tercero las formas de organización y realización, por último los medios de enseñanza, así mismo nos propone una supremacía de la didáctica sobre la metódica, esta máxima se desarrolla frente a la concepción o confusión de que la didáctica se centra en el cómo y el qué de la educación, sin embargo nos propone que la necesidad de darle prioridad a la toma de decisiones sobre objetivos, más que los contenidos y formas de enseñanza (Klafki,1986). Estos objetivos van a permear a los contenidos, ya que existe una preocupación y necesidad de que estos estén tratados a través de una finalidad pedagógica, para ser convertidos en un tema para que puedan conectar y ser integradas en la enseñanza por los propios alumnos.

Esto está en consonancia con las preocupaciones de este trabajo, ya que como plantea Lezcano (2011) la historia reciente trasciende las preguntas típicas del ¿qué?, ¿cuándo?, ¿dónde? y ¿cómo? o de un ¿cómo se escribe la historia? pasa a preocuparse por el “para qué” como también lo plantea Arias (2018 p.28) “ya que no interesa saber por qué sino qué cosas del pasado recordar, y sobre todo para qué.” siendo de vital importancia el preguntarse ¿para qué enseñamos estos pasados violentos?

La novedad de esta propuesta no se queda en la centralidad de la pregunta del para qué, también nos plantea tres dimensiones para la identificación de contenidos de carácter formativo: fundamental, elemental y ejemplar:

Lo **fundamental** se refiere a aquellos contenidos, conceptos, principios y categorías que son de gran relevancia y centralidad para entender diferentes campos, siendo que estos elementos servirán de base para la comprensión del mundo, ya que también deben estar contruidos desde la experiencia vivencial de estudiantes, que les permita una comprensión más profunda y contextualizada de los temas. (Paredes, 2017)

Lo **elemental** se refiere a los entornos, saberes y realidades, los cuales se pueden problematizar a través de la mediación de las experiencias y contexto del estudiante, poniendo la

realidad social e inmediata del estudiante en servicio de la mediación del aprendizaje. (Paredes, 2017)

Lo **ejemplar** por su parte radica en contenidos y temas que no existen solo para sí, si no que a partir de su selección cuidadosa sirven como ejemplos representativos de principios más generales y significativos, por lo que permite abrirse a más contenidos, por la impresión profunda que dejan. (Paredes,2017)

Estas tres dimensiones exige por parte de los docentes un ejercicio cuidadoso de transposición didáctica y mediación en el diseño de los encuentros formativos sin caer en la instrumentalización, ni reducción de los contenidos en secuencias de actividades sin un enfoque o una pretensión, ya que están motivadas por una finalidad en su búsqueda de hacer visible los vínculos entre los contenidos y el horizonte de mundo que tiene el estudiante, haciendo posible la relación del ser humano con la realidad que vive, con la única meta de la superación de las condiciones que lo oprimen y lo hacen infeliz .

3. Metodología

3.1 Enfoque socio- crítico

El presente trabajo se ubica en el enfoque socio crítico, siendo que buscamos enfrentar un problema de la enseñanza de las ciencias sociales, como lo es la forma como se enseña el pasado y la historia, pero a través de una acción crítica. Esto porque buscamos trascender a la teoría positivista, libre de valoraciones, tomando en cuenta que los autores de esta teoría crítica (la escuela de Frankfurt) entienden que los objetos y los observadores están condicionados socialmente y no pueden ni deben aislarse para la interpretación cultural, ya que como nos plantea Alvarado y García (2008) “Su finalidad es la transformación de la estructura de las relaciones sociales y dar respuesta a determinados problemas generados por éstas, partiendo de la acción reflexión de los integrantes de la comunidad” p.4.

Este enfoque como nos plantea Lewin en Rodríguez (2003) no quiere acción sin investigación, ni investigación sin acción, siendo que necesitamos no solo ser competentes en

comprender los problemas, partiendo en un primer momento por reconocer y recuperar elementos del pensamiento como los juicios, valores e intereses, al ser necesarios para comprender los sentidos y significados sociales que le damos a la realidad, y en un segundo momento vincular estos conocimientos a una perspectiva crítica, que permita dar una nueva concepción a estos conocimientos, para brindar soluciones a los problemas y contribuir a plantear medidas que puedan enfrentar futuras adversidades, siendo un proceso de tres momentos observar, pensar, y el actuar que se repiten constantemente.

Como nos dice Orozco (2016) este enfoque tiene como objetivo el promover transformaciones sociales en respuesta a problemas específicos como es la enseñanza de la historia en Colombia y los pasados violentos que aún son presentes, los cuales son problemas presentes en el seno de la sociedad colombiana, con lo que se nos pide tanto una fundamentación teórica que permita una reflexión crítica para analizar nuestro propio contexto y realidad, que nos permita tomar decisiones para entrar en acción, una acción que no es neutral, una acción encaminada y pensada en la toma de conciencia de los sujetos que hacen parte de una comunidad y la posibilidad del cambio.

Así buscamos fundamentar tanto la investigación como la enseñanza, un aprendizaje y conocimiento que estén motivados desde los intereses y necesidades de los maestros y estudiantes, buscando que en ellos nazca de manera autónoma la necesidad de ser parte y protagonistas de la transformación social, así por medio de la acción de su propia mano llevar a cabo la reestructuración de los valores, juicios, normas, motivaciones e ideas que están en su realidad, para que desarrollen una conciencia crítica y una autonomía de pensamiento, que les permita emanciparse.

3.2 No hay acción sin investigación, no hay investigación sin acción

En consonancia con nuestro enfoque epistemológico, nuestra metodología investigativa estuvo orientada por la investigación acción, la cual se enfoca en mejorar la práctica educativa, a partir del proceso cíclico en el que constantemente se observa, analiza, planifica y evalúa. Para proponer una estrategia que ayude en la enseñanza del pasado reciente, esta metodología aparece

como la posibilidad de generar un cambio desde nuestro quehacer docente, partiendo desde la indagación reflexiva de las condiciones sociales y escolares del contexto al cual hacemos parte, con el fin de comprender y mejorar las problemáticas evidenciadas. La investigación acción se ocupa del estudio de una problemática socio educativa en específico, identificada en este caso por nosotros como docentes y miembros de una comunidad educativa, reconociendo que el problema identificado necesita un conjunto de actividades para transformar algún aspecto educativo a través de diversas acciones. Latorre (2005) entiende a la investigación acción como las actividades o acciones que realiza el profesorado dentro de su quehacer docente, desde el desarrollo curricular, programas de mejoramiento educativos y profesionales, planificación de sus clases, teniendo en común la identificación de estrategias que pasan por el proceso de ser implementadas, observadas, reflexionadas frente a lo obtenido y cambiadas cuando sea necesario, lo que pone al profesor a enfrentar la realidad y el deseo de obtener un resultado positivo.

Sin embargo, este no es un trabajo que busque solo la acción y participación del profesorado, sino que "requiere una clase de comunicación simétrica, que permite a todos los que participan ser socios de la comunicación en términos de igualdad, y una participación colaborativa en el discurso teórico, práctico y político es el sello de la investigación-acción" (Latorre, 2005, p. 25), porque necesita integrar a los demás miembros de la comunidad educativa, por medio de la autonomía de todos los sujetos involucrados.

Para profundizar en esta metodología usaremos y describiremos las fases planteadas por Latorre (2005):

- Plan de acción
- Implementación del plan acción
- Observación de la acción
- La reflexión

3.2.1 Etapas de la investigación acción

La investigación-acción se distingue por su naturaleza eminentemente práctica y su carácter cíclico. Como señala Latorre (2005), es un proceso que se caracteriza por ser una retroalimentación constante entre la acción y la reflexión, lo que constituye la esencia de dicho método, de manera en que ambos aspectos estén integrados y se complementan, ya que no es lineal, cada ciclo genera un nuevo proceso, donde las reflexiones realizadas conducen a replantearse el plan de acción y emprender un nuevo ciclo, cada uno de los cuales comprende cuatro etapas fundamentales:

1. Plan de acción

Como nos indica Elliott (1993) citado por Latorre (2005) el inicio del proceso empieza por una idea general, cuya finalidad sea generar un cambio o mejorar una situación problemática. Por lo que para el inicio del ciclo es necesario se plantea tres tareas:

- **Diagnóstico del problema o situación:** para el diagnóstico del problema nos situamos en la Institución Educativa la Sierra, que a partir del mismo acercamiento de los estudiantes durante la observación y las clases impartidas, llegan a nosotros con sus historias de vida tanto propias como las transferidas por sus parientes, lo que genera que emerjan de ellos dudas, vacíos y preguntas que los llamaban a desear profundizar en temas relacionados al conflicto, dando como fruto en la institución el nacimiento del Semillero “Brújula de la Memoria” y su interés por ese pasado doloroso que acompaña tanto al territorio del barrio la Sierra, como la del resto del país. A partir de esta situación optamos por integrar los informes de la CEV a la enseñanza de las ciencias sociales, a partir de la incorporación de los intereses del semillero, para lo cual realizamos una revisión documental de diferentes experiencias de cómo ha sido la implementación escolar de otros informes de la verdad en diferentes países que han padecido violencia en su historia reciente, tanto a su vez revisar cómo ha sido la situación de la enseñanza de la historia en nuestro país para poder entender la profundidad del problema al que nos estábamos enfrentando.

- **El problema o foco de investigación:** Definido el problema, la enseñanza del pasado reciente de conflicto armado colombiano y como el informe de la CEV tiene cabida para ayudar a su introducción a la escuela, definimos tres categorías con las cuales trabajar:

pasado reciente, pedagogía de la memoria y construcción de paz, con las cuales se dio inicio a un proceso de conceptualización que permitiera dar una base conceptual al problema de enseñanza al que nos queríamos adentrar.

- **La hipótesis de acción o acción estratégica:** siendo en este momento donde formulamos el objetivo general y los objetivos que van a guiar el presente trabajo con el fin de buscar una mejoría o cambio en la situación identificada.

2.La acción

Una vez diseñado el plan de acción en la fase anterior, partiendo de lo diagnosticado se procede a implementarlo a través de la etapa de la acción propiamente dicha. Latorre (2005) para este momento nos recomienda que debe tratarse de una acción observada, meditada y fundamentada, en la que se busca un registro constante de la información, que podrá servir como evidencia para apoyar la futura reflexión y poder iniciar un nuevo ciclo. Para nuestro trabajo en esta segunda fase se elaboraron planeaciones orientadas por la didáctica crítica-constructiva de Wolfgang Klafki, en las que se usó como centro los diferentes materiales de la CEV, tanto para la enseñanza como para el ejercicio de recolección de información, datos y explicaciones sobre el conflicto armado, presentación de testimonios escritos y audiovisuales, canciones y documentales que ayudaran a ambientar y dar muestras de las diferentes vivencias que nos tiene para contar la CEV y las víctimas que prestaron sus memorias, experiencias y reflexiones para la construcción de estos materiales.

De manera paralela se elaboraron diarios pedagógicos a partir de lo que iba sucediendo en las clases desarrolladas, esto para enriquecer la recolección de datos investigativos, además de entrevistas tanto a estudiantes como a maestros de la institución, para reconocer que tanto conocen de la CEV, el conflicto armado y que tal han encontrado el uso del informe para tratar pasados violentos.

3.La observación de la acción

Esta etapa se centra en la recopilación de información, de los datos emergentes que resultan de la observación como acción intencionada, ya que se necesita recolectar datos de la intervención

para analizar las consecuencias y efectos que se ha logrado en la práctica educativa. Para este momento Latorre (2005) nos plantea unos elementos o ítems para considerar:

- **Observar y supervisar:** la observación son más que una recolección de datos, pues buscan generar los datos, por lo que para esta tarea nos apoyamos en el acompañamiento del asesor para afinar aspectos de la investigación, a partir de sus observaciones, correcciones y consejos a partir de sus saberes y experiencia.

- **Gestión de información:** También resulta importante la gestión eficiente de los registros, por lo que se debe sistematizar de manera adecuada la información obtenida.

- **Técnicas de recogida de información:** la obtención de información para la investigación acción es crucial, por lo que se debe elegir instrumentos y técnicas para este fin, por lo que elegimos recolectar información a partir de diarios pedagógicos, con el fin de recopilar los datos y resultados de las estrategias implementadas, además de entrevistas a docentes del colegio y estudiantes.

4.La reflexión

En esta cuarta etapa cierra un ciclo y da inicio a otro, a partir de la retroalimentación constante entre acción y reflexión, a partir de este momento, se indaga en el significado de la realidad estudiada y se alcanza cierta abstracción o teorización sobre la misma, de esta forma cuando el docente investigador emprende la acción, comienza un nuevo ciclo de investigación, surgiendo nuevas hipótesis de acción a partir de la evidencia encontrada, lo que permite continuar con el proceso de indagación en el aula. Por lo que en este momento nos centramos en qué hacer con lo obtenido, de qué manera va a ser tratada e interpretada la información recopilada, por lo que se busca categorizar y reducir la información a algo manejable.

A continuación se grafica cada una de la etapas desarrolladas de la investigación acción.

Fases	Estado	Procedimientos
Plan de acción	Realizado	<ul style="list-style-type: none"> ● Análisis del P.E.I ● Caracterización de la institución ● Revisión documental enseñanza del conflicto armado. ● Estado del arte. ● Planteamiento del problema ● Observación. ● Construcción de objetivos
Acción	Realizado	<ul style="list-style-type: none"> ● Estrategia didáctica enfocada en uso de materiales de la CEV ● observación
Observación	Realizado	<ul style="list-style-type: none"> ● Diarios de campo ● Entrevista a estudiantes y docentes ● Grupos focales
Reflexión	Realizado	<ul style="list-style-type: none"> ● Recopilación de la información ● Reducción de la información ● Sistematización de información ● Codificar y categorizar la información, a partir de las categorías y objetivos ● Disposición y representación de la información (diagramas, Los diagramas de flujo, matrices) ● Validación de la información

tablas 2. Plan de Análisis

3.3Técnicas de recolección

Para este trabajo de investigación se usaron una serie de técnicas que han servido y permitido la recolección de información para el posterior análisis las cuales describiremos a continuación:

3.3.1 Observación participante

Se entiende por observar todo acto con el fin de producción de datos para las prácticas educativas mientras estas acontecen, esta es una técnica que es principalmente usada por antropólogos que buscan, al igual que nosotros, la recolección de datos e información donde el

investigador tiene contacto exhaustivo con los informantes, siendo en nuestro caso los estudiantes, que a diario los observábamos durante las clases dentro de la institución educativa la Sierra.

Cómo Latorre (2005) nos explica, la observación participante es apropiada en el estudio de fenómenos que exige que el investigador sea partícipe para la comprensión del fenómeno, como lo sería en nuestro caso ¿cómo los informes de la CEV pueden ayudar a la introducción de la enseñanza del pasado reciente en la escuela? Esta técnica es inherente a la investigación acción, al ser muy apropiada para describir situaciones sociales, producir conocimiento y permitir la mejora o transformación de la realidad social a partir de los resultados obtenidos.

Aunque la observación participante estuvo durante todo el proceso, tanto para la identificación y construcción de problema, fue de vital importancia para la recolección y producción de información durante la implementación de las planeaciones basadas en la didáctica crítico-constructiva de Klafki.

3.3.2 Diario pedagógico

Como aclara Monsalve y Pérez (2012) es un texto escrito que busca el registro de experiencias, enfocado más en la producción de conocimiento que en una simple narración, no solo se enfoca en recolección de anécdotas, sino experiencias que tienen un sustento pedagógico, que parte de los resultados obtenidos por el investigador, siendo que el diario es una fuente para el docente investigador para reconocer aspectos dentro del aula y que no se identifican en el momento que ocurren, sino hasta el momento de análisis y registro de las experiencias, al notar acciones que se repiten, cambios en ritmos, preguntas o situaciones inusuales.

Este instrumento favorece la reflexión sobre la praxis, fundamental en la investigación-acción, que inicia con la lectura de la realidad, sistematizar todo lo que sucede en clase, para identificar problemas, momentos significativos en función de las expectativas y objetivos a investigar, para la construcción de información importante, referente a las necesidades de la práctica, para poder darle solución y procurar la mejorar de la realidad educativa.

3.3.3 Entrevista

Para Latorre (2005) esta herramienta posibilita obtener información, donde se da una conversación entre dos o más personas, en la que se busca describir e interpretar aspectos de la realidad social a través de reconocer en el entrevistado sus opiniones, creencias y costumbres, información que para el investigador ofrece la oportunidad de interpretar diferentes situaciones, siendo un complemento de su acción de reflexión y observación. Sin embargo, existen diferentes tipos de entrevista, siendo la de nuestra elección la entrevista semiestructurada.

3.3.4 Entrevista semi estructurada

Siendo que buscábamos recoger datos en relación a conocimientos, creencias, sensaciones y experiencias que han tenido tanto los estudiantes como los profesores tanto con la enseñanza del pasado reciente como los materiales de la CEV, este tipo de entrevista es capaz de adaptarse como lo propone Tonon (2012) a diversas personalidades de los sujetos entrevistados, que permite trabajar con sus palabras y sentires, ya que busca generar una conversación con el sujeto, permite entender la experiencia que poseen los estudiantes que a la vez son parte y producto de la acción estudiada. Este instrumento parte de unas preguntas guía que se establecen previamente, pero que pueden ser ampliadas y resignificadas al calor del desarrollo del diálogo con el entrevistado.

En este trabajo se eligió realizar siete entrevistas, una a expertos en la cual participo Wilton Zapata ya que es quien creo y maneja el Semillero Brújula de la Memoria, además por su gran interés frente a la enseñanza del pasado reciente y labor dentro de la institución la Sierra, se realizaron otras seis entrevistas entre estudiantes del semillero y estudiantes que mostraron interés sobre la temática.

3.3.5 Grupos focales

Esta técnica prima el habla, ya que consiste una conversación dirigida, que al igual que la entrevista semiestructurada debe tener planteado un guion para dirigir la conversación. Para esta se recomienda hacerlo con un grupo reducido de personas, con una duración de máximo 1-2 horas. Siendo una técnica útil para explorar conocimientos y experiencias en un ambiente controlado, que

permite examinar los pensamientos, como se piensa y razón detrás de esos pensamientos, a través de la discusión activa entre los participantes que se les incita a comentar, opinar en relación con el tema propuesto. Para esta investigación se realizó un grupo focal con los estudiantes pertenecientes al semillero “Brújula de la Memoria”, en total participaron cinco estudiantes.

3.4 Plan de análisis

En un primer momento basados en los pasos descritos por Latorre (2004) para la investigación acción, se plantearon unos instrumentos y herramientas para la obtención de información, después de su implementación se hizo una tabla con la cual codificar tanto la información obtenida a través de las entrevistas, diarios pedagógicos y grupos focales, como a los productos de las planeación basados en la didáctica constructiva de Klafki, esto con la finalidad de organizar y catalogar de mejor manera, al darle códigos, enumeración y fechas con para facilitar su análisis a través de una matriz.

Técnicas e instrumentos	Ejemplo de codificación
Grupo focal	G.F
Entrevista docente	E.D #1
Entrevista estudiante	E.E#1 - 5
Planeación violencia política	P.V.P#1
Planeación país rural a urbano	P.R.U#1
Planeación derechos y responsabilidades	P.D.R#1
Diarios pedagógicos (lleva la fecha y las siglas del nombre del realizador del diario)	D.P. #1. Feb- XX/ L,R o M,M

Tabla 3. Técnicas e instrumentos

En segundo lugar se diseñó una matriz destinada al análisis de la información, esta consta de cinco columnas, la primera acoge los objetivos específicos del trabajo de investigación, en la segunda se ubica la categoría central que orientó el análisis, y que van directamente relacionadas

con un objetivo específico, la tercera son los atributos de cada categoría, que han sido explicados y desarrollados en el marco teórico, en la cuarta columna se ubican los códigos de los diferentes instrumentos, técnicas o productos y por último en la quinta columna, se pondrá las interpretaciones de los datos obtenidos a partir de las categorías y objetivos definidos.

Objetivo específico	Categoría teórica	Atributos	Información	Interpretaciones
Analizar el alcance de los informes de la CEV para la enseñanza del pasado reciente colombiano.	Pensamiento crítico	Derechos Humanos	"Los estudiantes reconocen diversas violaciones de Derechos Humanos, como la violación, el secuestro y la muerte, lo que indica una comprensión de la gravedad y la magnitud de los abusos cometidos durante el conflicto." D.P 29-Abril-24/MM	La posibilidad de identificar en los materiales de la CEV las violaciones a los derechos de las víctimas, así como preguntarse por la por la restitución de derechos de estas víctimas y sus familiares.

Tabla 4. Matriz destinada al análisis de la información

4. Resultados

4.1.El informe de la CEV como herramienta educativa para la construcción de paz en la escuela.

La enseñanza del pasado reciente a través de los informes de la CEV es una apuesta clave para la construcción de paz en el ámbito educativo en Colombia. En un país marcado por décadas de conflicto armado, las aulas se convierten en espacios vitales para fomentar el pensamiento crítico y la reflexión sobre las dinámicas de la violencia, por tanto en este capítulo se busca interpretar como la incorporación de estos informes puede fortalecer la comprensión de los estudiantes sobre los actores y las causas del conflicto, los intereses, las consecuencias, los cambios

y permanencias en las dinámicas violentas, lo que ayuda a aclarar confusiones comunes y promueve una visión ética del pasado. Al explorar estas narrativas, los jóvenes pueden desarrollar habilidades para cuestionar la historia y adquieren las bases para contribuir a la construcción de una cultura de paz fundamentada en la verdad, la justicia y la reconciliación.

De este modo, a continuación, se ofrecen algunos hallazgos que nos permiten reflexionar en torno a los aportes que tiene la lectura de los informes de la CEV en la clase de ciencias sociales para la enseñanza de la historia reciente y la construcción de paz desde la escuela. Para ello se mostrarán 2 asuntos principales, con el primero de ellos es posible evidenciar la contribución del informe de la CEV para el desarrollo de un pensamiento crítico, en el segundo se percibe un asunto enfocado en analizar el papel fundamental que juega la construcción de una cultura de paz y el valor de la verdad en los procesos de reconciliación dentro del ámbito escolar.

Las lecturas del informe de la CEV para potenciar el pensamiento crítico

El contexto de un conflicto armado prolongado y degradado como el vivido en Colombia, genera una profunda confusión en torno a los actores involucrados, difuminando las distinciones entre víctimas y victimarios, y dificultando el análisis crítico de las causas y consecuencias de la violencia, esta confusión se ve agravada por la influencia de los medios de comunicación masiva, que a menudo perpetúan narrativas simplificadoras.

El acercamiento a estos resultados se facilitó a través del uso del tomo: “*Hallazgos y Recomendaciones*” de la CEV (2022), que sirvió como base para las lecturas y discusiones en clase, permitió que hicieran interpretación y análisis de fuentes históricas ofreciéndoles una visión integral sobre los actores del conflicto y sus dinámicas, lo que permitió a los estudiantes acceder a una fuente sólida de información. A partir de esos contenidos se promovió un análisis más profundo, que ayudó a esclarecer las confusiones entre los diferentes grupos armados y su relación con el conflicto, cómo se refleja en la percepción de los jóvenes estudiantes:

Cuando se sigue mencionando quiénes son los culpables del conflicto, otro grupo menciona que “Pablo Escobar”. Cuando el estudiante menciona a Pablo Escobar, lo que hace es ubicar a este entre el grupo de los narcos y explicarles a ellos quiénes son los narcotraficantes y que era el Cartel de Medellín y otro estudiante responde “profe el Cartel de Cali también entraría dentro de los narcos” Y sí el Cartel de Cali está dentro de los narcos a lo que un estudiante pregunta ¿profe los narcos y

los paramilitares son lo mismo? y en ese momento un estudiante dice de fondo: "no ve que los paramilitares eran amigos de Pablo Escobar, eso salió por Caracol". (D.P., 29/04/2024, MM).

Esto presenta la necesidad urgente de desarrollar un pensamiento crítico en los estudiantes, capaz de superar estas narrativas confusas. Las lecturas de los informes de la Comisión de la Verdad (CEV) en las clases de ciencias sociales han demostrado ser una herramienta valiosa para fortalecer esta capacidad crítica, permitiendo a los estudiantes hacer distinciones y establecer conexiones éticas, morales y políticas respecto a los actores y consecuencias del conflicto.

"Las respuestas de los estudiantes evidencian un conocimiento general sobre los diferentes actores armados involucrados en el conflicto, como las guerrillas, paramilitares y narcotraficantes, aunque se observa cierta confusión o falta de claridad en la distinción entre estos grupos y sus roles específicos." (D.P., 29/04/2024, MM)

Esto nos lleva a encontrar contextos específicos como es el de la Sierra, donde la cercanía con estos grupos armados tanto en su historia como en el territorio, encontramos que a los estudiantes desde sus familias no se les profundizan en estos temas:

"pero no tan amplio ellos me decían que los paramilitares eran manes, cómo le digo Man es de por acá, ya, o sea, no me especificaban nada de lo que hacían, en ni nada de eso entonces yo siempre me quedaba con la duda. "EE.5

Esta ausencia de explicaciones tanto por la cercanía que puede impedir un análisis o por tratar de proteger a los jóvenes a través de la omisión, deja vacíos en estos estudiantes y evita que se ponga la atención en las representaciones y significados que se dan en este tipo de contextos, traerlos permite la articulación entre la historia del estudiante y el pasado reciente, con el fin de que pueda abordar por sí mismo un estudio del pasado con autonomía y pueda construir su propia representación, al mismo tiempo sea capaz de contextualizar y hacer juicios acerca de los hechos, independiente de la distancia temporal o espacial.

Si bien no existe una fórmula única o una conceptualización final, los informes de la CEV se presentan también como una herramienta que puede ser usada para generar espacios entre el cine y las reflexiones críticas, promoviendo en consecuencia diálogos en torno al conflicto armado. Para este caso se hace una adaptación en el marco de la película "Bestias sin patria" (Fukunaga, C. 2015)

usado como un recurso para abrir discusiones sobre el reclutamiento de menores y otras graves violaciones de Derechos Humanos.

Para conectar los elementos analizados, se realiza una actividad de ideas donde los estudiantes, después de ver fragmentos de la película y leer partes del *“Los militares estaban adentro: ocupación, control y uso de instituciones educativas por parte de grupos armados”* (CEV, 2022), comenzaron a establecer conexiones entre ambas narrativas en el tablero, se fueron registrando las palabras claves que surgían de las intervenciones: “reclutamiento”, “niños”, “dignidad” “verdad” “guerra”, “víctimas”, formando una red de conceptos que permitió visibilizar y visualizar las similitudes entre el contexto mostrado en la película y la realidad colombiana descrita en el informe. A través de esas conexiones se generó un diálogo reflexivo sobre la importancia de preservar la memoria y proteger los espacios educativos como territorios de paz.

La sensibilidad desarrollada por los estudiantes hacia las violaciones de derechos humanos es un paso fundamental para la construcción de un pensamiento crítico que no solo reconozca las injusticias, sino que también investigue las raíces profundas de estas problemáticas, al identificar y comprender las causas estructurales que perpetúan la violencia, los estudiantes están mejor equipados para contribuir a la transformación social necesaria para construir una paz duradera.

"Los estudiantes demuestran sensibilidad ante la gravedad de la violación de derechos humanos. Esta postura brinda la posibilidad de analizar las causas estructurales que facilitan estas acciones como: la pobreza, desigualdad, y la falta de oportunidades en las zonas de conflicto." (D.P., 26/02/2024, MM)

En este contexto, es crucial también examinar las posturas y narrativas de los actores en medio del conflicto, especialmente en temas tan sensibles como el reclutamiento de menores. Los informes de la CEV permiten a los estudiantes cuestionar la coherencia de estos actores frente a las pruebas que contradicen sus declaraciones, lo que enriquece aún más su capacidad crítica, como se los presenta el profesor:

"varios niños preguntaron ¿por qué se secuestraban niños para ir a la guerra?, a lo que el profesor respondió que “en las poblaciones más desfavorecidas siempre se dan los reclutamientos de menores para los grupos armados, acá en Colombia la guerrilla hace lo mismo y cuando entrevistan a los jefes de los grupos dicen que no reclutaban niños, para que no los juzguen porque eso es un crimen de guerra”. " (D.P., 26/02/2024, MM).

Las posibilidades que nos dan los informes de la CEV permite que los estudiantes puedan pensar en la temporalidad, en los cambios y en las permanencias, con las cuales crear una representación histórica propia, ya que cualquier problema social relevante en la escuela no se puede realizar tan solo desde el presente, debe poder contemplarse su historicidad, proceso que permiten los informes desde diferentes perspectivas y brindando no solo información proveniente desde el Estado, si no de los diferentes actores que les permita narrar el pasado, dar explicaciones, construir causas e intenciones, procesos que sucedieron y suceden en temporalidades mayores que exceden su tiempo vital y abriendo la posibilidad de ir construyendo una consciencia histórica que le ayude a relacionar el pasado con el presente.

“No hay un solo culpable, la situación resultó ser producto de una serie de factores complejos que incluyen la presencia de grupos armados, abandono gubernamental y condiciones socioeconómicas desfavorables. Los grupos contribuyen a la violencia y la seguridad, mientras que el abandono estatal permitió que sucediera al no proporcionar la protección y los recursos necesarios para la comunidad, la combinación de estos factores contribuyó al conflicto y sus consecuencias”
D.P.23.04.LR

El acercarse al pasado no solo les permite relacionarlo con el presente, nos genera la posibilidad de proyectar, de pensar futuros posibles y deseables, fomentar la imaginación histórica de los estudiantes, con la cual puedan centrar las bases para planificar alternativas, soluciones para alcanzar un futuro más democrático y en paz.

Cultura de paz y el rol de la verdad en la reconciliación

La construcción de una cultura de paz en contextos afectados por el conflicto requiere un enfoque multifacético que involucre a todos los miembros de la comunidad, especialmente a los jóvenes. En el ámbito educativo, se observa una creciente conciencia sobre la importancia de fomentar actitudes y prácticas que promuevan la convivencia pacífica y la resolución constructiva de conflictos.

Esta conciencia se manifiesta en las propuestas y reconocimientos que hacen los propios estudiantes sobre la necesidad de mejorar la convivencia en sus entornos inmediatos. Sus

perspectivas ofrecen un punto de partida valioso para la implementación de estrategias de construcción de paz desde las aulas.

plantean como una solución “La idea es llegar a acuerdos explicando qué es lo que les molesta y entender cómo podría comprenderlo para darle solución a ello [...] y plantean que para mejorar eso es necesario tener más diálogos entre ellos para así tener una mejor convivencia” (D.P., 19/03/2024, MM).

Para llegar a esto, se trabajó con el volumen “*No es un mal menor. niñas, niños y adolescentes en el conflicto armado*” de la CEV, específicamente el fragmento titulado “*Los militares estaban adentro: ocupación, control y uso de instituciones educativas por parte de grupos armados*”. Este texto ofrece una perspectiva sobre cómo las instituciones educativas se convirtieron en escenarios de ocupación y control por parte de grupos armados, afectando a las comunidades escolares y sus capacidades de promover una convivencia pacífica, tanto dentro como fuera de su entorno escolar.

Este reconocimiento por parte de los estudiantes señala una disposición favorable hacia la búsqueda de soluciones pacíficas. La propuesta de utilizar el diálogo y establecer acuerdos de compromiso como herramientas para abordar los conflictos demuestra una comprensión intuitiva de los principios fundamentales de la resolución pacífica de disputas. Esta actitud proactiva de los jóvenes representa un terreno fructífero para el desarrollo de programas educativos que fortalezcan estas habilidades.

"Los estudiantes reconocen la necesidad de mejorar la convivencia y proponen soluciones como el diálogo y los acuerdos de compromisos para abordar los conflictos." D.P 19-03-2024/MM

En el proceso de construcción de una cultura de paz, el papel de la verdad emerge como un elemento central, particularmente en contextos de postconflicto. La comprensión de los estudiantes sobre la relación entre la verdad y los procesos de reconciliación revela un fortalecimiento sorprendente en su abordaje de temas complejos relacionados con la justicia y la reparación.

"La verdad está vinculada con la resolución de problemas, la facilitación del perdón y la determinación de responsabilidades, lo que muestra una comprensión intuitiva de su papel en los procesos de justicia, reconciliación y reparación." D.P 16-abril-24/MM

Esta percepción de los estudiantes sobre el rol de la verdad en los procesos de reconciliación es fundamental para la construcción de una paz duradera, reconociendo la verdad como un componente esencial para resolver problemas, facilitar el perdón y determinar responsabilidades, lo que indica una comprensión de los mecanismos necesarios para sanar las heridas del conflicto, esta visión proporciona una base sólida para desarrollar programas educativos que profundicen en estos conceptos.

La importancia de abordar estos temas desde el ámbito educativo no pasa desapercibida para los educadores, quienes reconocen el papel crucial de la escuela en la construcción de una cultura de paz, este reconocimiento subraya la necesidad de integrar estos esfuerzos de manera sistemática en el currículo y las prácticas escolares:

"Es importante que desde la escuela se hable de esto y desde la escuela se empiece a construir [...] Tenemos que empezar a construir algo sea un semillero, sea un museo, sea un lugar de la memoria, sea un cuaderno de la memoria, sea, pero hay que comenzar, hay que comenzar con algo." (E.D #1)

Esta afirmación resalta el rol central de las instituciones educativas como espacios para iniciar y nutrir procesos de construcción de paz. La escuela, como una pequeña representación de la sociedad, ofrece un entorno ideal para practicar y reforzar los valores y habilidades necesarios para una convivencia pacífica. Este enfoque desde la educación sienta las bases para un cambio social más amplio y sostenible, sin embargo, la construcción de una cultura de paz no está exenta de desafíos, particularmente cuando se trata de abordar las secuelas de un conflicto prolongado. Las actitudes de los estudiantes hacia la paz y la reconciliación revelan una comprensión compleja de las dificultades relacionadas a estos procesos, especialmente en lo que respecta a la reparación y el perdón.

"Es sabido que existen deudas que no son posibles pagar, quienes las deben les quedan imposible pagar deudas históricas, muertes, torturas, secuestros, hogares perdidos: estas situaciones son reconocidas por los estudiantes, entienden que lo perdido no se va a poder recuperar y que dejan un hueco importante en las víctimas, pero pueden llegar a comprender que puede haber acciones, contar la verdad, por parte de los victimarios que facilite a que superen este hecho traumante, no a olvidar, justificarlo o cambiarlo, sino a perdonarlo, que le pueda otorgar una paz a quienes aún sufren por lo perdido." (D.P., 23/04/2024, LR)

Este fragmento revela una actitud reflexiva por parte de algunos estudiantes sobre la complejidad de la reconciliación en contextos de postconflicto, reconocen la irreversibilidad de ciertas pérdidas y el profundo impacto que estas tienen en las víctimas, sin embargo, también vislumbra el potencial sanador de la verdad y las acciones reparatoras. Esta perspectiva equilibrada sugiere una capacidad para contemplar procesos de reconciliación que no ignoran el pasado, sino que buscan construir un futuro más pacífico a partir del reconocimiento de la verdad y la responsabilidad.

No obstante, es crucial reconocer que no todas las actitudes de los estudiantes son favorables a la construcción de paz, pues la normalización de ciertos discursos y comportamientos violentos representa un obstáculo significativo en este proceso. Estos patrones de pensamiento, arraigados en contextos de violencia prolongada, pueden perpetuar ciclos de conflicto y dificultar los esfuerzos de reconciliación.

"Ellos tienen normalizados algunos discursos o actitudes a partir de sus contextos como lo es 'uno no debe meterse en lo que no le importa, que lo maten por sapo' que perpetúa y justifica diferentes acciones violentas tanto por grupos como por individuos." (D.P., 17/05/2024, LR).

Esta observación pone de manifiesto cómo los contextos violentos pueden moldear actitudes que justifican o normalizan la violencia. La aceptación de frases como "que lo maten por sapo" refleja una desensibilización preocupante hacia la violencia y una tendencia a la indiferencia frente a las injusticias, estas actitudes representan un desafío significativo para la construcción de una cultura de paz, ya que perpetúan la idea de que la violencia es una respuesta aceptable a los conflictos.

Además, es necesario comprender que esas situaciones no surgen en un vacío. En muchos casos son respuestas de supervivencia que las comunidades han desarrollado frente a un entorno marcado por la violencia y la inseguridad. La adaptación a situaciones extremas, como la amenaza constante de protegerse de grupos armados o la violencia estructural ha llevado a que la población desarrolle estrategias para protegerse y reducir los riesgos. Estas formas de comportamiento, aunque funcionales para la supervivencia, a menudo se traducen en la perpetuación de patrones que dificultan la ruptura con el ciclo de violencia. Estos, que podrían ser considerados legados de adaptación, pueden ser particularmente difíciles de transformar cuando las actitudes violentas han sido internalizadas como mecanismos de defensa frente a las amenazas cotidianas del entorno.

La enseñanza del pasado reciente a través de los informes de la CEV no solo contribuye a la comprensión crítica de la historia, sino que también prepara a los estudiantes para enfrentar las complejidades éticas y sociales del presente, en este proceso de reflexionar sobre los actores del conflicto, las causas estructurales de la violencia y la necesidad de reconciliación que fomente en los estudiantes una capacidad analítica que les permita discernir las múltiples capas de la verdad, se promueve una postura activa de una construcción de paz duradera.

Sin embargo, los retos de este camino no son menores, la normalización de discursos violentos y la desensibilización ante las injusticias profundamente arraigados en contextos de violencia prolongada, representa obstáculos significativos para la construcción de paz, a pesar de ello, el diálogo crítico basado en la verdad, el reconocimiento de responsabilidades y el compromiso con la transformación social ofrecen herramientas poderosas para superar estas barreras. La educación en este sentido no solo aporta conocimiento, sino que se convierte en un catalizador para la reconciliación, contribuyendo a la formación de una generación que pueda imaginar y construir un futuro más justo y pacífico.

4.2. Resignificando el pasado: los informes de la CEV y su influencia en la percepción de la violencia entre los jóvenes

La enseñanza del pasado reciente en Colombia enfrenta un desafío complejo: abordar un conflicto armado que ha dejado y continúa dejando profundas cicatrices en la sociedad, afectando tanto la memoria colectiva como la vida cotidiana de todas las generaciones más jóvenes. En este contexto, los informes de la CEV emergen como una herramienta potente para la educación, al ofrecer una mirada detallada y crítica sobre las raíces, las dinámicas y las consecuencias de la violencia en el país. A través de estos informes, no solo se busca reconstruir la historia de los hechos, sino también crear un puente entre las diferentes generaciones que han experimentado y siguen experimentando el conflicto de diversas formas, reconociendo que sus efectos continúan presentes en nuestra sociedad.

Este apartado se propone explorar dos dimensiones clave de ese proceso educativo: por un lado, la reconstrucción de la memoria histórica fragmentada, que a menudo ha sido transmitida de manera parcial o distorsionada, tanto en los hogares como en las escuelas; y por otro, la violencia

como una realidad cotidiana que ha moldeado la visión del pasado y el presente de los jóvenes colombianos.

Reconstruyendo la memoria: el informe como puente entre generaciones en la comprensión del conflicto

La enseñanza de la historia reciente en Colombia enfrenta el reto de lidiar con memorias fragmentadas, que a menudo se transmiten de manera incompleta o distorsionada, tanto en el hogar como en la escuela. Esta fragmentación no solo dificulta la comprensión de los hechos históricos, sino que también refuerza la distancia entre los jóvenes y la realidad del conflicto armado. A través de las voces de los estudiantes luego de ser entrevistados podemos ver como estas memorias, junto con la falta de una discusión abierta en las comunidades, han afectado el entendimiento del presente y como los informes de las CEV pueden jugar un papel importante a la hora de mediar en estas circunstancias.

El silencio alrededor de ciertos temas en las comunidades revela uno de los principales obstáculos para que los jóvenes accedan a una memoria integral del conflicto armado. Las conversaciones sobre estos eventos suelen evitarse, limitando el acceso de los estudiantes a una comprensión plena de lo ocurrido. Estos procesos se reflejan en las percepciones que los estudiantes tienen sobre el conflicto armado, como lo muestra el siguiente testimonio:

"digamos aquí a los estudiantes, digamos, así que no se habla o bueno, es que lo interesante es que en el barrio los habitantes se han sesgados [sic] se han limitados [sic], se han idiotizado hablar [sic] sobre esas cosas". (EE2)

La falta de conversaciones acerca del conflicto en los ámbitos sociales y familiares no solo dificulta el acceso de los jóvenes a la memoria histórica, sino también les proporciona una percepción limitada y sesgada de la realidad. Los estudiantes señalan que ciertas cuestiones no se abordan, lo cual genera un desconocimiento en su comprensión del pasado. Esto es importante porque demuestra cómo la falta de discusión activa contribuyó a la elaboración de memorias incompletas. En consecuencia, la instrucción acerca del conflicto armado en la institución

educativa tiene la oportunidad de superar esta tendencia al enfrentar los silencios y establecer un espacio en el que estos asuntos puedan debatirse de manera activa.

Este vacío de diálogo sobre el conflicto en las comunidades no es el único factor que afecta la comprensión del pasado reciente, en paralelo, encontramos que la expresión de los hechos violentos en el ámbito público no ha sido suficiente para despertar a una conciencia sobre los eventos que han marcado el país. Los estudiantes expresan que, aunque la guerra ha sido constante en sus vidas, no siempre han tenido herramientas para entender su magnitud y complejidad.

" Pues ha cambiado un poquito, porque como viene siendo las guerras y lo que uno antes no le prestaba atención, es algo que lo empató. Porque la guerra en Colombia siempre ha estado, y si no, me van a.... siempre van a estar. Entonces es algo que sí ha venido cambiando, porque antes no éramos tan conscientes de las muertes, de las masacres que se vivían, sino cuando uno ya, digamos, [veía] alguna noticia o escuchaba algún comentario como 'mataron a tal' o 'pasó tal cosa'. Pero más no te metías a indagar en el tema, sino como que 'listo, pasó', pero no sabemos... no sabía por qué. ". (EE3)

Aquí podemos observar como la guerra ha estado presente de una manera naturalizada en la vida de muchos estudiantes, sin una comprensión adecuada sobre sus causas y consecuencias. Aunque los hechos violentos eran visibles, el testimonio sugiere que existía una desconexión frente a esos eventos, lo que generó una especie de interferencia o aceptación pasiva. Esto plantea un desafío para la enseñanza de la historia reciente del conflicto armado en el aula, ya que los estudiantes no siempre llegan con una conciencia sobre la violencia que han presenciado indirectamente.

Así, entonces, la desconexión entre lo que sucede en el entorno local de los estudiantes y los contenidos que se abordan en las clases también juegan un papel importante en la forma en que se percibe el conflicto armado, la enseñanza de los temas históricos ajenos de la realidad colombiana refuerza esta sensación de distancia y dificulta que los estudiantes conecten los hechos que viven con los que aprenden en el aula.

" Siempre las clases, lo que vemos, es su puro contexto, respecto a cosas que ocurren ajenas a cierto a nosotros, como Colombia, América Latina; siempre hablamos hasta incluso de Estados Unidos ". (EE2)

Ese testimonio resalta una problemática común en la enseñanza, y es la descontextualización de los contenidos. Los estudiantes perciben que la información presentada en las clases se enfoca en temas internacionales o temas externos a su realidad local. Esta desconexión puede impedir que los jóvenes comprendan de manera crítica su propio contexto.

No obstante, los vacíos de la enseñanza del conflicto no solo se manifiestan en las escuelas, la transmisión familiar de conocimiento también es incompleta y muchas veces sesgada, lo que contribuye a que los estudiantes reciban una versión parcial o equivocada de los hechos. Las memorias de los familiares juegan un rol importante en la formación de las opiniones de los jóvenes sobre el conflicto armado, aunque a menudo estas memorias no sean del todo precisas.

" Yo la verdad yo [sic] nunca había escuchado sobre el conflicto armado, solamente algunas explicaciones que me daba mis tíos o mis papás, pero no casi tan profundizado como los falsos positivos, qué culpa tienen los paramilitares en todo esto, los estados y todo eso ". (EE5)

Ese relato de un estudiante pone de relieve cómo la falta de una transmisión clara y completa de los hechos históricos En el ámbito familiar genera una comprensión limitada del conflicto. Los estudiantes llegan a la escuela con poca información, lo que refuerza la necesidad de que la educación formal sirva como un espacio para corregir y ampliar estas memorias incompletas.

Los informes de la CEV juegan un papel crucial en este proceso de reconexión entre los jóvenes y la historia reciente, a través de testimonios, documentos y documentales, de esta forma los informes permiten a los estudiantes ver reflejadas las propias experiencias y las de sus comunidades en un contexto más amplio. No se trata simplemente de aprender sobre eventos pasados, sino de reconocer como las dinámicas del conflicto han moldeado y continúan moldeando sus realidades cotidianas. Cuando los estudiantes encuentran en los informes historias de jóvenes, de barrios similares a los suyos o de situaciones que resuenan con sus experiencias, la historia deja de ser un relato distante y se convierte en una herramienta fundamental para romper la aparente desconexión entre el pasado y el presente.

El análisis de estos testimonios revela que las memorias débiles y la transmisión fragmentada del conflicto armado han dejado una marca profunda en la comprensión que los estudiantes tienen del pasado reciente. No obstante, estas voces revelan el potencial transformador de la educación al apoyarse en informes de la CEV, que permiten un acercamiento más riguroso y

profundo a los hechos, al integrar estas voces. La enseñanza del pasado reciente en Colombia no se limita solo a un ejercicio de recuperación histórica, sino también a una resistencia. La enseñanza del pasado reciente en Colombia, por tanto, no es solo un ejercicio de recuperación histórica, sino también un acto de resistencia.

La violencia como parte de la realidad cotidiana en nuestra historia reciente y el alcance de los informes de la CEV

El conflicto armado ha estado presente en la vida de generaciones enteras en Colombia. Los informes de la CEV muestran la magnitud y la variedad de la violencia que ha afectado la vida de las comunidades, este apartado tiene por objetivo analizar la percepción de los estudiantes sobre como el conflicto armado permea su visión del pasado. Se puede ver la relación entre la violencia experimentada y las oportunidades educativas a través de los testimonios de los estudiantes y sus reflexiones sobre el entorno educativo. La enseñanza reciente de los informes de la CEV es fundamental en la comprensión crítica del presente.

Impacto del conflicto en la vida cotidiana

El impacto del conflicto armado en la vida diaria de los jóvenes es evidente en los testimonios recogidos. A través de las respuestas de los estudiantes se puede observar como la violencia no solo ha afectado la infraestructura física de las comunidades, sino que también ha transformado la estructura social y educativa.

"La pregunta sobre la falta de colegios después del conflicto y las respuestas de los estudiantes reflejan el impacto del conflicto armado en el derecho a la educación, con factores como el secuestro, el reclutamiento de niños y la destrucción de infraestructura educativa" (D.P 30-abril-24/MM).

Ese comentario ilustra como la guerra ha dejado cicatrices en el sistema educativo, donde han privado a muchos niños de su derecho fundamental a la educación. La destrucción de escuelas y el reclutamiento forzado de menores son dos ejemplos emblemáticos de las formas en que el

conflicto ha afectado las oportunidades de formación. La enseñanza de esos hechos a través de los informes de la CEV no solo ayuda a los estudiantes a contextualizar su presente, y eliminar ese silencio que deja suspendido en el vacío esa porción del pasado que le permite identificar las causas profundas del despojo de sus derechos.

Además del impacto en la educación, el conflicto ha alterado el tejido social, lo que los estudiantes reconocen al describir como la violencia se ha normalizado en sus comunidades. En otro diario pedagógico, se menciona:

"Los desacuerdos entre grupos de personas en el barrio y la formación de bandas son identificadas por los estudiantes como factores que contribuyen a la generación de peleas, robos, muertes y rumores" (D.P 18-marzo-24/MM).

Ese tipo de observaciones nos llevan a preguntarnos ¿cómo la violencia se convirtió en una norma aceptada dentro de las comunidades?, la enseñanza del pasado reciente, en este caso particular, podría actuar como una herramienta para desnaturalizar y comprender esta realidad violenta, ya que surge la necesidad de reconfigurar su pasado reciente, siendo un proceso necesario para entender y aprender sobre hechos traumáticos, con lo cual también sea posible una relación significativa con la representación propia que se construye del pasado con una identidad, ya fuere nacional, local o cultural.

Los informes de la CEV permiten que los estudiantes analicen causas estructurales de esos comportamientos, permitiéndoles desarrollar la capacidad de representarse históricamente, a través de la narración de la historia misma, donde a partir del lugar que se le da la alteridad dentro de los informes, influya en la capacidad de empatía del estudiante, para dar sentido y comprender el actuar de los actores en un tiempo y en un lugar determinado, ayudándoles a entender que estas dinámicas de poder y violencia no son inevitables, sino el resultado de un conflicto histórico que puede y debe ser transformado.

Comprensión y reacciones ante la violencia

La comprensión de la violencia por parte de los jóvenes no es pasiva. Los estudiantes, al ser testigos directos de los efectos del conflicto, se ven impulsados a cuestionar sus causas y dinámicas. En uno de los testimonios registrados, se observa como los estudiantes empiezan a

interrogar la realidad que los rodea mientras veían la película “Bestias sin patria” (Fukunaga, C. 2015):

“Hubo un momento donde varios niños preguntaron ‘¿por qué se secuestraban niños para ir a la guerra?’” (D.P 26-02-24/MM).

Esta pregunta revela un intento de los estudiantes por comprender los mecanismos del conflicto armado que, aunque ha estado presente en el entorno, no siempre es abordado en el espacio educativo. La enseñanza del pasado reciente abre un espacio para que esas preguntas emerjan, y así puedan recibir respuestas más contextualizadas. De la mano de los informes y documentales no solo se lo presentan los hechos, sino que también se invita a los estudiantes a reflexionar sobre las razones subyacentes a la violencia, lo que contribuye a un aprendizaje más profundo.

Otro aspecto crucial es como los estudiantes interpretan la relación entre la violencia y el poder, en ese sentido, un diario pedagógico recoge la expresión de algunos estudiantes sobre la violencia como una vía para alcanzar estatus en la comunidad.

“Los estudiantes reconocen que involucrarse en esos conflictos es una forma de ganar poder, respeto y atención...” (D.P 18-marzo-24/MM).

Este reconocimiento pone en presencia como la violencia ha sido instrumentalizada como una herramienta de control social, algo que los jóvenes han percibido con claridad, así es que con el análisis de los informes y la realidad de sus contextos con mayor relevancia, se ofrece a los estudiantes la posibilidad de entender como las estructuras de poder se perpetúa en el conflicto, al mismo tiempo que los desafíe a pensar en alternativas de adquirir respeto y autoridad sin recurrir a formas violentas. Además, la capacidad de los estudiantes para visualizar alternativas ante la violencia, aunque estas sean alternativas drásticas, demuestran su resiliencia. En uno de los testimonios, se señala:

“El hecho de que algunos estudiantes reconozcan la deserción como una opción posible, aunque arriesgada, demuestra la capacidad de visualizar alternativas ante situaciones adversas” (D.P 26-02-24/MM).

En este caso, al hablar de escapar de los grupos armados que reclutan a los jóvenes en sus comunidades, indica que los estudiantes logran vislumbrar una salida, aunque peligrosa, ante la

violencia que los rodea, al ofrecer ejemplos de personas que lograron abandonar las filas de los grupos armados y reconstruir sus vidas. Estos relatos sirven como un espejo para los estudiantes, permitiéndoles entender que, aunque arriesgado, desertar es una forma legítima de resistir la violencia.

Percepciones y normalización de la violencia

El impacto de la violencia en las vidas de los estudiantes también se refleja en cómo perciben y asimilan esa realidad. Para muchos de ellos, la violencia ha dejado de ser un evento extraordinario para convertirse en una parte normalizada de su vida cotidiana, lo que representa un desafío significativo para la enseñanza. Un ejemplo de normalización se encuentra en el siguiente testimonio:

“Es preocupante que los estudiantes perciban estas situaciones (de violencia) como parte de su realidad cotidiana” (D.P 19-03-2024/MM).

Esta observación pone en evidencia una dificultad frente al sistema educativo: desarraigar la violencia del imaginario colectivo. Los informes de la CEV ofrecen un marco esencial para empezar este proceso, ya que permiten a los estudiantes no solo reconocer la violencia, sino también comprender sus raíces y sus consecuencias a largo plazo, ya que se puede notar constantemente como en los medios se busca vender una historia donde aparecen elementos morales e ideológicos, donde los hechos que puedan dar sentido a esta vorágine de violencia son sacrificados para dar peso a esa representación donde la violencia es normalizada.

El uso de estos informes proporciona un marco analítico crucial que permite a los estudiantes comprender las múltiples capas de causalidades del conflicto, a través de estos, los jóvenes pueden trazar conexiones entre las condiciones estructurales de desigualdad, la presencia histórica de diferentes actores armados en sus territorios y las manifestaciones cotidianas de violencia que observa en sus comunidades. Esa comprensión desafía las explicaciones básicas del conflicto y ayuda a los estudiantes a identificar cómo ciertos patrones de violencia se han reproducido a lo largo del tiempo, permitiéndoles reflexionar y relacionar con sus propias observaciones sobre las dificultades que enfrentan los jóvenes en sus comunidades.

“El intento de los estudiantes por comprender las complejas realidades del conflicto armado. Mientras uno se aferra a que se debe respetar la dignidad de las víctimas, el otro parece haber reconocido la brutalidad y el sin sentido de la violencia.” (D.P 27-02-24/MM).

Ese proceso de reflexión y de entendimiento es crucial para que los estudiantes puedan entender que los acercamientos a la historia reciente no solo están vinculados con los acontecimientos históricos, sino también con las vivencias desde sus comunidades. El hecho de encontrar estas opiniones, aunque opuestas, les brinda la posibilidad de contraponer acontecimientos históricos, de esta forma los informes de la CEV les ofrecen la información necesaria para que los estudiantes desarrollen una comprensión más completa del conflicto, y a través de la insistencia de no olvidar, ellos mismos inicien el proceso de evitar que sus coetáneos y nuevas generaciones transiten por las incertidumbres y confusiones que ellos vivieron.

El análisis del impacto de los informes de la CEV en la enseñanza de la historia reciente colombiana revela su profundo potencial para transformar la forma en que los estudiantes comprenden su historia y su presente. Al proporcionar un relato detallado y matizado de los eventos del conflicto armado, estos informes permiten a los jóvenes que el pasado no puede estudiarse como un tiempo vacío e inerte, por lo que se trata de comprender las diferentes formas en que esas memorias han sido transmitidas y que hay detrás de ellas, para entender las causas y consecuencias de la violencia, así como también reflexionar sobre su propio papel en la construcción de un futuro más pacífico.

4.3. La enseñanza del conflicto armado colombiano: implementación pedagógica de los informes de la CEV

La enseñanza del conflicto armado colombiano en las aulas ha representado uno de los mayores desafíos contemporáneos, especialmente cuando se trata de vincular ese pasado reciente con las realidades de los estudiantes. La forma tradicional de enseñanza de la historia ha creado una desconexión entre los estudiantes y su pasado, convirtiendo eventos cruciales del conflicto armado en narrativas lejanas y aparentemente irrelevantes para su vida cotidiana, a pesar de que muchos de ellos especialmente en zonas como los de la Sierra, en Medellín viven en territorios donde las consecuencias del conflicto siguen manifestándose en el presente.

A través de un análisis que incorpora elementos de la enseñanza categorial planteada por Klafki, testimonios de los estudiantes y docentes, experiencias pedagógicas concretas, este trabajo examina como los informes de la CEV pueden servir como una herramienta pedagógica para transformar la enseñanza de la historia reciente. De esta forma, el objetivo de esa no es sólo transmitir conocimiento sobre el conflicto, sino desarrollar en los estudiantes la capacidad de comprender críticamente su realidad histórica y el papel de la construcción de una memoria colectiva que contribuya a la no repetición de la violencia. En este apartado ofrecemos algunas reflexiones didácticas que se derivan de la implementación de la propuesta pedagógica que el lector puede consultar en el anexo de este trabajo. Cabe recordar, con el riesgo de ser repetitivos, que dicha propuesta pedagógica se compone de diversas estrategias para la enseñanza de la historia reciente, tomando como base diferentes recursos y materiales que nos ofrece el informe de la CEV.

La relación del sujeto con la realidad histórica en la que vive

Aunque parezca increíble, o no, las repercusiones y heridas del conflicto armado se han vuelto tan comunes que en muchos casos se han normalizado, los estudiantes no son aislados a esta realidad, lo que conlleva a que en muchas ocasiones no sean conscientes de que de una manera u otra son víctimas del conflicto o que un familiar suyo lo ha sido, por lo que pueden sentir que este tema que se lleva a las aulas no es con ellos, que es algo lejano e indiferente. Esta sensación a la hora de ver las clases de ciencias sociales, y con la forma como se ha ensañado el pasado, ha generado que estas impresiones en los estudiantes sean aún más grandes, gracias que una historia patriótica lejana no es con lo que se identifican.

“En el otro colegio nos enseñaba, así como los estados los países departamentos y personas famosas históricas como Nariño, Bolívar si todas esas personas que fueron muy famosas ... otras personas o si bien fueron de otros países o son de otros países fueron españoles, entonces la verdad no me interesa saber cómo que hizo uno español, sino que me interesa más bien saber que hizo un colombiano y por qué y que pues sí que afectó eso y que afectó eso para Colombia.” E.E.1

Así mismo Klafki nos plantea la teoría de la educación categorial, en la que nos describe una comunicación siempre abierta entre el sujeto y el objeto, donde la realidad histórica del sujeto debe ser accesible, comprensible, criticable y modificable, pero esto sería en ambos sentidos, ya que es una apertura recíproca, logrando un aprendizaje categorial, a partir de que el estudiante desarrolle la capacidad de comprender y manejar contenidos desde diversas áreas, contenidos

enfocados a responder a las necesidades del presente y del futuro, pero ¿cómo vamos a responder a las necesidades del presente y del futuro del estudiante? ¿Por medio de contenidos ajenos y lejanos a la realidad inmediata del estudiante? A esto Klafki nos vuelve a dar la respuesta: los contenidos deben tener un carácter elemental, contenidos que están relacionados a los saberes, entornos y realidades que se puedan problematizar a través de las experiencias y contextos de los estudiantes, poniendo su realidad social e inmediata al servicio como mediador del aprendizaje.

Los informes y los diferentes materiales que nos proporciona la CEV, nos permite una variedad inmensa de realidades que pueden ser problematizadas justamente por la realidad inmediata de los estudiantes, se les presenta un documental a lo que los estudiantes durante una de las explicaciones que se realizan dentro del filme agregan:

“a lo que un estudiante complementa diciendo que lo mismo pasa acá, le pregunto que cómo así, a lo que explica que los combos pelean por territorios, que se matan para poder expandir donde controlan.” D.P 29 de mayo_LR

La Sierra es un territorio que ha estado marcado por el conflicto armado, y los estudiantes no son ajenos a esto, llevando a que su experiencia y conocimientos desde su cotidianidad sirva como mediadora para explorar y acercarnos a contenidos ejemplares, ejemplos representativos que permita abrirse a más contenidos y problemáticas más grandes y generales que les permita una mayor comprensión no solo de su realidad cercana, sino también del mundo.

Por otro lado, la cercanía de las temáticas a la realidad inmediata de los estudiantes genera un mayor interés, al sentirse identificados o identificar esa realidad:

“por ejemplo tomar testimonios de gente de acá de la Sierra... más cercanos para que uno se pueda sentir identificados ¿qué tan alejados se sintieron con los que leí? Demasiado, es que eso es demasiado lejos” E.E.6

Esto nos deja aún más en claro la necesidad de estructurar el currículo a través de problemas sociales relevantes, con lo que se pretende al igual que con Klafki el estudiante construya conocimiento social que aporte elementos para la comprensión de su realidad, pues como nos explica Santisteban (2019) proponer dichos problemas como el centro de la enseñanza, vinculados a la actualidad y al contexto social e histórico del estudiante, desde una perspectiva crítico reflexiva permite que los estudiantes relacionen la escuela con la vida, sin que se genere una disociación que lleva a que se piense que aquello que aprende en la escuela no tiene relación con su vida cotidiana.

“yo al principio no le tomaba importancia, pero yo decía si no me pasa eso, pues es muy alejado de mis temas y a partir de cuando surgió lo de mi papá, surgió más de interés, porque es algo que también estaba tocándome, es algo que no era externamente, ni que no me importa, sino que me también me toca a mí desde ahí, yo empecé a comprender que no solo es de familias problemáticas, si no que a cualquiera le puede pasar esta situación.” E.E 3

El identificarse con la problemática, permite también la generación de empatía, de sentir propio ese problema, y que al igual que a esta estudiante, superar posibles prejuicios que obstaculizaran el análisis y comprensión de las problemáticas sociales.

El testimonio y la voz de las víctimas: memoria viva para la enseñanza de un pasado reciente

Dentro de los informes de la CEV se le ha dado una gran importancia el visibilizar las voces de las víctimas, así como los diferentes actores del conflicto, que ellas puedan narrar y recordar sus tragedias, historias y su vida, estas voces, memorias vivas fueron la mayor herramienta para entender el conflicto por parte de la CEV, con la que se buscó exponer los miles de historias, relatos de horror y dolor, que sin embargo, sirvieron como ruptura al silencio, permitiendo la construcción de una memoria colectiva, a partir de miles de memorias individuales que clamaban resistencia y la búsqueda de estructurar una verdad, que como nos explican Figueroa y Iñigo (2010) las sociedades recuerdan y olvidan, y la memoria colectiva es no monolítica, sino más bien plural y colectiva, permite que la difusión y respaldo por gran parte de la población puede pasar de ser una memoria débil, a ser una memoria fuerte que permite que no sean ignoradas. ¿Pero esta importancia puede ser reconocida por los estudiantes?

“sí, porque puede ayudar a que los ciudadanos como tú y yo sepamos qué pasa en nuestro país”

D.P.23.04.LR

Estos testimonios se convierten en experiencia transmitida para los estudiantes, que pueda permitir la participación en la construcción de la verdad sobre lo pasado en el conflicto, que puedan hacer parte de los distintos debates que se están dando y se van a dar: inocencia, participación, complicidad, responsabilidades y deudas hacia las víctimas. El escuchar los testimonios por parte de los alumnos generó impacto, que los incitaba a establecer diferencias y similitudes entre los testimonios y sus propias vidas.

“¿No les parece que lo que cuentan es algo parecido con las condiciones que pasan en La Sierra?
¿En el sentido que controlan que se hace, que no puede hacer, que puedan poner castigos, que cobren vacunas?”

Responde un estudiante “profe sí, pero es diferente, ellos nos ayudan y controlan cuando tienen peleas, les pegan o les cobran plata, y a los únicos que les cobran vacuna son a los que hacen apuestas” D.P.23.04_LR

Los ejercicios donde como parte central estuvo la escucha de testimonios, permitió la comprensión de conceptos, que de otro modo hubiese sido difícil de entender como, por ejemplo: el estado como actor armado, el abandono estatal, responsabilidades de los actores en el conflicto armado. Sin embargo, también se encontró una dificultad para la diferenciación de los actores, siendo que, en muchos casos guerrilleros y paramilitares, eran considerados lo mismo o confundidos con demasiada facilidad.

El uso de la historia oral para la enseñanza de un pasado reciente para todos nosotros se convierte en un eje central para los estudios relacionados con la memoria. La relación que nace entre el testimonio y la pedagogía de la memoria abre la posibilidad de conectar emociones con un sentido ético y político hacia el otro, en donde se reconoce el sufrimiento del otro, de la madre que llora a su hijo o de la familia que tuvo que huir de la violencia.

“Para mí no es sanar del todo, claramente, pero hablar de eso sana un poco, nos alivia el dolor que pueden sentir, saber que no se volverá a vivir eso, darles un bienestar a su familia puede ser una gran sanación para cada uno brindar un hogar, una escuela y la ayuda podrá ayudarlos mucho, las comisiones de la verdad abrieron heridas y sanándolas, buscando una reflexión y un apoyo a cada persona y salir decir las cosas decir lo que pasó, lo triste que pasaron pero cada persona se unieron y dieron sus testimonios ayudando a muchas personas pero a la vez ellos dieron su verdad, cada persona le cuesta pero decirlo ante el mundo mostrando sus rostros de tristeza pero luchando para salir adelante por su familia y eso es algo que muy admirable. esto solo se puede decir se hace una buena justicia.” D.P.17.05.LR

Así mismo el estudiante reconoce la posibilidad de saldar un poco las deudas a partir de escuchar la verdad que las víctimas tienen que decir, una verdad que reclama escucha y validación social.

Didáctica crítico-constructiva en la enseñanza del conflicto armado

En la construcción de la memoria desde el aula, la enseñanza de la historia reciente mediada por los informes de la CEV, plantea un desafío importante: vincular las experiencias individuales y colectivas de los estudiantes con los procesos más amplios de violencia y reconciliación donde el reto didáctico no solo reside en transmitir los hechos, sino en propiciar que estos cobren sentido en sus vidas cotidianas, en su realidad local y en su percepción del pasado como una fuerza activa en su presente.

La experiencia pedagógica desde las realidades territoriales

La educación en ciencias sociales de esta forma se enfrenta al reto de vincular las experiencias de los estudiantes con las realidades históricas y contemporáneas del país. En territorios como Medellín, donde el conflicto armado ha dejado huellas profundas, es fundamental desarrollar estrategias pedagógicas que partan de las experiencias vividas para promover una comprensión crítica del pasado reciente. En ese sentido, las propuestas pedagógicas basadas en el informe de la CEV, se convierten en una herramienta eficaz para conectar estas realidades locales con el contenido académico, fomentando el aprendizaje significativo. En palabras de Klafki, la enseñanza debe estar anclada a “temas fundamentales” que tengan relevancia tanto en el contexto presente de los estudiantes como para los desafíos futuros de la sociedad, lo que convierte las experiencias territoriales en un puente directo entre lo personal y lo histórico.

En el aula se observa como los estudiantes reconocen y responden a las dinámicas del conflicto que aún resuenan en sus barrios generando en ellos espacios que les permiten reflexionar críticamente, así durante una discusión sobre el control territorial de la ciudad, un estudiante ofreció una visión particular de las prácticas de control por parte de los actores armados: “*Profe, sí, pero es diferente, ellos nos ayudan y controlan cuando tienen peleas, les pegan o les cobran plata, y a los únicos que les cobran vacuna son a los que hacen apuestas*” (D.P. 23.04_LR). Donde los estudiantes logran comprender e identificar las formas en como interactúan estos grupos con la comunidad. La referencia de “ayuda” proporcionada por los actores armados resalta la complejidad de la percepción de esto actores en zonas urbanas. Para los estudiantes, la coexistencia de la

violencia y la “protección” refleja una realidad cotidiana que contrasta con las narrativas que hablan sobre estos hechos.

Este tipo de intervenciones permiten conectar lo que llamaríamos “momentos fundamentales de aprendizaje” donde las vivencias del presente se entrelazan con el contenido académico, a partir de este diálogo, los estudiantes pueden cuestionar narrativas hegemónicas sobre el conflicto, al mismo tiempo que desarrollan su capacidad de comprensión frente a los acontecimientos que siguen afectando a sus comunidades. Esto también crea un puente hacia el entendimiento más profundo de las lecturas que puede lograr un sujeto sobre estas estructuras de poder.

Otro momento clave en el desarrollo de esa experiencia pedagógica fue la proyección del vídeo sobre la masacre de Villatina y la Operación Mariscal, dos eventos históricos que permiten a los estudiantes comprender la violencia más allá de las figuras icónicas del narcotráfico. Como se registra en un diario pedagógico *“hubo dos momentos en particular que permitieron que ellos se interesaran en algo más que Pablo Escobar, que fue con el video que habla sobre la masacre de Villatina y la Operación Mariscal, con la polifonía de Socorro”* (D.P. 23.05_LR). De esa forma, los intereses de los estudiantes en estos eventos reflejan como la pedagogía puede reorientar el foco hacia las verdaderas víctimas de la violencia y operaciones militares que han ocurrido en Medellín y a su vez en Colombia, al introducir una multiplicidad de voces que aportan diferentes perspectivas sobre los eventos, lo que permite a los estudiantes conectar con las historias de resistencia y dolor más allá de los estereotipos asociados al narcotráfico.

Este enfoque multidimensional responde a cuando se habla de “formación categorial”, pues los estudiantes no sólo adquieren conocimientos sobre los hechos históricos, sino que también desarrollan una habilidad para comprender los múltiples niveles de implicación que hechos de eventos tienen para las comunidades afectadas. De esa forma, la enseñanza, al integrar herramientas como las polifonías y las narrativas locales, se convierte en una experiencia donde los estudiantes no lo aprenden de datos.

Al abordar ruralidades a través del vídeo de la CEV titulado “¿Qué es el campo y qué significa ser campesino?”. Que permitió a los estudiantes explorar las condiciones de vida de los campesinos de Colombia, como se menciona en el diario pedagógico: *“se permitió construir ideas sobre quién es un campesino y por qué, a pesar de cultivar su propia comida, siguen siendo pobres”* (D.P. 31.05_LR). Esta reflexión abre un espacio de diálogo sobre las desigualdades estructurales

qué afectan a las comunidades rurales, lo que permitió a los estudiantes conectar las dinámicas de la pobreza rural con los procesos históricos de despojo y de conflicto armado.

La comprensión estructural del conflicto: un reto pedagógico

Cuando trabajamos con estudiantes para que entiendan el conflicto armado, nos encontramos con un gran desafío: lograr que comprendan no solo lo que sucedió, sino todo lo que está detrás de este conflicto. La tarea va mucho más allá de simplemente contar hechos históricos, para los profesores, ha sido todo un reto lograr que los estudiantes identifiquen y analicen realmente cómo la economía, la sociedad y la política han mantenido viva la violencia en nuestro país.

Un ejemplo que ilustra bien esta complejidad surgió durante una actividad en clase, como señala el diario pedagógico: "*se les presentan 6 causas del conflicto armado y se les pide que traten de desarrollar por qué son posibles causas*" (D.P. 29.05_LR). Aquí se buscaba que entendieran cómo diferentes factores se entrelazan, pero mostró lo difícil que es para los estudiantes conectar temas como los problemas de tierra, la presencia de grupos armados y la desigualdad económica.

Otro aspecto interesante surgió cuando se discutió cómo el conflicto colombiano se conecta con el contexto mundial. Como menciona uno de los diarios pedagógicos:

"Frente a la pregunta de cuáles creen que son las causas del conflicto armado... no logran dar una respuesta mayor a esa. Se les explica las causas, pero la que más interés genera en ellos fue el hecho de que el contexto mundial afectara directamente a Colombia, haciendo crucial hincapié en que nunca pensarían que la revolución bolchevique empezara a generar repercusiones a nivel mundial y menos en Colombia." (D.P. 12.04_LR).

Resulta fascinante ver cómo los estudiantes se engancharon más cuando entendieron que factores externos, como la influencia de otros países o las dinámicas internacionales del narcotráfico, han jugado un papel importante, al conectar lo local con lo global nos abre nuevas posibilidades, permitiendo que los estudiantes vean el conflicto dentro de un contexto más amplio, sin perder de vista las dinámicas propias del país.

Por último, la importancia de llevar estos temas al aula no solo depende de la disposición de los docentes, sino también de las políticas educativas que, en muchos casos, evitan o no priorizan

la enseñanza de temas sensibles como el conflicto armado. Como expresó apasionadamente uno de los docentes entrevistados:

"nuestros jóvenes, nunca van a conocer una verdad primero porque los profes no estamos preparados para otras cosas segundo, porque tal vez los currículos no son muy amigables con estos temas y porque las políticas públicas o las políticas educativas no, no transitan por temas como esto, entonces también es también es resistencia del maestro a llevar esto, o sea, necesitamos más que le resistan a todas esas cosas y lleven esto al aula, porque nuestros jóvenes tienen que conocer esto sus jóvenes se tienen que enfrentar con esta realidad" (E.D.1).

La resistencia a la inclusión del conflicto en las aulas revela tensión entre las políticas educativas, los currículos oficiales y la necesidad de que los estudiantes enfrenten y comprendan los procesos históricos que han moldeado su país, así, incorporar una pedagogía crítica implica desafiar estas resistencias institucionales y trabajar por una educación que no solo informe, sino que forme ciudadanos capaces de reflexionar sobre su historia.

Construcción de memoria histórica desde el aula

La enseñanza de la historia reciente en Colombia, especialmente cuando se aborda desde los informes de la Comisión de la Verdad (CEV), requiere una reflexión profunda sobre las pedagogías de la memoria. Este enfoque no solo busca recordar los eventos traumáticos del pasado, sino también vincularlos con las vivencias actuales de los estudiantes, donde el aula se transforma en un espacio de diálogo, en el que las experiencias personales y colectivas adquieren un nuevo significado. Reflexionar didácticamente sobre estos procesos es fundamental para comprender cómo los estudiantes participan en la construcción de una memoria activa, no solo como receptores de información, sino como agentes que, desde su propia realidad, interpretan el pasado.

En una de las sesiones pedagógicas, se pudo observar cómo las emociones juegan un papel crucial en la enseñanza de la historia reciente. Según lo documentado: "*reaccionan a los momentos emotivos, pueden ver reflejadas en las vivencias narradas a sus propios familiares, amigos, vecinos o a sí mismos*" (D.P. 23.04_LR). Esta respuesta emocional destaca la importancia de integrar narrativas que no solo informen, sino que también resuenen en sus realidades. Cuando estos

reconocen en los relatos elementos de su propio entorno, la memoria se activa no solo como un ejercicio intelectual, sino como una forma de entender y procesar su historia personal.

Sin embargo, no todas las reacciones a la memoria son fáciles de procesar, en algunos casos, la resistencia o el escepticismo emergen como respuestas frente a los intentos de reconstruir el pasado, como ejemplo de esta resistencia se evidencia en la discusión sobre los desaparecidos, donde un estudiante expresó: *“para nada, ya está muerto, eso no lo va a revivir. No creo que mucho, igual el dolor siempre va a estar”* (D.P. 23.04_LR). donde el estudiante manifiesta la imposibilidad de que la memoria alivie el dolor de la pérdida.

La enseñanza de la historia reciente, en este sentido, enfrenta el reto de lidiar no solo con el conocimiento de los hechos, sino con el dolor y las emociones no resueltas que estos evocan. Enfrentar este tipo de respuestas requiere de una pedagogía sensible que permita dar lugar a las emociones sin caer en el simplismo de creer que la memoria, por sí sola, puede sanar todas las heridas.

Frente a estas tensiones, resulta indispensable considerar la importancia de que los contenidos de la memoria y el informe de la CEV llegue de manera constante y estructurada al aula, como se percibe en las reflexiones de un docente sobre como integrar estos temas de manera efectiva:

“es necesario sentarnos y empezar a hablar de eso de que es la importancia de que esto esté en el aula porque se puede escribir miles de tesis y miles de teorías sobre la importancia de la Comisión de la Verdad de la memoria y todo esto en el habla, pero entonces en que en que hablas en las aulas de los colegios privados, la escala en nuestras periferias en los colegios del centro o en todas” (E.D. 1).

Este comentario presenta un aspecto esencial sobre las pedagogías de la memoria: la necesidad de llevar estos temas más allá de las discusiones académicas y situarlos en el centro de la educación cotidiana, independientemente del contexto socioeconómico o geográfico de los estudiantes convirtiendo a la memoria en una herramienta accesible para todos los jóvenes, no solo como un recurso informativo, sino como una forma de empoderarlos para que comprendan su papel en la sociedad y la historia de su país.

Cuando hablamos de enseñar historia reciente usando el informe de la CEV, no se trata solo de contar lo que pasó, sino de hacer que esa historia cobre sentido para los estudiantes hoy. Siguiendo la propuesta de Klafki, la enseñanza debe ser un proceso de “apertura del mundo”, en el

que los estudiantes no solo adquieran conocimientos sobre su entorno histórico, sino que desarrollen una conciencia crítica que les permita comprender las estructuras que han dado forma a su realidad actual.

De esta forma la construcción de memoria desde el aula a través del informe de la CEV no debe verse únicamente como un ejercicio retrospectivo sino como un proceso que logra vincular el pasado con los desafíos presentes, al hacer de la memoria una herramienta pedagógica, que le puede dar a los estudiantes la posibilidad de entender su lugar en la historia, así como de generar una reflexión crítica sobre las formas en que el pasado sigue influyendo en el presente.

En un país como Colombia, donde la violencia ha dejado huellas profundas en todos los rincones del territorio, es indispensable que las pedagogías de la memoria se consoliden como una parte del sistema educativo. Estas, más allá de la simple transmisión de información, deben ser concebidas como una estrategia para fortalecer el tejido social, promoviendo la empatía, el reconocimiento mutuo y la reconciliación.

5. Conclusiones

A partir lo desarrollado anteriormente queda claro que el eje central de este trabajo la enseñanza del pasado reciente, el conflicto armado, es una realidad que aún perdura, por lo mismo pide un tratamiento diferenciado en comparación de otros contenidos con los cuales por la lejanía con la que podemos situarnos, no generan tanta controversia o no abren heridas, como lo es la revolución francesa o la revolución industrial, aun tomando en cuenta que estudiantes, profesores y demás comunidad educativa en muchos casos ignoren o haya normalizado las huellas del conflicto, o por el contrario, lo silencian por incomodidad o silencio terapéutico. Esto lo sitúa como un contenido de gran importancia e interés, siendo que permite dar luz y voz a memorias que han sido opacadas por otras que, cargadas de intereses políticos e ideológicos, construyeron su verdad para mantener unas estructuras de poder desiguales.

El iniciar a construir espacios dentro de las aulas y escuelas que permitan abordar nuestro pasado reciente, nos propone la necesidad de ejercicios de enseñanza que puedan comprender la

complejidad histórica a la que nos estamos enfrentando, siendo que no estaremos en un relato plagado de blancos y negros, si no de muchas tonalidades de grises, que generan incomodidad cuando menos, sin embargo es un proceso que puede fomentar una mirada crítica en los estudiantes, con la cual puedan dar forma a su propia representación sobre el conflicto armado.

Retomar memorias en procesos de enseñanza nos plantea adentrarnos en las luchas, tensiones y conflictos, producto de los sentidos que han otorgado las sociedades, sentidos que están vinculadas a unas relaciones de poder y unos usos políticos del pasado, por lo que se plantea la necesidad de historizar las memorias para reconocer los cambios históricos en los sentidos que hemos otorgado al pasado, sin embargo, como ya se ha mencionado, si hablamos de pasado reciente, no es tan importante lo que recordamos, si no el para qué recordamos ¿que buscamos con escuchar los relatos, explicaciones, sentidos, significados y memorias que nos entrega la CEV con sus informes? Este informe nace durante un proceso de paz que ve la necesidad de esclarecer el contexto social e histórico de Colombia en la cual ha existido múltiples violaciones a derechos, un contexto en el que ha prevalecido una historia altamente conservadora, nacionalista, blanca y que no da espacio para las minorías y víctimas ya que esta solo relata la historia de los vencedores, por lo que dieron vida a un proceso en el cual se usó como mayor herramienta para entender el conflicto la escucha, una escucha integral para darle voz a todos los actores, con el cual se recogió las miles de historias y relatos de horror, dolor, pero también de resistencia y dignidad que muchas víctimas y actores del conflicto tienen que contarnos, con el objetivo de explorar las implicaciones subjetivas del conflicto, y comprender las afectaciones de la guerra, exponer responsabilidades y deudas históricas, tratando de satisfacer sus derechos de verdad, justicia, reparación y garantías de no repetición.

En esta medida, llevar estos materiales y tomarlos como fuente primaria para explicar y abordar el conflicto, plantea el hacer frente a estas intencionalidades, que son las que guiaron tanto la construcción del informe como la construcción de nuestra estrategia pedagógica. Los informes nos permiten adentrarnos a un mosaico de memorias con las cuales se construye una representación del conflicto armado, esto permite enriquecer la clase de diferentes formas, siendo la más importante a través de las voces de quienes vivieron el conflicto, por lo que permite a los estudiantes experimentar emociones logrando romper la rigidez de la enseñanza de la historia,

trascender la fecha y el dato, permitiendo que la imaginación histórica y la empatía tomen lugar en la clase y así los estudiantes puedan identificarse, y tener la capacidad de comprender contextos, que pueden resultarles distintos pero a la vez muy familiares, ya que en muchos casos han sido tocados por el conflicto armado.

Es así como el testimonio, se plantea como la herramienta más importante que nos entrega estos informes, siendo que se convierte en una situación de enseñanza no solo como un mensaje en vista de ser escuchado por otro, si no en un mensaje recibido por mí de una alteridad que me brinda información sobre el pasado, la cual cumple labor de salvar el pasado y el presente, con miras hacia un futuro deseado, siendo que prestamos nuestros oídos para darle cabida a una voz que no es la propia, si no la voz del ausente, la cual adopta la forma de un superviviente ya sea avergonzado, culpable en busca de dar una explicación o víctima que busca justicia.

Con los testimonios presentados a los estudiantes, en muchos casos la naturalización o justificación desde prejuicios socialmente aceptados en su contexto de violencia, se obstaculiza que el mensaje que busca transmitir el ausente llegue a ellos, debido a que se encuentran con una barrera, sin embargo, esto en vez de ser planteado como un desmotivante, muestra aún más la necesidad de enseñar el pasado reciente y generar procesos que promuevan la empatía, ya que resulta necesario poner en tensión, las memorias que justifican esos juicios morales.

Los testimonios resultan muy importantes en procesos educativos que se desarrolla en base a pedagogías de la memoria y la enseñanza del pasado reciente, ya que la escuela es y seguirá siendo una estación obligada para la memoria, al ser un lugar en el que se puede poner en crisis la construcción identitaria y simbólica, sin embargo, esto no es posible solo con la presentación de los testimonios, como ya se nos había advertido, los testimonios por si solos son un fragmento del mosaico que pueden llevar a dar lugar a explicaciones simplificadas y unicasales que pasan por alto las condiciones estructurales y a su vez, puede llegar a convertirse en películas de terror que no son suficientes para transitar por el camino de la reparación, justicia y verdad, por lo que los informes también nos ofrecen la posibilidad de historizar estos testimonios, ya que además de contar con gran variedad de memorias, ofrecen desde diferentes ángulos y perspectivas, explicaciones y narraciones que dan contexto a los sucedido, entregándonos causas, sentidos y

razones, por lo cual estos testimonios pueden anclarse con el fin de ser justamente esa memoria viva de lo acontecido.

Sin embargo lo que permite que pueda lograrse que se cuestione, tensione el pasado y los estudiantes empiecen a generar narrativas propias, alejadas de estructuras que justifiquen la desigualdad, no son los informes en sí, que aunque son un herramienta muy importante, que logra diferenciarse de muchos libros de texto de historia, por la forma de su construcción, sus intencionalidades y la importancia que le da a las víctimas y demás actores para construir un gran panorama del conflicto, es justamente la acción que tiene el docente al preguntarse ¿para qué? ¿para qué se debe recordar esto? ¿para qué debe entenderse el sufrimiento del campesino? ¿para qué debe cuestionarse la historia oficial? La lectura por sí misma del informe no logra una emancipación del estudiante, si no va acompañada de una intencionalidad, por lo que los aportes de la didáctica crítico-constructiva permiten abordar los contenidos que nos dispone los informes de la CEV de forma crítica y favorecer el desarrollo de capacidades que promuevan la emancipación de los sujetos y la transformación de la sociedad.

6. Recomendaciones

A partir de la investigación se presentarán algunas recomendaciones que encontramos pertinentes compartir, y que deberían ser tenidas en cuenta en proyectos futuros.

Dentro de las consideraciones que encontramos pertinentes recomendar partiendo de lo encontrado en la investigación, podemos decir que esta nos permitió identificar diversas áreas que requieren mayor profundización y estudio, encontramos importante seguir desarrollando estos estudios en diferentes regiones o instituciones educativas, de esta forma se podría comprender como variaría la apropiación pedagógica del informe, según los distintos contextos territoriales y sus particularidades socioespaciales.

En especial para el profesorado, creemos que es importante que se lleve una implementación más efectiva del informe de la CEV, así como de sus materiales en las aulas. De esta forma se recomienda un fortalecimiento continuo a través de la participación activa en procesos de formación sobre la enseñanza del pasado reciente, la construcción de paz y sobre las memorias. La conformación y/o vinculación de comunidades de aprendizaje entre docentes resulta esencial para compartir esas experiencias, estrategias pedagógicas con sus aciertos y desaciertos, así como para brindar apoyo y preparación en el abordaje de temas sensibles.

En cuanto a los usos de las estrategias pedagógicas, es importante implementar metodologías que promuevan el pensamiento crítico y la empatía, así los docentes deberían incorporar progresivamente los recursos de la CEV considerando el contexto específico de sus estudiantes, intentando desarrollar proyectos interdisciplinarios que articulen estos contenidos con otras áreas del conocimiento.

La formación docente requiere atención especial, así también desde las políticas públicas, generando programas de formación continua en temas de memoria histórica y construcción de paz, fortaleciendo estos y creando incentivos para la investigación en estos campos, haciendo uso de organizaciones o grupos especializados para el acompañamiento a docentes buscando garantizar la calidad y pertinencia de estos procesos formativos.

Es necesario desarrollar materiales pedagógicos adaptados a diferentes niveles educativos y garantizar el acceso universal a recursos digitales y físicos del informe de la CEV en todas las instituciones educativas y universitarias.

Las facultades de educación por otro lado tienen la responsabilidad de seguir formando a las docentes en estos temas tan cruciales y significativos, es fundamental incorporar en los planes de estudio de las licenciaturas o en general asignaturas específicas basadas en la enseñanza del pasado reciente. El desarrollo de competencias para el uso pedagógico de herramientas que promuevan procesos de construcción de paz como lo puede ser el informe de las CEV debería ser parte integral de la formación inicial docente.

Las facultades deben mantener y seguir promoviendo líneas de investigación sobre la enseñanza de la historia reciente y la construcción de paz, además de fortalecer el establecimiento

de vínculos con instituciones educativas para el desarrollo de proyectos conjuntos permitirá tender puentes entre la teoría y la práctica.

La implementación efectiva de estas recomendaciones requiere un compromiso sostenido y articulado de todos los actores del sistema educativo.

Referencias

- Adamoli, M. C. (2020). Pedagogía de la memoria: la transmisión del pasado reciente a las nuevas generaciones a través del análisis de materiales educativos elaborados por el Programa Educación y Memoria, del Ministerio de Educación de la Nación (2005-2015) (Master's thesis, Buenos Aires: FLACSO. Sede Académica Argentina.). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10469/17221>
- Adamoli, C. y Kahan, E. (2017). El abordaje del Holocausto desde la trama educativa : consideraciones sobre la construcción de una política de educación y memoria. *Aletheia* 7(14), 1-17. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7892/pr.7892.pdf
- Adorno, T. W. (1998). Educación para la emancipación. Conferencias y conversaciones con Hellmut Becker (1959-1969). Madrid: Morata. Recuperado de <https://inaltera.org/doc/educacion-para-la-emancipacion.pdf>
- Alvarado, L., & García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma sociocrítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el doctorado de educación del instituto pedagógico de Caracas. *Revista universitaria de investigación*, 9(2), 187-202. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41011837011>
- Antón, E. G. (2020) Historia de una idea invisible: La no presencia de los conceptos de construcción de paz y reconciliación en la teoría sobre la violencia en Perú. *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, 22(43), 491-512. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28268060024>
- Arias Gómez, D. H. (2015). La enseñanza de la historia reciente y la formación moral. Dilemas de un vínculo imprescindible. *Folios*, (42), 29-41. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-48702015000200003&lng=en&tlng=es.

- Arrunátegui, G. (2021). Memoria y prácticas docentes: enseñanza de la violencia política peruana en un colegio público-emblemático peruano. *Revista Peruana De Investigación Educativa*, 13(14). <https://doi.org/10.34236/rpie.v13i14.221>
- Aguilar-Forero, N. J. C. (2018). Políticas de la memoria en Colombia: iniciativas, tensiones y experiencias (2005-2016). *Historia Crítica*, 1(68), 111-130. <https://doi.org/10.7440/histcrit68.2018.06>
- Bárcena Orbe, F. (2011). Pedagogía de la memoria y transmisión del mundo. Notas para una reflexión. *Con-ciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales*, 15, 109–118.
- Carmona, N. Carrasco, J. Gutiérrez,a. Villagra, D (2022). Memoria y educación musical selección y análisis de fuentes patrimoniales de los archivos del museo de la memoria y los derechos humanos (1973-1975) para la creación de material didáctico para las clases de música en primero medio
- 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/>
- CEV. (2022). Colombia adentro. Relatos territoriales sobre el conflicto armado. El campesinado y la guerra. Comisión de la verdad.
- CEV. (2022). Colombia adentro. Relatos territoriales sobre el conflicto armado. Dinámicas urbanas de la guerra. Comisión de la verdad.
- CEV. (2022). Cuando los pájaros no cantaban: historias del conflicto armado en Colombia. Comisión de la verdad.

- CEV. (2022). Hallazgos y recomendaciones de la comisión de la verdad de Colombia: hay futuro si hay verdad. Comisión de la verdad.
- CEV. (2022). No es un mal menor. niñas, niños y adolescentes en el conflicto armado. Comisión de la verdad.
- Colmenares, G. (1994). La batalla de los manuales en Colombia. *Historia Y Espacio*, (15), 87–99. <https://doi.org/10.25100/hye.v0i15.6882>
- Colmenares, G. (2021). La batalla de los manuales en Colombia. *Artificios. Revista colombiana de estudiantes de historia*, 18(1), 73-82.
- Creuzel , E., (2009). Las resignificaciones del Nunca Más. Releyendo la violencia política en Argentina. *Secuencia. Revista de historia y ciencias sociales*, (73),105-138. ISSN: 0186-0348. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=319127430006>
- D'auria, L. (2016). Las lecturas políticas del" nunca mas" en la enseñanza secundaria del gran buenos aires. *Revista andamio*, 3(1), 43-58.
- Domínguez-Acevedo, J. D. (2019). Pedagogía de la memoria e historia del tiempo reciente: un diálogo entre la pedagogía, la memoria y la historia. *El ágora USB*, 19(1), 253–278. <https://doi.org/10.21500/16578031.4129>
- Fazio Vengoa, H. (2007). La historia del tiempo presente y la modernidad mundo. *Historia Crítica*, 1(34), 184-207. <https://doi.org/10.7440/histcrit34.2007.08>
- Ibarra, C. F., & Carrera, N. I. (2010). Reflexiones para una definición de Historia Reciente. *Temas y procesos de la historia reciente de América Latina*, 13.
- Fukunaga, C. J. (2015). *Bestias sin patria*. Red Crown Productions, Primary Productions, Parliament of Owls.

- Galtung, J. (2014). La geopolítica de la Educación para la paz. Aprender a odiar la guerra, a amar la paz y a hacer algo al respecto. *Revista de Paz y Conflictos*, 9–18. <https://doi.org/10.30827/revpaz.v7i0.1565>
- Gómez, D. H. A. (2018). Enseñanza del pasado reciente en Colombia: La violencia política y el conflicto armado como tema de aula (pp. 1-162). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- González Sánchez, A. M. (2019). Caracterización y análisis de la implementación de la ley 1732 de 2014 - cátedra de la paz. Retrieved from https://ciencia.Lasalle.Edu.Co/lic_lenguas/879
- González, M. Paula. (2011). Saberes y prácticas docentes en historia: Usos y lecturas del nunca más. *Revista Escuela de Historia*, 10(2) Recuperado de https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1669-90412011000200003&lng=es&tlng=es.
- González M(2014). La violencia contada a los escolares. Conflicto social y memoria en los manuales educativos del siglo XX. *Análisis Político*, 27(81), 32-48. <https://doi.org/10.15446/anpol.v27n81.45764>
- Harto de Vera, F. (2016). La construcción del concepto de paz: paz negativa, paz positiva y paz imperfecta. *Cuadernos de estrategia*, (183), 119-146.
- Hernández Arteaga, Isabel, luna Hernández, José A. Y cadena chala, Martha C. “Cultura de paz: una construcción educativa aporte teórico”. *Revista historia de la educación latinoamericana* 19, n.º 28 (2017): 149-172.
- Herrera, M., & Merchán, J. (2012). Pedagogía de la memoria y enseñanza de la historia reciente. *Las víctimas: entre la memoria y el olvido*, 137-156.

Huarcaya Sosa, D. A. (2021). *Memoria histórica del informe final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación en el Perú en la Educación Básica Regular*. <http://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/7199>

Elizabeth Jelin (2017). *La lucha por el pasado. Cómo construimos la memoria social*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Siglo XXI Editores. <https://repo.unlpam.edu.ar/handle/unlpam/5579>

Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI de España Editores. *Social Science Research Council*.

Jiménez Becerra, Absalón, Infante Acevedo, Raúl, & Cortés, Ruth Amanda. (2012). Escuela, memoria y conflicto en Colombia. Un ejercicio del estado del arte de la temática. *Revista Colombiana de Educación*, (62), 285-312. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-39162012000100015&lng=en&tlng=es.

Klafki, W. (1986). Los fundamentos de una didáctica crítico-constructiva. *Revista de educación*, (280), 37-79.

Latorre A. (2005). *La investigación-acción conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó

Lezcano, Maximiliano J.. (2011). Una historia vigente como particular enfoque de la historia del presente. *Revista Pilquen*, (14), 00. Recuperado en 23 de octubre de 2024, de https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-31232011000100009&lng=es&tlng=es.

Losada Lago, A (2022). *La memoria democrática. Análisis histórico-normativo: ley 52/2007 y proyecto de ley de memoria democrática*.

- Luther, J. (2010). El derecho a la memoria como derecho cultural del hombre en democracia. *Revista española de derecho constitucional*, 45-76.
- Mayorga, C. A. (2018). Para la guerra nada: la pedagogía de la memoria en Colombia 2007-2016. Recuperado de: <http://hdl.Handle.Net/20.500.12209/11086>.
- Mèlich, J.C (2000). El fin de lo humano. ¿Cómo educar después del holocausto? *Enrahonar: quaderns de filosofia* 31:81-94.
- Monsalve Fernández, A y Pérez Roldán, E (2012). El diario pedagógico como herramienta para la investigación. *Itinerario Educativo*, 26(60). <https://doi.org/10.21500/01212753.1406>.
- Martinez, L. C. & Mosquera, L. C. (2020). *Tejiendo caminos de esperanza : sobre la educación en la Comisión de la Verdad en Colombia..* Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/12959>.
- Orozco Alvarado, J. C. (2016). La Investigación Acción como herramienta para Formación Docente. Experiencia en la Carrera Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNAN-Managua, Nicaragua. *Revista Científica Estelí*, (19), 5–17. <https://doi.org/10.5377/farem.v0i19.2967>
- Ortega valencia, P., Merchán Díaz, J., & Vélez Villafañe, G. (2014). Enseñanza de la historia reciente y pedagogía de la memoria: emergencias de un debate necesario. *Pedagogía y saberes*, (40), 59-70.
- Padilla, A., & Bermúdez, Á. (2016). Normalizar el conflicto y des-normalizar la violencia: retos y posibilidades de la enseñanza crítica de la historia del conflicto armado colombiano. *Revista colombiana de educación*, (71), 219-251.
- Paredes, D. (2017). El análisis didáctico de Wolfgang Klafki como alternativa para la enseñanza de la filosofía. *Pedagogía y saberes*, (47), 31-47.

Pineda Jiménez, N. (2018). Conflicto Armado y educación para la paz : una mirada desde los referentes de la política educativa para la enseñanza de las ciencias sociales escolares. Bogotá : Universidad Externado de Colombia, 2018.

Plazas Díaz F (2019) La enseñanza de la historia reciente del conflicto armado colombiano desde los textos de las Comisiones para la Paz. *Espiral, Revista de Docencia e Investigación* [Internet]. Available from: <http://revistas.ustabuca.edu.co/index.php/ESPIRAL/article/view/2316>

Plazas Díaz, F. A. (2017). Historia reciente y enseñanza del conflicto armado reciente y actual de Colombia en colegios y universidades del país. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13(1), 179–200. <https://doi.org/10.17151/rlee.2017.13.1.9>

Raggio, S. M. (2017). Transmisión de la memoria: la experiencia en el encuentro con Otros. El largo proceso de institucionalización de la memoria en la escuela. *Aletheia*, 7(14), 1–12. Recuperado a partir de <https://www.aletheia.fahce.unlp.edu.ar/article/view/ATHv7n14a09>

Rallo Lombarte, A. (2023). Memoria democrática y Constitución. *Teoría y Realidad Constitucional*, (51), 109–146. <https://doi.org/10.5944/trc.51.2023.37504>

Ramos Pérez, J. C. (2017). *Enseñanza y aprendizaje del conflicto armado en Colombia. Prácticas docentes y conocimiento escolar*. <https://www.tdx.cat/handle/10803/458020>.

Rettberg, A. (Comp.). (2012). Construcción de paz en Colombia. Universidad de los Andes. <https://doi.org/10.57784/1992/8331>

Rodríguez Ávila, S. P., & Sánchez Moncada, O. M. (2022). Problemáticas de la enseñanza de la historia reciente en Colombia: trabajar con la memoria en un país en guerra. *Reseñas de enseñanza de la historia*, (7), 13–66

Rodríguez Ávila, S.P. (2022). Emergencia del pasado reciente en la trayectoria histórica del área de ciencias sociales: entre las disciplinas, la interdisciplinariedad y las demandas del contexto (pp.43-96). En: arias, D. Rodríguez Ávila, S. P. González M.P. Rubio, G. (2022) pasados violentos en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, Colombia, argentina y chile. Bogotá: universidad del rosario

Rodríguez Sosa, J (2014). Paradigmas, enfoques y métodos en la investigación educativa. Revista Investigación Educativa

Rodríguez, D. S. (2021). Construcción de paz: aportes desde la universidad colombiana. Universidad del País Vasco

Rubio, G., (2007). Educación y memoria. Desafíos y tensiones de una propuesta. Nómadas. Critical journal of social and juridical sciences, 15(1),)

Sacavino, S. (2015). Pedagogía de la memoria y educación para el "nunca más" para la construcción de la democracia. Folios, (41), 69-85. Retrieved june 01, 2024, from http://www.Scielo.Org.Co/scielo.Php?Script=sci_arttext&pid=s0123-48702015000100005&lng=en&tlng=es

Santa, R. Puerta, C (2017). La universidad y la escuela pública ante las recomendaciones de la CVR. Revista De Investigación Multidisciplinaria CTSCAFE, 1(2), 12. Recuperado a partir de <https://ctscafe.pe/index.php/ctscafe/article/view/27>

Santisteban, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. El Futuro del Pasado

Tonon, G. (2012). Reflexiones latinoamericanas sobre investigación cualitativa. (P 47-68) revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez Y juventud, 8(1). Recuperado a partir de <https://revistaumanizales.Cinde.Org.Co/rllcsnj/index.Php/revista-latinoamericana/article/view/606>

Trejos Rosero, L. F., (2013). Colombia: una revisión teórica de su conflicto armado. *Revista Enfoques: Ciencia Política y Administración Pública*, XI(18),55-75. ISSN: 0718-0241. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=96028142003>