



**Enseñanza de la historia reciente en Colombia: Retos y oportunidades
de la educación para la paz en la escuela**

Programa de Doctorado en Derechos Humanos:
Retos Éticos, Sociales y Políticos

Facultad de Ciencias Sociales y Humanas

Tesis doctoral presentada por:
Angélica Lucía Padilla Méndez

Dirigida por:
Angela Bermudez Velez

2018



**Teaching the Recent History in Colombia: Challenges and
Opportunities of Peace Education in Schools**

PhD. Programme In Human Rights:
Ethical, Social And Political Challenges

Faculty of Social and Human Sciences

Thesis presented by:
Angélica Lucía Padilla Méndez

Directed by:
Angela Bermudez Velez

2018

La vida no es la que uno vivió,
sino la que uno recuerda,
y cómo la recuerda para contarla.
Gabriel García Márquez, *Vivir para Contarla*.

Quiero agradecer a quienes hicieron posible la realización de esta investigación y a quienes me acompañaron en este proceso.

Agradezco al Centro de Ética Aplicada por abrirme las puertas y permitirme hacer parte de su grupo de investigación, a la Cátedra Ética y Valores y al programa Erasmus Mundus por apoyarme con financiación para mis estudios.

Al Centro de Investigación y Educación Popular, CINEP/Programa por la Paz, El Programa de Desarrollo y Paz del Magdalena Medio y a la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura por permitirme llegar a los recónditos lugares de trabajo de los maestros y maestras, y facilitar espacios para el encuentro y la reflexión conjunta.

A la Universidad de los Andes en Colombia y al Unesco Centre en Irlanda del Norte por acogerme durante mis estancias de investigación.

A todos los profesores y profesoras en Colombia que hicieron parte de este estudio quienes, a pesar de las dificultades, se esfuerzan para que logremos superar la guerra.

A mi directora Ángela por enseñarme en el día a día en qué consiste la construcción colectiva del conocimiento, por los colores y por la firmeza en los momentos de confusión.

A mi compañero Diego por su amoroso apoyo, a mi familia por comprender la ausencia y apoyarme en la distancia, y a mis amigas por la sororidad y la alegría.

El objetivo de esta tesis doctoral es estudiar las ideas, experiencias y prácticas pedagógicas de una muestra propositiva de profesores de historia en Colombia, en relación con el uso de la violencia política en la historia reciente del país. En particular, se centra en cómo la comprensión y la experiencia personal que estos profesores y profesoras tienen de la violencia política influye en la forma en que enseñan la historia, y en cómo sus prácticas pedagógicas contribuyen, o no, a cuestionar, normalizar o deslegitimar la violencia. Este estudio profundiza en las experiencias de vida, preguntas, valores y emociones de los docentes en relación con la historia reciente del Conflicto Armado Colombiano, y documenta las distintas estrategias pedagógicas que han diseñado e implementado en sus contextos. A través de un diseño cualitativo, el análisis identifica los desafíos que los docentes enfrentan y los conceptos y propuestas, que desde una perspectiva de pensamiento crítico, pueden contribuir a fomentar una comprensión crítica del uso de la violencia política. Los resultados de esta investigación muestran el potencial de la relación entre la educación para la paz y la enseñanza de la historia para deslegitimar el uso de la violencia política, fomentar un compromiso ético con la no repetición y ofrecer alternativas para enfrentar de manera positiva los conflictos sociales.

El conocimiento derivado de esta investigación tiene como objetivo contribuir al diseño e implementación de estrategias para la formación docente y la producción de material pedagógico para lograr estos objetivos en el aula.

The purpose of this doctoral thesis is to study the ideas, experiences and pedagogical practices of a purposive sample of history teachers, from different regions in Colombia, related to the use of political violence in the recent history of the country. In particular, it focuses on how the understanding and personal experience that these teachers have of political violence influences the way they teach history, and how their pedagogical practices contribute or not to question, normalize or delegitimize violence.

The research inquires into the teachers' life experiences, questions, values and emotions in relation to the recent history of the Colombian armed conflict, and it documents the pedagogical alternatives that they have generated. Through a qualitative design, the analysis identifies the challenges they face and the concepts and proposals, that from a critical thinking perspective, may contribute to foster a critical understanding of the use of political violence.

The results of this research show the potential of the relation between peace education and history teaching to delegitimize the use of political violence, foster an ethical commitment to non-repetition and offer alternatives to deal with social conflicts. The knowledge derived from this research aims to contribute to the design and implementation of strategies for teacher training and the production of pedagogical material to achieve these objectives in the classroom.

Tabla de contenido

Introducción	7
La Normalización de la Violencia.....	7
El Problema de Investigación	8
El Proceso Reflexivo	11
La Enseñanza de la Historia y la Educación para la Paz en Colombia	12
El Conflicto Armado en Colombia	14
Mapa del Documento	17
Introduction.....	19
The Normalization of Violence	19
The Research Problem	20
The Reflection Process.....	23
History Teaching and Peace Education in Colombia	24
The Armed Conflict in Colombia	25
The Document Map	28
1. Marco Teórico y Revisión de la Literatura	30
1.1. Educación para la Paz	30
1.1.1. La escuela: escenario para problematizar el uso de la violencia.	31
1.1.2. Definición.	35
1.1.3. Los conceptos: El conflicto, la violencia y la paz.....	36
1.1.4. Los contextos: La tranquilidad, la tensión y la confrontación armada.	40
1.1.5. Educación para la paz en la educación formal.....	42
1.2. Enseñanza de la Historia	48
1.2.1. Funciones: Romántica e Ilustrada.....	49

1.2.2. Los contenidos.....	51
1.2.3. El desarrollo cognitivo y el pensamiento histórico.....	53
1.2.4. Los contextos socioculturales.....	58
1.3. La Articulación entre la Enseñanza de la Historia y la Educación para la Paz....	61
1.3.1. El rol de los profesores y profesoras.....	62
1.3.2. La relación de los contenidos con la realidad social.....	65
2. Metodología	71
2.1. Problema de Investigación	71
2.2. Objetivo y Preguntas de Investigación.....	72
2.3. Recolección de datos	73
2.3.1. Fase 1: Narrativas de textos escolares.....	74
2.3.2. Fase 2: Narrativas de profesores y profesoras.....	75
2.3.3. Fase 3: Narrativas grupales.....	77
2.4. Perfil de los y las participantes	78
2.4.1. Género.....	78
2.4.2. Disciplina, formación y enfoque pedagógico.....	79
2.4.3. Contexto social.....	80
2.5. Dimensiones del Análisis	83
2.6. Validez.....	84
2.7. Consideraciones Éticas	86
2.7.1. Ética del ejercicio investigativo.....	86
2.7.2. Fundamento ético de la investigación.....	89
3. Análisis	91
3.1. Análisis Teórico de las Narrativas de Textos Escolares	91
3.1.1. Estructura del relato.....	92

3.1.2. Explicación de las causas del conflicto y del uso de la violencia.....	97
3.1.3. La representación de las víctimas.....	101
3.2. Análisis de las Narrativas de Profesores y Profesoras de Historia.....	104
3.2.1. Estudios de caso.....	105
3.2.2. Análisis temático.....	160
3.2.3. Análisis teórico de las prácticas pedagógicas.....	194
4. Discusión y Conclusiones.....	216
4.1. Síntesis de los Resultados	216
4.1.1. Caracterización de la narrativa oficial sobre el Conflicto Armado.....	216
4.1.2. La relación entre la enseñanza de la historia y el contexto social.	217
4.1.3. La enseñanza de la historia como vehículo de la educación para la paz.	219
4.1.4. Las prácticas pedagógicas para la comprensión crítica de la historia reciente del Conflicto.	220
4.2. Discusión	224
4.2.1. La relación entre la enseñanza de la historia y la educación para la paz.	224
4.2.2. El compromiso social de los y las docentes.....	228
4.2.3. La enseñanza crítica de la historia en contextos desiguales.	232
4.2.4. La rigidez del currículo y de los sistemas de evaluación.....	234
4.2.5. La enseñanza de la historia y las víctimas.	236
4.3. Conclusiones	239
4.3.1. Formación docente.....	240
4.3.2. Producción de material pedagógico.....	244
4.4. Posibles Líneas de Investigación que abre este Estudio	247
4. Discussion and Conclusions	249
4.1. Synthesis of the Results	249

4.1.1. Characterization of the armed conflict official narrative.....	249
4.1.2. Relationship between history teaching and social context.....	250
4.1.3. Teaching of history as a vehicle for peace education.....	251
4.1.4. Pedagogical practices for the critical understanding of the recent history of the conflict.....	253
4.2. Discussion	256
4.2.1. The relationship between history teaching and peace education.....	256
4.2.2. Teachers' social commitment.....	260
4.2.3. Critical teaching of history in unequal contexts.....	264
4.2.4. Rigidity of the curriculum and evaluation systems.....	266
4.2.5. History teaching and victims.....	267
4.3. Conclusions.....	270
4.3.1. Teacher training.....	270
4.3.2. Production of Pedagogical Material.....	274
4.4 Possible Research Lines Opened by this Study.....	277
Referencias.....	278
Anexos	291
Anexo 1. Guión Entrevista Semi-Estructurada.....	291
Anexo 2. Selección de Fotografías Conflicto Armado	293
Anexo 3. Consentimiento Informado Entrevistas en Profundidad	299
Anexo 4. Consentimiento Informado Grupos Focales.....	301

Lista de Tablas

Tabla 1. Características sociales de docentes en Bogotá D.C.	81
Tabla 2. Características sociales de docentes en el Magdalena Medio	84
Tabla 3. Hechos históricos que conforman la narrativa en los textos escolares	93
Tabla 4. Características de los profesores y el contexto	157
Tabla 5. Rúbrica Herramientas de Indagación Crítica	197

Lista de Figuras

Figura 1. Marca de Nube Nvivo de las 25 palabras más frecuentes	92
Figura 2. Relación entre la enseñanza de la historia y la educación para la paz	168
Figura 3. La historia muerta y la historia viva	174
Figura 4. La problematización de la violencia	179
Figura 5. Limitaciones en el uso de textos escolares	183
Figura 6. La aspiración de neutralidad	189
Figura 7. El manejo del dolor en el aula	193

Introducción

La historia de Colombia está fuertemente marcada por la violencia política. El denominado Conflicto Armado que se inició en los años sesenta y que se extendió por más de cinco décadas, dejó un saldo de aproximadamente 220.000 muertos y más de ocho millones de víctimas (GMH, 2013). Entre éstas, se calculan más de siete millones de personas desplazadas de sus territorios, aproximadamente 25.000 víctimas de delitos contra la libertad y la integridad sexual y más de 8.500 niños, niñas y adolescentes reclutados por grupos armados (Registro Único de Víctimas, 2018). El daño que ha causado este Conflicto es incalculable pues, además de las víctimas directas, la violencia ha dejado una profunda huella en la memoria individual y colectiva de la sociedad.

La Normalización de la Violencia

Muchas personas hemos nacido y crecido en medio del Conflicto. Las historias sobre la disputa del poder con las armas, el asesinato de líderes sociales, la eliminación de movimientos y proyectos políticos, los actos terroristas o el desplazamiento forzado de familias campesinas, entre otros, se integraron a la vida cotidiana y a las realidades sociales de muchas comunidades en el país. Las imágenes de las noticias que marcaron la historia reciente incluyen, entre muchas otras, líderes políticos asesinados en espacios públicos, territorios arrasados tras enfrentamientos armados, pruebas de supervivencia de secuestrados en condiciones indignas y hasta el Palacio de Justicia en llamas rodeado de tanques militares. Poco a poco, miles de familias campesinas llegaron a las calles de las grandes ciudades a pedir ayuda, pero paradójicamente al ser tantos, se hicieron invisibles. En palabras de Francisco De Roux (2017), en Colombia hemos llegado a una crisis espiritual profunda, en la que se ha fracturado el reconocimiento de la humanidad del otro, ha desaparecido la compasión y se ha abandonado el cuidado que nos debemos dar unos a otros. La violencia ya no nos produce indignación porque tristemente, la normalizamos. Este es el resultado de una

sociedad atravesada por la guerra; una guerra prolongada, con unas modalidades de violencia frecuentes y de baja intensidad (GMH, 2013:42), que hicieron que lentamente y de manera desapercibida la integráramos a nuestras realidades sociales.

Entre los distintos tipos de violencia, esta investigación se centra en la violencia política que, en términos generales, se define como un medio intencionado e instrumental de resolver conflictos y alcanzar objetivos políticos, sociales y económicos (Barash & Webel, 2002:21). Específicamente para el caso colombiano, esta investigación se apoya en la propuesta del Cinep/PPP que la define como aquella ejercida como medio de lucha político-social para mantener, modificar, sustituir, o destruir un modelo de Estado o de sociedad; o con el fin de destruir o reprimir a un grupo humano con identidad dentro de la sociedad por su afinidad política, social, gremial, étnica, racial, religiosa, cultural o ideológica, esté o no organizado (Cinop/PPP, 2016:14).

El Problema de Investigación

La firma del Acuerdo de Paz que se llevó a cabo en el año 2016 entre el Gobierno y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) abre la posibilidad de construir una cultura de paz que rechace la violencia política y nos permita resolver los conflictos sociales por medio de estrategias alternativas. Pero, ¿cómo se construye una cultura de paz en un contexto donde la violencia se ha normalizado? ¿Cómo cuestionar algo que es tan normal y cotidiano que se ha invisibilizado? La educación juega un rol muy importante en la construcción de culturas de paz en la medida en que le ayude a las nuevas generaciones a entender las causas e intereses encontrados en este conflicto; las oriente hacia reflexiones favorables a la deslegitimación de la violencia y la no repetición de los horrores de la guerra, y les brinde herramientas para la participación democrática y la búsqueda de soluciones no violentas a los conflictos.

A pesar de que la historia del Conflicto hace parte de la historia reciente del país, se enseña en el colegio. El tema está incluido en el currículo académico oficial y, de manera general, se enseña a partir del uso de textos escolares y otros materiales pedagógicos alternativos. En los últimos años, se ha trabajado en el área de ciencias sociales; sin embargo, recientemente, mediante la Ley 1874 del 2017, se restablece la enseñanza obligatoria de la Historia de Colombia, lo que significa que se le dará aún un mayor énfasis a la temática en el aula.

Desde la perspectiva narrativa que se adopta en esta investigación, es posible pensar que las personas somos el resultado de varias generaciones que dieron sentido a las acciones violentas a partir de las memorias y narrativas disponibles en sus contextos sociales y culturales más cercanos; y que la forma en que hemos entendido históricamente el uso de la violencia haya contribuido a normalizarla y a entenderla como una opción válida entre distintas formas de resolver nuestros conflictos. Desde esta perspectiva, si queremos construir una cultura de paz tendremos que transformar las narrativas y comprensiones mediante las cuales se ha normalizado el uso de la violencia. En términos de Anna Bastida, tendremos que *desaprender la guerra* para poder construir la paz (1994a).

En este orden de ideas cabe preguntarse, ¿Qué están aprendiendo hoy en día los jóvenes sobre el Conflicto Armado? ¿Qué retos enfrentan las y los docentes al enseñar la historia reciente en el aula? ¿Qué estrategias emplean para abordar este tema? Los factores que determinan la enseñanza de la historia del Conflicto Armado en el aula son múltiples. Por un lado, los escasos recursos materiales de algunos colegios, así como las difíciles condiciones laborales de las y los profesores influyen en la calidad de la enseñanza. En el sector público los salarios son bajos, la carga laboral y el número de estudiantes por curso son altos, y muchos jóvenes traen consigo problemáticas sociales propias de sus familias y comunidades que son difíciles de manejar en el aula. Por otro lado, los profesores y

profesoras deben enseñar la historia reciente del Conflicto Armado en lugares afectados de distintas maneras por la guerra. Deben enseñar las causas y consecuencias de una violencia que no solo ha afectado a sus comunidades, sino a ellos mismos. En muchos casos tienen la responsabilidad de explicarle el Conflicto a los hijos de los actores o a las víctimas de esta guerra y, en otros casos, deben desarrollar su trabajo con presencia activa de grupos armados en sus comunidades.

Dadas las difíciles condiciones laborales y sociales de los profesores y profesoras de ciencias sociales, no sorprende que muchos se limiten a enseñar la historia como una secuencia de hechos en el pasado desconectados del presente y de las realidades de sus estudiantes. A ello contribuye también la formación inicial y continuada que reciben; sin embargo, y a pesar de las dificultades, hay también muchos que han elaborado formas alternativas y creativas para que la enseñanza de la historia reciente contribuya a la deslegitimación del uso de la violencia. En este estudio me centro en algunas de estas experiencias, que si bien pueden ser más o menos exitosas, elaboradas o rigurosas, dan cuenta de los esfuerzos de quienes consideran que el conocimiento del pasado es fundamental para comprender el presente y participar en la construcción de un futuro que no repita los errores de quienes emplearon la violencia para hacerle frente al conflicto.

El problema que abordo en este estudio se centra en el rol de los profesores y profesoras de historia, en los retos que enfrentan y en las oportunidades que se les presentan a la hora de enseñar críticamente la historia reciente de la violencia política. Analizo las narrativas de veintitrés (23) docentes de ciencias sociales de dos regiones del país afectadas de distintas maneras por el Conflicto Armado: el Magdalena Medio, región históricamente disputada por grupos armados, y la ciudad de Bogotá D.C. Específicamente analizo las distintas maneras en que este grupo de maestros ha aprovechado las oportunidades y enfrentado los retos propios de sus contextos para hacer de la enseñanza de la historia

reciente un vehículo para la educación para la paz. Estudio en detalle cómo las propias experiencias, creencias, valoraciones y emociones asociadas a la violencia política, se relacionan con la selección de contenidos y el diseño e implementación de prácticas pedagógicas.

Con el conocimiento generado en esta investigación busco aportar al diseño e implementación de estrategias de formación de docentes de ciencias sociales, específicamente respecto a la contribución que la enseñanza de la historia puede hacer a la educación para la paz. La relación entre estos dos campos de conocimiento es amplia y diversa. Específicamente esta tesis se centra en la contribución que la enseñanza de la historia puede hacer a la deslegitimación del uso de la violencia política y al reconocimiento de alternativas no violentas para hacer frente a los conflictos sociales.

El Proceso Reflexivo

El reconocimiento del problema que aborda esta investigación surgió de mi trabajo con docentes de distintas regiones de Colombia cuando hacía parte del equipo técnico del Programa de Derechos Humanos del Ministerio de Educación Nacional. Esta experiencia laboral me dio la oportunidad de dialogar y debatir con profesores de ciencias sociales sobre las posibilidades pedagógicas de enseñar la historia del Conflicto Armado en el aula, y dimensionar la relevancia del contexto social y cultural en el abordaje de la temática. Por otro lado, me llevó a entender que hablar de un tema tan difícil en el aula sobrepasa por mucho la formación racional, teórica y metodológica-didáctica del profesorado. Las creencias, actitudes y emociones asociadas a la memoria colectiva y personal de la violencia entran en juego en este proceso, ya sea para facilitar o para entorpecer la enseñanza crítica de la historia reciente.

El fundamento teórico y metodológico de esta investigación adopta un enfoque de indagación crítica (Billig, 1996; Bermudez, 2015) que necesariamente tuve que integrar a mis

propios procesos reflexivos de estudio y análisis. Esto significó ir un poco más allá de lo evidente; intentar entender las causas, intereses y relaciones subyacentes a nuestras realidades, y esforzarme por comprender las motivaciones y perspectivas de otras personas en la complejidad de su individualidad y de sus propios contextos sociales y culturales. Reconocer la complejidad y particularidad de las realidades sociales que se abordan en este estudio supuso que esta investigación se orientara por preguntas exploratorias abiertas y no por el planteamiento y verificación de una hipótesis. Es así como a partir del contraste de mis propias ideas, comprensiones y experiencias con la revisión de la literatura, y de las largas y estimulantes conversaciones con mi directora, se estructuraron preguntas a las que, dada su complejidad y especificidad, daré respuesta desde un enfoque cualitativo.

La Enseñanza de la Historia y la Educación para la Paz en Colombia

En Colombia existen hoy en día numerosas experiencias e iniciativas en el sector educativo que, desde distintos enfoques, buscan promover en los y las estudiantes una disposición hacia la resolución pacífica de los conflictos. En muchos casos se trata de iniciativas aisladas de docentes en ejercicio o proyectos liderados por instituciones u organizaciones no gubernamentales. Así por ejemplo, destacan el Programa Aulas en Paz de la Universidad de los Andes y la Fundación Escuelas de Paz que buscan, a través de distintos procesos pedagógicos con comunidades educativas, la promoción de habilidades favorables a la resolución positiva de los conflictos.

En términos de política educativa, ha primado un enfoque orientado hacia la prevención del acoso escolar y al fomento y desarrollo de competencias ciudadanas (Chaux, Lleras, & Velásquez, 2004; MEN, 2006; Ruiz & Chaux, 2005). Las políticas públicas que crean espacios y definen criterios para que la escuela fomente una aproximación crítica a la historia del Conflicto Armado, son relativamente recientes. En el marco de la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras (1448/2011) el Ministerio de Educación firmó un convenio

con el Centro Nacional de Memoria Histórica por el que asumen conjuntamente la responsabilidad de promover programas y procesos pedagógicos para la reconstrucción de la memoria histórica de la violencia política en el ámbito escolar. Uno de los resultados de este convenio es una Caja de Herramientas, o conjunto de materiales, para estudiar y debatir distintos aspectos del Conflicto Armado en el aula escolar desde una perspectiva pluralista e históricamente rigurosa. Esta Caja incluye materiales tanto para docentes como para estudiantes de los últimos grados del bachillerato que buscan generar reflexiones críticas sobre las causas, actores, intereses y consecuencias del Conflicto, dándole un lugar protagónico a las víctimas. Esta fue una primera y destacada iniciativa para contribuir desde la enseñanza de las ciencias sociales a la construcción de una cultura de paz (CNMH, 2015b). Posteriormente, el decreto 1038 de 2015 reglamenta la Cátedra de la Paz en todos los colegios y universidades del país. En este decreto se establecen doce temas, de los cuales cada institución educativa debe escoger dos. Entre los temas se encuentra la memoria histórica y la historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales. Más recientemente, en diciembre de 2017 se sancionó la Ley 1874 por la cual se modifica parcialmente la Ley General de Educación (115/1994), restableciendo la enseñanza obligatoria de la Historia de Colombia como una disciplina integrada en los lineamientos curriculares de las ciencias sociales. Esta Ley tiene los objetivos de contribuir a la formación de una identidad nacional que reconozca la diversidad étnica y cultural; desarrollar el pensamiento crítico a través de la comprensión de los procesos históricos del país, y promover la formación de una memoria histórica que contribuya a la reconciliación y a la paz. Este marco normativo puede darle viabilidad y mayor visibilidad a proyectos y procesos pedagógicos que se han venido trabajando en grupos de investigación y otras organizaciones, como lo pueden ser el área de pedagogía de la memoria del Centro de Memoria Paz y Reconciliación en Bogotá D.C., los estudios realizados desde grupos de investigación como el de Educación y Cultura Política de

la Universidad Pedagógica Nacional, el Centro de Investigación y Educación Popular CINEP/ Programa por la Paz, así como los resultados de esta investigación, entre otros.

El Conflicto Armado en Colombia

Con el ánimo de orientar al lector internacional, es importante ofrecer una breve síntesis de la naturaleza y desarrollo del Conflicto Armado Colombiano, contexto en el que se sitúan las experiencias de los y las docentes estudiadas en esta tesis. Se trata de un conflicto prolongado y complejo que tiene sus principales causas en la injusticia social, la repartición desigual de la tierra y la riqueza, y las limitadas posibilidades de participación política de grupos y movimientos distintos a los dos partidos políticos tradicionales: el Partido Liberal y el Partido Conservador.

Hacia mediados del siglo XX, tras un legado de violencia política bipartidista, se conformaron grupos de autodefensas campesinas de orientación comunista que consideraron que tomando las armas podrían cambiar las estructuras económicas, sociales y políticas que concentraban el poder y la riqueza en las manos de unos pocos. En el año 1964, tras fuertes operaciones militares del Gobierno para atacar el territorio donde se concentraban los grupos alzados en armas, las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) se proclamaron organización guerrillera declarando una ofensiva militar contra el Estado y dando inicio así al denominado Conflicto Armado. Desde entonces y desde distintas regiones del país, otros grupos de izquierda, entre ellos el Ejército de Liberación Nacional (ELN), el Ejército Popular de Liberación (EPL) y el Movimiento 19 de abril (M19), entre otros, se sumaron a esta lucha.

Hacia los años ochenta, tras varios años de enfrentamientos armados entre la Fuerza Pública y las guerrillas, se conformaron grupos de autodefensa en la región del Magdalena

Medio¹ para defender los intereses de los terratenientes extorsionados por las guerrillas y de la población civil victimizada. Estos grupos escalaron en poder y conformaron las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC); grupos paramilitares de extrema derecha que, en alianza con narcotraficantes y con el apoyo de algunos sectores de las Fuerzas Armadas, tomaron dominio absoluto de la región y se extendieron a otras zonas del país, ya fuera para combatir a la guerrilla o para proteger laboratorios y rutas de exportación del narcotráfico (GMH, 2013:140). A pesar de que en el año 2006 se llevó a cabo un proceso de desmovilización paramilitar, sus estructuras políticas y económicas se mantuvieron, dando como resultado el rearme y conformación de grupos que han sido denominados Bandas Criminales (BACRIM) o grupos del Neo Paramilitarismo.

Es importante mencionar que algunos frentes guerrilleros también se vincularon al narcotráfico, contribuyendo así a una mayor degradación del conflicto. De esta manera, desde los años 80 en adelante, el Conflicto Armado se desenvuelve como el enfrentamiento entre las guerrillas los paramilitares y las Fuerzas Armadas, por el control del territorio, el acceso a recursos y el control de procesos políticos locales. El narcotráfico se articuló de diversas maneras con estos distintos sectores, y en su conjunto victimizaron a la sociedad civil.

Si bien todos los actores emplearon la violencia, haciendo a la población civil la mayor víctima de este Conflicto, no todos lo hicieron de la misma manera. Los estudios del Grupo de Memoria Histórica evidencian que las guerrillas han cometido más secuestros, atentados terroristas, reclutamientos forzados y ataques a bienes civiles. Los paramilitares ejecutaron más masacres, asesinatos selectivos y desapariciones forzadas, empleando la sevicia y la tortura como estrategia de intimidación. Respecto a los miembros de la Fuerza Pública señala la extralimitación de sus funciones con detenciones arbitrarias, torturas,

¹ Muchos de las y los docentes entrevistados son originarios de y/o trabajan en esta región del Magdalena Medio en el nororiente del país.

asesinatos selectivos y desapariciones forzadas (GMH, 2013:20). Estas distintas formas y estrategias sumadas a la relación tanto de paramilitares como de guerrillas con el narcotráfico, dio como resultado una intensificación y degradación en el uso de la violencia en Colombia.

En el mes de agosto del año 2012 se inició un proceso de paz entre el Gobierno y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) que buscaba ponerle fin al Conflicto Armado. Aparte de las condiciones para el cese al fuego bilateral y la dejación de las armas, a lo largo de aproximadamente cuatro años se debatieron y negociaron (1) las garantías de participación política desde diferentes visiones e intereses; (2) una reforma rural integral que cerrara las brechas entre el campo y la ciudad, y creara condiciones de bienestar para la población rural; (3) una solución al problema de producción y comercialización de las drogas ilícitas y (4) el resarcimiento a las víctimas a través del esclarecimiento de la verdad de lo ocurrido, la búsqueda de los seres queridos desaparecidos y la reparación del daño causado.

Tras cuatro años de diálogos, se dieron por terminadas las negociaciones y se convocó al pueblo colombiano para que, mediante plebiscito, refrendara los acuerdos alcanzados. Ante la mirada atónita de la comunidad internacional, un 63% de la población habilitada para votar no se acercó a las urnas; y la mayoría, por un estrecho margen, se manifestó en contra de un acuerdo que buscaba ponerle fin a la guerra más larga de América Latina, impidiendo su implementación². ¿Qué pasó? ¿no estaba la gente cansada de la guerra? ¿porqué los colombianos y colombianas se opusieron al acuerdo de paz? ¿porqué la gran mayoría no votó? ¿somos acaso una sociedad tan violenta que preferimos la guerra? Estas fueron algunas de las preguntas que siguieron a los resultados. Posteriormente se llevaron a cabo una serie de diálogos y negociaciones con sectores políticos de oposición al proceso de paz y al Gobierno

² Según datos de la Registraduría Nacional del Estado Civil se registró un porcentaje de votación del 37.43%, se contabilizaron un 49.78% de votos a favor y un 50.21% en contra de la implementación de los acuerdos alcanzados entre el Gobierno y las FARC.

que dieron como resultado un acuerdo de paz ajustado, que fue posteriormente refrendado en el Congreso el 30 de noviembre de 2016. Si bien al momento de escribir esta introducción nos encontramos en la fase de implementación de los acuerdos, para el problema que reconoce esta investigación, resulta interesante entender cuáles fueron los imaginarios, comprensiones y creencias de la ciudadanía, que después de tantos años de violencia política, motivaron tanto el apoyo como la oposición a los acuerdos de paz, así como la no participación en el plebiscito.

Mapa del Documento

En el primer capítulo de esta tesis se desarrolla una conceptualización de las bases teóricas que soportan esta investigación: la educación para la paz y la enseñanza de la historia. Para cada una de estas disciplinas se describen sus inicios, su fundamentación teórica y conceptual, así como sus desarrollos y ámbitos de aplicación. En cada caso se destacan y explican los conceptos fundamentales que se utilizan en esta investigación. Así mismo, se hace una revisión de literatura en la que se reconocen los avances y experiencias que en otros contextos han desarrollado iniciativas que integran estos dos campos de conocimiento. Se hace énfasis en las herramientas que el pensamiento histórico ofrece a procesos de educación para la paz en contextos afectados por la violencia política, y se reconoce el valor de trabajar en el aula *historias difíciles* para deslegitimar el uso de la violencia política.

En el segundo capítulo se describe la metodología empleada; se presenta el problema, así como los objetivos y preguntas de investigación que aborda este estudio. Se describen las tres fases del diseño metodológico que, desde un enfoque cualitativo, se estructuraron para recoger y analizar las narrativas de las y los docentes sobre cómo manejan al interior del aula la historia reciente de la violencia política en Colombia. Así mismo, en este capítulo se

presentan las consideraciones éticas que se tuvieron en cuenta en el ejercicio investigativo para la recolección de datos, así como el fundamento ético de la investigación en sí.

En el tercer capítulo se presentan los resultados de cuatro tipos de análisis distintos, dos orientados desde la teoría y dos inductivos o estructurados por ideas recurrentes en la revisión de los datos recolectados en el trabajo de campo. En primer lugar se presenta un análisis teórico de la narrativa oficial de la historia del Conflicto Armado presente en textos escolares para caracterizar el insumo con el que cuenta el profesorado al trabajar el tema del Conflicto en el aula. En segundo lugar se presentan cuatro estudios de caso de cuatro docentes que dan cuenta de las características de distintos contextos específicos y cómo estos determinan la enseñanza de la historia reciente del Conflicto. En tercer lugar se presenta un análisis temático de las ideas planteadas por el conjunto de profesores entrevistados respecto a los retos y posibilidades para la enseñanza crítica de la historia reciente. Finalmente, se presenta un análisis teórico de las prácticas pedagógicas que reportaron los profesores y profesoras que hicieron parte de este estudio para determinar el alcance de las mismas respecto al fomento de la comprensión crítica de la historia reciente del Conflicto.

En el cuarto capítulo se desarrolla la discusión y conclusiones de la investigación; se presenta una síntesis de los resultados de la investigación empírica y se discute en relación con la literatura existente en los campos de enseñanza de la historia y educación para la paz. A partir de ello se desarrollan recomendaciones para la formación de docentes y para el trabajo en el aula. Finalmente se presentan posibles líneas de investigación que podrían dar continuidad al trabajo desarrollado en este estudio y que podrían contribuir, desde la comprensión crítica de la historia reciente, a la construcción de una cultura de paz en Colombia.

Introduction

The history of Colombia is unequivocally marked by political violence. The armed conflict, beginning in the 1960's and lasting for more than five decades, left close to 220,000 casualties and over eight million victims (GMH, 2013). According to calculations, more than seven million people were displaced from their territories, there were 25,000 victims of crimes against freedom and sexual integrity, and around 8,500 children and adolescents were recruited by armed groups (Registro Único de Víctimas, 2018). The damage done by this conflict is incalculable, and in addition to the primary victims, violence left a deep imprint both in society's collective memory and in individual memory.

The Normalization of Violence

Many of today's society members were born and grew up in the midst of the conflict. Stories about the armed dispute for power, the murder of social leaders, the elimination of movements and political projects, terrorist acts, or the forced displacement of rural families, among others, were integrated into daily life and to the social realities of communities and people in the country. Images from news of recent history include, among others, political leaders being murdered in public places, territories devastated as a consequence of armed clashes, surviving kidnapped people in inhuman conditions, and even the National Courthouse on fire and surrounded by military tanks. Thousands of peasant families were forced to come and live on the streets of large cities but, paradoxically, in spite of their high numbers, they have become invisible. In the words of Francisco De Roux (2017), we have come to a deep spiritual crisis in Colombia where there is no recognition at all of each other's humanity. There is no compassion anymore. We have forgotten how to take care of one another. Violence no longer shocks us because we have normalized it. This is the result of a society overwhelmed by war - a too long war- with frequent but low

intensity violence (GMH, 2013:42), outbursts that slowly and without being noticed pervaded our social realities.

This research focuses on political violence. This type of violence is defined as a purposeful and instrumental attempt to resolve conflicts and achieve political, social and economic objectives (Barash & Webel, 2002:21). For the Colombian case, this research retakes the proposal of CINEP/PPP, according to which political violence is exerted to maintain, modify, replace or destroy a model of State or society, or to undermine or suppress a human group with affinity in political, social, labor, ethnic, racial, religious, cultural or ideological identity whether the group is organized or not (Cinep/PPP, 2016:14).

The Research Problem

The Peace Agreement between the Revolutionary Armed Forces of Colombia – People’s Army (FARC-EP for its acronym in Spanish) and the government of Colombia signed in 2016 opened the possibility for creating a peace culture –in opposition to political violence- allowing for the resolution of social conflict by means of alternative strategies. But how to create a peace culture in a context where violence has been standardized? How to question something that is normal, daily and thus invisible? Education plays a key role in the creation and consolidation of peace cultures in so far as it helps new generations understand the causes and interests at stake in social conflicts, guides students towards reflections on the de-legitimization of violence and the non-repetition of the horrors of war, and provides tools for democratic participation and non-violent solutions to conflicts.

Although the history of the conflict is part of the recent history of the country, it is already taught in schools. The topic is included in the official academic curriculum. Regularly, the conflict is taught using textbooks and other teaching materials. Not long ago, it was included in the social sciences area, but more recently Act 1874, 2017, established

History of Colombia as a mandatory subject matter in the curriculum. This means that a greater emphasis could be made on the subject in the classroom.

From the narrative perspective used in this research, we may think that we are the result of several generations giving sense to violent actions from the memories and narratives available in our social and cultural contexts, that the way in which we have historically understood the use of violence has contributed to normalize it and approach it as a valid choice among the different possible ways of resolving conflicts. From this perspective, if we want to build a culture of peace, we have to transform the narratives and understandings that have normalized the use of violence. In the words of Anna Bastida, we have to *unlearn war* in order to build peace (1994b).

Following this, we must ask ourselves what young people are learning nowadays about the armed conflict, what challenges teachers face to teach recent history in the classroom, what strategies could be used to address the issue. The factors influencing the teaching of the history of the armed conflict in the classroom are multiple. On the one hand, there is scarcity of material resources in many public schools and the working conditions of the teachers are difficult. Public sector wages are low, the workload and the number of students per course are high, and many young people bring problems from their families and communities that are difficult to handle in the classroom. On the other hand, teachers must teach the recent history of the armed conflict in places affected in different ways by war. They must teach the causes and consequences of a violence that has not only affected their communities but teachers themselves. In many cases, they have the responsibility to explain the conflict to the children of actors or victims of this war, and in other cases, they must develop their work with the active presence of armed groups in their communities.

Given the difficult work and social conditions of social sciences teachers, we can understand why many of them are simply teaching history as a sequence of past events,

disconnected from the present and the realities of their students. This also relates to the initial education and continuous training teachers get. Nonetheless, and against all odds, there is also quite a good number of teachers who have developed alternative and creative ways to teach recent history in a way that contributes to the de-legitimization of the use of violence. In this study, I focus on some of these experiences. While they may be more or less successful, elaborate or rigorous, they attest to the efforts of those who consider that knowledge of the past is essential to understand the present and to participate in the construction of a future that is not a mere reenacting of the mistakes of those who used violence to deal with conflict.

The issues that I address in this study focus on the role of history teachers, the challenges they face, and the opportunities arising when it comes to teaching the recent history of political violence. I analyze the narratives of 23 social sciences teachers in two regions of the country affected differently by the armed conflict: Magdalena Medio, a region historically disputed by armed groups, and Bogotá D.C. Specifically, I analyze the ways in which this group of teachers has taken advantage of the opportunities, and faced the challenges of their contexts to make the teaching of recent history a vehicle for peace education. I study in detail how the experiences, beliefs, appraisals and emotions having to do with political violence relate to the selection of contents and the design and implementation of pedagogical practices.

With the knowledge derived from this research, I want to contribute to the design and implementation of strategies for training social sciences teachers, particularly regarding the contribution that history teaching might make to peace education. The relationship between these two training areas is wide and diverse. This thesis focuses on the contribution that history teaching can make towards the de-legitimization of the use of political violence to

resolve conflicts and the identification of non-violent alternatives to cope with social conflicts.

The Reflection Process

The identification of the problem stated in this research stemmed out of my work with teachers from different regions of Colombia, when I worked with the technical team of human rights in the Ministry of Education. This experience gave me the opportunity to talk and debate with social sciences teachers on the pedagogical possibilities to teach the history of the armed conflict in the classroom, and to size up the relevance of the social and cultural context in addressing the subject matter. Furthermore, it helped me understand that talking about a difficult subject in the classroom exceeds by far the rational, theoretical, methodological and didactical teacher training. Beliefs, attitudes, and emotions related to the collective and personal memory of violence come into play in this process, either to facilitate or to hinder the critical teaching of recent history.

The theoretical and methodological foundation of this research draws from an approach of critical inquiry (Billig, 1996; Bermudez, 2015) where I necessarily had to integrate my own reflective processes of study and analysis. This made me go beyond the obvious in order to try to understand the causes, interests and underlying relationships in our realities, and the motivations and perspectives of others in the complexity of their individuality and their own social and cultural contexts. Identifying the complexity and peculiarities of the social realities forced this study to be guided by open exploratory questions rather than by the planning and verification of a hypothesis. Thus, this study is structured by the contrast of my own ideas, understandings and experiences with the reviewed literature, and the long and stimulating conversations with my thesis director. Given the complexity and specificity of these questions, I attempt to answer them from a qualitative approach.

History Teaching and Peace Education in Colombia

Today in Colombia there are numerous experiences and initiatives in the education sector which, from different perspectives, seek to promote a disposition in students towards the peaceful resolution of conflicts. In many cases, they are teachers' isolated initiatives, or projects led by one institution or by non-governmental organizations. In this context we find examples like Classrooms in Peace (Aulas en Paz in Spanish), a program led by Los Andes University (Universidad de los Andes in Spanish), or the programs of Peace Schools Foundation (Fundación Escuelas de Paz in Spanish).

In terms of education policies, the approach prevailing has been that of the prevention of school bullying, and the promotion and development of citizenship skills (Chaux et al., 2004; MEN, 2006; Ruiz & Chaux, 2005). Public policies defining criteria for schools to foster a critical approach to the history of the armed conflict are relatively recent. In the framework of the Victims and Restitution of Land Act (1448/2011), the Ministry of Education signed an agreement with the National Center for Historical Memory (Centro Nacional de Memoria Histórica in Spanish) to jointly promote programs and pedagogical processes for the reconstruction of the historical memory of political violence in schools. One of the results of this agreement is a tool box, a set of materials to study and discuss different aspects of the armed conflict in the classroom from a pluralistic and historically rigorous perspective. This tool box includes materials both for teachers and for the upper grades of high school students, seeking to generate critical reflections on the causes, actors, interests at stake and consequences of the conflict, stressing the victims' role in the conflict. This was a first and important initiative to help create a peace culture from the teaching of social sciences (CNMH, 2015b).

Subsequently, Decree 1038, 2015, stipulates that there must be a peace chair in every high school and university in the country. This decree lays down twelve topics and the

institutions must choose two of them. Topics include historical memory and the history of national and international peace agreements. More recently, Act 1874 (December, 2017), partially modifying the Education General Act (115/1994), restores the compulsory teaching of Colombian history as a discipline integrated to the social studies curriculum. This act aims at contributing at the shaping of a national identity that recognizes ethnic and cultural diversity, develops critical thinking through the understanding of the historical processes of the country, and promotes the consolidation of a historical memory thus helping reconciliation and peace.

This regulatory framework might help make efforts and pedagogical processes visible and viable, projects that have been developed by research groups and other organizations such as the area of memory pedagogy of The Bogotá Center for Memory, Peace and Reconciliation (Centro de Memoria, Paz y Reconciliación de Bogotá in Spanish), studies by research groups such as the Education and Political Culture Group (Grupo de Educación y Cultura Política in Spanish) from the National Pedagogy University (Universidad Pedagógica Nacional in Spanish), the Center for Research and Popular Culture (CINEP for its acronym in Spanish) and its peace program, and the results of this research, to name only a few.

The Armed Conflict in Colombia

With the aim of guiding the international reader, it is important to provide a brief summary of the nature and development of the Colombian armed conflict, the context framing the experiences of the teachers included in this thesis.

The Colombian armed conflict is complex and long and its main causes lay in social injustice, unequal distribution of land and wealth, and limited possibilities of political participation of groups and movements other than the two traditional political parties: the Liberal Party and the Conservative Party.

By the middle of the 20th century, after a legacy of bipartisan political violence, self-appointed peasant defense groups of Communist orientation took up arms to allegedly change the economic, social and political structures concentrating all the power and wealth. In 1964, after strong government military operations in the territories where these groups were settled, FARC proclaimed itself as a guerrilla organization declaring a military offensive against the State and thus giving birth to the so-called armed conflict. Since then, and from different regions in the country, other leftist groups, including the National Liberation Army (ELN for its acronym in Spanish), the Popular Liberation Army (EPL for its acronym in Spanish) and April 19 Movement (M19 for its acronym in Spanish), among others, joined this fight.

By the 1980's, after several years of armed clashes between the security forces and the guerrillas, self-defense groups in Magdalena Medio gathered pace to defend the interests of the landowners blackmailed by the guerrillas and the victimized civilian population. These groups escalated in power and formed the United Self-Defense Forces of Colombia (Autodefensas Unidas de Colombia- AUC in Spanish), a paramilitary group of the far right, that, in alliance with drug traffickers and with the support of some sectors of the armed forces, had a stranglehold in the region and spread to other areas of the country either to combat the guerrillas or to protect laboratories and drug trafficking routes (GMH, 2013:140). While a paramilitary demobilization process was carried out in 2006, the political and economic structures of paramilitary groups remained almost intact, resulting in the rearmament of groups that have been referred to as criminal gangs (BACRIM for its acronym in Spanish) or neo-paramilitary groups.

It is important to mention that some guerrilla fronts were also linked to drug trafficking, thus contributing to a further degradation of the conflict. In this way, from the 1980's onwards, the armed conflict became a confrontation between the guerrillas, the

paramilitary and the armed forces to control the territory, the access to resources and the local political processes.

While all actors employed violence, making civilians the biggest victim, not everyone operated in the same way. Studies of the Historical Memory Group (Grupo de Memoria Histórica in Spanish) show that the guerrillas kidnapped more people than the paramilitary, performed terrorist attacks, got involved in forced recruitment and attacks on civilian property. The paramilitaries executed more massacres, selective assassinations and forced disappearances, using maltreatment and torture as a strategy for intimidation. As far as the members of the public forces are concerned, they concurred in excess of power in the development of their functions, with arbitrary arrests, torture, assassinations and forced disappearances of people as their main strategies (GMH, 2013:20). These different types of political violence, together with the relationship between the paramilitaries, the guerrillas and the drug traffickers, resulted in an intensification and degradation of violence in Colombia.

A peace process between the government and the FARC seeking to put an end to the armed conflict began in August, 2012. Along with the conditions for the bilateral ceasefire and the abandonment of arms, for four years these issues were discussed and negotiated: (1) guarantees of political participation for all; (2) a comprehensive rural reform to close the gaps between rural and urban areas and to create conditions for the well-being of the rural population; (3) a solution to the problem of production and marketing of illicit drugs, and (4) the compensation to the victims through the clarification of the truth of what happened, the search for missing persons and the repair of the damage caused.

Negotiations were closed and the Colombian people were summoned to endorse the agreement by means of a plebiscite. Before the astonished gaze of the international community, 63% of the population enabled to vote did not participate in the plebiscite, and a narrow-margin majority voted against the agreement who sought to put an end to the longest

war in Latin America, hindering its implementation.³ How come? Weren't people fed up with this war? Why did Colombians oppose the peace agreement? Why didn't the vast majority vote? Are we so violent that we choose war over peace? These were some of the questions that followed the results. A series of dialogues and negotiations with political opposition parties and groups and the government took place, and they resulted in an adjusted peace agreement, subsequently endorsed by the Congress in November 30, 2016. Although at the time of writing this introduction Colombia is in the phase of implementation of the agreement, in the framework of the problem stated in this research it is important to understand the views and beliefs of citizens leading to both support and opposition to the peace agreement, as well as non-participation in the plebiscite.

The Document Map

The first chapter of this thesis develops a conceptualization of the theoretical foundations that support the research: peace education and history teaching. For each of these disciplines, its beginnings, its theoretical and conceptual foundations, as well as its developments and areas of application are described. In every case, the fundamental concepts used in this study are explained. Additionally, a review of the literature and experiences integrating these two fields of knowledge in different contexts is developed. Emphasis is placed on the tools that historical thinking offers for processes of peace education processes in contexts affected by political violence, as well as in the value of working with *controversial issues* in the classroom to delegitimize the use of political violence.

The second chapter describes the methodology used. The problem, the objectives and the research questions addressed in this study are presented in this chapter. The third chapter

³According to data from the National Civil Register (Registraduría Nacional del Estado Civil in Spanish), only 37.43%, of the possible voters participated in the plebiscite. The final results were: 49.78% of votes supporting the peace agreement and 50.21% against its implementation.

describes the three phases of the methodological design, a qualitative approach structured to collect and analyze the narratives of teachers about how to handle the classroom in the framework of the recent history of political violence in Colombia. Likewise, this chapter also presents the ethical considerations that were taken into account in the data collection, as well as the ethical foundation of the research itself.

The third chapter presents the results of four types of different analysis, two theoretical and two inductive or structured by recurrent ideas in the review of the data collected. First, a theoretical analysis of the official narrative of the history of the armed conflict in textbooks was done to characterize the input with which teachers have to work on the conflict in the classroom. Then four case studies are introduced. Each one of them exhibits the characteristics of different specific contexts that determine how the teaching of the recent history of the conflict is performed. After this, a thematic analysis of the ideas raised by the group of teachers interviewed regarding the challenges and possibilities for the critical teaching of recent history is done. Finally, there is a theoretical analysis of the pedagogical practices reported by the teachers to determine their reach concerning the promotion of critical understanding of the recent history of the conflict.

The fourth chapter includes the discussion and conclusions of the research. It presents a synthesis of the results of the empirical research in relation to the existing literature on the fields of history teaching and peace education. Based on this, recommendations for the field of educational policy and the training of teachers are presented. Finally, possible research lines that would give continuity to the work carried out in this study are included. These research lines could contribute to the shaping of a culture of peace in Colombia.

1. Marco Teórico y Revisión de la Literatura

Esta investigación se fundamenta en dos campos de estudio distintos: la educación para la paz y la enseñanza de la historia. A continuación se presentan los desarrollos conceptuales de cada campo que fundamentan y sirven de referente para el abordaje de la problemática abordada en este estudio.

1.1. Educación para la Paz

A lo largo de la historia el conflicto ha estado presente en la vida social de las personas. Distintos actores, individuales o colectivos, se han visto en situaciones de oposición o desacuerdo con otros. Varias estrategias han sido empleadas para hacerle frente a los intereses encontrados e infortunadamente, la historia da cuenta de cómo la violencia ha sido utilizada con frecuencia e intensidad. Es así como personas, colectivos y comunidades han sufrido sus daños y consecuencias en distintos contextos y momentos en el tiempo.

Frente a esta realidad, ha surgido un fuerte interés en prevenir su uso y en promover creencias, actitudes y prácticas orientadas a la convivencia pacífica. Un ejemplo de ello serían los registros de los mensajes de los grandes profetas de las religiones del mundo como Buda, Jesucristo o Muhammad (Harris, 2002), así como la cosmogonía y tradición oral de algunas comunidades indígenas que buscan a través de lecciones, mandamientos y pautas de comportamiento, evitar la violencia y fomentar la convivencia pacífica. Por ejemplo, el budismo prohíbe acabar con una vida y existe la creencia de que prestando ayuda a todos los seres vivos se alcanza un nivel espiritual más elevado; “no matarás” es el sexto de los Diez Mandamientos aceptados como leyes de comportamiento inamovibles en el judaísmo; entre las enseñanzas de Jesucristo se encuentran amar a los enemigos, hacer el bien incluso a quienes no lo hacen y responder al mal con el bien; la raíz del islam es salam “paz” y el intento de Muhammed de alcanzar una sociedad perfecta rechazaba tajantemente la violencia (Kurlansky, 2015); entre los valores Mayas se encuentra el *Tiqapoqonaj ronojel ruwach*

k'aslem, que se refiere a la protección de todo lo que tiene vida y a la fuerza que mantiene la relación solidaria entre la comunidad y los pueblos (Salazar & Telón, 1998). En otras palabras, existe evidencia de que la educación para la paz se ha practicado de manera informal en distintos contextos a lo largo del tiempo, como mecanismo de regulación social que busca prevenir y contrarrestar los daños del uso de la violencia en sus distintas modalidades. Sin embargo, y a pesar de estos esfuerzos, la historia ha estado precisamente marcada por la violencia, pues así como algunos han intentado prevenirla otros por el contrario, de manera directa o indirecta, la han utilizado, fomentado y legitimado.

El uso de la violencia se ha justificado de distintas maneras a lo largo de la historia. La transmisión de ideologías y políticas nacionalistas de los Estados Modernos a través de la educación, son un ejemplo de ello.

1.1.1. La escuela: escenario para problematizar el uso de la violencia.

Desde la segunda mitad del siglo XIX, en Europa y América Latina se crea la escuela como institución encargada de formar a los ciudadanos de los Estados Modernos como sujetos con una identidad nacional definida y con un conocimiento general de sus deberes y derechos (Carretero, 2007:40). A través de narrativas orientadas por los Estados, en la escuela se han fomentado ideas sobre la identidad y el mérito de proteger la Nación, las cuales han contribuido a la justificación del uso de cualquier medio considerado necesario para garantizar la seguridad de los Estados, incluso la violencia (Galtung, 1996). La Primera y la Segunda Guerra Mundial dan cuenta del nacionalismo llevado al extremo, marcando un precedente tanto en la magnitud del daño de la violencia, como en el movimiento de académicos e intelectuales que se interesaron por prevenir los horrores de la guerra y fomentar la paz (Casas-Casas & Otoyá, 2009).

El movimiento de la Escuela Nueva surge después de la Primera Guerra Mundial; critica fuertemente las prácticas pedagógicas tradicionales basadas en la memorización y las

relaciones verticales entre profesores y estudiantes. Propone, desde un enfoque psicológico, dar un lugar central al estudiante y apoyar las actividades socialmente útiles, no destructivas. De ahí que se le prestara especial atención al arte, las manualidades y al desarrollo afectivo en el currículo. En 1919 se crea la Liga Internacional de Educación Nueva que se fundamenta en la necesidad de desarrollar una educación para la comprensión internacional que evite la guerra, y pone en el debate público la importancia de una renovación pedagógica (Casas-Casas & Otoy, 2009). Al interior de este movimiento se encuentran varios académicos entre los que destaco a María Montessori (1870 – 1952) en Italia y a John Dewey (1859 – 1952) en Estados Unidos, por sus aportes al campo de la educación para la paz.

Montessori es ampliamente reconocida por sus prácticas pedagógicas centradas en los estudiantes. El Método que lleva su nombre propende por la adecuación del espacio para que niños y niñas, acompañados por sus profesores y de acuerdo a su etapa de desarrollo, exploren el ambiente, resuelvan problemas y desarrollen libremente sus capacidades intelectuales (Montessori, 1964). La autora defendió la armonía entre el currículo formal y el currículo oculto; en sus escritos sostuvo que la educación es una forma de eliminar la guerra y que la educación para una ciudadanía global, el reconocimiento de la responsabilidad social y personal, así como el respeto por la diversidad pueden aprenderse en el aula (Montessori, 1949). Propuso incluir en el currículo el abordaje de temáticas como la guerra, la pobreza y el desarme, así como el fomento de habilidades para la resolución de conflictos y el desarrollo del pensamiento crítico (Duckworth, 2008).

Dewey por su parte, orientó la conexión entre educación y reforma social. Su concepción de la “educación democrática” contribuyó a dar al movimiento un carácter más progresista y de mayor compromiso político y social (Tiana, 2008). Propuso modificar contenidos, objetivos y métodos de aprendizaje en las ciencias sociales, específicamente en las áreas de geografía e historia, de manera que el estudiante tuviera un conocimiento gradual

de la realidad de las sociedades contemporáneas. Se opuso al aprendizaje memorístico de fechas y personajes carente de significado, y propuso que los profesores se concentraran en el propósito social de la historia, brindando las herramientas para reflexionar sobre las causas de los conflictos y facilitando la comprensión de las problemáticas del presente desde una mirada crítica al pasado (Dewey, 1916). Sostuvo que el patriotismo y el nacionalismo inculcado en la asignatura de historia se constituía en causa de violencia y promovió la enseñanza de un patriotismo global reconociendo a la escuela como plataforma de cambio social (Howlett, 2008).

Terminada la Segunda Guerra Mundial, la comunidad internacional se comprometió con la no repetición de las atrocidades ocurridas en el Holocausto. Los horrores de la guerra evidenciaron la necesidad de renovar y fortalecer las relaciones políticas de cooperación y seguridad entre los países. En 1945 se creó la Organización de las Naciones Unidas (ONU) de la que se desprende la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). En 1948 la Asamblea General de las Naciones Unidas firma la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la UNESCO trabaja en la promoción de la educación en tanto que derecho humano fundamental.

Más adelante, teniendo como antecedente el bombardeo nuclear sobre Hiroshima y Nagasaki, la Guerra de Vietnam y en el contexto de la Guerra Fría, hacia 1972 se introduce la *educación para el desarme* que busca el fomento de conocimientos y capacidades que lleven a la dejación de armas y la no-proliferación de instrumentos de destrucción masiva bajo el control efectivo internacional (Casas-Casas & Otoyá, 2009).

En 1974 la UNESCO emite un documento de recomendaciones en temas de Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales; y más adelante en 1986 se enfoca en la *educación en derechos humanos* entendida como el conjunto de actividades de educación, capacitación y difusión de información, orientadas a crear una

cultura universal para el reconocimiento y ejercicio de los derechos humanos (Casas-Casas & Otoy, 2009).

En el contexto latinoamericano, marcado por la desigualdad social, la pobreza, y la opresión, así como por el surgimiento de movimientos revolucionarios de izquierda y organizaciones sociales de base, Paulo Freire (1921 – 1997) define la educación como un acto político que, de acuerdo al contexto, puede orientarse hacia ciertos intereses e impedir el desarrollo de otros. Desde esta perspectiva sostuvo que así como la educación ha sido herramienta para la opresión podría serlo también para la liberación (Bartlett, 2008; Freire, 1970). La educación le permitiría a las personas reconocer sistemas sociales y políticos opresores, y por tanto brindar la posibilidad de cambiar esas estructuras. Introdujo dos conceptos que continúan vigentes: la Educación Bancaria y la Educación Liberadora. En la primera se ejerce una relación de dominación vertical entre el profesor o profesora y su estudiante. Hay una transmisión de contenidos a sujetos pasivos que se perciben como objetos, personas sin capacidad crítica, descontextualizados y carentes de agencia. Por su parte, la Educación Liberadora que defiende, se fundamenta en la *concientización*, entendida como un proceso de varias fases en las que las personas oprimidas comprenden críticamente las relaciones desiguales de poder y el proceso histórico de la desigualdad para participar en la transformación de la sociedad. Este tipo de educación está centrada en aspectos de la realidad del contexto y tiene como fundamento el diálogo, el pensamiento crítico, y la creatividad; valora la construcción colectiva de conocimiento, así como las relaciones horizontales y democráticas entre profesores y estudiantes (Freire, 1970).

De acuerdo con Monisha Bajaj (2008b:13), la educación para la paz es el espacio intelectual en el que se encuentran Montessori, Dewey y Freire, pues sus contribuciones apuntan a una serie de conceptos estructurales de la disciplina. Particularmente me interesa resaltar tres ideas comunes de estos autores: primero, el reconocimiento del rol de las y los

maestros como facilitadores del proceso de enseñanza aprendizaje; segundo, la relación de los contenidos con las distintas realidades sociales; y tercero, el reconocimiento de la capacidad para razonar, mediante el pensamiento crítico, temas de la realidad social y así promover acciones colectivas para el beneficio común y la convivencia pacífica. Estos son algunos de los elementos centrales de la educación para la paz que sirven de fundamento a la presente investigación.

1.1.2. Definición.

En los años posteriores a la Segunda Guerra Mundial surge la educación para la paz como disciplina formal que busca construir las bases teóricas y prácticas necesarias para avanzar hacia una convivencia que se resistiera a la violencia, y que optara por estrategias no destructivas para la resolución de los conflictos (Harris, 2002). La tradición investigativa en el área basa su producción alrededor de los supuestos de que es posible, a través de la educación, fomentar las habilidades y valores necesarios para alcanzar la paz con justicia social; y que una vez impartida la información y obtenida cierta experiencia, los y las estudiantes podrán constituirse en agentes de cambio para la construcción de culturas de paz (Bajaj, 2008a).

Es posible encontrar distintas definiciones de la disciplina en la literatura. Por ejemplo, Harris la define como un proceso de enseñanza tanto de los daños de la violencia, como de las estrategias para alcanzar la paz, orientada a generar reflexiones sobre los retos que supone la construcción de una cultura de paz, el desarrollo de habilidades y la promoción de actitudes no violentas (Harris, 2002; 2004). Lederach por su parte, enfatiza la importancia de, por un lado, estudiar los obstáculos que no permiten alcanzar una elevada justicia y una reducida violencia y por otro, desarrollar y promover conocimientos, capacidades y valores para la construcción de la paz (1984:181). Según Bar-Tal, la educación para la paz busca evidenciar la magnitud del daño de la violencia, así como el desarrollo de estrategias para su

eventual deslegitimación que posibiliten un cambio hacia un mundo más humano (2002). Específicamente en el ámbito de la educación formal, Reardon (1988) la define como el conjunto de políticas educativas, planificación, pedagogías y prácticas que pueden proveer a los y las estudiantes con las habilidades y valores necesarios para avanzar hacia una paz integral. De acuerdo con Bilbao y Etxeberria (2005) la pedagogía de la educación para la paz debe estar atravesada por la experiencia de las víctimas, cuyas narraciones, desde un enfoque ético y moral, son las que permitirán la reflexión acerca de los daños de la violencia.

Se puede observar entonces que estas definiciones contemplan unas ideas comunes como el uso de pedagogías para promover reflexiones que deslegitimen el uso de la violencia y fomentar habilidades para la práctica de formas positivas de resolución de los conflictos. Sin embargo, la amplia producción de programas, currículos y contenidos en el área han dificultado no solo una definición más precisa sino unos métodos específicos para la implementación de los procesos educativos. Esto se debe en parte a que la educación para la paz es una práctica que no puede desligarse del contexto en el que se desarrolla, pues sus objetivos se estructuran en relación con las necesidades particulares de cada comunidad o grupo social (Bar-Tal, 2002; Harris, 2004; Salomon, 2002). La cultura, el contexto y la relación de las comunidades educativas con la violencia son factores determinantes en el diseño e implementación de programas de educación para la paz. De ahí que aún cuando se aborden conceptos amplios como el conflicto, la violencia y la paz, las reflexiones, métodos y posibilidades pedagógicas estarán determinadas por el contexto.

1.1.3. Los conceptos: El conflicto, la violencia y la paz.

La educación para la paz se nutre de los conceptos e investigaciones del campo de los Estudios de Conflicto y Paz, así como de las definiciones y aproximaciones teóricas a estos conceptos. Este estudio se basa en la conceptualización de Johan Galtung, reconocido académico del área, que es retomada por distintos autores como Betty Reardon o John

Lederach, para desarrollar sus planteamientos en el campo de la educación.

De acuerdo con Galtung (1996), la paz es la ausencia o reducción de todo tipo de violencia, y lo que se obtiene cuando un conflicto puede manejarse de forma creativa y no violenta. La paz entonces sobrepasa por mucho el alto al fuego, y hace parte de una red de relaciones mucho más compleja, que incluye factores culturales y estructurales. En este sentido, la violencia no se reduce a la agresión física, sino que se asocia tanto a los factores socioeconómicos injustos e inequitativos, como a las creencias discriminatorias difundidas por la cultura. Para entender mejor este planteamiento es importante definir las bases que soportan el conflicto, la violencia y la construcción de paz. El autor propone un conjunto de relaciones de tres elementos para cada uno de estos conceptos, que se refuerzan y retroalimentan entre sí.

En primer lugar, el conflicto se define como una relación dinámica entre (1) las actitudes y creencias de las personas o los colectivos sociales, (2) los comportamientos y (3) una contradicción subyacente. Esta última es fuente de energía que puede emplearse ya sea de forma constructiva y creativa, o por el contrario, destructiva y violenta. Se parte del supuesto de que las personas cuentan tanto con una disposición a la agresión y la violencia, como con una disposición a la colaboración, la solidaridad y el cuidado; esto significa que el conflicto por sí mismo es propio de las relaciones sociales y no es sinónimo de violencia. La forma en que se resuelve el conflicto, o la forma en que se direcciona su energía, es la que puede traducirse en violencia, entendida como una construcción social destructiva, injusta e inmoral en cuanto instrumentaliza y deshumaniza al otro (Galtung, 1998).

En segundo lugar, plantea un conjunto de relaciones entre tres tipos de violencia que se retroalimentan entre sí: (1) *la directa*, que se refiere a las conductas visibles que dañan al otro como la agresión física, verbal, actitudinal o la guerra en sí misma; (2) *la estructural*, entendida como el sistema inequitativo de distribución de la riqueza, el poder y el limitado

acceso a derechos, oportunidades y participación social; y (3) *la cultural*, que se retomará con fuerza en la presente investigación pues se refiere al sistema de creencias discriminatorias que comparte un colectivo social, difundido y sostenido por la *educación*, la religión, las ideologías políticas, el lenguaje o las ciencias. Si bien estamos acostumbrados a reconocer como violencia aquella que podemos ver en las conductas propias de la interacción social, Galtung propone una conceptualización más compleja en tanto que incluye las estructuras sociales, económicas y políticas que restringen el ejercicio de los derechos y el desarrollo humano, así como las creencias que eventualmente pueden llegar a legitimar y justificar el uso de la violencia. Para entender mejor las relaciones entre la violencia directa, la estructural y la cultural, Galtung utiliza la metáfora de un iceberg donde aún cuando las estructuras políticas y socioeconómicas y los sistemas de creencias no son visibles, se constituyen en la base para que la violencia se manifieste en conductas y se haga visible, como la punta de un iceberg (1998). De acuerdo con el autor, existe una relación dinámica, fluida y constante entre los tres tipos de violencia, nutriéndose y fortaleciéndose, o debilitándose entre sí.

Finalmente y en tercer lugar, propone un sistema de relaciones para la construcción de paz que se asocia con los elementos de la violencia anteriormente descritos, ya que plantea la necesidad de la *Reconstrucción* tras la violencia directa, la *Resolución* del conflicto estructural subyacente y la *Reconciliación* de las partes en conflicto (1998:17). La paz integral solo es posible cuando se cumplen estos tres puntos, y no solo uno o dos de ellos. En otras palabras, es posible reponer el daño y superar la violencia si las partes en contradicción llegan a un acuerdo que satisfaga y beneficie a ambos, y se establecen condiciones de base para la justicia social y el reconocimiento.

El hecho de que solo veamos la punta del iceberg no significa que su base no exista. Si solo se elimina la violencia visible, será muy difícil navegar hacia la convivencia pacífica, pues si las condiciones estructurales de base se mantienen la violencia puede resurgir, y no se

logrará alcanzar una paz integral. Por eso, según Galtung, la paz debe entenderse como el conjunto de la *paz negativa* y la *paz positiva*, donde la primera se refiere a la ausencia de violencia directa y visible, y la segunda a la abolición de la violencia estructural y cultural promoviendo el desarrollo de alternativas constructivas y creativas para el manejo de los conflictos.

El trabajo de Galtung no solo es pertinente como base conceptual de programas de educación para la paz, sino que además brinda los elementos para entender su función, alcance y objetivo. Como se mencionó anteriormente, la educación ha sido herramienta para la transmisión de ideas asociadas a la identidad y al patriotismo que, en algunos casos, ha llegado a legitimar el uso de la violencia. Desde la teoría de Galtung, esto se correspondería con un tipo de Violencia Cultural que se puede subvertir si desde la misma educación se promueven reflexiones que cuestionen las narrativas que legitiman el uso de la violencia y se desarrollan habilidades para enfrentar de maneras creativas y positivas los conflictos.

Teniendo en cuenta que existe una relación dinámica entre los tres tipos de violencia que propone Galtung, la función de la educación para la paz sería entonces debilitar la Violencia Cultural y por tanto, su relación con las otras violencias. Puede construir o circular narrativas que representen los conflictos de manera que favorezcan una resolución no violenta; potenciar habilidades, creencias y actitudes que favorezcan la resolución pacífica de los conflictos, la reconstrucción del tejido social de las comunidades que han padecido la violencia y la reconciliación entre las partes enfrentadas. En esta misma línea Bajaj (2008a) recomienda promover una educación *crítica* para la paz que analice y cuestione las causas y formas de la injusticia social y económica que sostienen y alimentan la violencia.

Para el caso de la presente investigación esta conceptualización permite diferenciar el conflicto de la violencia; es decir, entender que el conflicto es natural y que puede ser constructivo y que existen formas alternativas a la violencia para su resolución. Así mismo, el

entender las formas culturales y estructurales que soportan la guerra permite entender cómo la educación se constituye en una herramienta clave para el debilitamiento de discursos sociales y culturales que alimentan y justifican la violencia. Es decir, si transformamos y cuestionamos críticamente las narrativas que circulan en los diversos contextos sobre el uso de la violencia, será posible deslegitimarla.

Es así como una educación para la paz que tenga como referente una conceptualización compleja y estructurada de las relaciones entre el conflicto, la violencia y la paz puede brindar los elementos necesarios para contribuir con la identificación y deslegitimación de las violencias propias de cada contexto.

1.1.4. Los contextos: La tranquilidad, la tensión y la confrontación armada.

Teniendo en cuenta que la educación para la paz es una práctica contextualizada, con el ánimo de establecer un marco de referencia que posibilite un avance y una articulación entre la teoría y la práctica, Salomon (2002) identifica tres grandes categorías determinadas por la ausencia, presencia y tipo de violencia a la que se refieren.

En una escala de menor a mayor, la primera categoría denominada *educación para la paz en regiones tranquilas*, se desarrolla en contextos caracterizados por una resolución pacífica de los conflictos y tiene por objetivo el fomento de una disposición hacia la paz y la reflexión sobre la magnitud del daño de la violencia en otros contextos donde sí se ha utilizado. La segunda categoría denominada *educación para la paz en regiones de tensión latente* se refiere a procesos educativos en contextos donde se presentan tensiones internas entre mayorías y minorías, o entre distintos grupos sociales, por diferencias de raza o etnia. En muchos casos las memorias colectivas de humillación, hostilidades o desposesión suponen la presencia de un conflicto latente, pero esto no necesariamente supone el uso de la violencia (directa). De ahí que los objetivos de esta categoría estén dirigidos a la transformación de percepciones y al fomento del respeto y la valoración de la diversidad.

La tercera categoría se denomina *educación para la paz en regiones de conflictos no resueltos* y se lleva a cabo en contextos marcados por la violencia directa, donde hay un enfrentamiento entre diferentes grupos armados. En esta categoría se encuentran contextos como Israel y Palestina, Chipre, Irlanda del Norte o Colombia donde la sociedad cuenta con un imaginario social dividido y polarizado, fundamentado en una memoria colectiva de vulneración y victimización. De acuerdo con Salomon, para este grupo los objetivos de la educación para la paz están orientados a la legitimación de la perspectiva del otro; la revisión crítica de las propias creencias y acciones emprendidas, el fomento de una disposición hacia la paz y la deslegitimación del uso de la violencia. En países de esta categoría que además se encuentren en situación de subdesarrollo económico, Salomon recomienda hacer un énfasis en el reconocimiento de la pobreza y la inequidad social como formas de violencia estructural, así como la implementación de programas de educación para los derechos humanos como forma de alcanzar la paz a través de la justicia y no de la resistencia armada; es decir, fomentar el uso de mecanismos legales que garanticen el respeto por la dignidad humana (2002:6). Sin duda esta última categoría es la que enfrenta los mayores retos pues debe cuestionar tanto la violencia directa, como la cultural y la estructural que la soportan, y es la que se abordará en profundidad en la presente investigación.

Si se articula el trabajo de Galtung con la categorización contextual que propone Salomon, cobra especial relevancia que en la tercera categoría los programas de educación para la paz incorporen el estudio de los conflictos que se han enfrentado por medio de la violencia en cada contexto. Esto significa desarrollar un estudio detallado de los intereses y objetivos de los actores enfrentados, del desarrollo violento de dicho conflicto, y de los costos y daños generados por la violencia. Dicha comprensión podría fomentar una disposición hacia la paz. Es desde esta perspectiva que cobra sentido una articulación entre la educación para la paz con las ciencias sociales y en particular con la enseñanza de la historia,

pues esta última no solo brinda los contenidos para entender las causas y desarrollos de los conflictos y comprender las motivaciones e intereses de los actores enfrentados, sino las narrativas empleadas históricamente para justificar el uso de la violencia que pueden constituirse en objeto de estudio y análisis. Esto contribuiría con la transformación de las narrativas propias de la *violencia cultural* y de las formas en que las personas entienden la relación entre el conflicto y la violencia en sus contextos de referencia.

1.1.5. Educación para la paz en la educación formal.

La educación para la paz no se ha logrado posicionar fuertemente en la mayoría de los currículos académicos de los distintos países y se encuentran grandes diferencias en cuanto a su abordaje y comprensión. En muchos casos su implementación se hace de manera informal, a partir de la iniciativa de colectivos u organizaciones no gubernamentales, y no de manera estructurada e integrada al currículo académico.

Galtung reconoce que se han hecho grandes avances en teoría e investigación en el área, pero afirma que en la implementación aún hay mucho camino por recorrer. De acuerdo con el autor, uno de los obstáculos es la forma de la educación tradicional que describe como aquella enseñanza de contenidos desde una estructura vertical, autoritaria y poco democrática que imposibilita la construcción colectiva del conocimiento (2008:51). Como se mencionó anteriormente, los principios de la educación para la paz que promovieron Montessori, Dewey y Freire se oponen a esta estructura, y su función radica precisamente en cuestionarla. Bar-Tal (2002) señala que los métodos de la educación para la paz deben ser distintos a aquellos empleados en la educación tradicional. Propone que sea asumida como una orientación de la educación; es decir, que todas sus acciones, estructura y métodos sean consistentes con la paz. Según Galtung, la educación para la paz necesariamente debe abrir el diálogo, fomentar la participación y debe valorar todas las opiniones desde una estructura horizontal (2008:52). En la misma línea, Harris señala que educar para la paz no significa

educar para la pasividad; al contrario, debe brindar las herramientas para reconocer situaciones de violencia y entrenar sobre las posibles formas de transformar activamente los problemas hacia la paz (2002:19). Esto es algo difícil de desarrollar al interior de la estructura de la escuela tradicional de las sociedades modernas; ya que el cuestionamiento de la violencia cultural y estructural genera reflexiones no solo sobre los contenidos de las asignaturas, sino sobre la forma jerárquica y autoritaria del propio sistema educativo, promoviendo la emancipación y las acciones orientadas al cambio.

1.1.5.1. Educación para la paz en Colombia. Por mandato constitucional la educación en Colombia debe formar a los y las estudiantes en el respeto a los derechos humanos, la paz y la democracia. La Ley General de Educación de 1994 enuncia en los artículos 5 y 14 que la educación en general tiene como fin la formación para el respeto a los derechos humanos, en especial la vida, la paz, la democracia, la convivencia, el pluralismo y el ejercicio de la tolerancia y la libertad. El Decreto 1860 reglamenta los aspectos pedagógicos y organizativos para dar cumplimiento a la Ley, mediante la creación de proyectos pedagógicos transversales en temas de educación ambiental, educación para la sexualidad y derechos humanos que cada institución deberá diseñar e implementar de acuerdo con las necesidades propias de su contexto. De otro lado, en el año 2006 el Ministerio de Educación Nacional creó los estándares básicos en competencias de lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas. Estas últimas incluyen el desarrollo de competencias comunicativas, cognitivas, emocionales e integradoras con el fin de promover la formación de ciudadanos y ciudadanas capaces de convivir en paz, participar en la construcción de lo público, exigir y proteger sus derechos, y respetar los de los demás (MEN, 2006). En 2015 se reglamentó la Ley 1732 que incluye la Cátedra para la Paz como asignatura obligatoria en todas las instituciones educativas del país. Esta cátedra tiene por objetivo crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de la paz y el

desarrollo sostenible que contribuya al bienestar general y el mejoramiento de la calidad de vida de la población. En el 2016 el Ministerio de Educación Nacional publicó la Propuesta de Desempeños y Secuencias Didácticas de educación para la paz para ser enriquecidas por los y las docentes de Colombia. Se trata de unas orientaciones que ilustran cómo podría ser un diseño curricular para la implementación de la Cátedra de la Paz. *Los Desempeños* incluyen los objetivos y las competencias que se busca desarrollar en los y las estudiantes para cada grado escolar, así como recomendaciones pedagógicas para profesores. Se enfoca en el desarrollo socio – emocional, la resolución pacífica de los conflictos sociales, la convivencia pacífica y la prevención del acoso escolar. En los últimos dos grados de bachillerato le asigna tres sesiones a estudiar las formas de liderazgo en hechos que marcaron la historia de Colombia; la identidad, los prejuicios y los estereotipos en el periodo de la Violencia (1948-1974); el papel de los actores del Conflicto y las estrategias de construcción de paz (1974 y 1991); y el ejercicio de los derechos humanos, la identidad y la participación ciudadana en el marco de la Constitución, en el contexto del Conflicto Armado. Para ello se propone la revisión de distintos textos entre los que se encuentran apartados de novelas literarias y una selección de textos de historiadores contemporáneos y se sugiere contrastar esa información con familiares que hayan podido vivir el periodo estudiado. Así mismo propone estudiar procesos de construcción de paz en la actualidad a nivel nacional e internacional y los retos de la convivencia pacífica en un mundo globalizado.

Además de los desarrollos oficiales en el tema, en Colombia hay una amplia producción de proyectos e iniciativas que desde universidades y organizaciones no gubernamentales aportan a la construcción de culturas de paz en la escuela. Entre las más importantes se puede mencionar el trabajo que ha desarrollado el Centro de Investigación y Educación Popular (CINEP), la Red Nacional de Iniciativas Ciudadanas por la Paz y contra la Guerra, la Fundación Compartir, la Fundación de Estados Iberoamericanos (OEI), las

Instituciones Educativas de la Compañía de Jesús (ACODESI), la Alianza Educación para la Construcción de Culturas de Paz, El Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), la Fundación Renacer, la Fundación para la Reconciliación, la Fundación Presencia, la Fundación Escuelas para la Paz, la Fundación Santillana y el Programa Participación Ciudadana para la Paz, entre otras. Así mismo distintos grupos de investigación de Universidades en Colombia desarrollan procesos que contribuyen con la construcción de culturas de Paz.

La literatura colombiana no presenta un consenso respecto a una definición específica de educación para la paz. Sin embargo, más allá de los desarrollos teóricos, se observa un interés por llevar a la práctica metodologías que disminuyan la violencia al interior de las escuelas y el diseño e implementación de estrategias para la construcción de culturas de paz. Un aporte importante es el trabajo que se ha hecho en relación con los elementos conceptuales y prácticos para la integración de las competencias ciudadanas al currículo académico, contempladas en la reforma educativa del Ministerio de Educación (2006).

Por un lado Alexander Ruiz y Enrique Chauz, miembros de la Asociación Colombiana de Facultades de Educación ASCOFADE, en su trabajo *La Formación en Competencias Ciudadanas* (2005), caracterizan tres ámbitos para su formación fundamentados en los derechos humanos: (1) convivencia y paz; (2) participación y responsabilidad democrática para construir colectivamente acuerdos que favorezcan el bien común; y (3) pluralidad, identidad y valoración de las diferencias. Proponen estrategias de aula en asignaturas especiales y áreas disciplinares para la promoción de las competencias, así como estrategias institucionales y comunitarias para fortalecer el fomento de las competencias y una propuesta de evaluación para medir su desarrollo.

Adicional a esto, el trabajo *Competencias Ciudadanas: de los estándares al aula* (2004) del Centro de Investigación y Formación en Educación de la Universidad de los

Andes, se ha constituido en un referente nacional al elaborar una propuesta sobre cómo puede promoverse la formación ciudadana en la escuela. Presenta estrategias pedagógicas como los dilemas morales, los juegos de roles, el aprendizaje cooperativo, entre otros, que buscan apoyar de manera simultánea el desarrollo de competencias de las áreas académicas y el desarrollo de competencias ciudadanas. Así mismo propone distintas formas institucionales para que la escuela pueda transformarse en un espacio que contribuya al desarrollo y a la práctica de las competencias ciudadanas por parte de toda la comunidad educativa. El programa *Aulas en Paz* del mismo centro de investigación, trabaja desde el año 2004 en la prevención de la agresión y en la promoción de formas de convivencia pacífica. En el marco de este programa se realiza capacitación a docentes, practicantes y voluntarios; acompañamiento en la implementación de prácticas pedagógicas en el aula para el desarrollo de competencias ciudadanas y talleres de refuerzo para pequeños grupos conformados por niños pro sociales y niños con problemas de agresión, y se desarrolla un trabajo con las familias de los y las estudiantes más agresivos de cada salón.

De otro lado, el centro cristiano Justicia, Paz y Acción No Violenta Justapaz cuenta con desarrollos importantes en la promoción de la educación como instrumento para el fomento de valores democráticos y la resolución pacífica de los conflictos en las aulas escolares, dándole un lugar importante a la mediación (Justapaz, 2004). Así mismo, esta organización ha liderado la promoción de la objeción de conciencia para la construcción de la paz, mediante contribuciones teóricas y prácticas sobre la responsabilidad individual de regir las actividades diarias bajo los principios de la no violencia en un contexto nacional de guerra. En el año 2005 la Pontificia Universidad Javeriana publicó el trabajo *La Educación desde las Éticas del Cuidado y la Compasión* también buscando complementar la política educativa de competencias ciudadanas desde un enfoque que reconoce en el otro y en el respeto hacia el otro, una forma de hacer convivencia y ejercer pluralidad en la sociedad.

Plantea que a través de las éticas del cuidado y la compasión se pueden desarrollar habilidades cognitivas, competencias emocionales y competencias comunicativas (Toro & Rojas, 2005).

1.1.5.2. Retos de la educación para la paz en Colombia.

Si bien el enfoque transversal y el fomento de habilidades interpersonales es necesario para la construcción de culturas de paz (Bar-Tal, 2002), las estrategias que se han desarrollado no darían cuenta de lo que supone la integración de la teoría del conflicto de Galtung y el contexto socio cultural que propone Salomon. Este tipo de educación para la paz no se corresponde directamente con el contexto en cuanto no problematiza el Conflicto Armado Colombiano, la Violencia Cultural que lo soporta, o su relación con la situación de desigualdad e injusticia social en el país. Se hace necesario entonces complementar este enfoque con una metodología específica y el abordaje de contenidos en el aula que permitan alcanzar los objetivos propios de la educación para la paz en contextos de violencia política.

Ana Bastida (1994b) propone un tipo de educación para la paz para contextos como el colombiano, donde el uso de la violencia ha marcado la historia y debido a su larga duración en el tiempo, se ha normalizado. Afirma que en estos casos no es suficiente con aprender y desarrollar habilidades y competencias para la convivencia pacífica, sino que es necesario re-significar y transformar creencias, prácticas y actitudes que se fortalecen en ambientes y contextos violentos; ella propone *desaprender la guerra*. Esto significa, valorar críticamente la realidad social para invalidar las prácticas y conductas orientadas a la violencia y de este modo deslegitimar su uso.

La narrativa que aborda la historia del Conflicto Armado en los textos escolares de mayor difusión en Colombia privilegia la perspectiva del Estado, aborda de manera separada y desarticulada los factores causales que explican el origen y la transformación del conflicto, y margina la experiencia y la voz de las víctimas (Padilla & Bermudez, 2016:244). Esto

resulta problemático al momento de desarrollar prácticas pedagógicas que relacionen los contenidos con las distintas realidades sociales para promover acciones favorables a la convivencia pacífica, tal como lo proponían Dewey, Montessori y Freire.

Recapitulando los distintos aspectos que se han abordado en este referente teórico de educación para la paz, y para los fines de la presente investigación, se reconoce que en un contexto de violencia política como el de Colombia, los programas y proyectos podrían complementarse con el estudio histórico del conflicto social que ha desencadenado el uso de la violencia política. Esto favorecería el estudio de los distintos actores involucrados en el Conflicto Armado, la comprensión de sus intereses, el reconocimiento de las distintas perspectivas y narrativas sobre el conflicto, la revisión crítica del uso de la violencia y el fomento de una disposición hacia la paz fundamentada en el reconocimiento de la magnitud del daño de la violencia desde las narrativas de las personas que la padecieron.

1.2. Enseñanza de la Historia

Esta investigación se apoya en la articulación entre las disciplinas de la educación para la paz y la enseñanza de la historia al considerar fundamental que el estudio y las reflexiones que se hagan sobre el conflicto, la violencia y la paz se relacionen directamente con el contexto social e histórico en el que tienen lugar. Como se mencionó en el apartado anterior, en contextos de violencia política es pertinente estudiar los conflictos que condujeron a que los actores involucrados optaran por el uso de la violencia, y comprender los elementos culturales y estructurales que alimentan la confrontación armada. Si bien los objetivos de ambas disciplinas son distintos, en este apartado se destacan aquellos elementos de la enseñanza de la historia que en el currículo académico formal pueden contribuir al fortalecimiento de una comprensión crítica que deslegitime el uso de la violencia política y valore formas alternativas para la resolución de los conflictos sociales.

En primer lugar se contrastarán dos largas tradiciones en la definición de las funciones sociales de la enseñanza de la historia: la tradición romántica y la tradición ilustrada. A partir de esta distinción, se conceptualizarán los elementos fundamentales en la construcción del conocimiento histórico (los conocimientos, el pensamiento histórico y el contexto sociocultural) y el papel que pueden desempeñar en la construcción de una comprensión crítica del pasado violento.

1.2.1. Funciones: Romántica e Ilustrada.

De acuerdo con Carretero y Bermudez (2012), la enseñanza de la historia ha tenido desde sus inicios dos funciones, una romántica y una ilustrada. La primera se fundamenta en una aproximación sentimental al pasado por medio de relatos que promueven un sentido de pertenencia e identidad con los distintos grupos sociales, locales y nacionales. Esta función busca formar ciudadanos con unos valores sociales que apuntan a fomentar lo que Barton y Levstik (2008) han denominado lealtad nacional; es decir, una valoración positiva de la evolución política del país, y una identificación con eventos pasados, representaciones simbólicas, personajes y héroes nacionales, empleando mecanismos emocionales y afectivos. Sin duda, la forma en que se comprende el pasado está directamente relacionada con el proceso de construcción de la identidad; el conocimiento de los propios orígenes, así como la valoración y apropiación de elementos culturales de las generaciones anteriores, posibilita no solo que las personas se reconozcan a sí mismas como parte de un grupo social, sino que se proyecten en el futuro en lo individual y lo colectivo (Barton & Levstik, 2004; Wertsch, 1997). De ahí que con el surgimiento de los Estados Modernos se haya considerado a la enseñanza de la historia como una herramienta potente en la formación de las nuevas generaciones de ciudadanos, y que desde finales del siglo XIX se haya consolidado como disciplina académica e integrado a los currículos escolares alrededor del mundo (Epstein, 2009).

La segunda tradición, la ilustrada, tiene su fundamento en las ideas de la Época de las Luces que resaltaban la importancia de la razón. Desde sus orígenes, esta tradición se fundamenta en el interés o la búsqueda de la reflexión y de valores intelectuales y humanistas para aproximarse al pasado de una manera crítica y objetiva. Su objetivo fundamental es generar en los y las estudiantes una comprensión racional del pasado que les sirva para entender sus propias realidades y formarse como ciudadanos activos y democráticos.

Si bien estas funciones parecieran excluyentes entre sí, ambas apuntan a objetivos fundamentales de la disciplina. Muchos de los debates sociales, políticos y académicos que se han dado en distintos momentos en torno a la enseñanza de la historia pueden entenderse como manifestaciones de la tensión entre estas dos tradiciones. Como es natural, cada tradición se ha ido transformado con el tiempo y como resultado del debate mismo. Es así como distintas teorías y enfoques se han desarrollado, generando una transformación en las prácticas y los contenidos de la enseñanza de la historia en la educación formal.

Al hacer una revisión de las tendencias en el tiempo, se observa que la función romántica tiene una posición dominante, tanto en el discurso como en la práctica, hasta la primera mitad del siglo XX en Europa, Estados Unidos y América Latina (Carretero, 2007; Symcox, 2002). Esto se debe a los intereses sociales y políticos de los estados/naciones en la educación de las nuevas generaciones de ciudadanos, ya que en el proceso de surgimiento y consolidación de las naciones occidentales, la relación entre escuela e historia garantizó la legitimación de un nuevo orden social y político fundamentado en los ideales de libertad y progreso. Sin embargo, tal apuesta por la construcción de identidades nacionales homogéneas fundamentada en el patriotismo generó fuertes críticas desde la tradición ilustrada. Por ejemplo, John Dewey desde el movimiento de la Escuela Nueva señaló la pérdida de los objetivos sociales de la educación al evidenciar cómo la enseñanza de la historia buscaba

formar al ciudadano del Estado y no al hombre, donde según el autor, el Estado sustituye a la humanidad y el nacionalismo al cosmopolitismo que defendía Rousseau (Dewey, 1916).

Más adelante, hacia los años setenta, la visión ilustrada y constructivista coge mucha fuerza en el discurso académico, al punto que se hace casi dominante. También gana mucho terreno a través de distintas reformas curriculares con enfoques constructivistas en diversos países; sin embargo en la práctica el terreno es más desigual al mantenerse las prácticas tradicionales de enseñanza. En cualquier caso, los nuevos cuestionamientos y debates sobre la función y los objetivos de la enseñanza de la historia, suponen una transformación de la disciplina que se corresponde con el paso de la modernidad a la globalización y el multiculturalismo (Carretero, 2007). A continuación se hace una descripción general de estos debates académicos que podrían agruparse en el estudio de tres grandes temáticas o aspectos del proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia: los contenidos, las habilidades cognitivas y el desarrollo del pensamiento histórico.

1.2.2. Los contenidos.

Una primera temática reconoce y problematiza el hecho de que las narrativas dominantes que reconstruyen el pasado, presentan variaciones de acuerdo a los intereses sociales y políticos de los gobiernos de cada sociedad (Loewen, 1995; Plá, 2005). En el marco de la función ilustrada, esta corriente de análisis estudia los contenidos de esas narrativas, y en particular quién decide qué y cómo se enseña la historia. Este análisis cuestiona la forma en que los diseños curriculares perpetúan un sistema social a través de una estructura narrativa que no permite que se cuestionen los poderes establecidos, pues acomoda o reestructura la representación del pasado de acuerdo a sus intereses sociales y políticos particulares (Carretero & Bermudez, 2012). Desde este enfoque, se evidencian las diferencias y tensiones entre distintas narrativas que se emplean en la enseñanza de la historia. En algunos casos, porque aún cuando se refieren a un mismo hecho en el pasado,

ofrecen versiones muy distintas entre sí, y en otros casos en los que algunas narrativas, particularmente las de los grupos minoritarios, son muy poco difundidas (Ferro, 1981). Así mismo, este tipo de investigación ha estudiado cómo las narrativas históricas escolares tienden a describir como héroes a ciertos personajes, despojándolos de los conflictos, la incertidumbre, la duda o las emociones propias de la condición humana, con el objetivo de explicar en las virtudes individuales, causas estructurales e intereses políticos y económicos de fondo (Barton & Levstik, 2008). En esta forma de reconstruir los hechos del pasado, la explicación de los sucesos y las consecuencias de los mismos, recaen sobre unos pocos individuos y cuentan con una carga afectiva que fomenta valores nacionalistas. Esto dificulta la comprensión de los intereses económicos o políticos tras determinados hechos históricos (Carretero, 2007; Loewen, 1995). Esta corriente de análisis reconoce cómo la historia se ha escrito como una secuencia de eventos que no invita al lector a la reflexión crítica, pues los hechos se narran desde una posición de verdad que, por hacer parte del pasado, parecieran inmodificables y, a la vez, muy distantes de las distintas realidades sociales donde tiene lugar la enseñanza de la historia.

Una pregunta fundamental de esta tradición de análisis es: ¿porqué se enseña la historia de las élites y no la de los distintos grupos sociales? Si las ciencias sociales, y en particular la enseñanza de la historia contribuye con la consolidación de la identidad de la ciudadanía, la narrativa que cuenta la historia del pasado ¿no debería incluir distintas experiencias y perspectivas, y brindar las herramientas para un ejercicio democrático participativo? Este debate cobra especial relevancia en una posible articulación de la enseñanza de la historia con la educación para la paz, ya que si se asume que la forma y el contenido de la educación para la paz deben ser consistentes (Galtung, 2008), las narrativas sobre el pasado deberían ser en sí mismas inclusivas y pluralistas. Así mismo, en contextos marcados por la violencia política como el que aborda la presente investigación, importa que

la narrativa que da cuenta de la historia del conflicto social, brinde las herramientas necesarias para abordar en el aula las causas del conflicto y las condiciones que llevaron a los actores enfrentados a hacer uso de la violencia. Ello solo es posible si las narrativas históricas reconocen las diversas perspectivas y experiencias de los actores enfrentados en el conflicto.

El análisis sobre los contenidos de las narrativas históricas y sus sesgos políticos e ideológicos representa un avance significativo en la disciplina y ha hecho aportes importantes para comprender la enseñanza de la historia desde una perspectiva crítica. Sin embargo, otras corrientes de investigación ponen en evidencia las limitaciones de este enfoque a la hora de explicar cómo se desarrolla en los y las estudiantes la comprensión del pasado y de los fenómenos sociales, y qué tipo de estrategias pedagógicas posibilitan el desarrollo de razonamientos complejos sobre el pasado, y el desarrollo de procesos de pensamiento propios de la disciplina histórica como lo puede ser el tiempo histórico o las explicaciones causales de los hechos del pasado (Asensio, Carretero, & Pozo, 1989).

1.2.3. El desarrollo cognitivo y el pensamiento histórico.

La irrupción de la psicología cognitiva en los años setenta generó nuevos cuestionamientos en el campo de la educación. De acuerdo con este enfoque la comprensión de ideas complejas y abstractas así como su representación mental más amplia y crítica, se da de manera progresiva al superar distintas fases de desarrollo (Piaget, 1984). Específicamente en el campo de enseñanza de la historia la atención se centra en el desarrollo de las habilidades cognitivas necesarias para el aprendizaje de conceptos e ideas abstractas y complejas propias de la historia, las cuales suponen unos retos distintos a los de otras disciplinas como las ciencias naturales. Es así como distintos académicos se enfocaron en estudiar la adaptación del nivel de complejidad de los contenidos y las prácticas pedagógicas a las distintas fases de desarrollo de niños, niñas y jóvenes (Booth, 1987; Carretero & Limón, 1993; Carretero & Voss, 1994).

Por ejemplo, un elemento característico de la enseñanza de la historia ha sido el aprendizaje de las fechas de los acontecimientos de gran importancia para una determinada sociedad o nación. A lo largo de la primera mitad del siglo XX, donde tuvo una fuerte influencia la función romántica, este aprendizaje fue predominantemente memorístico y cronológico; se estudiaban fechas en las que tuvieron lugar lo que los Estados determinaron como hitos históricos, aunque éstas carecieran de significado para los y las estudiantes (Carretero, Pozo, & Asensio, 1989). En la investigación cognitiva, se reconoce que la construcción del tiempo es una de las dimensiones básicas de toda la arquitectura de pensamiento del individuo, que se aprende y complejiza de acuerdo a las etapas de desarrollo cognitivo. De ahí que desde este enfoque, se prestara especial atención a los retos que plantea la comprensión de las distintas categorías temporales propias de la historia (eventos puntuales, períodos de distinta duración, ciclos, etc.) y a los mecanismos mediante los cuales se facilitaba la adquisición de dichas nociones temporales, más allá del aprendizaje memorístico de las fechas.

Igualmente, la investigación cognitiva sobre el aprendizaje de la historia estudió los procesos de pensamiento mediante los cuales las personas explican los eventos históricos. De acuerdo con Carretero, Pozo y Asensio, un hecho puede explicarse causal o intencionalmente. En el primer caso la explicación se remite a las circunstancias antecedentes que hicieron posible o necesario el evento y suelen corresponder a una conjunción de factores económicos, sociales, políticos y culturales. En el segundo, se estudian históricamente los motivos o intenciones de quienes participaron en el evento, situados en los contextos sociales e históricos en los que tienen sentido. En ambos, las explicaciones suponen la elaboración de unos cuestionamientos y unas representaciones y operaciones cognitivas complejas para establecer relaciones entre los distintos factores causales, las motivaciones y la representación de las consecuencias (1989:142).

Al hacer un análisis de los retos que el aprendizaje de la historia supone en la práctica, los autores señalan también algunos aspectos del procesamiento de la información que no dependen exclusivamente de la etapa de desarrollo de los y las estudiantes. Se trata de sesgos cognitivos que pueden dificultar el aprendizaje de las ciencias sociales. Estas dificultades están determinadas por unas ideas previas que cada persona desarrolla y fortalece en su propio contexto de socialización. Para el caso de las ciencias sociales, los imaginarios sociales que se han transmitido de generación en generación a través de las narrativas históricas, pueden ser un ejemplo de ello. Es decir que las ideas patrióticas y los imaginarios sobre las características de identidad, pueden interferir en el procesamiento de información de un razonamiento complejo, llevando a los y las estudiantes a ignorar o descartar las ideas que pueden contradecir lo que ya se había dado por cierto. Sin embargo, a pesar de que esta corriente reconoce que existe una influencia de aprendizajes previos provenientes del contexto social de los y las estudiantes, su abordaje es enteramente cognitivo, más que socio-cultural.

En síntesis, esta línea de investigación afirma que el paso de una enseñanza descriptiva a una enseñanza explicativa, o lo que sería el paso de un acento romántico a uno ilustrado, supone una comprensión de conceptos abstractos y complejos como los de tiempo histórico y causalidad histórica, y que esto a su vez supone el desarrollo de unas operaciones cognitivas que permiten analizar cualquier nuevo conocimiento de la historia de manera abstracta y sofisticada (Zaragoza, 1989:105).

A la par que se desarrolla esta investigación de corte cognitivo, se desarrolla otro enfoque investigativo que no se nutre tanto de la psicología como de la combinación de la filosofía de la historia con la pedagogía. Principalmente en el Reino Unido, aunque progresivamente se va ampliando a otros países, surge un enfoque teórico y empírico que plantea que la historia como disciplina es una “forma de conocer” la realidad social, y que

para ello utiliza conceptos e ideas particulares, que en muchos aspectos son diferentes a los de otros campos de conocimiento (Booth, 1987). Así, los trabajos sobre enseñanza de la historia se distanciaron de la preocupación por investigar o desarrollar la madurez cognitiva de los y las estudiantes como requisito para aprender/comprender el pasado. En cambio, la producción académica se enfocó en el desarrollo de métodos lógicos racionales propios del estudio del pasado y necesarios para comprender su relación con el presente y el futuro (Dickinson, Lee, & Rogers, 1984; Rogers, 1987). Se estudian entonces distintas formas de aproximarse a los problemas que plantea la historia, trabajando conceptos como la evidencia, la causalidad, el cambio y la permanencia, y la empatía histórica.

Uno de los elementos fundamentales para dotar de racionalidad la enseñanza de la historia y hacerla lo más objetiva posible es el uso de la evidencia. Sin embargo a diferencia de las ciencias exactas, las piezas con las que se reconstruyen los eventos del pasado en la historia, pueden estar incompletas. Con el paso del tiempo, muchos eventos no fueron registrados, otros se han perdido, o deliberadamente destruido, y otros no nos brindan la información suficiente para tener un conocimiento real y completo de lo sucedido. Así mismo, aun cuando se tienen evidencias suficientes, las fuentes no proporcionan información absoluta y unívoca sobre el pasado, sino que requieren del análisis y la interpretación del historiador. Si bien, la evidencia con la que contamos para reconstruir la historia suele ser parcial e insuficiente, un elemento que puede hacer menos sesgada la aproximación al pasado es la selección y el trabajo analítico e interpretativo que se desarrolle con la que se encuentra disponible. En este sentido, se reconoce la necesidad de desarrollar ciertas habilidades en los y las estudiantes para desarrollar una comprensión del pasado basado en un criterio de verdad interpretativa; es decir, la capacidad para producir una significación con el mayor número de pruebas posibles y con la mayor reducción posible de la subjetividad para aumentar la objetividad (Plá, 2005:120). Estas habilidades deben permitirle a los y las estudiantes

organizar las piezas disponibles para entender un problema, e interpretar un punto de vista contrastando y analizando las perspectivas disponibles (Fines, 1994; Lee, 1984).

Otro concepto que se estudia con detenimiento es la empatía histórica, que surge de la necesidad de promover en los procesos de enseñanza una forma de aproximación al pasado, que en articulación con otras habilidades de pensamiento, permitiera a los y las estudiantes reconocer que las acciones y decisiones de los actores históricos se basaron en creencias y valores distintos a los del presente y que una explicación objetiva de sus acciones supone una reconstrucción en su propio contexto social y cultural (Portal, 1987a). El desarrollo de la empatía histórica supone entonces una proyección cognitiva, haciendo uso de la imaginación y la evidencia histórica, para entender las ideas, creencias, valores y objetivos de otros en el pasado. Esto supone poner en juego la observación intuitiva y el juicio que cada uno haya desarrollado en la vida cotidiana, dotando así al aprendizaje de la historia de sentido y humanidad (Ashby & Lee, 1987).

Esta corriente también reconoce que las explicaciones y reflexiones sobre el pasado no se dan necesariamente de manera cronológica y se proponen distintas formas de aproximarse a un problema. Se inician entonces investigaciones sobre formas alternativas a la cronológica para generar procesos reflexivos complejos como la diacrónica que consiste en mirar un problema a lo largo del tiempo y su evolución; la sincrónica que analiza un hecho en un momento específico en su contexto; la retrospectiva que parte de una problemática social del presente y busca sus orígenes y explicaciones en el pasado, y la historia reciente que aborda eventos y realidades sociales que tuvieron lugar en un espacio – tiempo relativamente cercanos al presente y que pueden ser interpretados de distintas maneras al no haberse estructurado una narrativa histórica al respecto (Portal, 1987b).

En síntesis, desde este enfoque orientado hacia el desarrollo del pensamiento histórico, el pasado se entiende como un conjunto de problemas, la historia como una

disciplina con unas prácticas mediante las cuales es posible aproximarse a esos problemas, y la enseñanza de la historia como el fomento y desarrollo de habilidades en esas prácticas (Seixas, 2001:1). Es así como los contenidos pasan a constituirse en la base sobre la cual generar reflexiones sobre la complejidad de las relaciones humanas, el reconocimiento de distintas perspectivas, así como las causas y consecuencias de los hechos históricos (Fines, 1987). Se dejan de lado entonces las cargas valorativas y el contenido simbólico de las narrativas propias de la función romántica y cobra importancia el razonamiento y desarrollo de habilidades para entender el pasado.

Vemos entonces cómo la idea de contar con una madurez cognitiva para aprender la historia se complementa con unos estudios que se enfocan en los distintos mecanismos mediante los cuales se puede mejorar la forma en que se da el aprendizaje sobre el pasado y estimular, mediante metodologías investigativas y elementos propios de la disciplina histórica, el paso a formas de pensamiento más complejas que permitan una mejor comprensión de los problemas de la historia.

Hasta este punto se ha visto cómo la función ilustrada de la enseñanza de la historia critica fuertemente la manipulación de las narrativas románticas que buscan promover valores favorables a un ejercicio ciudadano que se corresponda con los intereses de cada nación. Desde la psicología cognitiva y la epistemología de la historia se busca el desarrollo de habilidades de pensamiento que permitan una comprensión más compleja y crítica de categorías y conceptos propios de la historia. Estos enfoques se trabajarán en esta investigación tanto en el análisis de las narrativas sobre la historia reciente, presente en los textos escolares y en el análisis de las prácticas pedagógicas empleadas para su enseñanza en el aula.

1.2.4. Los contextos socioculturales.

De acuerdo con Carretero y Bermudez (2012), el esfuerzo de la investigación sobre

las habilidades cognitivas y el desarrollo del pensamiento histórico por caracterizar los procesos de pensamiento propios de la historia separa las estructuras de razonamiento lógico del contexto social y cultural donde se lleva a cabo el aprendizaje. Sin embargo, en la vida cotidiana estos procesos no se dan de manera separada, sino que coexisten con las narrativas y prácticas empleadas en los distintos contextos sociales que, con sus características particulares, determinan las comprensiones y las formas de aproximarse e interpretar los problemas que plantea la historia. Por ello importa conocer también la investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia desde enfoques socio-culturales.

El desarrollo de la psicología socio-cultural, principalmente en la tradición de Vygotsky, generó importantes preguntas respecto a la relación entre la enseñanza de la historia y los contextos sociales y culturales de los y las estudiantes (Epstein, 2010; Wertsch, 2008). En particular, esta producción académica se centra en las formas en que las personas articulan los procesos cognitivos empleados para la comprensión de los problemas de la historia, con distintos procesos culturales e identitarios. Dentro de ellos cobra especial relevancia el estudio del pensamiento narrativo. De acuerdo con la teoría narrativa, los grupos sociales hacen uso del lenguaje para entender la realidad social, construyendo narrativas para proporcionar sentido a su experiencia, generar coherencia entre la identidad individual y la colectiva, y orientar sus acciones (Haste, 1993). Las narrativas constituyen entonces dispositivos socioculturales de orden cognitivo y lingüístico que explican la experiencia y conceptualizan las realidades a través de metáforas, símbolos, relatos y caracterizaciones (Wertsch, 1997).

Así, esta corriente estudia cómo las personas hacen uso de las narrativas disponibles en su contexto social y cultural para darle sentido a los nuevos aprendizajes. Distintas investigaciones han logrado determinar que existe una fuerte influencia de estas narrativas sobre la comprensión de los eventos históricos. Las ideas y creencias que las personas han

consolidado a través de la cultura y la interacción social con grupos cercanos de referencia, pueden predominar sobre los aprendizajes y la aproximación constructivista a los problemas de la historia (Barton & Levstik, 2008; Kitson & McCully, 2005). Algunos estudios han demostrado que los y las estudiantes son más receptivos y que incluso seleccionan de un conjunto de contenidos, la información que soporta o concuerda con las narrativas sociales disponibles en su entorno social y cultural, fortaleciendo así creencias, posicionamientos e identidades (Barton & McCully, 2005; Bermudez, 2012; Mosborg, 2002). Otros estudios indican que los procesos narrativos, retóricos e identitarios que se activan en el aprendizaje de la historia modifican la forma en que se usan los conceptos y procesos claves del pensamiento histórico tales como el análisis de evidencias, la reconstrucción causal o la empatía (Bermudez, 2012).

Esta línea de investigación pone en evidencia el problema de basarse exclusivamente en el estudio de procesos cognitivos individuales, fuera de su contexto de desarrollo, y propone retomar los objetivos del enfoque ilustrado relacionándolos con los distintos significados y perspectivas culturales de los distintos eventos que se estudian en la historia.

Carretero y Bermudez (2012) argumentan que el enfoque socio-cultural en la investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia ofrece una redefinición de la tradición romántica, pero despojada ahora de la carga ideológica patriótica conservadora. Frente al énfasis de la tradición ilustrada en el desarrollo de las habilidades de pensamiento del individuo, el análisis sociocultural recupera el interés por estudiar el rol de las narrativas, los sentimientos, la identidad y las relaciones sociales que se gestan en torno al aprendizaje de la historia. Estos elementos, que habían sido el fuerte de la tradición romántica, se reinterpretan como elementos culturales que intervienen el proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia. Por ejemplo, las narrativas históricas se entienden como construcciones sociales más que como la recopilación de hechos objetivos de la historia, y

por lo tanto se reconoce la existencia legítima de múltiples versiones de un mismo hecho (Barton & Levstik, 2004).

Esta corriente de análisis cobra especial relevancia como base teórica para la presente investigación, pues brinda las herramientas para problematizar y estudiar fenómenos sociales como el conflicto social y el uso de la violencia política, propios de los estudios de educación para la paz, en relación con el contexto. Apoyándose en el enfoque constructivista de la psicología vygostkiana, esta investigación reconoce que el individuo juega un rol activo en el proceso de construcción de narrativas históricas, y que este proceso se da inmerso en unos contextos sociales y culturales determinados. Por otra parte, reconoce la importancia de los valores y las emociones en el proceso de aprendizaje de la historia, pero se interesa por la interacción de éstos con los procesos de reflexión y análisis crítico de la información. Estas distintas características hacen que la investigación sociocultural sea particularmente apta para el estudio de la relación entre la enseñanza de la historia y otros objetivos educativos como el fomento del pluralismo, la multiculturalidad, el sentido de responsabilidad social o la construcción de culturas de paz.

1.3. La Articulación entre la Enseñanza de la Historia y la Educación para la Paz

Esta investigación se apoya en la idea de que la enseñanza de la historia puede y debe tener una función cívica que aporte a la construcción de culturas de paz en contextos que han atravesado largos periodos de violencia política. Aún cuando los objetivos de ambas disciplinas son distintos, este estudio se suma a la creciente producción académica que trabaja en los elementos y puntos de intersección que permiten hacer en el aula un estudio detallado del conflicto y de las consecuencias del uso de la violencia política, orientados a la no repetición de la guerra y el reconocimiento de formas positivas para la resolución de los conflictos sociales (Bekerman & Zembylas, 2012; Cole, 2007b; Freedman, Weinstein, Murphy, & Longman, 2008; M. Herrera & Rodríguez, 2012). A continuación se profundiza

en distintas experiencias documentadas en la literatura que han articulado estos dos campos de estudio para favorecer una comprensión crítica de la historia reciente, que favorezca la deslegitimación del uso de la violencia política y sienta las bases para la construcción de culturas de paz. En primer lugar (1) se profundiza en el rol de los maestros y maestras, destacando los retos y responsabilidades que se han identificado en otros estudios, en relación con el diseño e implementación de prácticas pedagógicas para la enseñanza crítica de la historia; luego, (2) se rescatan los aprendizajes de distintas experiencias que han empleado el abordaje de *historias difíciles* o temas controversiales en el aula para la aproximación crítica a distintas realidades sociales. Así mismo, se destacan las iniciativas que han empleado el enfoque de la pedagogía de la memoria para el abordaje específico de la historia reciente marcada por la violencia política.

1.3.1. El rol de los profesores y profesoras.

Como líderes de los procesos de enseñanza y aprendizaje, los maestros y maestras juegan un rol determinante en la educación. En el área de ciencias sociales, cuentan con la difícil tarea de diseñar e implementar prácticas pedagógicas que permitan generar reflexiones para una aproximación más crítica a las propias realidades sociales.

De acuerdo con Bar Tal, particularmente en procesos de educación para la paz es importante que las actitudes y prácticas pedagógicas sean consistentes con los fundamentos de la disciplina; es decir, que se empleen pedagogías participativas que respeten todas las opiniones y promuevan la construcción colectiva del conocimiento (2002).

Tras un estudio con más de cien profesores en la India, Bajaj (2011) sostiene que en el campo de la educación en derechos humanos es necesario reconsiderar la importancia del rol de los docentes y reconocer que el desarrollo de prácticas pedagógicas con enfoque de derechos humanos suponen mucho más que la instrucción teórica. Tras el reconocimiento de que los imaginarios sociales, creencias y comprensiones sociales de los y las profesoras

influye en los procesos de enseñanza, la autora propone el desarrollo de programas de formación que favorezcan una autoevaluación para la eliminación de prejuicios y prácticas discriminatorias, así como el entrenamiento en el desarrollo de prácticas pedagógicas participativas.

De otro lado, en un estudio sobre la situación de la educación en Uganda, Datzberg, McCully y Smith plantean que en contextos de violencia política la educación supone unos retos particulares para las y los profesores debido a que niños, niñas y jóvenes cargan con los legados del dolor, el trauma y el prejuicio de sus comunidades lo cual dificulta el abordaje de temas sociales. Los autores reconocen la necesidad de que el docente aprenda y desarrolle ciertas habilidades para responder ante estas situaciones desde la sensibilidad y el entendimiento, promoviendo un manejo positivo de los conflictos (2015:63). El caso de Uganda sirve para entender que en el marco de una articulación entre la enseñanza de la historia reciente de la violencia política y la educación para la paz la formación docente es fundamental, pues supone el desarrollo de habilidades, que superan el conocimiento de contenidos e hitos de la historia, que les permitan responder de manera empática ante las necesidades de sus estudiantes. Entonces, si como afirma Bar Tal, el éxito de la educación para la paz depende en gran parte de las perspectivas, motivaciones y habilidades de quienes la imparten (2002:33), la experiencia de vida de un profesor o profesora en un contexto permeado por la violencia podría influir en la enseñanza.

En un estudio con docentes de historia en Chile (Palma, 2012) se investigó la influencia que la experiencia con la violencia de la dictadura militar de Pinochet tenía sobre las prácticas pedagógicas empleadas para la enseñanza de la historia reciente. Se encontró que algunos profesores y profesoras terminaban transmitiendo la versión propia de sus historias de vida y posicionamientos políticos e ideológicos. En algunos casos la autora encontró que algunos docentes llegaban a discutir de manera acalorada con sus estudiantes,

imponían su versión y no permitían la puesta en juego de otras opiniones (2012:93). Si bien en muchos casos buscaban complementar la historia oficial presente en textos escolares, resaltando la historia y los valores del movimiento popular chileno, resultan preocupantes estas prácticas por la imposición de verdades incuestionables desde el ideario del docente. Este tipo de prácticas inhiben el debate y el pensamiento crítico que valora y considera distintas opiniones, posicionamientos y perspectivas. Es así como en muchos casos las actitudes, comprensiones, selección de prácticas pedagógicas, objetivos y orientación de la enseñanza de los docentes puede favorecer o entorpecer una aproximación crítica al pasado reciente conflictivo.

Tras una amplia experiencia de trabajo con profesores sobre las formas de trabajar en el aula el uso de la violencia en el marco del Conflicto Vasco, Etxeberria (2005) sostiene que más allá de comunicar unos contenidos de manera neutra, la educación para la paz ante la violencia política supone un posicionamiento y una argumentación por parte de los docentes, que desde la ética y la moral, se oriente al rechazo de cualquier argumento que niegue el respeto a la vida o a la libertad. Es decir que más allá de ofrecer información sobre eventos del pasado, el docente debe favorecer reflexiones y debates en los que se deslegitime el uso de la violencia desde los principios fundamentales de los derechos humanos.

McCully, quien ha trabajado con docentes de historia el reto de enseñar el conflicto de Irlanda del Norte a una sociedad aún muy polarizada, plantea el problema que supone que los mismos docentes hagan parte de sociedades divididas y reconoce la necesidad de que el profesorado, en un proceso de autoevaluación, reconozca sus propias limitaciones a la hora de enfrentar este reto. Esto implica el reconocimiento de la propia identidad como producto de una sociedad dividida que facilite la honestidad en el diálogo con los estudiantes y el planteamiento y argumentación de las distintas posiciones en el aula (McCully, Pilgrim, Sutherland, & McMinn, 2002; McCully, 2006; 2012). En relación con esto, Barton y

McCully (2007) recomiendan permitir las reacciones emocionales, pues según los autores, si la conexión emocional se ignora y se trabaja solamente desde la esfera racional, es posible que los y las estudiantes sientan el tema irrelevante y distante de sus propios intereses. Por otro lado, recomiendan que el profesor o profesora no interrumpa intervenciones emocionalmente intensas, ni juzgue las opiniones de sus estudiantes, o intente ocultar su propia opinión por miedo a sesgar las de los jóvenes, de tal manera que pueda reconocer abiertamente sus incertidumbres. Así mismo recomiendan al profesorado plantear diversos enfoques e identificar puntos de vista alternativos que permitan reconocer el conflicto como elemento necesario de los procesos democráticos.

Finalmente, los autores reconocen la importancia del apoyo institucional no solo en el desarrollo de procesos de formación docente, sino en el reconocimiento de la importancia de desarrollar prácticas pedagógicas que les permitan a los y las estudiantes argumentar sus ideas y opiniones en un ambiente seguro donde se respeten todas las ideas y posiciones respecto a la temática abordada.

1.3.2. La relación de los contenidos con la realidad social.

En los últimos años ha cobrado especial fuerza una línea de investigación que explora los procesos de enseñanza y aprendizaje de *“historias difíciles”*.

Claire y Holden las definen como las temáticas que son relevantes o importantes para un colectivo amplio de personas y que involucran juicios de valor. Es decir que se trata de asuntos que no pueden resolverse con una única respuesta o dando cuenta de hechos concretos o evidencia objetiva. Las autoras identificaron cinco características de estas historias: (1) el tema es asunto de interés para la sociedad o comunidad; (2) se encuentran al respecto valoraciones y opiniones encontradas; (3) existe un conflicto en las prioridades presentadas al abordar las temáticas; (4) su debate puede generar emociones intensas; y (5) el asunto se caracteriza por su complejidad (2007:5). En relación con estas características, es

posible afirmar que la enseñanza de la historia reciente de la violencia política en Colombia es una historia difícil de abordar con múltiples interpretaciones y aproximaciones, que puede generar reacciones emocionales intensas debido a la magnitud del daño de la violencia y por tanto su abordaje se hace bastante complejo.

Hess (2009) reconoce el valor que la implementación de estas prácticas pedagógicas puede representar para el desarrollo de procesos de formación ciudadana en tanto que a través del debate y el reconocimiento de perspectivas y opiniones distintas sobre un mismo hecho, situación o fenómeno social, los jóvenes pueden comprender y comprometerse con valores democráticos como la tolerancia, y el respeto por el disenso. De otro lado, el abordaje de las historias difíciles les permiten a los jóvenes estudiar problemáticas sociales relevantes y favorecer toma de decisiones y posicionamientos informados (Byford, Lennon, & Russell, 2009).

Sin embargo, y a pesar de los beneficios que representa su uso para el desarrollo de procesos de educación para la paz, en un estudio internacional en veintiocho países europeos sobre educación para la ciudadanía, se identificó una preocupación entre los docentes frente al abordaje de historias difíciles relacionado con la idea de no contar con las habilidades necesarias para controlar debates que pueden abordarse desde un enfoque multidisciplinar, el reconocimiento de la falta de apoyo institucional ante el uso de prácticas pedagógicas que se salen del formato tradicional de enseñanza aprendizaje, y el temor de generar malestar entre padres de familia y distintos miembros de la comunidad que pueden percibir estas prácticas de manera negativa (Torney-Purta, Lehmann, Oswald, & Schulz, 2001). Es en este punto en el que cobra especial relevancia la capacidad de los profesores y profesoras de moderar debates que permitan la reflexión crítica y la argumentación respecto a posiciones encontradas, y el reconocimiento y respeto hacia distintas perspectivas (Hess, 2009).

En el campo de la enseñanza de la historia, especialmente de la historia reciente marcada por el conflicto y el uso de la violencia, los retos para las y los docentes se complejizan pues pueden generarse reacciones emocionales al tocar cuestiones relacionadas con la identidad de las diferentes comunidades educativas (Barton & McCully, 2007). Dadas las características de las historias difíciles, y que en muchos casos no es una exigencia curricular, es común que se evite trabajar estas historias en el aula.

Por ejemplo, en un estudio con profesores de historia en Turquía, Demircioglu encontró que el abordaje de temas controversiales no se ha integrado a las prácticas pedagógicas de la enseñanza de la historia; por un lado, porque no ha habido una política educativa que favorezca su implementación, y por otro, porque el profesorado no cuenta con la formación necesaria para moderar y manejar opiniones diversas respecto a las historias difíciles. De acuerdo con el autor, varios docentes manifestaron no haber recibido la formación necesaria para hacerlo en tanto, en su mayoría, fueron formados por historiadores, no pedagogos, a través de métodos tradicionales. Así mismo, el autor encontró que varios docentes consideraban que el abordaje de las historias difíciles de la historia turca, podría promover polarización entre sus estudiantes y que temas en los que había ideas y posicionamientos enfrentados, como el conflicto con Armenia y el debatido genocidio (1915-1923), preferían no tocarlo y optaban por reproducir la narrativa oficial presente en textos escolares, sin dar cabida al debate (2014).

De otro lado, en una investigación con 111 profesores de historia en Chile en el que las y los docentes identificaron quince temas controversiales en los contenidos curriculares presentes en el área de Historia, Geografía y Ciencias Sociales del primer ciclo de enseñanza media, los resultados indican que el que consideraban más controversial era el “Terrorismo de Estado y violación de los derechos humanos en América Latina” es decir, el que se corresponde con la historia reciente de la dictadura militar chilena (Toledo, Magendzo,

Gutiérrez, & Iglesias, 2015). Los autores encontraron una asociación entre el nivel de controversialidad, reportada por los docentes, y la emocionalidad que pueden desatar los temas cuando se trabajan en el aula y que estas emociones surgen especialmente cuando se relacionan con referentes e interacciones que los jóvenes establecen en su vida cotidiana. De acuerdo con los autores, el golpe de Estado de 1973 se constituye en una historia difícil porque, por un lado, la memoria colectiva de los chilenos está fragmentada, y por otro lado, porque muchas víctimas consideran que no han sido reconocidas y que el dolor no ha sido reparado y los victimarios, en muchos casos, permanecen impunes (2015:284).

Se observa entonces, cómo el abordaje de historias difíciles en la asignatura de historia se encuentra estrechamente relacionada con el enfoque sociocultural de la enseñanza de la historia pues retoman y ponen en diálogo relatos o narrativas de las memorias colectivas que no se encuentran en las narrativas oficiales del pasado. De ahí que el abordaje de las historias difíciles deban contemplar la memoria como elemento fundamental para el desarrollo de estas prácticas.

Teniendo en cuenta el surgimiento de la memoria como categoría de análisis académica, ética y política en las últimas décadas, distintas investigaciones han estudiado las relaciones que se pueden establecer entre Historia, Memoria y Formación (Carretero, Rosa, González, & Berti, 2006; M. Herrera & Rodríguez, 2012; Valencia, Merchán, & Vélez, 2014).

Al referirse al pasado es común que se establezcan paralelismos entre historia y memoria, sin embargo es fundamental reconocer las diferencias entre los dos conceptos para una mejor comprensión de sus posibilidades de articulación. La historia busca representar de la manera más cercana a la realidad el pasado. Hace uso de métodos y técnicas específicas para recolectar evidencias, explicar y conectar de manera objetiva hechos y acontecimientos relevantes. La memoria, por su parte, da cuenta de lo experimentado individualmente o en

comunidad. Es selectiva en cuanto rescata del pasado aquellos eventos de especial significancia y subjetividad, y olvida o deja de lado lo que no se considera digno de ser recordado. La memoria colectiva, en particular, se refiere a procesos de recuerdo y olvido producidos en comunidades o sociedades. Se apoya en distintas narrativas, como relatos, mitos, símbolos y en actos conmemorativos o actos del recuerdo. Estos sirven como material, argumento, y guión para la representación de algo ocurrido en el pasado, pero que responde a objetivos sociales del presente. Esto significa que la memoria es dinámica en tanto no es prioritario para su configuración que la representación o las narrativas sean lo más cercanas a los hechos del pasado (Carretero, Rosa, & González, 2006). De otro lado, el Estado define lo que la sociedad debe recordar y aquello que prefiere dejar en el olvido respecto a los hitos históricos que considera relevantes, mediante la formulación de políticas educativas o culturales. De este modo surgen las denominadas *memorias oficiales* y cuando se evidencia un alto grado de aceptación y asimilación por parte de la población, entonces se habla de memorias hegemónicas o dominantes (Acevedo & Samacá, 2012) que entran a conformar el relato de la historia.

Es común que exista una tensión entre la memoria oficial, estructurada por los gobiernos, y transmitida en el ámbito educativo a través de libros de texto, y la memoria colectiva, construida y transmitida al interior de las comunidades, para asignar significado a los acontecimientos que marcaron su historia y configuraron su identidad.

De acuerdo con Rubio, la Pedagogía de la Memoria busca estudiar y analizar las memorias colectivas de la historia reciente que no se encuentran en los relatos oficiales de la historia, con el objetivo de rescatar las distintas experiencias, interpretaciones y representaciones sociales de los hechos que marcaron la historia de las comunidades y sociedades. La autora sostiene que se puede emplear la memoria como categoría reflexiva para construir y fortalecer, desde una perspectiva ética, una identidad social comprometida

con la no repetición de las vulneraciones pasadas (2012:390). Herrera y Merchán consideran que los procesos de enseñanza y las prácticas pedagógicas pueden ser pensadas como estrategias efectivas para la transmisión de las memorias del pasado reciente, a la vez que pueden asumirse como mecanismos para el análisis de los discursos que han determinado la configuración de los sujetos y actores sociales del presente (2012:140). Es decir que las pedagogías que llevan al aula narrativas que históricamente se han invisibilizado, y que dan cuenta de distintas vulneraciones, podrían ser tema de debate en el aula para promover reflexiones orientadas a la deslegitimación del uso de la violencia política. Sin embargo, y tal como se observó en el apartado anterior, el estudio en el aula de estas narrativas puede constituirse en una *historia difícil* que necesariamente requiere de formación docente para ser desarrollada en el aula de manera que se puedan alcanzar los objetivos anteriormente descritos.

A través de la revisión de distintas experiencias que han abordado la historia reciente marcada por el conflicto y la violencia política, se observa el potencial de la enseñanza de la historia reciente como vehículo de la educación para la paz. Estas experiencias permiten entender que no se trata de un proceso sencillo en cuanto supone no solo instrucción teórica y metodológica para los docentes, sino el desarrollo de procesos de formación que les permitan a los profesores y profesoras reconocer su propio posicionamiento, así como sus comprensiones e interpretaciones del conflicto para poder enseñar historias difíciles en el aula que evocan memorias colectivas para poder desaprender la guerra y avanzar hacia la construcción de culturas de paz.

2. Metodología

Esta tesis doctoral se desarrolló en el marco de una investigación cualitativa internacional sobre la relación entre la enseñanza de la historia y la legitimación o deslegitimación de la violencia política en Colombia, Estados Unidos y España⁴. El fundamento teórico y el diseño metodológico se derivaron de este proyecto más amplio; sin embargo la problemática contemplada y el foco de análisis en el rol de los profesores y profesoras es específico de esta investigación.

2.1. Problema de Investigación

El problema identificado se centra en el rol de los profesores y profesoras de ciencias sociales encargados de enseñar la historia reciente del Conflicto Armado en Colombia. Específicamente estudia cómo sus propias creencias, experiencias, valoraciones y emociones asociadas a la violencia política se relacionan con la selección de contenidos y el diseño e implementación de prácticas pedagógicas para la enseñanza de este tema en el aula.

Este problema se relaciona con las dificultades de articulación entre la función ilustrada y la romántica de la enseñanza de la historia en la figura de los docentes. Es decir, que plantea el conflicto que supone para los profesores y profesoras de ciencias sociales en Colombia, enseñar la historia reciente del Conflicto Armado de manera crítica, cuando la construcción de su propia identidad ha estado determinada por los valores, creencias y experiencias adquiridas en un contexto donde la violencia se ha normalizado.

Como se desarrolla en el fundamento teórico de esta investigación, la enseñanza crítica de la historia de la violencia política que contribuya con procesos de educación para la paz supone, por parte de los maestros y maestras, una comprensión compleja del conflicto,

⁴ Para el desarrollo esta investigación la doctoranda contó con de una beca de la Cátedra BBVA de ética y valores y posteriormente con una beca del Programa Erasmus Mundus SUD UE. Esta investigación se articuló a la investigación “*Desarrollo de la Comprensión Crítica de la Violencia Política a través de la Enseñanza y el Aprendizaje de la Historia*” de la investigadora Ángela Bermúdez, financiado por una beca Marie Curie de la Unión Europea y por la Fundación Spencer.

sus causas y las motivaciones, así como de los intereses de los distintos actores enfrentados. Sin embargo, dicha comprensión no resulta simplemente del estudio académico, sino que se encuentra estrechamente vinculada a las experiencias personales, las creencias y las valoraciones que han circulado en las narrativas disponibles de cada contexto social y cultural donde las personas se han formado como ciudadanas. Surge entonces una paradoja en la que los maestros y maestras, como responsables de formar a las nuevas generaciones para que participen en la construcción de una cultura de paz, se han formado como ciudadanos y como docentes en una sociedad que históricamente ha enfrentado el conflicto social con el uso de la violencia, y en muchos casos son quienes han sufrido directamente sus consecuencias.

¿Cuentan los maestros y maestras con las herramientas necesarias para formar a sus estudiantes para la paz? ¿Qué retos enfrentan al momento de abordar el tema del Conflicto Armado? ¿Son los mismos retos para todos y todas? ¿Qué fortalezas o debilidades tienen los maestros y maestras a la hora de educar para la paz en contextos más o menos marcados por la violencia? ¿Cómo lo hacen? Estas son algunas de las preguntas que surgen tras reconocer la difícil situación de los profesores y profesoras encargados de enseñar el Conflicto Armado para contribuir con procesos de educación para la paz desde la enseñanza de la historia.

2.2. Objetivo y Preguntas de Investigación

El objetivo general de esta investigación es *analizar las prácticas pedagógicas empleadas por una muestra propositiva de docentes de historia para la enseñanza del tema del Conflicto Armado en el aula, teniendo en cuenta la formación de los docentes, y la comprensión y experiencia personal derivada de las formas en que la violencia política ha afectado diferencialmente las regiones del país.*

De este objetivo se desprenden cuatro preguntas de investigación que orientaron todo el proceso de análisis:

1. ¿Cómo presentan y explican el Conflicto y el uso de la violencia política las narrativas de textos escolares de amplia difusión en Colombia?
2. ¿Cómo comprenden los profesores y profesoras de historia el uso de la violencia política en el marco del Conflicto Armado y qué narrativas evocan al reflexionar sobre su uso?
3. ¿De qué manera influye la comprensión que se tenga de la violencia política reciente y la experiencia personal en la selección de contenidos para la enseñanza y en la construcción de discursos y prácticas pedagógicas?
4. ¿Qué oportunidades o retos surgen de enseñar la historia de la violencia política reciente en un contexto donde la violencia se han normalizado?

Teniendo en cuenta que este estudio busca analizar las comprensiones, las narrativas sociales, experiencias personales, valores y emociones de una muestra propositiva de docentes, se optó por utilizar una *metodología de tipo cualitativo* por ser la más apropiada para responder al tipo de preguntas que plantea esta investigación. Este enfoque es especialmente útil para estos casos, pues permite una aproximación profunda y detallada a las comprensiones individuales de fenómenos sociales complejos, como lo es la violencia política, en contextos sociales y culturales específicos (Creswell, 2009; Maxwell, 1994; Maxwell & Loomis, 2003; Miles & Huberman, 1994; Stake, 2010).

2.3. Recolección de datos

Para dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas se seleccionaron, recolectaron y analizaron las narrativas históricas de tres libros de texto escolares que abarcan el tema del Conflicto Armado, así como las narrativas personales de una muestra propositiva de docentes de ciencias sociales a cargo de enseñar el tema en el aula. A partir del tipo de

narrativa, y la información recolectada y analizada, se estructuraron tres fases de desarrollo de la investigación:

2.3.1. Fase 1: Narrativas de textos escolares.

La primera fase tuvo por objetivo caracterizar la narrativa sobre el Conflicto Armado en Colombia difundida a través de libros de texto escolares. Para ello, se tuvieron en cuenta tres criterios de selección; (1) se escogieron textos que siguieran las directrices curriculares oficiales; (2) se tuvo en cuenta que se tratara de editoriales reconocidas, de amplia difusión y de uso actual en el aula; y (3) se seleccionaron los textos del grado académico que abordara más ampliamente en sus contenidos el tema del Conflicto Armado.

Siguiendo estos parámetros se analizaron los textos de historia y ciencias sociales para 9º grado de las editoriales Norma (2011), SM (2012) y Santillana (2013). De cada uno se seleccionó el capítulo correspondiente al período que va desde mediados del siglo XX hasta la actualidad, que es donde se aborda el tema del Conflicto Armado. Estos capítulos tienen una extensión aproximada de 25 páginas, dentro de las cuales el tema ocupa aproximadamente una cuarta parte.

Para el análisis de estas narrativas se formularon preguntas que permitieran identificar la representación de la violencia que se estudia en las instituciones educativas en Colombia, y que muchas veces le da soporte al diseño de las prácticas pedagógicas y selección de contenidos por parte de los profesores y profesoras:

- ¿Qué eventos se incluyen y cuáles se excluyen?
- ¿Qué cuestiones se ponen al frente y cuáles se ponen como trasfondo?
- ¿Qué actores se incluyen y excluyen y a cuáles se les da más y menos voz?
- ¿Qué características, motivos, acciones se les atribuyen a los diferentes actores?
- ¿Qué eventos, actores y prácticas se representan como violentos?
- ¿Cómo se explican el origen y el desarrollo de los conflictos?

- ¿Cómo se explican el recurso a la violencia y sus consecuencias?
- ¿Cómo se sitúan los hechos dentro de procesos y escenarios más amplios?
- ¿Cómo se conectan/desconectan los hechos históricos, el presente y la experiencia de los y las estudiantes?

A partir de este análisis se logró identificar cómo cada texto representaba el Conflicto Armado y la violencia inherente al mismo, haciendo uso de estrategias discursivas para resaltar ciertos hechos, opacar otros o promover determinadas valoraciones sobre el mismo. Finalmente, las narrativas empleadas en los textos fueron examinadas a la luz de cuatro Herramientas de la Indagación Crítica: Planteamiento de Problemas, Pensamiento Sistémico, Multiperspectividad y Escepticismo Reflexivo (Bermudez, 2015), para identificar en qué medida promueven una comprensión problematizante, reflexiva, multivocal y sistémica del conflicto y del uso de la violencia.

2.3.2. Fase 2: Narrativas de profesores y profesoras.

La segunda fase tenía como objetivo indagar en la comprensión y aproximación pedagógica de profesores y profesoras a esta narrativa, así como a su explicación del uso de la violencia, desde su propia experiencia como ciudadanos y ciudadanas en su comunidad y contexto social y cultural.

Para el desarrollo de esta fase se hizo uso de los contactos y alianzas establecidas entre organizaciones de derechos humanos y la línea de Conflicto y Culturas de Paz del Centro de Ética Aplicada de la Universidad de Deusto (CEA-UD) a la que se adscribe esta tesis. Es así como a través del Convenio de Colaboración entre el Centro de Investigación y Educación Popular - Programa Por La Paz (Cinep/PpP) en Bogotá D.C. y el CEA - UD, se contó con el apoyo para contactar y seleccionar a los y las docentes que cumplieran con el perfil de la muestra definido para realizar entrevistas en profundidad y grupos focales.

Se realizaron entonces entrevistas en profundidad siguiendo un guión semi – estructurado (Quinn, 1987:112) por considerarse la técnica que mejor se adaptaba al tipo de información que se esperaba recolectar. Este tipo de entrevista permitió llevar a cada participante por una misma secuencia de preguntas para facilitar el posterior análisis. Así mismo, bajo este formato los profesores y profesoras pudieron expresar sus ideas en las palabras y el detalle que prefirieran.

Las entrevistas se realizaron en el lugar y la hora convenidos directamente con cada participante. En promedio tuvieron una duración de una hora y en la mayoría de los casos se desarrollaron en espacios privados, para garantizar las condiciones necesarias para generar una conversación amable y de confianza. El guión comprendía tres grandes temáticas: filosofía pedagógica, práctica pedagógica y enseñanza de la historia de la violencia en relación con experiencias personales (Ver Anexo 1). La sección de *filosofía pedagógica* buscaba conocer aspectos individuales de formación y motivaciones para el ejercicio de la docencia; explorar las comprensiones sobre el rol del docente en el aula, y ahondar en las distintas opiniones sobre el propósito de la enseñanza de la historia. El apartado de *práctica pedagógica* buscaba ahondar en las distintas estrategias utilizadas para el diseño e implementación de la enseñanza del tema del Conflicto Armado en el aula. Se incluyeron preguntas sobre el uso de textos escolares, las distintas opiniones sobre las ideas fundamentales para la comprensión del conflicto, y las mayores dificultades tanto con estudiantes, como con las instituciones educativas y la comunidad para el desarrollo de la práctica docente. Finalmente la sección de *experiencias personales asociadas a la violencia política*, buscaba profundizar en las emociones, sentimientos, memorias e imaginarios de las y los profesores en relación con la violencia política. En esta sección se emplearon tanto preguntas abiertas como una selección de dieciocho (18) fotografías de hechos históricos, personajes y víctimas de las distintas modalidades de violencia derivadas del Conflicto, de

entre las cuales cada participante debía escoger cinco que le llamaran la atención y comentar su elección haciendo referencia a las emociones que le evocara la imagen y las posibilidades pedagógicas que le veía a su posible utilización en el aula (Ver Anexo 2).

Con previo consentimiento por parte del grupo de profesores, se hizo un registro en audio de cada entrevista que posteriormente se utilizó para su transcripción y análisis. A partir de las transcripciones se hizo una codificación cualitativa temática y otra ética o conceptual (Saldaña, 2012). En la primera se codificaron las ideas recurrentes por ser mencionadas por varios docentes y las sobresalientes por ser innovadoras; en la segunda, basada en la teoría, se codificaron las prácticas pedagógicas reportadas por los profesores y profesoras, a partir de un uso básico o sofisticado de las Herramientas de Indagación Crítica (Bermudez, 2015).

2.3.3. Fase 3: Narrativas grupales.

En la tercera fase se convocó a todos los profesores que participaron en la fase 2 a participar en grupos focales para debatir cinco (5) ideas recurrentes identificadas en el análisis de las entrevistas en profundidad:

1. La educación para la paz se asocia más con la promoción de la convivencia escolar que con la enseñanza de la historia.
2. Hay un divorcio entre enseñanza de la historia y la educación para la paz.
3. Los contenidos de la enseñanza de la historia (educación tradicional) se alejan de la realidad de los y las estudiantes.
4. La educación para la paz requiere trabajo adicional y un compromiso personal de los profesores y profesoras de historia.
5. Las posibilidades y los retos de la enseñanza de la historia del Conflicto Armado varían de acuerdo con la cercanía o distancia de la violencia.

Se conformaron dos grupos focales uno en Bogotá D.C. y otro en Barrancabermeja (Magdalena Medio) para facilitar la participación y el desplazamiento de profesores de zonas rurales y urbanas⁵.

En el grupo focal de Bogotá D.C. se trabajaron fragmentos de las entrevistas del Magdalena Medio y viceversa, siempre cuidando la identidad de los y las participantes. Esto garantizó que se abordaran problemáticas identificadas por profesores de las dos regiones utilizando ejemplos de comunidades sociales y culturales distintas al lugar donde se realizaba el taller, y que a medida que avanzaba la conversación los docentes pudieran reconocer situaciones similares en sus propios contextos.

2.4. Perfil de los y las participantes

Para la realización de las entrevistas se seleccionó una muestra propositiva (Steinar, 1996:103) con un rango de máxima variación (Seidman, 1998:45) de profesores y profesoras del área de ciencias sociales; es decir, que se tuvo en cuenta que los y las participantes tuvieran características muy diferentes entre sí para analizar una diversidad amplia de narrativas. Para lograrlo se construyó un *perfil* con cuatro características específicas que se explican a continuación:

2.4.1. Género.

Se contempló entrevistar un número similar de hombres y mujeres, teniendo en cuenta que el género como categoría social construida histórica, social y culturalmente puede influir en la forma en que las personas interpretan y se posicionan frente a sus propias realidades sociales (Guzzetti, 2012). Para el caso de la presente investigación, esta categoría cobra especial relevancia dado que las desigualdades entre géneros en el marco del Conflicto

⁵ Adicional al apoyo brindado por el CINEP, para el desarrollo de los grupos focales se contó con el apoyo del Instituto Iberoamericano de Educación en Derechos Humanos de la Organización de los Estados Iberoamericanos.

Armado en Colombia han producido repertorios de violencia específicos, daños diferenciados y formas de resistencia particulares (GMH, 2011a).

2.4.2. Disciplina, formación y enfoque pedagógico.

Se tuvo como criterio de selección que los y las participantes enseñaran la historia reciente del Conflicto Armado en el área de ciencias sociales a estudiantes de los grados noveno, décimo y once del bachillerato, es decir, los grados en los que se trabaja y profundiza la historia reciente de Colombia. Este criterio permitió profundizar en la experiencia acumulada a la hora de indagar en las prácticas pedagógicas empleadas para su enseñanza en el aula. Así mismo se tuvo en cuenta que hubieran recibido alguna formación pedagógica con enfoque de derechos humanos, o que su trabajo fuera reconocido por organizaciones de derechos humanos u otros docentes por ser novedoso y estar orientado a la construcción de culturas de paz en sus comunidades.

En Bogotá D.C. se contactó a varios profesores que hicieron parte un convenio de cooperación entre el Cinep y la Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá⁶ cuyo objetivo fue promover la integración de los derechos humanos al currículo. Como parte de este convenio el profesorado realizó un curso de cualificación docente en la comprensión de los problemas educativos referidos a la integración curricular de los derechos humanos. Como parte de este proceso, los docentes seleccionados habían participado de reflexiones sobre el contexto sociopolítico de sus comunidades educativas, las posibles prácticas pedagógicas a emplearse para la integración curricular y sobre el sentido de la producción de saber pedagógico desde los docentes en ejercicio. Así mismo, se contactó a profesores referidos por el Centro Nacional de Memoria Histórica, que hubieran participado en los procesos participativos con docentes para la elaboración de la Caja de Herramientas para la Reconstrucción de la Memoria Histórica en el Aula.

⁶ Convenio número 1499 del 25 de mayo de 2011

En el Magdalena Medio también se contó con el apoyo del Cinep quienes en articulación con el Programa de Desarrollo y Paz del Magdalena Medio (PDPMM) tenían identificados profesores en la región que hubieran participado en los procesos de la estrategia educativa del PDPMM. Es así como los maestros y maestras seleccionados en el Magdalena Medio hacían parte de la red de educadores con la que se busca promover *una propuesta de educación integral para la construcción de ambientes escolares democráticos y participativos con integración flexible al medio natural y social.*

2.4.3. Contexto social.

Considerando que el Conflicto Armado en Colombia se ha vivido de manera diferenciada en las distintas regiones del país, se seleccionaron docentes de zonas rurales y urbanas donde el Conflicto se ha desarrollado de maneras cualitativamente distintas. Es así como se entrevistaron docentes de dos zonas del país, Bogotá D.C y el Magdalena Medio, pues se consideró que ofrecían un rango amplio de contextos socioculturales que permitían generar un contraste importante en el análisis.

2.4.3.1. Bogotá D.C. En el Distrito Capital se entrevistaron profesores y profesoras de colegios públicos y privados, de estratos socioeconómicos altos, medios y bajos⁷, en zonas centrales y periféricas de la ciudad. Esto permitió contrastar narrativas de docentes que deben enfrentar en su cotidianidad distintas modalidades de violencia derivadas del Conflicto Armado, o por el contrario que se encuentran más o menos alejados de estas realidades.

Las localidades periféricas del Distrito Capital, comprenden mayoritariamente estratos bajos o pobres. Ha sido lugar de asentamiento de familias desplazadas por el Conflicto Armado y cuentan con presencia de grupos armados en la ilegalidad con modalidades de violencia particulares de estas zonas aledañas a la ciudad, como lo puede ser

⁷ La estratificación socioeconómica permite identificar geográficamente sectores con distintas características socioeconómicas que en una escala del uno al seis determinan la capacidad adquisitiva, siendo uno el más bajo y seis el más alto (DANE, 2017).

la limpieza social o el reclutamiento de jóvenes por parte de Bandas Criminales (paramilitares). En la investigación estas localidades se categorizaron como zonas cercanas a la violencia del Conflicto. De otro lado, las localidades de estratos medios y altos fueron categorizadas como distantes ya que son sectores relativamente protegidos, con menor índice de población desplazada por la violencia y menos expuesta a los impactos de la guerra que los sectores de poblaciones empobrecidas. Sin embargo, es importante señalar que en estos contextos protegidos puede haber casos particulares de estudiantes que hayan sido víctimas de algunas modalidades específicas de violencia.

A continuación se observa el detalle de la selección de docentes⁸ con base en estos criterios:

Tabla 1.
Características sociales de docentes en Bogotá D.C.

	Género		Colegio		Estrato socioeconómico			Violencia	
	M	F	Público	Privado	Bajo	Medio	Alto	Cercana	Distante
1 Héctor	X		X		X			X	
2 Tomás	X		X		X			X	
3 Juan	X		X		X			X	
4 Ernesto	X		X		X			X	
5 Roberto	X		X			X			X
6 Nidia		X	X			X			X
7 Daniel	X		X			X			X
8 Rosa		X	X			X			X
9 Fernando	X			X			X		X
10 Lucía		X		X			X		X
11 Marcos	X			X			X		X

2.4.3.2 Magdalena Medio. La región denominada Magdalena Medio abarca un área cercana a los 32 940 km², integrando más de 30 municipios de los departamentos de Cesar, Bolívar, Antioquia, Santander y Boyacá en el nororiente de Colombia. Aún cuando esta región no corresponde a un ordenamiento definido en la legislación colombiana, su riqueza natural en recursos y productos mineros (petróleo), agrarios (palma, caucho) y pecuarios (ganadería extensiva y pesca) le dan reconocimiento territorial. En cuanto a su ubicación, es

⁸ Se cambiaron los nombres para respetar la confidencialidad de la identidad de las y los participantes.

reconocido como el corredor vial que conecta la costa atlántica con el interior y el sur del país (PNUD, 2014).

Si bien el Magdalena Medio cuenta con ciudades intermedias, la mayor parte de esta región es rural y de acuerdo al Índice de Pobreza Multidimensional (IPM)⁹ que considera que una persona está en condición de pobreza si tiene 33% de privaciones, se puede determinar que la población del Magdalena Medio se encuentra en situación de pobreza al tener en promedio un 69.44% de privaciones (PNUD, 2014). Esta región ha sido históricamente azotada por la violencia política. En esta zona petrolera ha habido presencia de actores tanto de izquierda como de derecha y se han llevado a cabo fuertes enfrentamientos armados, así como otras modalidades de violencia como secuestros, desapariciones forzadas y extorsión. Es cuna del grupo guerrillero Ejército de Liberación Nacional (ELN)¹⁰ y a finales de los años noventas tuvo lugar una intensa incursión paramilitar, lo que significa que las personas de esta región han podido estar expuestas a diversas modalidades de violencia por parte de distintos actores del Conflicto.

En el Magdalena Medio ha habido unas zonas más expuestas a la violencia del conflicto y otras más protegidas. Por ejemplo, en la ciudad de Barrancabermeja donde tiene sede la refinería de petróleo más grande del país, las zonas centrales han estado más protegidas que las periféricas cercanas al puerto. Por su parte, las zonas rurales de más difícil acceso, con riqueza en recursos naturales y conectadas con corredores estratégicos para el transporte y la movilidad, han sido las más apetecidas por los actores armados.

A continuación se detalla la selección de docentes en esta región:

⁹ El IPM está conformado por cinco dimensiones (trabajo, salud, educación, servicios públicos domiciliarios y condiciones de habitabilidad, y condiciones de vida de la niñez y la juventud) y 15 variables (nivel educativo, analfabetismo, asistencia escolar de niños, niñas y jóvenes, rezago escolar, desempleo, empleo formal, trabajo infantil, aseguramiento en salud, acceso a servicios de salud dada una necesidad, cuidado de la primera infancia, acceso a fuentes de agua potable y redes de alcantarillado, materiales de construcción de la vivienda y hacinamiento crítico).

¹⁰ Al momento de escribir esta tesis aunque se contempla el desarrollo de unas conversaciones para un eventual proceso de paz, el grupo guerrillero se mantiene activo.

Tabla 2.
Características Sociales de docentes en Magdalena Medio

	Género		Zona		Violencia	
	M	F	Rural	Urbana	Cercana	Distante
1 Sonia		X		X	X	
2 Nelly		X		X	X	
3 Jorge	X			X	X	
4 Isabel			X		X	
5 Alfredo	X		X		X	
6 José	X		X		X	
7 Oscar	X		X		X	
8 Adriana		X	X			X
9 Ana		X	X			X
10 Andrés	X		X		X	
11 Leonor		X	X			X
12 Patricia			X		X	

2.5. Dimensiones del Análisis

Para responder a las preguntas de investigación planteadas en este estudio, se diseñó un modelo de análisis conformado por cuatro grandes dimensiones que permitieron profundizar con mayor rigurosidad en el significado de los datos recolectados.

Es así como la primera dimensión fue un análisis de las narrativas de los textos escolares sobre el Conflicto Armado, presente en textos escolares de amplia difusión. Con esto se buscaba caracterizar la narrativa oficial que llega a las aulas; es decir, el relato de base con el que cuentan los profesores y profesoras de ciencias sociales para enseñar el tema en el aula. En la segunda dimensión del análisis se estudiaron cuatro casos de maestros y maestras para estudiar la influencia del contexto en la forma en que diseñan y desarrollan sus prácticas pedagógicas al trabajar el tema del Conflicto Armado en el aula. La tercera dimensión se constituye en un análisis temático de las narrativas, tanto de las entrevistas en profundidad como de los grupos focales, para identificar los retos y las posibilidades que encuentran los y las docentes en el diseño e implementación de sus prácticas pedagógicas. Finalmente, la cuarta dimensión desarrolla un análisis cualitativo – teórico, tanto del potencial como de las limitaciones, de las prácticas pedagógicas reportadas por los maestros y maestras. Con esto se

buscaba reconocer el potencial de las prácticas en relación con el fomento y desarrollo de una comprensión crítica de la historia del Conflicto, así como las posibilidades de mejora de las prácticas que hoy en día desarrollan los profesores en el aula.

2.6. Validez

La validez en investigación cualitativa se refiere al esfuerzo realizado para que los hallazgos se correspondan con la realidad estudiada de la manera más cercana posible y que el conocimiento derivado del estudio sea confiable (Steinar, 1996). Distintos autores señalan aspectos a tener en cuenta para garantizar la validez como lo son las descripciones minuciosas y detalladas, el conocimiento y cercanía del investigador o investigadora con la realidad social estudiada, la triangulación o el uso de múltiples métodos de recolección de datos, fuentes y perspectivas teóricas para corroborar los hallazgos; la revisión de pares y la reflexión conjunta con otros investigadores; la revisión de otras investigaciones sobre la misma temática, o la reflexión constante sobre la propia subjetividad a la hora de interpretar los datos (Creswell, 2009; Glesne, 1999).

A lo largo de todo el proceso de elaboración de la presente investigación se tomaron varias medidas para garantizar la validez del conocimiento que se generara del estudio. En primer lugar, se hizo una revisión amplia de la literatura que le da soporte conceptual y metodológico a la investigación. Así mismo, en la revisión de la literatura se retomaron los avances y el trabajo que se ha hecho en contextos similares para generar conocimiento complementario e innovador en la temática. A lo largo de todo el proceso se llevó un registro de anotaciones con las distintas reflexiones acerca de las impresiones, dudas, miedos o ideas que surgían tanto al realizar las entrevistas, como al momento de hacer las transcripciones, para situar mejor las narrativas y que el análisis fuera más confiable.

El diseño en tres fases de análisis permitió corroborar información que se había obtenido en las fases precedentes. En las entrevistas y grupos focales se presentaron las

características identificadas de la narrativa oficial de la historia del Conflicto; y la combinación de entrevistas y grupos focales se diseñó especialmente para corroborar ideas que habían surgido en las entrevistas individuales. Es así como en la tercera y última fase de grupos focales las y los profesores tuvieron la posibilidad de clarificar, ampliar, precisar y discutir con otros las interpretaciones que se hicieron de la fase precedente.

Por otra parte, los avances conceptuales, metodológicos y del análisis se presentaron tanto en los seminarios obligatorios del Programa de Doctorado de Derechos Humanos: Retos Éticos, Sociales y Políticos como en las reuniones de seguimiento y asesoría grupal dentro de la Línea de Investigación: Conflicto y Culturas de Paz del Centro de Ética Aplicada. Es así como a lo largo de todo el proceso de elaboración de la investigación se recibieron comentarios y sugerencias por parte de estudiantes y profesores e investigadores adscritos a la Facultad de Ciencias Sociales. Adicionalmente, la confiabilidad en el análisis e interpretación de los datos se fue contrastando regularmente con la supervisora de esta investigación, identificando, discutiendo y resolviendo los puntos de desacuerdo o divergencia.

El proyecto de investigación de esta tesis fue presentado ante profesores e investigadores adscritos al Centro de Ética Aplicada de la Universidad de los Andes en Bogotá D.C., en el marco de una estancia internacional de un mes de duración. Adicional a esto, la versión preliminar del análisis se desarrolló en otra estancia internacional de dos meses en Irlanda del Norte con el Centro Multidisciplinario de Investigación en Infancia y Adolescencia UNESCO. Este grupo de investigación cuenta con una amplia trayectoria de trabajo en el tema de Conflicto y Educación, así como en la incorporación de una comprensión crítica de la enseñanza de la historia en la construcción de identidades y formación ciudadana. A lo largo de la estancia fue posible tener varias reuniones con el asesor, experto reconocido en la temática, y realizar dos presentaciones a un grupo de

investigadores internacionales de amplia trayectoria para recibir sus comentarios y sugerencias desde su experiencia de trabajo en otros países.

2.7. Consideraciones Éticas

Esta investigación cuenta con un trasfondo ético en dos niveles: uno relacionado con las precauciones éticas que se tuvieron al momento de recoger, analizar y almacenar la información recolectada; y otra que tiene que ver con el reconocimiento del problema de investigación, la selección de la temática y la forma en que se comprende el uso de la violencia política.

2.7.1. Ética del ejercicio investigativo.

Las fases dos y tres que contemplaban el trabajo con personas para la recolección de la información, estuvieron orientadas por los tres principios éticos del Informe Belmont de la Comisión Nacional para la Protección de los Sujetos Humanos de Investigación Biomédica y del Comportamiento (1979). Es así como los principios de respeto a las personas, beneficencia y justicia orientaron la recolección, registro, manejo y almacenamiento de los datos.

2.7.1.1. Respeto a las personas. En el proceso de selección de docentes y gracias a la base de datos suministrada por el CINEP, se enviaron correos electrónicos con información sobre los objetivos de la investigación y la posibilidad de participar o no de la misma. No hubo ningún tipo de presión y la participación fue totalmente voluntaria; solo se trabajó con docentes que respondieron a la invitación manifestando su interés sin intermediación de las directivas. Fue así como se pactó fecha, hora y lugar para el desarrollo de las entrevistas.

Tanto al inicio de las entrevistas como de los grupos focales, a cada participante se le suministró un consentimiento informado (Steinar, 1996:112) con la información necesaria

sobre las condiciones y características del encuentro¹¹ (Ver Anexo 3 y 4). Todos y todas tuvieron la oportunidad de leer y firmar la autorización para la grabación de las conversaciones y el uso de los registros para fines académicos de manera previa a la entrevista y al grupo focal. Solo uno de los participantes no autorizó la grabación de la entrevista por considerar que el registro de la conversación lo ponía en una situación de riesgo dadas las condiciones de seguridad y orden público de la zona. Sin embargo accedió a tener una conversación corta y que la investigadora tomara notas que podría utilizar con fines académicos.

Adicionalmente a todos y todas se les informaron los potenciales beneficios en términos de aprendizajes para mejorar el quehacer pedagógico y la posibilidad de abandonar el proceso en el momento en que así lo desearan. Se informó sobre la protección de la confidencialidad en publicaciones, congresos y presentaciones del estudio, así como del manejo de los registros de las entrevistas y grupos focales. En todos los casos, se han utilizado seudónimos para cada participante y cualquier información que pudiera revelar su ubicación ha sido omitida o modificada.

2.7.1.2. Beneficencia. Este principio se enfoca en acrecentar al máximo los beneficios y disminuir los daños posibles que para el caso de esta investigación pueden ser de tipo psicológico o de riesgo de violencia por parte de los actores armados en las zonas de mayor influencia del Conflicto. Respecto al riesgo psicológico, algunas personas experimentaron tristeza y malestar emocional al recordar eventos violentos del pasado en los que se vieron afectados individual o colectivamente, pero esto no sobrepasó el malestar que puede experimentarse en una prueba psicológica. En estos casos se les recordó la posibilidad de interrumpir y dejar la entrevista; sin embargo no lo consideraron necesario y algunos

¹¹ Puesto que este proyecto no contempló la participación de personas con autonomía disminuida no fue necesario realizar cláusulas especiales.

profesores y profesoras agradecieron la oportunidad de hablar de temas que no habían tenido la oportunidad de hablar con las personas de su comunidad. Respecto al riesgo de violencia, se obtuvo información y asesoría por parte del Cinep sobre las condiciones de orden público de cada uno de los lugares donde se encontraban los profesores y profesoras seleccionados. En los casos donde se reconoció un posible riesgo se pactó un lugar alternativo y de fácil acceso para los docentes. Así mismo se contó con el acompañamiento de líderes comunitarios que garantizaron seguridad al momento de entrar a las zonas de posible riesgo.

Teniendo en cuenta que la entrevista seguía un guión semi – estructurado, y que la investigadora conocía la cultura, el uso de expresiones y formas del lenguaje de las distintas regiones, fue posible abordar la temática de manera respetuosa, amable, cercana y sensible. En ningún caso se presionó a las personas para obtener detalles o información que no quisieran suministrar.

A todas y todos los docentes se les agradeció su participación en la segunda fase con la entrega de material educativo alternativo para la enseñanza del tema del Conflicto Armado en el aula. Se entregó material audiovisual e impreso, producido y editado por el Grupo de Memoria Histórica que reconstruye la historia de la violencia con un enfoque de derechos humanos desde la perspectiva de las víctimas.

Teniendo en cuenta que la tercera fase reunió a los profesores y profesoras, se aprovechó la oportunidad para dar un taller sobre *Herramientas para el fomento del pensamiento crítico en el aula* que se trabaja al interior de la línea de investigación Conflicto y Cultura de Paz. De esta forma los y las docentes recibieron formación para la transformación de sus prácticas pedagógicas. Al final del taller cada participante recibió un certificado firmado por el CINEP y el CEA – UD.

2.7.1.3. Justicia. Este principio propende por la no discriminación. Es decir que busca garantizar la participación de todas aquellas personas que quisieran hacer parte de esta

investigación o que fuera importante considerar para no generar conocimiento sesgado. Con el apoyo del Cinep, se obtuvo un listado de todos las y los potenciales profesores que hubieran recibido formación en pedagogía con enfoque de derechos humanos, tanto en Bogotá como en Magdalena Medio. Si bien este criterio excluía de la muestra a otras personas, se consideró fundamental ya que lo que se busca con la presente investigación es analizar y estudiar los retos y posibilidades de profesores que han intentado enseñar la historia del conflicto desde un enfoque de derechos humanos, a pesar de las posibles adversidades del contexto.

Considerando el criterio de máxima variación de la muestra, se trabajó con docentes que hubieran sido afectados de maneras cualitativamente distintas por la violencia política reciente; de ahí que se hayan seleccionado docentes de sectores deprimidos rurales, que normalmente no reciben formación ni capacitación dadas las grandes dificultades de acceso a las zonas. Así mismo, tal como se detalla en el perfil de la muestra, se contempló que participaran mujeres y hombres de sectores rurales y urbanos, de distintas condiciones socioeconómicas en igualdad de condiciones. Es importante señalar que no se consideró en absoluto la posición política o ideológica ante el Conflicto.

2.7.2. Fundamento ético de la investigación.

La identificación de la problemática social, la formulación de los objetivos que persigue este estudio y el desarrollo de esta tesis en su conjunto parten de un posicionamiento ético por parte de la investigadora que rechaza el uso de la violencia como estrategia para resolver los conflictos sociales, al considerarla injusta e inmoral.

Diversos autores de filosofía ética y de estudios de paz consideran que el uso de la violencia es ilegítima pues instrumentaliza a las personas para alcanzar un fin (Galtung, 1996; Munoz, 2001). Es decir que superpone ideas u objetivos sociales a la dignidad humana de quienes, tras la violencia, se convierten en víctimas. De acuerdo con Etxeberria, la

violencia, como instrumento, contamina por su propia naturaleza la paz como fin. El autor señala cómo todo medio es semilla de lo que construye, de tal manera que la paz que se alcanza por medio de la violencia es entonces una paz violentada (2003:35). Este cuestionamiento ético de la violencia tiene su fundamento en el imperativo kantiano de no utilizar a otra persona como medio y que no es posible servirse de la vida de nadie para alcanzar la paz. Desde la perspectiva de los derechos humanos el uso de la violencia política atenta contra el principio fundamental de dignidad humana, que deslegitima cualquier razón que pretenda justificar el uso de la violencia.

De ahí que tanto el posicionamiento teórico como la producción de conocimiento que se deriva de esta investigación, se orientan necesariamente a la deslegitimación del uso de la violencia y a la propuesta de alternativas pedagógicas para la construcción de una cultura de paz.

3. Análisis

En este capítulo se presentan los resultados y el análisis cualitativo de las tres fases de la investigación; es decir, los de las narrativas de los textos escolares, y los de las entrevistas en profundidad y grupos focales.

El capítulo se divide en cuatro secciones por el tipo de análisis realizado. En la primera sección se desarrolla, desde un enfoque de pensamiento crítico, un análisis narrativo de los textos escolares para caracterizar la narrativa oficial que emplean como insumo los profesores y profesoras en sus prácticas pedagógicas. En la segunda sección se presentan cuatro estudios de caso, que presentan un contraste importante entre sí, y que permiten entender los retos y posibilidades de la enseñanza crítica de la historia reciente de la violencia política en Colombia, en relación con distintos contextos socioeconómicos y culturales del país. En la tercera sección se presenta un análisis temático a partir de categorías emergentes que fueron identificadas en el proceso de análisis, que ilustra y desarrolla las ideas que mencionaron los profesores y profesoras de manera recurrente tanto en las entrevistas en profundidad como en los grupos focales. Finalmente, en el cuarto apartado se presenta un análisis basado en la teoría de las prácticas pedagógicas reportadas por los y las docentes que, desde un enfoque de pensamiento crítico, analiza la coherencia entre los objetivos planteados con las prácticas en el aula.

3.1. Análisis Teórico de las Narrativas de Textos Escolares

Para el análisis de las narrativas de los textos escolares se hizo una revisión de los contenidos de las secciones dedicadas al Conflicto Armado en tres textos de amplia difusión en Colombia. A través de un análisis inductivo de temas sobresalientes y de la exploración guiada por preguntas analíticas, se encontró que los tres textos tienen un relato común. A continuación se presentan los resultados de este análisis en tres categorías: (1) la estructura

del relato, (2) la explicación de las causas del conflicto y del uso de la violencia y (3) la representación de la experiencia de las víctimas.

3.1.1. Estructura del relato.

Esta estructura se constituye por los hechos y actores que se incluyen y excluyen de la historia, la forma en que se organizan los contenidos, y los aspectos que se enfatizan o por el contrario se presentan como secundarios o marginales en el relato. A partir del análisis fue posible establecer que los textos escolares tienen una estructura cronológica lineal, vertebrada por la secuencia de períodos presidenciales, políticas y acciones implementadas por los distintos gobiernos.

La frecuencia de algunas palabras en los textos, en proporción a la cantidad de texto, evidencia los énfasis temáticos de las narrativas. Una búsqueda en NVivo arroja que las cinco palabras más frecuentes en los textos escolares son, en su orden: Gobierno, nacional, Colombia, política y país.

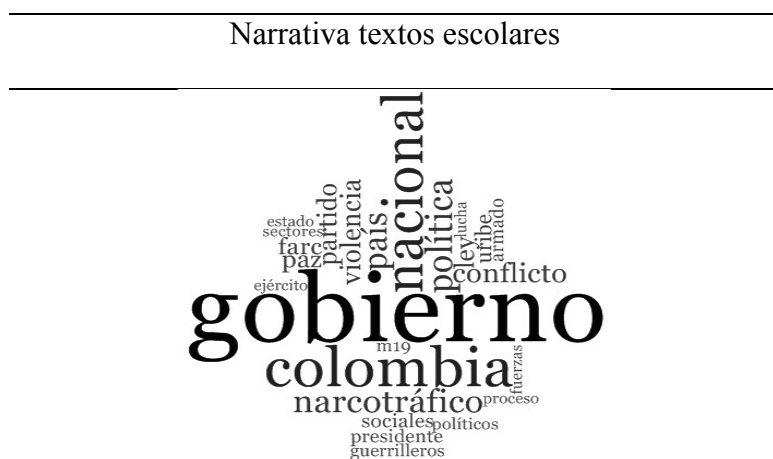


Figura 1. Marca de Nube NVivo de las 25 palabras más frecuentes.

En los textos se describen las políticas y acciones de cada gobierno en distintos ámbitos, como el desarrollo económico, la vida política electoral, la gestión administrativa e institucional, o la política social e internacional. En ellos se aborda al Conflicto relatando el surgimiento y accionar de distintos grupos al margen de la ley, y las consiguientes acciones

emprendidas por los gobiernos para contenerlos, combatirlos o propiciar la paz. Los textos varían en el nivel de detalle con el que describen a los actores y los hechos, y en algunos casos en el enfoque que adoptan al tocar algunos temas. Sin embargo, hay un cuerpo de hechos de cada presidencia que son comunes a los tres textos y vertebran la representación del Conflicto Armado. En la tabla X se resumen los hechos incluidos en la narrativa central de los tres textos escolares (el lenguaje se mantiene cercano al de los textos).

Tabla 3.

Hechos históricos que conforman la narrativa en los textos escolares

(Tomada de Padilla y Bermúdez, 2016)

Periodo presidencial	Hechos históricos del Conflicto Armado comunes a tres textos
A. Lleras Camargo (1958-1962)	<ul style="list-style-type: none"> • Repartición del poder entre liberales y conservadores (Frente Nacional) que se traduce en exclusión política.
G. León Valencia (1962-1966)	<ul style="list-style-type: none"> • Conformación de distintas fuerzas de oposición, tanto políticas como armadas.
C. Lleras Restrepo (1966-1970)	<ul style="list-style-type: none"> • Surgimiento de grupos armados al margen de la ley (FARC, ELN, EPL, MAQL, M19) en el contexto internacional de la Guerra Fría y las nuevas ideologías de izquierda
M. Pastrana Borrero (1970-1974)	<ul style="list-style-type: none"> • Puesta en marcha de un plan de desarrollo para reducir desigualdades entre ricos y pobres.
A. López Michelsen (1974-1978)	<ul style="list-style-type: none"> • Implementación de políticas sociales y económicas neoliberales y reforma laboral para implantar salario integral. • Enfrentamiento y control (con apoyo de las Fuerzas Armadas) de las protestas del Paro Cívico Nacional generado por el crecimiento del costo de la vida.
J. C. Turbay Ayala (1978-1982)	<ul style="list-style-type: none"> • Descentralización económica y mejoramiento de las condiciones sociales de la población. • Establecimiento del Estatuto de Seguridad Nacional con estrictas medidas ante la violencia proveniente de las guerrillas y el crimen organizado.
B. Betancur Cuartas (1982-1986)	<ul style="list-style-type: none"> • Establecimiento de diálogos de paz con grupos armados al margen de la ley con reconocimiento del carácter político de las organizaciones guerrilleras y amnistía a los combatientes. • Fracaso del proceso por falta de respaldo de la clase política, los gremios económicos, las Fuerzas Armadas y la falta de voluntad política de los grupos guerrilleros. • Tras ruptura de la tregua por parte del ejército, el M19 responde con enfrentamientos armados y la toma del Palacio de Justicia.
V. Barco (1986-1990)	<ul style="list-style-type: none"> • Implementación del Plan Nacional de Lucha contra la Pobreza y el Plan Nacional de Rehabilitación para las zonas más afectadas por la violencia. • Implementación de una política de confrontación al narcotráfico con aliados internacionales. • Enfrentamiento a la violencia de narcotraficantes, paramilitares y a guerrillas en zonas de explotación petrolera.

	<ul style="list-style-type: none"> • Acercamiento con organizaciones guerrilleras (Coordinadora Guerrillera Simón Bolívar) y acogida del M19, el Movimiento Armado Quintín Lame (MAQL) y una parte del EPL a las políticas pacifistas del Gobierno. • Conformación del partido político Unión Patriótica y posterior exterminio a mano de paramilitares y narcotraficantes. Fortalecimiento de grupos paramilitares con apoyo institucional o de sectores políticos.
C. Gaviria Trujillo (1990-1994)	<ul style="list-style-type: none"> • Proclamación de la Constitución de 1991 a partir de la propuesta del movimiento estudiantil Séptima Papeleta, con el objetivo de poner fin a la vulneración de derechos humanos y posibilitar la pluralización del escenario político en el país. • Intentos de dismantelar carteles del narcotráfico por vía de la negociación y ante el fracaso, posterior organización de un Bloque de Búsqueda que logró la muerte de Pablo Escobar.
E. Samper Pizano (1994-1998)	<ul style="list-style-type: none"> • Creación de un plan de desarrollo destinado a combatir los altos índices de pobreza. Aplicación de los protocolos de la Convención de Ginebra para la defensa del DIH. • Enfrentamiento al narcotráfico y dismantelamiento del Cartel de Cali. • Logros opacados por escándalos de corrupción y recrudescimiento de la violencia al final del mandato por parte de grupos paramilitares (AUC), guerrillas y delincuencia común.
A. Pastrana (1998-2002)	<ul style="list-style-type: none"> • Implementación de una estrategia contra las drogas en colaboración con Estados Unidos mediante financiación de las Fuerzas Armadas y desarrollo de proyectos sociales. • Intentos de terminar la violencia en Colombia mediante acercamientos con los grupos guerrilleros FARC y ELN. • Aceptación de las condiciones de las FARC de despejar un área denominada Zona de Distensión y posterior cancelación de los diálogos de paz por falta de voluntad política de las guerrillas.
Á. Uribe Vélez (2002-2010)	<ul style="list-style-type: none"> • Puesta en marcha de la Política de Seguridad Democrática para el enfrentamiento armado de organizaciones al margen de la ley. • Deslegitimación del carácter político de los grupos guerrilleros y alianza con los Estados Unidos en su lucha contra el terrorismo. • Colaboración conjunta entre la sociedad civil y el ejército para el fortalecimiento de la seguridad. • Incremento de la lucha contra el narcotráfico, desmovilización de las AUC en el marco de la Ley de Justicia y Paz (795 de 2005), reducción de los secuestros y restablecimiento de la seguridad mediante presencia militar en la mayor parte del territorio nacional.
J. Manuel Santos (2010-actualidad)	<ul style="list-style-type: none"> • Continuidad y transformación de la Política de Seguridad Democrática a Prosperidad Democrática. Dada de baja de uno de los principales dirigentes de las FARC. • Promulgación de la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras (1448 de 2011) para el restablecimiento de los derechos morales y patrimoniales a las víctimas del Conflicto Armado. • Elaboración del Marco Legal de la Paz para la obtención de un acuerdo con los actores armados para darle fin al conflicto.

Al analizar esta narrativa desde las Herramientas de Indagación Crítica, destaca la estructura del relato centrada en decisiones y acciones de los gobernantes dirigidas a

garantizar el bienestar de la población, la seguridad y el orden público. La narrativa no se estructura alrededor de una problematización del Conflicto Armado y el uso de la violencia, pues el objetivo fundamental de los textos no es generar reflexión explícita sobre estas cuestiones, sino ofrecer un recuento de hechos destacados de la historia nacional reciente. Como se evidencia en la tabla anterior, tanto el conflicto como la violencia aparecen como fenómenos recurrentes de la realidad nacional. Sin embargo, los textos plantean pocas preguntas y explicaciones sobre las causas y transformaciones, las perspectivas de los diferentes actores, las consecuencias, los costos y daños causados, o las distintas interpretaciones posibles. De manera notoria, conflicto y violencia se tratan como un mismo fenómeno, sin explicar de manera diferenciada a qué se debe y cómo se transforma el conflicto, y por qué se desarrolla de manera violenta.

En los eventos y acciones que se incluyen en este relato se identifican dos secuencias narrativas desarticuladas entre sí. Por un lado, una secuencia que alterna el surgimiento y accionar de distintos grupos al margen de la ley y las correspondientes medidas de los gobiernos, bien sean de contención o para promover una paz negociada. Por otro lado, una secuencia de problemáticas sociales (desigualdad entre ricos y pobres, altos índices de pobreza, limitado acceso a recursos y oportunidades, entre otros), y las correspondientes reformas promovidas por los gobiernos para mejorar las condiciones de la población. Así, los hechos se organizan en forma de una secuencia simple que desmiembra la compleja red de factores causales del Conflicto que necesariamente integra las dos secuencias.

Por otra parte, encontramos una narrativa univocal, pues privilegia la perspectiva de uno solo de los actores, el Gobierno, que es posicionado como un actor bien intencionado y comprometido con la seguridad, el bienestar y la paz de la sociedad colombiana. De acuerdo con esta narrativa, cada gobierno en su momento toma las medidas necesarias para contener el ataque de los grupos armados, promoviendo iniciativas de negociación que en cada caso

fracasan por razones ajenas a su voluntad. Otros actores (por ejemplo, guerrillas, paramilitares, narcotráfico) figuran en el relato solo en la medida en que guardan relación con la secuencia de acciones y reacciones de los gobiernos. De ellos se destacan sus acciones contra el Estado y la sociedad, así como su falta de voluntad para hacer realidad los acuerdos de paz promovidos por los gobiernos. Esto hace que la representación de los actores sea marcadamente dicotómica.

La selección de hechos y el lenguaje utilizado (acciones terroristas, secuestro o asesinato) hacen que en este relato se reconozca como violencia principalmente la que se deriva de las acciones de grupos al margen de la ley. Solo en unos pocos casos se señala la participación del Estado en la violación de los derechos humanos, y aunque esto se plantea explícitamente, se acompaña de cierta ambigüedad que desdibuja la posibilidad de reflexionar críticamente sobre la diferencia entre el monopolio y uso legítimo de la fuerza por parte del Estado, y el uso desmedido e ilegítimo de la violencia como herramienta política, movilizada por los intereses encontrados de distintos actores sociales. La siguiente cita ilustra esta ambigüedad:

“La Política de Seguridad Democrática [gobierno de Álvaro Uribe] generó buenos resultados desde el año 2003: se incrementó la lucha contra el narcotráfico, se logró la desmovilización de las AUC en 2005, los secuestros se redujeron y se hizo presencia militar en la mayor parte del territorio [...] Por otra parte, a medida que se daban los buenos resultados en materia de seguridad, se incrementaron los desplazamientos forzosos y las denuncias por violaciones a los derechos humanos. En 2008, la revelación de los falsos positivos puso en entredicho la eficacia de la seguridad democrática, pues como lo fueron demostrando diversas investigaciones, muchas personas que eran presentadas como guerrilleros muertos en combate, eran en realidad civiles asesinados por algunos miembros del Ejército” (Santillana, 2013: 279).

Finalmente, se observa que la estructura centrada en las acciones de los gobiernos restringe la visibilización de las consecuencias de la violencia y en particular la experiencia y el sufrimiento de las víctimas. En algunos puntos los textos plantean que las acciones de los grupos armados generan crisis institucional, estancamiento de la actividad económica y la productividad, desplazamiento de la población y pobreza. Pero estas referencias aparecen en frases dispersas y escuetas, lo que dificulta la comprensión de la magnitud del daño causado y en particular, la experiencia y perspectiva de las víctimas.

En resumen, a partir del análisis se logró identificar que la estructura narrativa de los textos escolares se encuentra centrada en las decisiones y acciones de los gobiernos; presenta secuencias cronológicas lineales desarticuladas; es univocal al privilegiar la perspectiva del Estado; cuestiona especialmente la violencia de actores al margen de la ley y hace poca referencia a las consecuencias de la violencia y la experiencia de las víctimas.

3.1.2. Explicación de las causas del conflicto y del uso de la violencia.

La herramienta del Pensamiento Sistémico resalta que la comprensión crítica de los fenómenos sociales debe propender por la explicación multicausal de los orígenes y transformaciones de los mismos, evidenciando los sistemas sociales y los procesos históricos en los que se insertan los hechos particulares. Así mismo, la explicación sistémica supone la articulación de las acciones e intenciones de los sujetos individuales y colectivos con el entramado de factores causales que generan tanto del cambio como la continuidad de los fenómenos sociales e históricos.

En contraste con este criterio, los textos escolares ofrecen una explicación unicausal del origen de los grupos guerrilleros. La explicación se remonta a la exclusión política durante el Frente Nacional, que generó distintas formas de oposición, entre las que se encuentra la lucha armada: “Dicho pacto [Frente Nacional] puso fin a la violencia entre partidos, pero dio paso a la exclusión de otras tendencias políticas, lo cual generó una nueva

etapa de la violencia durante la cual surgieron grupos guerrilleros” (Santillana, 2012: 256). De esta forma, la conformación de las guerrillas se explica como la opción de estos grupos por la vía de la violencia, como estrategia revolucionaria para promover el levantamiento de las masas y el derrocamiento del régimen excluyente, en lugar de optar por otras vías políticas: “La oposición al Frente Nacional se puede dividir en tres grupos: los sectores disidentes de los partidos políticos tradicionales, la Alianza Nacional Popular, Anapo, y los partidos de izquierda. A la vez este último grupo se dividió en dos sectores: uno dedicado a la lucha armada y otro a la lucha política” (Santillana, 2012: 260). Poco o nada se dice en los textos sobre el problema agrario que sienta las bases del conflicto más profundo e influye en las opciones políticas de los grupos guerrilleros y otros movimientos sociales de la época.

De ahí en adelante la violencia aparece intermitentemente, a medida que la narrativa va relatando el surgimiento de nuevos actores, la intensificación en las acciones armadas por parte de los distintos grupos ilegales, las confrontaciones entre ellos o con el Estado, y las respuestas de los sucesivos gobiernos para la defensa y el control del orden público. De esta manera, la evolución del Conflicto Armado se explica a partir de la secuencia de eventos y acciones entre los que prima una relación simple de acción y reacción. Esta explicación lineal no ayuda a comprender las coyunturas en las que surgen diversos factores, que generan experiencias, necesidades, intereses y lógicas que subyacen a las prácticas de los distintos actores y a las complejas relaciones que se dan entre ellos. Por ejemplo, respecto al surgimiento y actuación de los grupos guerrilleros simplemente se dice: “Durante el Frente Nacional, e influidos por la Revolución Cubana, muchos izquierdistas consideraron que en el país existían las condiciones para una revolución. Por tanto impulsaron la formación de grupos guerrilleros en las zonas rurales, como las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), el Ejército de Liberación Nacional (ELN) y el Ejército Popular de Liberación (EPL)” (SM, 2012: 209).

“Los grupos guerrilleros, que abarcan a guerrillas de izquierda como el ELN y las FARC, se financian con acciones delictivas como el secuestro, la extorsión, y la producción y comercialización de narcóticos. Luchan por mantener el control sobre sus zonas de influencia y corredores estratégicos” (SM, 2012: 215).

Aunque los textos escolares mencionan distintos aspectos de carácter sistémico, como la pobreza y la desigualdad social, estos no se articulan en una explicación causal que permita entender las bases estructurales del conflicto y cómo estas contribuyen a generar la violencia: “En el plano económico, Barco intentó disminuir la pobreza en las regiones más golpeadas por la violencia, mediante la aplicación del Plan Nacional de Rehabilitación, PNR. Además, promovió una mayor presencia del Estado en zonas marginales y de orden público crítico” (Santillana, 2013: 265). En este ejemplo llama la atención que las reformas y programas sociales se describen como medidas para hacer frente o paliar la pobreza en las regiones de mayor violencia, pero no es claro si dicha pobreza es consecuencia de la violencia o la base material que la genera. En los sucesivos gobiernos se implementan planes de reforma social con objetivos similares pero no se analiza el alcance y efectividad de los mismos. De esta manera, la secuencia de acciones y reacciones no permite entender la continuidad y la transformación en las bases estructurales del Conflicto.

Respecto al surgimiento de los grupos paramilitares en los años ochenta, uno de los textos plantea simplemente que estos nacen en respuesta al actuar de las guerrillas. A partir de allí, sigue relatando la consolidación y el actuar de estos grupos: “Por su parte, en 1997, los grupos paramilitares se unificaron y se llamaron Autodefensas Unidas de Colombia, bajo la dirección de Carlos Castaño y Salvatore Mancuso. Este grupo disputó a la guerrilla zonas estratégicas para el control de rutas del narcotráfico y con grandes recursos naturales” (SM, 2012: 222).

Más adelante y luego de la desmovilización de los paramilitares, se describe el surgimiento de bandas criminales como grupos aislados reductos del paramilitarismo: “Entre 2003 y 2006, se presentó la desmovilización de las AUC en varias zonas del país. Sin embargo, algunos reductos continuaron sus actividades delictivas y pasaron a llamarse Bandas Emergentes Criminales o Bacrim” (SM, 2012: 222).

En este punto es interesante anotar una diferencia importante del texto anterior con los otros dos, por cuanto aquellos mencionan distintos momentos en que estos grupos armados se formaron o fortalecieron al amparo de la ley. Por ejemplo uno de los textos señala que “Durante la década de los noventa, los grupos paramilitares tuvieron un crecimiento considerable, muchas veces auspiciados por terratenientes e incluso por algunos políticos y miembros de las fuerzas oficiales. A finales del gobierno Gaviria, el paramilitarismo volvió a tener un impulso institucional con la promulgación del Decreto 356 de 1994 que creó las Cooperativas de Vigilancia y Seguridad Privada para la autodefensa agraria (Convivir), que fueron patrocinadas desde 1995 por el entonces gobernador de Antioquia, Álvaro Uribe Vélez” (Santillana, 2013: 276).

Así mismo, los textos hacen referencia a los casos en que los paramilitares cuentan con el apoyo de distintas fuerzas del Estado por fuera de los marcos legales:

“En el mismo año en que Uribe comenzó su segundo mandato, se destapó la parapolítica, el primer gran escándalo de su gobierno, en el que un buen número de senadores cercanos a su proyecto político [...] fueron acusados de tener relaciones con jefes paramilitares” (Santillana, 2013: 279).

Indudablemente es importante la mención explícita a la responsabilidad del Estado en el actuar y fortalecimiento de los paramilitares; sin embargo, con una mención tan escueta de un fenómeno tan complejo es difícil entender sus causas y las implicaciones para el desarrollo del conflicto y de la vida política del país.

En resumen, los textos escolares ofrecen una explicación unicausal del Conflicto atribuyendo el uso de la violencia a una opción que tomaron los actores armados frente a la exclusión política y no como una herramienta estratégica empleada por todos los actores involucrados en el conflicto. Así mismo presentan una secuencia desarticulada de las acciones de los grupos armados con las respuestas del Gobierno a los problemas sociales, así como con las reformas sociales y económicas promovidas por el Estado.

3.1.3. La representación de las víctimas.

La explicación crítica de los conflictos y la violencia supone también la comprensión de las perspectivas de los diversos actores involucrados o Multiperspectividad. Esto supone no solo identificar a los actores relevantes y sus posiciones, sino sobre todo, reconstruir sus perspectivas en los contextos sociales e históricos en los que cobran sentido. Ante situaciones de conflicto y vulneración, es particularmente importante comprender la experiencia de los actores, incluyendo por ejemplo sus dilemas y controversias, o lo que ganan y pierden en los conflictos. En esta línea, los enfoques que integran la enseñanza de la historia y la educación para la paz resaltan la urgencia de dar voz a las víctimas del conflicto y a su experiencia de vulneración. Considerando este criterio, 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 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. En los textos escolares hay una descripción tímida de la violencia, de la magnitud del daño y del detalle de las acciones perpetradas por los distintos actores. La cuestión no es que no se mencionen los impactos de la violencia en la sociedad civil. Los tres textos lo hacen, utilizando además un lenguaje que señala la crueldad y la destrucción que esta genera. Por ejemplo, en los textos encontramos descripciones como las siguientes: [Después de describir las acciones violentas ejercidas por los distintos actores

armados] “el sector más perjudicado por sus acciones ha sido la sociedad civil. Grupos armados de derecha e izquierda realizan actividades ilegales, como la extorsión y el secuestro, para financiarse y controlar las actividades delictivas en las ciudades. Los efectos del conflicto son cuantiosos e incalculables no solo en términos materiales sino y más grave aún, por la destrucción del tejido social de regiones enteras. (SM, 2012: 222). Otro ejemplo es: “La guerra contra las drogas [Plan Colombia] ha generado desplazamiento forzado y masivo de campesinos e indígenas a las principales ciudades del país, quienes amenazados por guerrilleros y paramilitares son despojados de sus casas y tierras, no teniendo más opciones que desplazarse hacia otros lugares, donde generalmente deben empezar una nueva vida [...] Debido a su presencia [AUC] en el conflicto armado, la violencia se exacerbó, pues los métodos utilizados por estos grupos llegaron a extremos impensables de violación de los derechos humanos” (Norma, 2011: 192,193).

Lo que estos fragmentos muestran es que aún cuando los textos mencionan fenómenos de victimación, como la violación de los derechos humanos, el desplazamiento, la extorsión y el secuestro, la descripción se hace a tal nivel de generalidad que no lleva al lector a dimensionar los costos que se derivan del uso de la violencia como estrategia política y militar de dominación del territorio. Esto imposibilita una comprensión más profunda de cuáles derechos fueron vulnerados, de qué forma y la huella en la sociedad y los imaginarios colectivos. Expresiones como “efectos cuantiosos e incalculables” o “métodos que llegaron a extremos impensables de violación de los derechos humanos” denotan la gravedad de la situación, pero no acercan al lector a la textura de la experiencia humana desde la cual pueda empatizar con las víctimas de la violencia y comprender la magnitud del daño causado. Visto desde esta perspectiva, la noción de que aquellos que fueron despojados de sus casas y tierras y obligados a desplazarse a otros lugares, “empiezan una nueva vida” no refleja con suficiente claridad o fuerza el drama de las pérdidas, el desarraigo y los traumas irreparables,

ni los retos y el coraje de los que logran reiniciar una vida o retornar. Por otra parte, al no diferenciar la experiencia de distintos grupos poblacionales, se pierden los matices y la diversidad de formas en que la violencia contra la población civil se constituye en un arma de guerra. Los textos no incluyen referencias por ejemplo al terror, la humillación o la intimidación, generado en las comunidades por la invasión de grupos armados, la frustración por lesiones físicas, el proyecto de vida truncado por el reclutamiento ilícito o el trauma causado por la violencia sexual, entre otros.

Recapitulando los aspectos identificados en el análisis sobre la representación de las víctimas, se observa poca presencia de su perspectiva en el relato; una representación muy general de su experiencia que no profundiza en las distintas modalidades de violencia que se han empleado contra la población civil.

Esta primera fase de análisis centrada en los textos escolares evidencia que la forma en que se construye la narrativa dificulta una comprensión crítica del uso de la violencia política en el marco del Conflicto Armado. Si bien el uso de estos contenidos aportan información fundamental sobre los actores y algunos aspectos sobre la evolución del conflicto, su estructura centrada en las acciones de los gobiernos, su explicación causal simple y la ausencia de la perspectiva de las víctimas dificultan el fomento de una comprensión crítica orientada a la deslegitimación del uso de la violencia política. Sin embargo los contenidos de estos textos solo se constituyen en el insumo del cual echan mano los profesores y profesoras de ciencias sociales, quienes pueden obviar, transformar o complementar estas narrativas en el diseño e implementación de sus práctica pedagógicas.

3.2. Análisis de las Narrativas de Profesores y Profesoras de Historia

Este apartado incluye los resultados del análisis de las veintitrés entrevistas y los dos grupos focales realizados con docentes en Bogotá D.C y el Magdalena Medio¹².

Como se mencionó anteriormente, en el proceso de selección de los y las participantes se tuvo en cuenta que los profesores y profesoras hubieran recibido alguna formación pedagógica con enfoque de derechos humanos, o que hubieran participado en procesos orientados a la construcción de culturas de paz en sus comunidades. Con esto se buscaba garantizar que los profesores y profesoras ya se encontraran sensibilizados e interesados en enseñar de una manera crítica los contenidos relacionados con la enseñanza del Conflicto Armado, aunque sus prácticas pedagógicas pudieran presentar distintas limitaciones. Sin embargo, el proceso de recolección de datos y de análisis fue difícil por diversas razones. Vale la pena destacar una situación que se presentó recurrentemente en la recolección de datos, pues sirve como contexto para entender los resultados. Al momento de hacer las entrevistas, muchos de los docentes se desviaban constantemente del tema de la enseñanza del Conflicto Armado. En varios casos fue difícil retomar la temática, pues sus respuestas se referían a reflexiones y prácticas más amplias en relación con el conjunto de actividades de su quehacer docente. Al ser una situación que se repetía constantemente fue posible identificar un elemento importante a tener en cuenta. En general, los profesores y profesoras que enseñan en contextos más permeados por la violencia, perciben su contribución a la construcción de culturas de paz de manera distinta. Más allá de su trabajo específico en el área de ciencias sociales, reconocen su labor docente como una actividad que los posiciona ante sus comunidades en el lugar de líderes sociales. De ahí que muchos de sus comentarios

¹² Para la recolección de datos en las zonas rurales de difícil acceso y con presencia de actores armados, se contó con el acompañamiento de líderes comunitarios y personal vinculado al Programa de Desarrollo y Paz del Magdalena Medio que trabaja de manera articulada con el Cinep.

en relación con las cosas que los hacen sentir más orgullosos, y que quisieron mencionar en la entrevista, no tienen que ver específicamente con la enseñanza del Conflicto Armado.

Los resultados del análisis de las narrativas de los maestros y maestras se presentan en tres secciones distintas en relación con los distintos niveles de análisis desarrollados: (1) estudios de caso que evidencian la relación entre el contexto y las prácticas; (2) análisis temático comparado del conjunto de las entrevistas y los grupos focales sobre los retos y las posibilidades de la enseñanza crítica de la historia del Conflicto; y (3) análisis de las prácticas pedagógicas desde un enfoque de pensamiento crítico. Si bien el orden en que se presentan los resultados no fue el mismo en que se desarrolló el análisis, se considera pertinente que el lector cuente con la información del lugar desde el cual los profesores comprenden los retos y posibilidades de la enseñanza crítica de la historia y los recursos y las limitaciones con los que cuentan a la hora de diseñar e implementar sus prácticas pedagógicas.

3.2.1. Estudios de caso.

Este nivel de análisis busca profundizar en la relación entre las prácticas pedagógicas y el contexto. Es decir, la manera en que la experiencia personal de los y las docentes, así como su formación y el nivel de cercanía con la violencia, configuran la forma en que enseñan el tema del Conflicto Armado. Para ilustrar esta idea, se presentan cuatro estudios de caso que fueron seleccionados por el contraste que presentan entre sí, tanto por las características personales y profesionales de los profesores y profesoras, como por el contexto social en el que desarrollan su práctica pedagógica. Estos casos se constituyen en una muestra de la diversidad de contextos y realidades sociales en los que los docentes de ciencias sociales deben enseñar la historia reciente de la violencia política en Colombia. Cada uno ilustra una realidad social que plantea unos retos y unas posibilidades específicas.

En primer lugar se presenta el caso del profesor Luis, que enseña en una de las zonas más fuertemente afectadas por la violencia. Simití se constituye en uno de los territorios

donde el paramilitarismo implementó la estrategia de *tierra arrasada*, que consiste en el uso de la violencia no solo para aniquilar a las personas, sino como mecanismo para la destrucción del entorno material y simbólico de las víctimas. El objetivo de los grupos paramilitares es hacer al territorio inhabitable por el daño material y psicológico en la comunidad, y que de esta forma la población se vea forzada al desplazamiento (GMH, 2013:39). En estos territorios algunos maestros y maestras fueron amenazados o murieron en manos de los actores armados. De ahí que la enseñanza del tema del conflicto suponga un reto que pone en peligro la integridad personal de los educadores y limita sus prácticas pedagógicas. En el caso de Luis se observa cómo, a falta de personal formado en ciencias sociales, profesores sin la formación correspondiente deben asumir la enseñanza de la historia reciente de la violencia política. Luis asume este reto con las herramientas que le ofrece su experiencia personal, vocación y compromiso social; en su caso busca educar a las nuevas generaciones para la no repetición de la violencia, narrándoles a sus estudiantes cómo se vivió la violencia política en su territorio y planteándoles cuestionamientos sobre sus propias realidades sociales.

Por otro lado, en el caso de Isabel, se observa la situación de los docentes que hacen parte de comunidades que se han resistido de manera no violenta a los distintos grupos armados y que lograron unos acuerdos que les garantizaran la vida y la gestión comunitaria para exigir sus derechos. La comunidad de Isabel ilustra cómo a partir de la vulneración y la adversidad es posible construir propuestas e iniciativas colectivas para enfrentar la guerra desde la no violencia. La profesora cuenta con la responsabilidad de transmitir la memoria, luchas y resistencias de los campesinos del Carare a las nuevas generaciones. En su práctica pedagógica tiene la posibilidad de ilustrar con elementos del contexto más cercano los alcances y beneficios de la resistencia civil contra los grupos armados. Puede llevar al aula ejemplos concretos y próximos a las realidades sociales de sus estudiantes para que

comprendan su rol en el mantenimiento de los acuerdos alcanzados por la comunidad. El reto de Isabel consiste en enseñar los beneficios de la resistencia no violenta en un contexto rural empobrecido, rodeado de grupos armados.

En el caso de Tomás se observan las dificultades que enfrentan docentes que trabajan en zonas urbanas marginales, donde las modalidades de violencia empleadas por los grupos armados son cualitativamente distintas a las empleadas en las zonas rurales. Al aula de Tomás llegan las problemáticas sociales de jóvenes que se enfrentan cotidianamente a la exclusión social, la pobreza y la falta de oportunidades, y que no ven posibilidades reales en el estudio para mejorar su calidad de vida. El reto del profesorado en estas zonas periféricas no solo es tratar de mantener a los y las estudiantes vinculados a la escuela, sino ayudarles a reconocer la relación entre las dinámicas de la violencia de los grupos armados urbanos y el Conflicto Armado. Así mismo, consiste en lograr que los y las estudiantes reconozcan en su entorno social más cercano las consecuencias de la violencia política, y que reconozcan las posibilidades de la vinculación a colectivos comunitarios para la transformación de las dinámicas sociales de sus comunidades.

Finalmente, el caso de la profesora Lucía ilustra el reto que enfrentan los docentes que se encuentran en contextos más protegidos de la violencia política. Para los profesores y profesoras de estudiantes que hacen parte de los estratos socioeconómicos más altos de las ciudades, el reto consiste en conectar un sector de la población que, en su gran mayoría no se ha visto afectado de manera directa por los enfrentamientos de los distintos grupos armados, con una realidad social, para muchos de ellos, lejana. Lucía busca fomentar en sus estudiantes una identidad cívica responsable en una sociedad dividida. Busca generar reflexiones incómodas en medio de la comodidad de la vida de jóvenes que no se han visto afectados directamente por la guerra. Su propósito es que sus estudiantes logren representarse realidades sociales muy diferentes a las suyas, sentirse afectados por el sufrimiento de los

otros, y fortalecer el ejercicio de una ciudadanía responsable con el conjunto de la sociedad colombiana.

A continuación se presentan los resultados de los cuatro casos seleccionados. En cada uno se hace (1) una presentación de la persona; (2) una descripción del contexto en el que desempeña su labor docente, fundamental para entender su experiencia, expectativas, retos y posibilidades; (3) la experiencia de cada profesor o profesora en relación con la violencia política; (4) los objetivos que persigue con la enseñanza de la historia así como las prácticas pedagógicas implementadas, y (5) los retos y dificultades que cada uno enfrenta.

Es importante mencionar que la información que se obtuvo alrededor de estos temas es distinta en cada caso. Si bien con todos los profesores y profesoras se empleó el mismo guión de entrevista semi-estructurada (Ver Anexo 1) hay casos, por ejemplo, en los que los maestros y maestras se extendieron en su historia de vida y otros en los que prefirieron centrarse y profundizar en otros aspectos como lo pueden ser las prácticas pedagógicas; de ahí las diferencias en cuanto a la información incluida en cada uno de los casos. De otro lado, la reconstrucción del contexto socio-cultural y la situación de violencia política de cada territorio se hizo a partir de revisión documental y de nueve entrevistas a líderes comunitarios, coordinadores académicos y trabajadores de organizaciones no gubernamentales con experiencia de trabajo en los territorios.

3.2.1.1. José: *La enseñanza en medio de la guerra.* José es un profesor de aproximadamente cincuenta años de edad que está encargado de enseñar las asignaturas de historia y geografía a estudiantes de quinto a noveno grado, y de democracia a estudiantes de

los grados octavo y noveno del bachillerato¹³, en un Centro Educativo de uno de los corregimientos del municipio de Simití¹⁴ en el Magdalena Medio.

Cuenta con una experiencia de 33 años de docencia en zonas rurales del Magdalena Medio. Inicialmente trabajó por 12 años con todos los cursos de primaria en una escuela unitaria¹⁵. Durante estos años, José debía enseñarle a niños y niñas, de distintas edades y grados, contenidos que se trabajan por medio de guías. Es decir que mientras unos estudiantes avanzaban con una tarea, el profesor se encargaba de explicar contenidos correspondientes a otros grados a los y las estudiantes correspondientes.

Esta escuela quedaba en un corregimiento bastante alejado de la cabecera municipal donde él vivía, lo que le suponía varias horas de camino para ir a trabajar cada día. En el año 1995 la Secretaría de Educación Departamental lo trasladó a uno de los corregimientos de Simití para seguir trabajando con estudiantes de primaria. Sin embargo, en el año 2000 fusionaron las escuelas primarias con los colegios de bachillerato, en unas concentraciones educativas que más adelante denominarían Centros Educativos¹⁶. A partir de entonces, José pasó a ser profesor de ciencias sociales, a pesar de no ser licenciado en el área pues según él, *“no muchas personas quieren trabajar en zonas tan apartadas y peligrosas”*.

José es licenciado en educación infantil con énfasis en ciencias naturales y tiene una especialización en pedagogía de la recreación pedagógica. Dice que la enseñanza de las ciencias sociales le ha tocado aprenderla sobre la práctica, pero le gusta su trabajo porque le

¹³ El sistema educativo colombiano consta de 11 grados. 9º grado es el último año del ciclo de educación básica secundaria, al que siguen dos años de educación media.

¹⁴ Ubicado al sur del departamento de Bolívar, el municipio está conformado por cinco corregimientos: Monterrey, San Blas, Paraíso, Santa Lucía y San Joaquín.

¹⁵ La escuelas unitarias se rigen por el modelo educativo Escuela Nueva y está dirigido a niños y niñas de zonas rurales y marginales del país, en donde el número de estudiantes no es suficiente para contratar a más de uno o dos profesores.

¹⁶ La ley 715 de 2001 determina que se denomina centro educativo el establecimiento que no ofrece la totalidad de los grados y que debe asociarse con otras instituciones educativas para así ofrecer el ciclo de educación básica completa.

gusta relacionar las luchas de otros momentos históricos con las luchas que ellos han tenido que enfrentar en la región, tanto con guerrillas como con paramilitares.

Recuerda que desde que era niño sintió curiosidad por la situación social y política del país y buscaba estar siempre informado con los pocos recursos que tenía disponibles: *“Mi papá me regañaba porque yo escuchaba los noticieros de radio de Caracol, porque en ese entonces la televisión por esta zona era muy difícil. Por esta zona la luz la teníamos escasamente dos, tres o cuatro horas en la noche, entonces uno prendía la radio de baterías. Yo escuchaba los noticieros; y los recortes de periódico yo los cogía, los que venían envolviendo los productos que uno compraba en la tienda, yo cogía los recortes y buscaba las noticias locales, judiciales y cuando yo salía del colegio en la tarde, me ponía en la cama a mirar”*.

Simití. Es un municipio del sur del departamento del Bolívar con grandes riquezas naturales que irónicamente han condenado a sus habitantes a la pobreza, el desplazamiento, el despojo y la muerte. Limita por el occidente con la Serranía de San Lucas y al oriente está bañado por el río Magdalena. Es un territorio rico en yacimientos auríferos; sus tierras son fértiles y su clima favorable, entre otras cosas, para el cultivo de la hoja de coca. Lo anterior, sumado a una débil presencia del Estado, así como su ubicación y geografía de difícil acceso, han posibilitado el montaje de centros de procesamiento de cocaína y producción de estupefacientes, conectados con corredores estratégicos para el transporte y distribución de los narcóticos. Es así como este territorio ha sido disputado a lo largo de aproximadamente cuatro décadas por distintos actores armados que actúan en la ilegalidad.

Tal como lo especifica la resolución de la unidad para la Atención y Reparación a las Víctimas que reconoce como sujetos de reparación colectiva a los habitantes de Simití (2014), el ELN (Ejército de Liberación Nacional) estuvo en el territorio desde sus orígenes en los años sesenta; sin embargo, su presencia fue mayor desde el año 1972 con el Frente Héroes

y Mártires de Santa Rosa. Más adelante, en los años ochenta, las FARC (Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia) hicieron presencia en la zona con el Frente 24 del Bloque Magdalena Medio; y por último, en el año 1998 llegaron al municipio los paramilitares del Frente Vencedores del Sur del Bloque Central Bolívar. La coexistencia y disputa por el territorio entre estos actores ha afectado a la población civil de distintas maneras.

A lo largo de los años de influencia de las guerrillas, los campos fueron sembrados con artefactos explosivos para aislar la zona de la institucionalidad militar y de otros actores armados en la ilegalidad, poniendo en riesgo y afectando a la población civil. En 1993 el Ejército encontró sembradas por lo menos 1.488 minas antipersonales en los corregimientos de Simití (B. Herrera, 2016), entre 1991 y 2010, en este municipio fueron reportados 47 accidentes dejando un saldo de 39 personas heridas y 8 más fallecidas debido a la gravedad de sus heridas. Adicional a esto, las guerrillas se apoderaron de las iniciativas y movimientos sociales, lo cual perjudicó los procesos comunitarios campesinos y disminuyó la participación social y política en el territorio. La Fuerza Pública asoció la protesta social con los movimientos guerrilleros, lo que supuso en muchos casos una fuerte represión y un uso excesivo de la fuerza. Por todo lo anterior, entre 1985 y 1997, 871 habitantes de Simití fueron desplazados por la violencia (Registro Único de Víctimas, 2018).

En el año 1998 hubo una masiva incursión de grupos paramilitares pertenecientes al Bloque Central Bolívar de las AUC, la cual supuso un intenso enfrentamiento armado con las guerrillas que ya estaban asentadas y hasta entonces controlaban esa localidad. Sus habitantes describen este enfrentamiento como *“una batalla campal”*. Los paramilitares hicieron uso de la violencia (incluyendo actos de sevicia extremos) como estrategia militar para intimidar a la población y dominar los territorios. Como recuerda una de las lideresas comunitarias entrevistadas, *“Entraron por tierra y agua (refiriéndose al río Magdalena), matando a las personas que encontraban por el camino. Llegaron con unas listas de gente que según ellos*

auxiliaba a la guerrilla [...] todas las personas de las listas fueron asesinadas o tuvieron que huir para salvar sus vidas” (Lideresa comunitaria, Simití 2014). A los distintos corregimientos del municipio *“llegaron aproximadamente 1000 paramilitares; instalaron sede, cuartel y escuela de entrenamiento militar”*(Hombre retornado, Simití 2014). Con las personas que quedaron hicieron un censo e instalaron retenes de entrada y salida de los corregimientos confinando a la población.

Durante los ocho años de dominación paramilitar, se intensificó y recrudeció la violencia al punto que 12.137 habitantes fueron desplazados de sus territorios (Registro Único de Víctimas, 2018). *“Como forma de supervivencia las personas aceptaron la violencia; no porque estuvieran de acuerdo, sino porque no tenían alternativa y era la única manera de garantizar la vida”* (Lideresa comunitaria, Simití 2014). A lo largo de estos años, el Bloque paramilitar invadió y despojó fincas y veredas. En muchos casos, cuando las familias volvían a sus casas después de resguardarse de los enfrentamientos armados en la montaña, no encontraban los animales, ni las herramientas de trabajo y muchas veces sus casas habían sido destruidas por el fuego (B. Herrera, 2016). Los paramilitares obligaron a los hombres a dar un día de trabajo a la semana para la construcción de vías para su uso. Controlaron la economía negando la circulación del peso colombiano e implementando un sistema de vales que solo bajo su autorización podían emplearse en el intercambio de servicios y alimentos. Se apropiaron de las tierras, de los proyectos productivos, de la gasolina, del transporte y del negocio de la coca. Respecto a este último, *“se aprovecharon de los campesinos y no les pagaban por los cultivos, sabiendo que no tenían forma de reclamar por ser un negocio ilegal [...], a los que se atrevieron a vender a otros compradores los mataron”* (Lideresa comunitaria, Simití 2014). Adicional a esto, y de acuerdo con Herrera (2016), muchas familias fueron obligadas a entregar sus animales y bienes menores para la alimentación de las tropas.

De acuerdo con un joven de la región vinculado al Programa de Desarrollo y Paz del Magdalena Medio (PDPMM), los paramilitares se tomaron los espacios y bienes públicos. Convirtieron las canchas de fútbol en espacios de entrenamiento militar y restringieron el uso de los centros de salud para uso exclusivo de sus hombres, privando a la población civil de atención médica. Impusieron su propias leyes y códigos de comportamiento; bloquearon las comunicaciones y prohibieron el uso de telefonía móvil. Así mismo, restringieron las zonas por las cuales podía circular la población civil. Nadie podía acercarse a su campamento sin su autorización, e impusieron toque de queda. Según la lideresa entrevistada *“cuando ellos estaban no era posible circular por ninguna vía después de las seis de la tarde”*, y comenta que, *“si nosotras hubiéramos venido en la época en que ellos estaban, habríamos llegado hasta el puesto de control. No nos habrían dejado entrar; una de dos: o nos habrían devuelto o nos habrían asesinado.”* (Lideresa comunitaria, Simití 2014). A los hombres no se les permitía llevar el cabello largo y las mujeres no podían usar faldas por encima de las rodillas. De acuerdo con una lideresa vinculada al PDPMM, muchas fueron forzadas a lavarles la ropa, a cocinarles y a limpiar sus campamentos; otras, las que trabajaban en los bares, fueron víctimas de abuso sexual y las personas homosexuales fueron expulsadas o asesinadas.

El ambiente en Simití se enrareció. A los distintos corregimientos del municipio llegó mucho dinero proveniente del negocio del narcotráfico que contribuyó con que se creara *“una cultura mafiosa de ropa de marca, de motocicleta, trago, billar y prostitución [...] hacían fiestas que podían durar varios días y contrataban artistas famosos”* (Lideresa comunitaria, Simití 2014). En los corregimientos se montaron discotecas y billares, y se le permitió la movilidad a vendedores ambulantes que llevaban perfumes, relojes y elementos que daban estatus en el territorio. *“Tener dinero, mujeres, ser la autoridad, que usted se emborrache y todo el mundo le corra, que usted sea el que manda si tiene una pistola...”* (Joven retornado, Simití 2014), hizo que muchos de los jóvenes que permanecieron en las

regiones se sintieran atraídos por el estilo de vida de los paramilitares, y que ante la oferta del dinero y el uso de las armas, decidieran unirse a las tropas. Otros fueron reclutados de manera forzosa; *“los paramilitares entraban a las escuelas a llevarse los niños para engrosar sus filas; los profesores vivían con el “credo en la boca” tras las constantes amenazas en su contra, razón por la cual algunos se desplazaron; [desde el año 2001] los colegios dejaron de graduar bachilleres y las cátedras se redujeron a 9 grado escolar”* (B. Herrera, 2016:37). Varios profesores fueron asesinados y otros solicitaron traslados a distintas regiones debido a las constantes amenazas de los paramilitares. Esto hizo que, como en el caso de José, profesores sin la formación correspondiente entraran a las escuelas a cubrir las distintas asignaturas que se habían quedado sin docente.

En enero del 2006, en el marco de la Ley de Justicia y Paz (975 de 2005) los paramilitares del Bloque Central Bolívar se desmovilizaron en Buenavista, un corregimiento del municipio de Santa Rosa del Sur del departamento del Bolívar¹⁷. Sin embargo, *“no hubo ningún tipo de consulta con las comunidades y nadie hizo la verificación de quién se desmovilizaba y quién no [...] de tal manera que los paramilitares siguen teniendo el control del territorio [...] Reunieron 30.000 hombres de distintos territorios; acá llegaron buses con paramilitares de bajo rango de otros territorios que hicieron pasar como integrantes del Bloque Central Bolívar. No desmovilizaron la totalidad de la gente del bloque; la gente que para ellos era estratégica, sigue aquí en la región (...) se sigue pagando la vacuna¹⁸ por un negocio, se sigue pagando por transporte... ¿quién la cobra? La gente sabe que si no la paga, la matan”* (Lideresa comunitaria, Simití 2014).

Al momento de hacer la recolección de datos, ocho años después de la desmovilización paramilitar, la zona se encontraba bajo el dominio de la Banda Criminal

¹⁷ La Ley de Justicia y Paz es el marco jurídico promovido por el gobierno de Álvaro Uribe Vélez para facilitar el proceso de desmovilización de los paramilitares en Colombia.

¹⁸ Forma de denominar un impuesto establecido por actores armados.

“Los Urabeños” quienes a través de amenazas y extorsión continuaban dominando la actividad económica del municipio. Las comunidades se encuentran temerosas, ya que aún cuando los niveles de violencia se redujeron después de la desmovilización paramilitar y las personas han recobrado un poco de libertad y movilidad, se han presentado enfrentamientos en la zona entre guerrillas que quieren retomar los territorios y las Bandas Criminales conformadas por paramilitares que decidieron no reinsertarse.

Es en este contexto en el que José tiene el reto de enseñar el tema del Conflicto Armado y hablar de democracia y competencias ciudadanas a sus estudiantes.

La violencia. Al momento de realizar la entrevista, el profesor José lleva 33 años ejerciendo la docencia en zonas rurales del Magdalena Medio, por lo cual puede decirse que toda su vida laboral se ha desarrollado en contextos con presencia activa de grupos armados que actúan en la ilegalidad. Si bien el profesor reside en la cabecera municipal, que podría considerarse una zona un poco más protegida de los riesgos de la confrontación armada, por su trabajo debe trasladarse hasta el corregimiento donde se encuentra el Centro Educativo donde enseña. Es allí donde ha presenciado los episodios más intensos de violencia directa. José comenta, por ejemplo, que *“otra vez, estando nosotros dando clase, sentimos la balacera, nos tiramos al piso...”*.

De la entrevista con José llama especialmente la atención el sentimiento de vulnerabilidad y abandono con el que describe la invasión del territorio por parte de los paramilitares: *“Ese día que nos llegó la noticia que se metieron los paramilitares al Sur de Bolívar, eso fue una situación terrible, la gente aquí corría para todas partes, la gente corría para más arriba de la cordillera y fue la primera vez, estando yo aquí, que estando yo haciendo parte de esta comunidad me dije para mí: nosotros estamos en este corregimiento pero parece que no hacemos parte de esta comunidad porque nadie se acordó de los docentes. Nosotros nos quedamos solos esa noche, aislados... todo mundo cogió sus hijos, los*

maridos, las mujeres, los familiares; se fueron y nosotros los profesores, con otra gente que no tenía para dónde coger, nos quedamos aquí solos.” Por un lado representa el miedo que la comunidad vivió frente a la invasión del grupo armado a su territorio; y por otro, un sentimiento que el profesor interpreta como de abandono y que da cuenta de la falta de reconocimiento de su rol social como educador y, por tanto, miembro de la comunidad. Así mismo evidencia la ausencia de las garantías de seguridad por parte del Estado a los docentes que se encuentran en zonas de confrontación armada.

Los objetivos de la enseñanza de la historia. Si bien el profesor no cuenta con licenciatura en ciencias sociales, su interés personal en el área y el contexto en el que se ha desempeñado como docente lo han llevado a pensar que el objetivo de la enseñanza de la historia *“es que ellos entiendan que nosotros venimos de un pasado, y que ese pasado es inherente al presente que tenemos, y de pronto al futuro.”*

En repetidas ocasiones a lo largo de la entrevista manifiesta que le interesa fomentar una disposición en sus estudiantes a entender críticamente la realidad social del Sur de Bolívar *“A veces tocamos el tema de cuál es la presencia del Estado aquí en San Blas? Ellos dicen: el colegio, el centro de salud... Bueno, pero miren las condiciones de este colegio y cuáles son las condiciones del centro de salud.Cuál es el médico que hay en el centro de salud? Hum... ¡por aquí no hay! entonces esas son las opiniones que yo quiero que ustedes se vayan formando, si ustedes consideran que el Estado les está brindando la protección.”*

Más específicamente, respecto a la enseñanza del tema del Conflicto Armado le interesa que sus estudiantes comprendan las causas del Conflicto y las distintas formas en que se ha desarrollado en otras regiones del país, *“que conozcan que cuando se habla de guerrillas ellos sepan que no solamente las guerrillas son las FARC o el ELN, sino que hubo otros grupos que se formaron”*. Al momento de realizar la entrevista se llevaban a cabo los diálogos de paz entre el Gobierno y las FARC. Esto generó un fuerte debate y una división en

la opinión pública del país entre aquellos que respaldaban la vía del diálogo y los que apoyaban la confrontación armada. Al respecto José manifiesta un marcado interés por que sus estudiantes comprendan los beneficios del uso de formas alternativas a la violencia para la resolución de los conflictos y el alto costo de continuar enfrentando a los grupos guerrilleros por la vía militar. *“Yo pienso -dice José- que en estos tiempos modernos no hay nada mejor para resolver estos conflictos que la vía del diálogo. Estoy convencido de eso porque ya la historia nuestra nos lo ha demostrado, que no hemos podido resolver un conflicto por tanto tiempo por la vía de las armas. Hay unos que están empeñados en decir lo contrario pero hay otros, como yo, que pensamos que la vía del diálogo es lo mejor. Eso es lo que trato de inculcarle a mis estudiantes.”*

Prácticas pedagógicas. Al ahondar en las prácticas pedagógicas empleadas para la enseñanza de la historia en el aula, José destaca que trabaja los temas invitando a sus estudiantes a que se representen el contexto social del pasado y la perspectiva de otras personas: *“lo primero que les digo es: vamos a transportarnos a esta época [...] Les digo: vamos a pensar que nosotros somos cualesquiera de ellos y que nosotros no estamos vistiendo como vestimos nosotros sino que vamos a ponernos esa ropa que ustedes vieron en las imágenes [...] y traten de imaginarse que son ellos [...] si tú hubieses sido, en ese momento tal, ¿qué crees que hubieras hecho?”* Agrega que esta estrategia la utiliza para captar la atención y aumentar el interés de los jóvenes en el estudio de la historia, aunque reconoce que para algunos estudiantes sigue siendo una asignatura aburrida.

De otro lado, considera importante conectar los temas del pasado con el presente. Poniendo como ejemplo una clase sobre la Revolución de los Comuneros (1781), recuerda que le planteaba a sus estudiantes: *“Miren lo que pasó allá y lo que pasa ahora. Allá había unas personas que luchaban en contra de alguien o algo que había en ese momento y esos*

comuneros¹⁹ eran personas que formaban parte de una clase social. Hoy en día, cuando yo quiero que ellos confronten esa realidad con esa situación anterior... hoy en día ¿a quiénes les oyen hablar que no están a favor de nuestro gobierno, que luchan en contra de este gobierno? Entonces ahí ¡paf! disparan: que guerrillas, que los otros... entonces fíjense que casi siempre esta historia es como si estuviéramos repitiéndola pero con unos actores totalmente diferentes y en unos escenarios diferentes pero que a la larga nosotros hemos venido sufriendo de lo mismo y lo mismo.

José rechaza lo que él concibe como una educación tradicional que reduce el aprendizaje a memorizar los contenidos de los textos escolares, y que reduce la realidad sobre la que aprenden los y las estudiantes o temas abstractos y desconectados de su propia realidad social y local. José concluye que es mejor apartarse de los textos²⁰ para no quedar atrapado en esa forma de enseñanza y aprendizaje, y a cambio la estructura sus clases con información que escuchan los y las estudiantes en las noticias o sobre los relatos que circulan en la comunidad de los hechos ocurridos en Simití. *“Uno sabe que las ciencias sociales no están para literalizar una clase. No es coger un texto ... es necesario apartarnos de lo que dice el texto para poder incluir los otros temas que están contextualizados con la realidad del mundo.”*

Menciona que frecuentemente se apoya en temas de actualidad para relacionarlos con la realidad del Sur de Bolívar; *“a ellos les digo: observen para mañana el noticiero [...] tomando apuntes de qué hablaron que tenga que ver con cuestiones de guerra y de conflicto y lo anotan.”* Al describir este ejercicio insiste en la recomendación que le hace a sus estudiantes de consultar distintas fuentes de información; *“yo creo que uno para tener una información, no es recibir de una sola fuente. Si vamos a ver noticias, no solamente recojan*

¹⁹ Se refiere a la Rebelión de los Comuneros, levantamiento armado de criollos, indígenas, mestizos y negros en el año 1781 en contra de las reformas administrativas y económicas implementadas por la Corona Española.

²⁰ Es importante anotar que cuando se habla de uso de textos escolares en zonas rurales, por lo general los estudiantes no cuentan con su propio texto escolar, sino que hay uno y es el que emplea el profesor.

información de los canales privados que más llegan a la zona [...] vean, si tiene opción a canales regionales... ahí hay información desde otro punto de vista porque los medios les traen a ustedes lo que ellos quieren que ustedes piensen, entonces ustedes tienen que irse llenando de todo eso, con todo eso se forma un juicio y ahí se puede formar una crítica.” De esta forma el profesor, a partir de la información suministrada por sus estudiantes, intenta hacer conexiones con la situación de violencia política del Magdalena Medio; “yo lo voy trabajando para que ellos vayan mirando de qué manera estamos rodeados y al final termino abarcando esta zona. Esta zona no estuvo apartada de eso, digamos que fue uno de los epicentros. Les digo: "recuerdan ustedes tal, tal y tal?" "Si, yo me acuerdo de eso que pasó aquí". Eso todavía hace parte del conflicto, entonces les explico lo que ha pasado, que unos se acogieron a lo de la desmovilización y que quedaron reductos...”

Teniendo en cuenta que varios docentes del municipio fueron amenazados y desplazados por la violencia, el profesor sabe que debe hacer su trabajo con ciertas precauciones. Efectivamente, José menciona: *“el temor es que puedan surgir amenazas: “hombre, no lo hables de esta forma”, o “no tienes porqué decirles esto”, “dedícate únicamente a decirles que Colombia es un país libre, qué fue lo que pasó el 20 de julio. Enséñale al pelao quién es el presidente de Colombia y quiénes lo eligieron y ya”. De pronto a uno le puede dar temor eso...”* Durante la entrevista fue evidente la incomodidad que sintió José al tocar este tema y fue evidente su esfuerzo por evitar nombrar a las personas que podrían amenazarlo. No obstante, continúa diciendo, *“Pero uno afronta el reto, eso es como un compromiso que tenemos nosotros como educadores y más aún si somos de ciencias sociales.”*

Considera importante enseñarle a las nuevas generaciones cómo se vivió en el municipio el Conflicto, *“Nosotros tenemos que decirles las cosas tal cual como fueron, cómo pasaron, sin ningún tipo de eufemismo. La expresión que usaban los que primero estaban*

aquí era esta, o la expresión era tal otra, y los que llegaron después eran éstos y aquí se castigaba al que hacía esto y aquí hacían echar a la gente por estas y estas cosas. Entonces yo pienso que uno siempre trata de ser claro y enfático y decirle al estudiante las cosas tal cual como pasaron para que ellos entiendan mejor la situación.”

Retos y Dificultades. José señala distintos retos y dificultades de la enseñanza del tema del Conflicto en Simití. Por una parte, comenta sobre la posibilidad de hacerle daño sus propios estudiantes. Muchos de sus estudiantes son víctimas de la violencia o hijos de actores armados, y José considera que ellos como docentes no tienen las herramientas necesarias para manejar situaciones que, dadas las características de los y las estudiantes, se pueden presentar en el aula. *“Uno no sabe cómo puede reaccionar el estudiante. Acá tenemos casos que uno dice ... Acá hubo muchachos que vieron "castigar", por decirlo de alguna forma, a otra persona. Inclusive tenemos estudiantes que son víctimas directas porque les pudieron haber matado al papá, a un hermano, a una tía, y tienen unos comportamientos que a veces uno no sabe ni manejarlos.”* Cuenta el caso de una estudiante que tuvo una reacción emocional fuerte, pues al tocar el tema del Conflicto Armado recordó la muerte de su madre. *“Yo la vi que se sonrojó, entró en sollozos y yo no sabía porqué. Yo terminé el tema y luego la llamé y le pregunté y le dije: “Mira mami, cuando estábamos nosotros hablando de la violencia, cuando estaba hablando de las víctimas y de lo horroroso que uno ve, tú te pusiste así, te dio esta reacción”. Lo que pasa es que a esa niña le habían matado la mamá, un grupo de los que llegaron aquí a la zona, la mataron, pero yo no sabía, entonces ella me comentó: "yo me acordé fue de mi mamá.” “Ajá y ¿qué le pasó a tu mamá?” – le preguntó José. “Es que mi mamá hace como tres años cuando llegaron los grupos, esos grupos ilegales, a ella la mataron”. Yo no tuve más nada qué decir, simplemente la invité a la cafetería, le compré una gaseosa y no le toqué más el tema. A mí me dio como un pesar de ver el sufrimiento de esta niña. Pensé: si yo sigo tocando este tema aquí yo le puedo ocasionar un problema.*

Redireccioné la clase y lo toqué someramente y no enfatiqué mucho en eso.” Lo anterior evidencia que ante la falta de herramientas para enfrentar reacciones emocionales de la población victimizada, los docentes pueden optar por evitar tocar algunos temas del conflicto.

José destaca el reto de enfrentar el comportamiento violento que manifiestan los y las estudiantes en sus relaciones interpersonales. Según el maestro, este es producto del mismo contexto de violencia política al que ha estado sometida la región por tantos años. *“Muchos de los que están aquí, a los que nosotros les impartimos clases, de alguna manera, directa o indirecta, el hermano, el primo, tuvieron que ver con algo. Eso se manifiesta entre ellos con el golpe, la pelea ¿si me entiende? Transforman esa violencia en otras acciones con los compañeros y es una constante pelea entre ellos. Nosotros pensamos: ese comportamiento que están mostrando estos estudiantes, puede ser producto de lo que pasó y vivieron ellos...desafortunadamente nosotros no tenemos una ayuda de un profesional en psicología.”*

Este punto es interesante pues, desde su rol docente, José establece una relación entre la violencia interpersonal entre los y las estudiantes y la violencia política que se han vivido en el territorio. Algunas formas de acoso escolar podrían originarse en la huella emocional de las comunidades victimizadas, sin embargo la magnitud del daño de la violencia política en los y las estudiantes, supera por mucho las capacidades de la planta docente.

Por otra parte, José comenta el riesgo de generar malos entendidos en la comunidad, y que eventualmente lo que él diga o deje de decir en clase le represente algún tipo de estigmatización. *“Uno al final de cuentas no sabe si ese estudiante tiene rencor o con la guerrilla, o con paramilitares, o con el ejército o con policía; o la familia de ese niño tiene este tipo de cosas y como el estudiante es dado a comentar, que mire que el profesor dijo esto y esto.. entonces dirán: ¿a qué está jugando este docente?”* Con ello se plantea el dilema que le supone garantizar la seguridad personal a costa de que los jóvenes no tengan la posibilidad de comprender críticamente la realidad social del municipio. Este dilema vuelve a poner de

manifiesto el sentido de responsabilidad social que José dice orienta su práctica como maestro. *“como nosotros vivimos la presencia de grupos al margen de la ley aquí..., fuerte, cuando no fueron guerrilleros fueron paramilitares..., entonces eso hace que a veces uno sienta como el temor de mencionar esos temas a nivel local, pero también eso es necesario hacerlo porque si no lo hace uno, es posible que el joven que se desenvuelve en esta zona no entienda lo que pasa alrededor.”*

Finalmente, considera que el Estado no le está garantizando las condiciones a muchos docentes, que como él deben trabajar en contextos de violencia política, para que puedan contribuir con una verdadera educación de calidad *“no nos están protegiendo, no nos están mirando y no nos dan el verdadero sentido que nosotros como docentes tenemos. Faltan muchísimas cosas [...] uno sabe que el Estado está fallando y que se necesitan muchísimas cosas para ir logrando esa convivencia que nos llaman a nosotros a crear en los estudiantes.”*

3.2.1.2. Isabel: La enseñanza y la resistencia no violenta. Isabel es profesora de ciencias sociales de los grados sexto a once de una Institución Educativa ubicada en uno de los corregimientos del municipio de Landázuri, al sur del departamento de Santander, en el Magdalena Medio.

Si bien Isabel nació en la región, cuando era niña su familia se fue a vivir a Bogotá donde estudió parte de la primaria, el bachillerato y una licenciatura en ciencias sociales en una universidad pública de la capital. Desde que estaba en el colegio, sus profesoras le dijeron que tenía habilidades para la enseñanza y le sugirieron en repetidas ocasiones que se dedicara a la docencia. Cuenta que cuando le faltaban dos años para terminar sus estudios de bachillerato, decidió que no quería estudiar más y se devolvió para su pueblo; *“Llegué a*

*Cimitarra*²¹ y el alcalde me dijo: "Usted cuánto tiene de estudios?" Yo le dije "hasta cuarto de bachillerato en promoción social," y él me dijo "Usted puede ser maestra" y me nombró en la escuela rural [de uno de los corregimientos de Landázuri].” Era el año 1983, Isabel tenía diecisiete años y la región pasaba por uno de sus peores momentos de violencia política. Le asignaron los grados primero y quinto de primaria, “*esa fue mi primera experiencia como maestra, pero ahí yo dije "esto de ser maestra es complicado, yo mejor me voy a seguir estudiando" y me volví para Bogotá*”. Cuando terminó la licenciatura en Ciencias Sociales²², sus padres habían regresado a Cimitarra. En unas vacaciones que fue a visitar a su familia se enteró que la escuela rural donde había trabajado en su adolescencia, había pasado de ser Centro Educativo a Institución Educativa, ofreciendo el ciclo de educación básica completa. Teniendo en cuenta su anterior experiencia y sus estudios, la invitaron a que se quedara trabajando en el área de ciencias sociales de bachillerato. Al momento de hacer la entrevista cumplía veintitrés años de trabajo en esa misma institución.

Landázuri. El municipio de Landázuri donde trabaja Isabel hace parte del territorio de influencia de la Asociación de Trabajadores Campesinos del Carare (ATCC). Esta Asociación se ha configurado como uno de los grandes referentes nacionales de resistencia civil pacífica en el marco del Conflicto Armado, gracias a la valentía y tenacidad de un grupo de campesinos que se plantaron frente a los actores armados y exigieron su derecho, en sus propias palabras, a “vivir dignamente”, sin violencia.

La ATCC nació en mayo de 1987 en Landázuri y para el 2016, ha logrado extenderse a un área de 94.000 hectáreas en 36 veredas de cinco municipios más: Cimitarra, Bolívar, El Peñón, Sucre y La Belleza. Se encuentra conformada por aproximadamente 650 personas y sus objetivos están orientados a la resistencia civil, la promoción de la convivencia pacífica,

²¹ Cabecera municipal y mayor centro administrativo de la región.

²² Título de formación universitaria para docentes.

el mejoramiento de la calidad de vida y el fortalecimiento organizacional y funcional (Castrillón, 2016:6).

La Asociación surgió del cansancio ante la repetida y constante vulneración de derechos humanos, así como del desencanto frente a los modelos de ordenamiento social impuestos por las guerrillas, los militares y los paramilitares que, a través de distintas modalidades de violencia, se disputaban el control del territorio.

El Carare es una región en el Magdalena Medio de colonización reciente, realizada mayoritariamente por personas de distintas regiones del país desplazadas durante La Violencia²³ de mediados del siglo XX en Colombia (GMH, 2011b). La débil presencia estatal, sus bosques de montaña, y la incomunicación de sus territorios, la hicieron escenario de distintos proyectos sociales y políticos de oposición. Según el Grupo de Memoria Histórica, la primera ley y autoridad que se conoció en esta zona fue la de la guerrilla (2011b:89). Si bien el ELN tuvo presencia en el territorio desde sus orígenes, el grupo guerrillero dominante fue las FARC. Llegaron al territorio a mediados de los años sesenta, luego de que el Partido Comunista hubiera alcanzado popularidad entre los sectores obreros de Cimitarra. Buscaban expandirse en el Magdalena Medio e incrementar el número de Frentes insurgentes para convertirse en una guerrilla nacional. De ahí que hayan tenido presencia en el territorio no solo con las armas, sino con un trabajo de organización política y social de orientación comunista. Es así como trabajaron en el fortalecimiento del Partido Comunista a través de una coalición de izquierda llamada Unión Nacional de Oposición (UNO) con fuerte presencia electoral en el Concejo de Cimitarra. Esto se tradujo en la promoción del ideal socialista, participación campesina en la milicia y la oferta de algunos bienes sociales (GMH, 2011b:68).

²³ Forma en que se denomina el periodo histórico de Colombia entre 1948 y 1958 en que se enfrentaron de manera extremadamente violenta simpatizantes del Partido Liberal con los del Partido Conservador dejando un saldo de aproximadamente 300.000 muertos y el desplazamiento forzado de más de dos millones de personas.

La presencia de las FARC en el territorio se vivía en la cotidianidad y había un trato familiar entre el grupo armado y los campesinos, a pesar de que el ejercicio de la autoridad por parte del grupo insurgente incluía castigos como la pena capital por delitos como robo, violación sexual, consumo de drogas y deslealtad a la guerrilla. La penetración de la guerrilla fue tan fuerte que los niños de la escuela cantaban *La Internacional* y en algunos pueblos se ondeaba la bandera de la Unión Soviética (2011b:88).

Dentro de las modalidades con que la guerrilla afectó a la población civil de la región, destacan el secuestro, el asesinato selectivo a colaboradores del Ejército y el reclutamiento de menores (GMH, 2011b). Las FARC evitaban los combates en la zona gracias al servicio de vigilancia y apoyo de la población que avisaba con antelación la llegada de la Fuerza Pública. Progresivamente, esta última fue aumentando su presencia en la zona debido a las acciones, por parte de la guerrilla, de secuestro y extorsión a hacendados, ganaderos y negociantes de madera en la región. A su vez, esto generó una intensa persecución y represión contra los campesinos sospechosos de colaborar con la guerrilla o de pertenecer al movimiento UNO.

Aproximadamente desde mediados de los años setenta, con el respaldo de las autoridades de la zona, así como de los sectores sociales extorsionados por la guerrilla, el ejército arremetió contra el comunismo que estaba avanzando en la región. La Fuerza Pública ejerció un fuerte control sobre la vida pública y privada de los habitantes del Carare, con el fin de presionar y derrotar la expansión subversiva. Se decretó en repetidas ocasiones el “Estado de Sitio”, los militares decretaron en Cimitarra la ley seca y toque de queda de 5:00 a 21:00hrs. Adicionalmente se restringió la libertad de movilidad mediante la implementación de un sistema de carnetización para el tránsito a las personas mayores de 14 años de edad, el cual tenía vigencia de 15 días y debía ser renovado en el Batallón (GMH, 2011b:98). Instalaron varios retenes en la zona y un estricto control de alimentos, calzado y medicina que se detallaba en un listado que verificaban en los distintos retenes. El incumplimiento

suponía el decomiso de los productos y la detención de los infractores. Sobre esta situación recuerda Isabel: *“Mi papá y mi mamá se vinieron para [el corregimiento] a vivir desde el año 1977 y nosotros nos quedamos en Bogotá. Yo tuve que vivir esa violencia; cuando yo llegaba de estudiar, mi mamá y mi papá me tenían que llevar al puesto del ejército que había allá y presentarme, y decir que para mi hermano y para mí tenían que aumentar dos panelas, tenían que justificarlas. Si no se justificaban, decían que era que les estaban llevando panela a la guerrilla. La palabra era "auxiliares" de la guerrilla. Yo lo viví todo.”*

En este ambiente de Estado de Sitio se crearon las condiciones para el uso abusivo de la fuerza, la represión de la población y la violación de derechos humanos, con frecuencia bajo el argumento de que los campesinos eran auxiliares de la guerrilla. Progresivamente, en zonas de actividad guerrillera, se instalaron nuevos puestos militares donde eran conducidos los detenidos. Esta expansión en el territorio supuso nuevas arbitrariedades contra la población civil. La represión militar supuso distintas modalidades de victimación contra miembros y simpatizantes del UNO. Realizaron allanamientos y detenciones sin orden judicial, y los detenidos eran conducidos a la base militar donde eran interrogados y torturados para obtener información sobre la guerrilla o sobre actividades del Partido Comunista y el movimiento político. Las torturas incluían métodos mecánicos para provocar asfixia y otros para provocar heridas o llagas, generalmente en medio de la privación de agua, alimento y sueño (GMH, 2011b:219-222). En algunos casos las víctimas morían, pero de ello no se dejaba registro oficial. Aquellos puestos en libertad fueron obligados a firmar constancia de que habían recibido buen trato. Otros fueron amenazados con una anotación en el salvoconducto o una marca en el pecho con tinta indeleble que decía “Auxiliador de las FARC”, lo cual se convertía en un peligro en caso de presentarse una nueva detención (GMH, 2011b:223).

Hacia 1983 el grupo de autodefensa Muerte a Secuestradores (MAS), vinculado con el

narcotráfico y con los grupos contrainsurgentes del ejército, llegó al territorio. Por un lado, ofrecieron alternativas de participación política en las denominadas “juntas de autodefensa”; a aquellos que se vincularan les ofrecían tierras, acceso a salud y educación; de otro lado, impusieron un régimen de terror por medio de masacres, homicidios selectivos y desapariciones forzadas a presuntos colaboradores de la guerrilla (Castrillón, 2016). Como estrategia para la dominación territorial, los paramilitares sembraron el terror entre la población civil. Realizaron recorridos por distintas veredas dejando varios muertos a su paso. Según el Grupo de Memoria Histórica, hubo pocos crímenes de violencia sexual; sin embargo se reportan casos aislados de sevicia contra niños y mujeres como forma de enviar un mensaje a la población ante posibles colaboraciones con la guerrilla (2011b:237). Con la llegada de este tercer grupo se generó en la zona lo que se ha denominado “La Ley del Silencio,” que consiste en no denunciar ni comentar las vulneraciones por parte de los grupos armados o de lo contrario se ponía en riesgo al integridad personal. Varios profesores y profesoras entrevistadas en la región para esta investigación se refirieron a esta situación y la adherencia a esta práctica como estrategia de seguridad. *“Yo por ejemplo cuando llegué no sabía cuáles eran la guerrilla y cuáles eran los paracos y una vez la profesora que estaba ahí me dijo: “no vaya a hacer preguntas indiscretas” porque un día venían y yo dije: “uy, mire qué poconón de soldados que vienen, traen hasta ollas” y ella me dijo: “le parecen soldados? esos no son soldados porque los soldados no cargan mujeres. Mire bien y no vaya a hacer preguntas que de pronto las embarre o algo y ellos se pongan bravos. Toca mejor quedarse callada”* (Profesora Patricia, Simacota Bajo 2014). Al parecer es una práctica que se aprende desde edades tempranas, tal como lo indica una profesora de primaria de la misma zona: *“Yo tengo 10 años en la zona. Un día estábamos en clase de educación física, salieron unos señores encapuchados, pararon una mula enfrente de nosotros, bajaron a un señor y lo amarraron a un palo. Los niños empezaron a decir: “¡profesora, lo van a matar!” y corra*

para el salón. Como a la hora llegó la policía, y querían hablar con los niños, pero yo no dejé. Tuve que decirles a los niños que digan: "No hemos visto nada". Porque eso es lo que hay que hacer en esos casos, porque uno no sabe quién está mirando. "Mis amores, ustedes no han visto y no saben nada, cualquier cosa, que me pregunten a mí". Porque usted sabe que el niño por naturaleza va contando. "Ustedes no saben nada, ustedes no han visto nada". Cuando llegó la policía, yo no le permití a la policía entrar a hablar con los niños [...] porque yo no voy a exponer la vida de mis niños (Profesora Centro Educativo Rural, Simacota Bajo 2014).

Según datos del Registro Único de Víctimas hay 542 víctimas de desaparición forzada u homicidio en el municipio de Landázuri. Sin embargo, se sabe que hay un sub registro de las víctimas mortales ya que los paramilitares prohibieron la denuncia, obligaron a otros campesinos a enterrar a los muertos o lanzaron los cadáveres al río. Esta última modalidad tenía distintos fines: desterritorializar los muertos, llevar un mensaje de intimidación a lo largo del recorrido y castigar a los familiares quienes no podían recuperar los cuerpos para sepultarlos (GMH, 2011b).

Este es el clima de violencia que debieron soportar por largo tiempo las familias campesinas del Carare quienes, al no tolerar más los hostigamientos, combates y amenazas de los distintos actores armados, deciden autoproclamarse “Comunidad de Paz”. Defendieron su derecho al trabajo y desarrollaron una serie de actividades de resistencia no violenta. Se negaron a colaborar con los actores armados declarándose en una posición neutra, y trabajaron colectivamente para alcanzar una paz que no solo garantizara la vida, sino que aportara al progreso y desarrollo de las comunidades (Castrillón, 2016).

En mayo de 1987 unos cincuenta campesinos convocaron a una reunión a los comandantes del Frente XI de las FARC. De acuerdo con los registros reunidos por el Grupo de Memoria Histórica, el diálogo fue difícil. Cuenta uno de los campesinos que asistió a la

reunión: *“En esa reunión la guerrilla nos recibió planteando: ‘aquí los que mandamos somos nosotros y los que obedecen son ustedes’. Pero Josué [líder de la ATCC] se levantó y planteó: ‘No. Nosotros no venimos a que nos pongan condiciones. Venimos a poner las nuestras. Hasta aquí llegaron ustedes. Nosotros no aceptamos condiciones de nadie. Preferimos morir antes que aceptar condiciones de nadie. Si lo que ustedes quieren es matarnos, mátennos aquí de una vez’”. La reunión duró cuatro horas y media. Tuvo momentos muy duros, de discusiones muy fuertes. Hubo mucha tensión. Las condiciones planteadas por nosotros fueron las siguientes: Ni un campesino más muerto por cuenta de la guerrilla; no le prestamos ni un servicio más a la guerrilla (comida, favores, transporte, etc.); no más órdenes ni condiciones impuestas por la guerrilla, y no más visitas de la guerrilla a la casa de los campesinos ni reuniones políticas; y ustedes ¡cojan oficio!”* (GMH, 2011b:333). Después de esta reunión, muchos más campesinos se vincularon a la Asociación y realizaron diálogos similares tanto con la Fuerza Pública como con los paramilitares. Como producto de estos acuerdos, la ATCC asumió el compromiso de conservar una posición neutral e independiente, velar por la paz en la región, reclamar a los distintos grupos armados los errores cometidos, promover el desarrollo general de la comunidad y el regreso de los campesinos que habían huido de la violencia (GMH, 2011b:345). Como parte de las acciones de desarrollo impulsadas por la ATCC, en 1990 se crea la Institución Educativa donde enseña Isabel y Centros Educativos en cuatro veredas más de la región.

Sin embargo y a pesar de los acuerdos, la ATCC ha tenido que resistir intentos por parte de los grupos armados de desarticular su Asociación; en 1990 los paramilitares asesinaron a su presidente Josué Vargas y dos de sus líderes. La Asociación no cedió a los hostigamientos, escogió nuevos líderes y se mantuvo a pesar de que los enfrentamientos entre guerrillas y paramilitares se intensificaron en la zona. Más adelante, hacia finales de los noventa la violencia paramilitar se agudizó con la conformación de las Autodefensas Unidas

de Colombia (AUC) que buscaban eliminar las guerrillas en la zona. En el año 2001 más de 2000 campesinos se desplazaron a causa de los constantes enfrentamientos entre el Frente 23 de las FARC y los comandos paramilitares de las AUC que se disputaban la producción de coca y las rutas del narcotráfico (Castrillón, 2016). Isabel recuerda la intensidad de la violencia de aquella época y evidencia la forma en que las comunidades eran expuestas a los horrores de la violencia en su cotidianidad: Una mañana, en la que iba de camino al trabajo se dijo a si misma *“voy a saludar a mi papá antes de irme a la escuela,” y cuando iba caminando por ahí, “casi me paro en los muertos que esa noche había matado la guerrilla.”*

La violencia. A pesar de las difíciles condiciones de violencia que le ha tocado vivir y en las que ha tenido que trabajar, llama la atención que Isabel no se considera víctima de la violencia. Si bien reconoce que le ha tocado vivir de cerca los enfrentamientos entre los grupos armados, se considera afortunada pues no ha perdido a ninguno de sus familiares como muchas otras personas cercanas: *“Yo tengo por ejemplo un hermano de crianza, a él le mataron el papá, la guerrilla, cuando él apenas tenía un mes o dos meses. La mamá quedó como con ocho niños, bajó [al corregimiento] y dijo: “tengo que regalar estos niños porque no tengo cómo, tuve que dejarlo todo y no tengo cómo sostenerlos”. Mi papá cogió al más pequeñito. Él tiene su odio por eso también, porque claro, le mataron al papá, y ahora dice “mi mamá no me quiso, me regaló, si no es por la familia que me acoge, ¿qué sería de mí?” Son sentimientos que..., uno está bien, pero eso perdura hasta que uno muere. Eso queda ahí...”*

Isabel hizo su trabajo de grado de la licenciatura sobre la violencia en la región del Carare, por lo cual su propia experiencia de vida se vio complementada con información documentada. *“La monografía de grado fue sobre la violencia política [...] todo no lo había vivido, pero cuando hice esa investigación se me cambió la visión de la violencia. De lo que había visto y lo que comprobé en la Hemeroteca Nacional... eso fue terrible, sangriento,*

mejor dicho increíble, y para mí.... Yo soy muy sensible ante eso, y cuando hablo de eso hay momentos en los que me toca como hacer una pausa y continuar después porque me vienen los pensamientos de lo que viví y de lo que investigué de tanta tortura... Ese pueblo fue muy torturado... terrible.”

Más adelante y en distintas ocasiones a lo largo de su práctica docente, los enfrentamientos entre los grupos armados, generaban un ambiente de tensión en la vida cotidiana de las familias campesinas y alteraban el desarrollo de las clases: *“hubo un bombardeo pasando el río [...] de los militares a los guerrilleros. Yo estaba enseñando y se escuchaba el ruido. Venían las mamás a llevarse a los niños, que mire profé que se escucha bombardeo. Déjeme llevarme a mis niños.”* Isabel recuerda también el asesinato de un profesor de su Institución en manos de las FARC. Con todo ello, en su testimonio se evidencia el desencanto de las comunidades hacia los actores que intentaron imponer el orden y su autoridad en la región. Al respecto, Isabel comenta de las FARC que: *“hablan de ideales para el pueblo y eso no se ve reflejado. Ellos pregonan pero luego no aplican lo que es; hacen lo contrario.”*

Objetivos de la enseñanza de la historia. De acuerdo con Isabel, el objetivo de la enseñanza de la historia es permitirle a sus estudiantes comprender la situación del país. Al referirse al caso particular de su territorio resalta la importancia de transmitir la historia de la ATCC a sus estudiantes, *“en [el corregimiento] los estudiantes están interesados en lo que pasó allá. Allá tenemos una historia viva, presente, que la hemos... yo por lo menos, la viví.”* Teniendo en cuenta que la misma Institución Educativa es producto del proceso de reivindicación de los derechos de los campesinos de la Asociación, se observa el esfuerzo por parte de toda la comunidad de mantener viva la memoria de las acciones de resistencia no violenta de la ATCC.

Isabel considera que su forma de contribuir con la educación para la paz es basarse en

la historia de resistencia no violenta y los acuerdos de paz alcanzados por la ATCC con los grupos armados, para inculcar y fomentar en sus estudiantes el respeto de los acuerdos de convivencia dentro de la comunidad educativa. *“Nosotros en [el corregimiento] tenemos el proceso de paz, hemos vivido el ejemplo de cómo sin las armas podemos llegar a construir paz y la paz se empieza [...] en uno mismo y luego en la familia [...] No olvidemos de la ATCC que es mantener la paz que se ha logrado, porque eso no es que logramos la paz y ya no tenemos un conflicto, no. Ese apenas es el comienzo, toca mantener y respetar los acuerdos. Eso empieza en la familia. Si yo respeto en la casa los acuerdos que tenemos, si yo en el aula de clase, de cada clase, respeto el acuerdo del grado y del colegio y de la clase. Como en sociales, hacemos unos pactos para que no haya esos roces que nos lleven a generar conflictos. Desde ahí empieza uno a aportar a lo de la paz.”*

Por otra parte, Isabel menciona el trabajo que, al momento de hacer la entrevista, se estaba realizando para la elaboración de unas cartillas para trabajar la Cátedra de Paz. *“Nosotros el año pasado hicimos unos encuentros con los padres de familia, con los estudiantes y nosotros los maestros, y en esos encuentros nosotros empezamos a mirar cuáles son los conflictos que en este momento están aquejando al territorio [...] de todo eso salía ... que la violencia intrafamiliar, decían que la pérdida de los valores, falta más afianzar lo que es el respeto, la tolerancia, la justicia. Llegamos a la conclusión, después de que identificamos esos conflictos, de acomodarlos en tres grupos: un grupo va a trabajar la familia, otro el sujeto [...] el otro eje es de territorio y el medio ambiente. Usted sabe que por el territorio también tenemos muchos conflictos que generan violencia. Con esas cartillas, con los temas que nosotros tenemos, tratamos de hacer esa cátedra de paz en historia para aportar a lo que se está hablando ahora de Paz [se refiere al acuerdo de paz entre las FARC y el Gobierno].*

Prácticas pedagógicas. Isabel se posiciona a ella misma como una profesora que quiere enseñar la historia de una manera alternativa a la forma tradicional memorística. Le parece importante que sus estudiantes se sientan motivados e interesados en las clases.

“Nosotras las profesoras que queremos enseñar distinto, les preguntamos a ellos cómo les gustaría que trabajáramos los temas; ellos proponen. Hay grupos que les gusta el sociodrama, les gusta revivir y representar lo que pasó. Así como que ellos lo entienden mejor, opinan y se les salen los miedos y se les olvida que están hablando de un tema complicado [...] Otra forma que nosotros trabajamos con los estudiantes y que les gusta mucho es elaborar historietas, crucigramas [...] Que la historia no sea solo "hagamos este mapa conceptual, les dicto esto y evaluación. Sino que entiendan, que comprendan y si puedan que critiquen.” Para muchos profesores y profesoras, un primer paso en el proceso de transformar su práctica pedagógica es hacer que su clase, y en particular el contenido de la historia, sean atractivas para los y las estudiantes. Pero en el caso de Isabel, el interés por hacer actividades divertidas va más allá de una mera estrategia didáctica. Se une a la urgencia de hacer de la escuela un lugar atractivo para los jóvenes y así reducir la probabilidad de vinculación a grupos armados. *“Tenía estudiantes [refiriéndose a cuatro años atrás] que estábamos hablando y decían: "yo no quiero seguir estudiando, yo veo otras opciones," y yo les decía: "¿como cuáles?" y decían: "noooo pues irme para los paramilitares, allá voy a tenerlo todo, voy a tener plata, voy a tener poder [...]" , por ahí como uno o dos muchachos sí se fueron. No los pudimos convencer [...], eran muchachos que no llegaban con las tareas hechas... pero uno no podía aburrirlos, porque sino uno se vuelve cantaletoso, y eso sí es peor. Había que darles ánimos, que siguieran adelante y se pusieran las pilas, pero como dos o tres se fueron y están muertos.”*

El eje de las prácticas pedagógicas de Isabel es la conexión de la historia nacional tanto con la historia local, como con la realidad social de sus estudiantes.

Para la enseñanza de la historia nacional se basa en los contenidos de tres textos escolares diferentes, de editoriales de amplia difusión. Introduce el tema y propone abordar las distintas problemáticas sociales de manera conjunta con sus estudiantes. Al respecto menciona: *“Lo trabajo como un núcleo problémico, por ejemplo ¿porqué se dio la violencia en esta época?, y les digo: existen estos textos, se informan y después miramos cómo abordar.”* Tras la reconstrucción conjunta y comprensión de las estructuras e intereses que sostienen el Conflicto, Isabel orienta la clase al estudio de la historia local y de cómo se vivió el proceso de paz en la región del Carare. *“Luego que socializamos, ahí mismo nos metemos a la parte más local. Yo empiezo a preguntarles y ellos a mí. Me dicen: “Profe, usted que lleva tantos años acá, cuéntenos,” porque ellos son jóvenes que no vivieron el proceso de paz.”* Sin embargo, la profesora evita hablar de su propia experiencia e intenta echar mano de los recursos que le ofrece su comunidad y de las personas que vivieron las negociaciones y creación de la Asociación para que les cuenten en primera persona la historia reciente a los y las estudiantes: *“yo les digo vayan donde Simón Palacios para que él les diga cómo fue el proceso, que vayan y hablen con don Ramón Córdoba, vaya al archivo de la ATCC que allá tienen también información. Así lo trabajamos”.*

El interés de Isabel no se limita a que sus estudiantes conozcan hechos de la historia local. Le parece importante que sus estudiantes vean más allá de los hechos específicos de violencia directa que han tenido lugar en la región, para que entiendan que esos hechos se corresponden con intereses económicos y políticos en los territorios. Es así como de una comprensión amplia de la historia nacional, estudia la historia local e insiste en que sus estudiantes ubiquen hechos puntuales en sus territorios en una red de relaciones socioeconómicas más amplia *“Yo les digo que no se trata que maten a uno y ya. Hay que ir más allá, hay que mirar la parte socioeconómica de donde estemos hablando. Por ejemplo ¿acá cómo se dio? Miramos el caso de Santander y ahí es más claro. Pero cuando hablamos*

de las consecuencias ahí si llueven las ideas. ¿Ustedes están haciendo algo para conservar la paz que tenemos?, o ¿ustedes creen que se puede perder y empieza otra etapa de violencia?” La huella emocional, la pérdida o la precariedad están muy presentes en la vida de la comunidad. De ahí que los y las estudiantes de Isabel reconozcan fácilmente las consecuencias y los daños derivados del uso de la violencia. En cambio, según la profesora, les cuesta más entender las causas del Conflicto que originó el uso de la violencia que a ellos y a sus familias les ha tocado padecer.

Retos y Dificultades. Isabel se enfrenta al reto de tener en el aula a estudiantes que han sufrido el impacto de la violencia. Para ilustrarlo, comenta sobre uno de sus estudiantes actuales que en clase dice... *"estamos hablando de la violencia, pues aquí en [nombre del corregimiento] dicen que vivimos en paz, pero por ejemplo yo me quedé sin papá, solo tengo a mi mamá y a mí me toca trabajar para ayudar a mi mamá y para mis estudios, porque nosotros nos quedamos sin nada; y entonces mientras otros chicos están aquí contentos porque lo tienen todo, porque tienen papá y mamá que les dan, yo no, porque tengo que estar pensando qué tengo que hacer este fin de semana para sacar lo que necesito para el colegio."* Él dice que él todavía está sufriendo la violencia, a la mamá le tocó dejar la tierra por allá abandonada, después vivir con otro señor y ahora tienen otros hermanos pequeños, que le toca trabajar para sacar adelante esos niños. Para él, a pesar de que existe un proceso de paz, para él sus sentimientos están heridos.” Con el ejemplo de su estudiante Isabel plantea dos retos importantes a los que se debe enfrentar en su quehacer docente. Por un lado, trabajar con la huella emocional de la comunidad del Carare victimizada por distintos grupos armados; y por otro lado, tratar temas de paz en comunidades donde la injusticia social, la pobreza y la precariedad hacen parte de la cotidianidad. En el ejemplo de su estudiante se observa el trabajo que debe hacer Isabel para legitimar los acuerdos de paz alcanzados por la ATCC frente a unas generaciones que si bien

no vivieron los horrores de la violencia directa, se enfrentan a unas formas de violencia estructural que cuestionan el tipo de paz alcanzada por la Asociación.

Respecto a las dificultades que supone el haber vivido la violencia y tener la responsabilidad de formar a las nuevas generaciones, menciona que es importante separar la experiencia personal del trabajo, *“uno de profesor, no digo que todo el tiempo esté sonriendo, pero uno tiene que llegar al aula, salirse de todo lo que tiene y llegar con una actitud buena. Nosotros los profesores decimos que la vida del maestro es muy complicada, porque como todos tenemos un trabajo, pero es que el nuestro es formar a otros, siendo seres humanos tenemos que formar a otros seres humanos, y como seres humanos tenemos una familia, tenemos dificultades en la familia y en otros ámbitos, y tener que llegar a la institución y dejar eso afuera... Mis cosas no las puedo llevar allá.”* Es interesante cómo la profesora considera pertinente no involucrar sus emociones con su práctica pedagógica. Si bien este puede ser un requerimiento comprensible en cualquier trabajo, en el caso particular de Isabel supone hablar de hechos y actores de la historia reciente que la afectaron personalmente; en sus propias palabras: “con una actitud buena”. Es decir que además de esforzarse por desarrollar prácticas pedagógicas atractivas para sus estudiantes, Isabel como profesora del área de ciencias sociales en el Carare, debe enseñar la historia de una manera que contribuya a preservar los acuerdos de paz logrados por la ATCC.

3.2.1.3. Tomás: La enseñanza en zonas marginales urbanas. Tomás es un profesor de aproximadamente 35 años de edad. Se graduó de una licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales en una universidad pública de Bogotá. Desde entonces se ha desempeñado como docente de ciencias sociales de los grados de bachillerato en distintos colegios públicos de la capital. Al momento de hacer la entrevista se encontraba terminando estudios en derecho en la jornada nocturna en una universidad privada y completaba siete años de trabajo como docente en el área de ciencias sociales, políticas y económicas de un

mega colegio²⁴ de la localidad de Usme al sur oriente de la ciudad de Bogotá. El colegio lleva el nombre de un reconocido defensor de derechos humanos asesinado en 1998, y el profesorado se ha esforzado pro construir una identidad en torno a la promoción de los derechos humanos.

Cuando ingresó a la licenciatura en ciencias sociales Tomás no tenía claro si quería dedicarse a la docencia, *“a mí me pasó lo que le pasa a la mayoría de los estudiantes que entran a la universidad pública: Tú entras tratando de identificar oportunidades.”* Sin embargo, la formación política en el área de ciencias sociales lo convenció de que la docencia se constituía en una herramienta efectiva para *“transformar la sociedad para hacerla mejor, más justa...”*

Junto con otros cuatro profesores del colegio, Tomás participó en el 2011 en un proyecto para integrar los derechos humanos en el currículo, con el acompañamiento pedagógico del Cinep y en convenio con la Secretaría de Educación Distrital. Producto de este proceso es la publicación de un capítulo del libro *Tejidos de sentido: Trayectorias de educación en derechos humanos en Bogotá* (2012), en el cual este grupo de profesores plantean un posicionamiento educativo basado en un modelo pedagógico socio-crítico con enfoque de derechos humanos. Esta publicación da cuenta de la solvencia teórica con la que cuenta Tomás. Sin embargo, él mismo reconoce que el paso de la teoría a la práctica ha sido un reto mayor del que se había imaginado, especialmente por las dificultades que supone la enseñanza de las ciencias sociales en sectores empobrecidos y marginales de la ciudad.

El sur oriente de Bogotá: la localidad de Usme. Bogotá es la capital de la República de Colombia y del departamento de Cundinamarca, y al ser Distrito Capital cuenta con un régimen especial que le otorga autonomía política y administrativa. La ciudad cuenta con

²⁴ Estrategia adoptada por la alcaldía del Distrito para garantizar cobertura educativa en sectores marginales de la capital. Estos colegios se caracterizan por ser grandes estructuras que reúnen de 1500 a 4000 estudiantes.

aproximadamente ocho millones de habitantes distribuidos en 20 localidades, siendo Usaquén y Chapinero las que concentran los estratos socioeconómicos más altos y Ciudad Bolívar y Usme las que concentran los más bajos. Según datos del Departamento Administrativo de Estadística del 2015, Bogotá D.C. fue la ciudad más desigual del país con un coeficiente de Gini de 0,498²⁵. De otro lado, el Programa Bogotá Cómo Vamos²⁶ señala que para el 2015 el 10.3% de la población bogotana se encontraba por debajo de la línea de pobreza, que el 44,8% de las personas que trabajan en la capital ganan mensualmente un salario mínimo o menos, y que solo el 8,5% tiene ingresos que superan los cuatro salarios mínimos²⁷.

Esta situación de desigualdad ha segregado, marginado y excluido a la población de los estratos socio económicos más bajos a las zonas periféricas de la ciudad. Según el Observatorio Distrital de Víctimas del Conflicto Armado, esto se traduce en problemas de seguridad, limitado acceso a servicios públicos, problemas ambientales, hacinamiento y distanciamiento de los ejes de desarrollo económico y político del país (2015). Tal es el caso de la localidad de Usme, donde trabaja Tomás, que se encuentra en las zonas periféricas del sur oriente de la capital. Esta localidad cuenta con una población aproximada de 375.000 habitantes, de las cuales aproximadamente 178.000 se sitúan en el estrato socioeconómico 1 (catalogado como bajo – bajo) y 196.000 en estrato 2 (catalogado como bajo) (Alcaldía de Bogotá, 2011).

En relación con el Conflicto Armado, esta localidad ha sido receptora de población campesina desplazada por la violencia y además, lugar para el accionar de distintos grupos armados. En Usme ha habido presencia de grupos guerrilleros, paramilitares y de grupos rearmados de paramilitares posteriores a su desmovilización, que se han posicionado en distintos momentos históricos en la localidad. En los años ochenta las FARC hicieron

²⁵ Según ONU – Hábitat, Bogotá estaría en la franja de Alta Desigualdad por encontrarse entre el rango 0.450 y 0.499

²⁶ Programa de seguimiento y monitoreo a los cambios en la calidad de vida de la ciudad.

²⁷ Para el año 2017 se fijó el salario mínimo mensual en 737.717 pesos colombianos, equivalentes a 250 euros.

presencia en Usme como parte de una estrategia militar acordada en su VII Conferencia celebrada en 1982, donde decidieron cercar la capital para incrementar sus acciones de guerra urbana y crear las condiciones necesarias para un movimiento de insurrección popular. A principios de los años noventa las FARC había logrado cercar la ciudad y tenía presencia en Usme y seis localidades más, así como en algunos centros universitarios públicos. Sin embargo la Fuerza Pública le opuso fuerte resistencia y la guerrilla no llegó a desarrollar acciones militares de gran envergadura (Esguerra & Rodríguez, 2014).

A partir de 1998 llegaron los paramilitares a las localidades de Sumapaz, Usme, Soacha y Ciudad Bolívar. Su objetivo era bloquear el corredor de movilidad por donde la guerrilla de las FARC se abastecía de material de intendencia, campaña y guerra (Pérez, 2006). En su búsqueda de fuentes de financiación se apropiaron de los negocios ilegales de la zona, desarrollaron operaciones de extorsión y construyeron una poderosa red de cobro de impuestos a comerciantes y transportadores.

A pesar del proceso de desmovilización del paramilitarismo en el año 2006, en Usme ha habido presencia de grupos paramilitares pos desmovilización que operan en las zonas periféricas de Bogotá con una estructura militar definida, a través de células integradas por pandilleros y delincuentes encargados de controlar el territorio mediante asesinatos selectivos y amenazas. Según el Observatorio Distrital de Víctimas del Conflicto Armado, una de sus modalidades de violencia más recurrentes es el reclutamiento forzado de jóvenes para engrosar sus filas (2015). Este es el contexto en el que Tomás ha desarrollado los últimos 7 años de su trabajo como docente de ciencias sociales en una institución educativa comprometida con la promoción de los derechos humanos.

La violencia. Los profesores y profesoras de los barrios periféricos de la ciudad se enfrentan a unas modalidades de violencia particulares, propias de este medio en el que algunos de los jóvenes estudiantes se vinculan a pandillas y organizaciones de micro-tráfico

controladas por grupos paramilitares. *“Cuando nosotros llegamos acá –dice Tomás-, nos enfrentamos a un contexto convivencialmente complicado en la medida de que había pandillas, había consumo y temas de agresión física muy fuertes dentro del colegio.”*

Muchas veces, el riesgo que corren los profesores y profesoras es ser víctimas de los mismos estudiantes de la institución. Ese era el caso de uno de los compañeros de trabajo de Tomás: *“El profesor Pedro antes enseñaba en un colegio y era coordinador, pero producto de que un estudiante mató al rector de una puñalada, fue trasladado a este colegio.”* Ante esta difícil situación, propusieron una solución novedosa: *“Los profesores de sociales mencionábamos que la respuesta no era una cosa policiva, sino que precisamente la tarea de nosotros era pensar la estrategia. La idea era inicialmente que cada salón tuviera una mesa de convivencia, entonces se capacitaron gestores de convivencia por curso. Luego nos encontramos con que los gestores eran importantes pero la figura del maestro seguía siendo supremamente fuerte. Los estudiantes no tienen la misma relaciones con los pares que con algunos profesores. Vimos necesario que los profes estuvieran. Creamos este espacio físico para las mesas de convivencia. Al principio los chicos venían obligados a conciliar; obligados en el sentido que si no lo hacían se iban sancionados. Luego los mismos chicos empezaron a solicitar las conciliaciones como una instancia de mediación y de resolución de sus conflictos. Pasó algo muy interesante y es que ellos mismos vieron que era un derecho de ellos. Eso generó problemas con los coordinadores que sintieron que estábamos compitiendo con su autoridad. El empoderamiento en los estudiantes termina cuestionando la autoridad y la misma organización escolar.”*

De otro lado, en Usme se ha implementado fuertemente una modalidad de violencia denominada Limpieza Social, que consiste en el asesinato de habitantes de calle, consumidores de drogas, prostitutas, homosexuales, líderes comunitarios y milicianos de la guerrilla. El profesor Tomás reconoce esta situación, *“Esta es una zona donde ocurren*

limpiezas sociales, donde todo el mundo sabe que las limpiezas sociales las patrocina la misma oficialidad. Los de las listas negras de los grupos de limpieza social trabajan en coordinación con el mismo Estado. Somos una comunidad que no se sustrae del Conflicto, que todo el tiempo vive en función de él.” Según datos del Centro Nacional de Memoria Histórica, Usme es la tercera localidad en Bogotá con mayor número de víctimas mortales de la mal nombrada: Limpieza Social, de las cuales la gran mayoría son jóvenes (CNMH, 2015a). Tomás recuerda: *“A nosotros nos mataron un estudiante hace como tres años. Lo asesinaron como a las tres de la mañana, lo degollaron. Estaba en grado once y en ese momento vimos que la gente justificaba eso diciendo: "pues qué hacía a esas horas en la calle?"”*.

Objetivos de la enseñanza de la historia. Junto al profesor Tomás hay otros dos profesores del área de ciencias sociales, con quienes aparte de haber sido compañeros de Universidad y tener una fuerte amistad de varios años, han adelantado un trabajo para definir los objetivos de la enseñanza de las ciencias sociales en el colegio. Como parte del trabajo desarrollado con el Cinep, han tenido varias reuniones para discutir cuáles deberían ser, desde un enfoque de derechos humanos, los objetivos y las prácticas pedagógicas más apropiadas para el contexto del colegio; *“Nosotros tuvimos que pensar en cómo definir unas rutas que pedagógicamente fueran viables. Entonces se construyeron tres derroteros: Uno es el análisis de la realidad, que tiene que ver con el hecho que ellos reconozcan en dónde viven y que eso corresponde a procesos territoriales históricos; [el otro es] el liderazgo, no entendido en la lógica económica, sino cómo se vuelven protagonistas de su propia realidad; y [el tercero es] la gestión comunitaria, cómo articular eso con la comunidad. Para nosotros es clave la articulación con la comunidad, lograr niveles de incidencia en la comunidad.”*

Específicamente sobre la enseñanza del tema del Conflicto Armado Tomás dice: *“Lo primero que me interesa es combatir la lógica de que el Conflicto es un desorden donde*

todos tienen la culpa [...] Lo primero es identificar las causas y los actores, y que esos actores tienen intereses, y que hay que diferenciarlos. Me interesa muchísimo que diferencien el paramilitarismo y la insurgencia, que [comprendan que] responden a surgimientos completamente distintos, a fines distintos, que históricamente han tenido unos desarrollos concretos.

El segundo objetivo que se plantea Tomás es que sus estudiantes capten la dimensión humana del conflicto, *“que lo entiendan como una realidad humana que nos toca.”* En el contexto particular de Usme, Tomás considera fundamental deconstruir los imaginarios positivos que manejan los jóvenes sobre los actores armados presentes en la zona, así como los beneficios económicos y de estatus social que se obtienen con la vinculación a las pandillas articuladas al paramilitarismo. Según el profesor, se trata de confrontar *“esa admiración por el sujeto armado, y en particular por el paramilitar y el narco. Cómo ellos se convierten en casi objetos de adoración. Tú llegas a hablar de Pablo Escobar y no parpadean, son felices escuchando las hazañas y las batallas que libraron. Acá hay un fuerte riesgo de reclutamiento paramilitar, y eso se hace evidente en el tema de pandillas. Las pandillas finalmente ¿qué son? Después de los años noventa muchas se convirtieron en el reencauche del paramilitarismo a nivel urbano, y finalmente, acerca del pandillero hay una estética construida que es atractiva, que genera miedo, temor, respeto. El hecho de sentirse armado... [otorga estatus social].”*

Prácticas pedagógicas. Para llevar a la práctica sus objetivos, Tomás considera necesario dejar de lado los métodos de enseñanza tradicionales y hacer uso de medios y narrativas que sean más atractivos para sus estudiantes. Por eso echa mano de materiales pedagógicos alternativos que gustan más a los jóvenes; *“yo creo que al final la lectura de textos no genera tanto aprendizaje como la lectura audiovisual. Una imagen puede decir mucho más que un texto”*. Es así como Tomás hace un esfuerzo por ser novedoso y creativo

en sus prácticas pedagógicas, utilizando material audiovisual o creando grupos de debate en redes sociales. *“Son chicos que su socialización más temprana ha sido a través de redes sociales, no es una generación que se haya educado leyendo. A diferencia de muchos profes, no es algo que me parezca malo. Hay que entender cómo están aprendiendo. Yo tengo un grupo en Facebook y por ahí me entregan los trabajos.”* Según el profesor, esto no solo sirve como mecanismo para combatir la desescolarización y prevenir la vinculación de los jóvenes a los grupos armados, sino que también le sirve de herramienta para promover un aprendizaje significativo.

Este último aspecto es fundamental para Tomás, quien busca vincular la historia del Conflicto con la realidad social que viven sus estudiantes en la localidad de Usme. Por un lado le interesa que sus estudiantes vean la relación de la historia nacional con la historia local; y por otro, generar reflexiones para que sus estudiante logren reconocer la magnitud del daño de la violencia en su propia localidad.

Es así como en su clase busca relacionar distintos elementos del desarrollo de los movimientos insurgentes en el país, con el desarrollo de Usme como comunidad. *“Las últimas seis generaciones se han construido en función de la guerra [...] es un tema recurrente para explicar muchas cosas. Yo trabajo el tema de cómo surge la insurgencia en grado noveno, pero finalmente es una cosa que te permite explicar las lógicas de la comunidad. Estos barrios fueron ocupados por desplazados a mediados de los noventas. Las grandes migraciones del Sumapaz y el Tequendama [...] ¿Porqué la gente se tiene que venir para acá? Pues es gente desplazada... ¿de dónde es desplazada?... ¿Por qué razones tiene que desplazarse? Con el tema de la minería... ¿por qué razón en zonas de extracción minera el conflicto se intensifica?”*

De otro lado, y para desmontar la fascinación que sienten sus estudiantes por los grupos armados presentes en la localidad, se concentra en visibilizar las consecuencias y el

daño del uso de la violencia desde la perspectiva de las víctimas; *“para desmontar los sentimientos de admiración hacia el paramilitarismo [lo mejor] es traer testimonios de víctimas, ¡ojalá lo más descriptivos y desgarradores posibles! Hay que lograr construir nuevamente sentimientos de indignación hacia esos actores. A veces toca acudir a eso; la gente se indigna desde lo más inmediato, desde lo cotidiano [...] Me gustaría lograr conversaciones directas con las víctimas, porque una cosa es que lo diga yo, o que lo lean, y otra es que lo cuente una mujer desde su propia experiencia. Eso genera sentimientos de indignación y posicionan a la gente frente a eso. Uno de los grandes retos del postconflicto es cómo lograr que la historia de las víctimas se encuentre en la escuela. Esa es una de las garantías de no repetición, deben generarse escenarios de encuentro para que el país reaccione sobre eso.”*

Entre las actividades más significativas, en relación con la enseñanza de la historia reciente del Conflicto, recuerda la participación de algunos estudiantes del colegio en un proyecto del Centro de Memoria Paz y Reconciliación, y del Instituto Distrital de Patrimonio Cultural (IDPC). Se trataba de la visibilización de la Plaza pública en el centro de Bogotá D.C. que, así como el colegio, lleva el nombre del líder social. El colegio fue convocado, al igual que otras organizaciones de derechos humanos, para hacer una intervención pública, una presentación artística y construir una frase para ser instalada en una placa en la plaza, junto con las de familiares y organizaciones de derechos humanos.

Los profesores del área de ciencias sociales y los y las estudiantes del observatorio de derechos humanos planearon conjuntamente las actividades. Debatieron las ideas que querían comunicar, compusieron conjuntamente una canción que nombraron *“No te olvidaremos”* y construyeron la frase: *“Esta plaza es un homenaje a los maestros y estudiantes que luchan a diario por una educación para la libertad y los derechos de los pueblos.”* En el acto conmemorativo pudieron presentar su trabajo junto a otras organizaciones y ante distintos

medios de comunicación que cubrieron el evento. Sin embargo dice que fue una actividad con la que las directivas del colegio no estuvieron de acuerdo; *“aquí hubo todo un revolcón, porque los niños que nos llevamos a la plaza, son niños que académicamente están graves, pero que unos los veía allí... Por ejemplo una chica de noveno que está perdiendo absolutamente todo, se paró frente a todo el mundo y construyó una intervención absolutamente conmovedora. Canal Capital²⁸ la fue a entrevistar cuando terminó. Una niña de esas, con unas habilidades comunicativas tan importantes, ¿cómo carajos está perdiendo las [asignaturas del] área de lenguaje?”*

Retos y dificultades. El mayor reto que identifica Tomás en relación con la enseñanza de la historia reciente del conflicto en Usme es trasladar a la práctica los objetivos que él y sus compañeros del área de ciencias sociales se han propuesto. Al respecto menciona, *“no siempre sucede, la mayoría de las veces no sucede. Yo te estoy hablando del marco que se piensa en el colegio, pero dentro de ese marco hay muchísimas tensiones.”* Por un lado se enfrentan a la falta de apoyo institucional y por otro a una estructura curricular rígida que no permite el desarrollo de actividades con otros criterios de evaluación.

Respecto a la falta de apoyo institucional, se enfrentan a una idea que, según ellos, ha venido ganando terreno en los últimos años en algunos docentes y directivas para explicar los problemas convivenciales del colegio. Se trata de la idea de que la concesión de derechos y garantías constitucionales a los menores de edad genera degradación social y cultural. *“Esa idea de que la sociedad se descompona y que cada vez los jóvenes hacen peores cosas y que los jóvenes son cada vez más delincuentes, y que toda esa descomposición es producto de que la sociedad les garantiza derechos. En ese sentido muchos profesores entienden que la mayoría de temas de convivencia son el resultado de que se les diga que tienen derechos, asumen que los profesores de sociales los protegen ... en fin.”*

²⁸ Canal de televisión del área metropolitana de Bogotá D.C.

En relación con la estructura curricular, Tomás considera, a partir de su experiencia, que las prácticas pedagógicas y las reflexiones que se generan con sus estudiantes, en relación con la deslegitimación del uso de la violencia política, se han dado en espacios no formales o extracurriculares. *“Experiencias concretas que hayan dado cuenta de eso: el Observatorio de Derechos Humanos; el intercambio de experiencias con profesores en Estados Unidos o un proyecto en astronomía vinculado a las concepciones ancestrales, eso completa el currículo...”* Para ilustrar esta idea utiliza una metáfora en la que plantea un currículo central y otro periférico. En el central estarían las formas propias de un modelo educativo que le brinda a los y las estudiantes herramientas para insertarse en el mundo laboral, y en el periférico las herramientas para el análisis crítico de la realidad y la gestión comunitaria; en últimas, los procesos asociados a la educación para la paz. *“Nos parecía paradójico que el fundamento de la propuesta [de la integración curricular de los derechos humanos] estuviera en la periferia y las prácticas más tradicionales seguían constituyéndose en el centro del currículo en el colegio. La mayoría de experiencias que se han llevado a la práctica son experiencias en la periferia; por fuera de la jornada, fuera de lo que se trata en clase, fuera del colegio. Hay una tensión muy fuerte dentro del colegio, que lo hace interesante.”*

3.2.1.4. Lucía: La enseñanza en los sectores sociales más protegidos. Lucía es profesora de ciencias sociales de los últimos grados de bachillerato de un colegio privado ubicado en una zona campestre a las afueras de la ciudad de Bogotá D.C. Al momento de hacer la entrevista, Lucía completaba cuatro años de docencia en este colegio, como parte de sus diez años de experiencia laboral en colegios de la asociación UNCOLI (Unión de Colegios Internacionales). Por lo general, estos colegios son bilingües y reciben estudiantes mayoritariamente de los estratos sociales más altos de la sociedad. Debido a la armonización de sus currículos con sistemas educativos internacionales, ofrecen otras asignaturas y

actividades, y fomentan el desarrollo de habilidades y conocimientos que no son comunes en los currículos oficiales del sistema educativo colombiano. Tanto por sus instalaciones y recursos, como por la formación de sus docentes, y por los medios con los que disponen los y las estudiantes, estos colegios cuentan con condiciones pedagógicas privilegiadas que le permiten a sus docentes embarcarse en proyectos novedosos que serían mucho más difíciles de implementar en colegios privados de menores recursos o en colegios públicos.

Lucía siempre se sintió atraída por la docencia, y desde su formación como historiadora ha tenido un especial interés por contribuir a la educación para la paz a través del diseño y la implementación de currículos, materiales y pedagogías relacionadas con la memoria histórica. En sus clases se esfuerza por resaltar la importancia del ejercicio de la memoria para la formación de ciudadanos comprometidos con la construcción de una sociedad que opte por formas alternativas a la violencia para la resolución de los conflictos sociales. De ahí que haya sido convocada por el Centro Nacional de Memoria Histórica para participar, junto con otros docentes de historia, en el proceso de validación de la Caja de Herramientas del Centro Nacional de Memoria Histórica (2015b). En este espacio tuvo la oportunidad de revisar materiales, debatir y reflexionar de manera conjunta con otros profesores y profesoras de ciencias sociales los insumos para estudiantes, maestros e instituciones educativas. Esto le permitió tener una aproximación mayor a formas novedosas de enseñar la historia del Conflicto Armado, orientadas a la no repetición de la violencia política.

El centro y el norte de Bogotá D.C. Los y las estudiantes del colegio en el que enseña Lucía provienen de las localidades ubicadas al norte y centro de la ciudad, donde se concentran las clases altas de la población bogotana y que han estado más protegidos de la violencia derivada del Conflicto Armado. Estos estudiantes pertenecen a familias de altos ingresos económicos, lo cual les garantiza una calidad de vida elevada en relación con los

estratos socioeconómicos más bajos de la ciudad. No muchas personas pueden acceder a colegios como este, pues el costo de la mensualidad sobrepasa los tres salarios mínimos legales vigentes en el país²⁹. Esto significa que con la tercera parte del dinero mensual que cuestan los estudios de un estudiante en este colegio, aproximadamente la mitad de la población de Bogotá D.C. debe cubrir sus gastos de vivienda, salud, transporte, alimentación y educación.

Aparte de tener acceso a educación privada de alta calidad, las personas de los estratos altos viven en zonas residenciales con seguridad privada, tienen acceso a servicios sanitarios de calidad, como el abastecimiento de agua o la recolección de basuras, entre otros aspectos que en otras localidades de la periferia son críticos. La zona empresarial, así como la oferta comercial y cultural, se ubican mayoritariamente en el centro y norte de la ciudad. De ahí que muchas personas realicen sus actividades diarias en la misma localidad en la que residen, y que desconozcan las realidades sociales de las zonas periféricas donde se encuentran los sectores más empobrecidos.

La Violencia. Lucía no ha tenido la experiencia de enseñar en contextos con presencia de actores armados; de hecho, como se mencionó anteriormente, los lugares donde se ha formado y ha desempeñado su labor docente se encuentran relativamente alejados de estas realidades. Sin embargo, esto no significa que la violencia política no haya permeado las esferas sociales en las que ella y sus estudiantes se han desarrollado. Las modalidades empleadas contra este sector de la población han sido cualitativamente distintas. Al tratarse de un grupo social con alto poder adquisitivo, con bienes y propiedades en el sector rural o pertenecientes a la clase política dirigente, algunas personas han sido víctimas de modalidades como el secuestro, la extorsión y los actos terroristas.

²⁹ Aproximadamente 700 euros mensuales.

Entre 1970 y 2010 se han presentado aproximadamente 27.000 casos de secuestro asociado al Conflicto Armado en Colombia. El 90,6% de los casos fue ejecutado por la guerrilla y el restante 9,4% por los paramilitares (GMH, 2013:64). Si bien no todos fueron dirigidos a las personas de las clases sociales altas, sí representaron un alto porcentaje. Durante la década de los años setentas la guerrilla del M19 empleó el secuestro de personas de sectores sociales poderosos de Bogotá, con fines económicos y propagandísticos. Este grupo armado buscaba, por un lado, financiar su lucha armada y por otro, convertir el secuestro en un arma política para conseguir el apoyo social de sectores populares. Al ser las víctimas personas que se encontraban en una posición distante de los efectos del Conflicto, el secuestro adoptó una connotación justiciera. Más adelante en la década de los años ochentas los grupos guerrilleros EPL, FARC y ELN se sumaron a esta práctica, que se extendió a otras regiones del territorio nacional. Si bien el número de casos se redujo tras la desmovilización del M19 y el EPL a principios de los noventas, entre 1996 y 2002 los secuestros alcanzaron los niveles más altos en la historia del Conflicto. Esto se debe al desarrollo de una estrategia de asedio de las guerrillas de las FARC y el ELN contra las élites, por considerarlas la base social y política del paramilitarismo o de los intereses privados que defendía el Estado (GMH, 2013:64-68). Adicional a esto, las FARC retuvieron a militares y políticos para presionar al Gobierno a un canje por los guerrilleros presos en las cárceles. El canje no se concretó y la guerrilla perdió legitimidad ante la sociedad colombiana. Esto se debe a que la exposición mediática del secuestro, mediante pruebas de supervivencia con las que la guerrilla buscaba presionar públicamente al Gobierno para el canje, puso en evidencia la vulneración de derechos de los secuestrados. A diferencia de otras modalidades de violencia, las víctimas del secuestro contaban con más recursos políticos y simbólicos, lo cual les garantizó mayor visibilidad y exposición mediática. De ahí que aún cuando el número de

víctimas de esta modalidad de violencia es menor a otras, como lo puede ser el desplazamiento forzado, ha tenido un gran impacto en la opinión pública.

La extorsión como estrategia para la obtención de recursos económicos por parte de guerrillas y paramilitares, se dirigió a los sectores del comercio, la agroindustria, la ganadería y la minería. Si bien se intensificó en regiones rurales donde los actores armados ejercían el control territorial, afectó a grandes empresarios y hacendados de las clases altas de la sociedad, quienes se vieron obligados a pagar una carga tributaria al actor armado dominante como contraprestación a la oferta de protección que supuestamente garantizaban en la zona correspondiente (GMH, 2013:76).

Así mismo, el uso de explosivos contra civiles en espacios públicos urbanos han afectado en repetidas ocasiones a los sectores de la población de las clases altas de la sociedad bogotana. Si bien la mayoría de estos actos fueron perpetrados por el narcotráfico, también lo usaron los actores armados del Conflicto. Estos actos terroristas buscan propagar una percepción de desestabilización, vulneración y pánico entre la ciudadanía. Los grupos guerrilleros han sido quienes han empleado mayoritariamente esta modalidad de violencia y los paramilitares en una proporción menor. El Grupo de Memoria Histórica documentó 95 actos terroristas entre 1988 y 2012, 77 por las guerrillas, 16 por grupos armados no identificados y 2 por los paramilitares. Un ejemplo de estos atentados contra las clases altas de Bogotá D.C., fue el perpetrado por las FARC en el año 2003 en el Club el Nogal³⁰ que dejó un saldo de 36 muertos y 200 heridos. Mediante este acto terrorista las FARC buscaban posicionarse en contra de la ofensiva militar iniciada con la implementación de la Política de Seguridad Democrática, tras la ruptura del proceso de paz con el Gobierno (GMH, 2013:102). Es así como aún cuando se trata de un sector de la sociedad que goza de ciertos privilegios, no ha sido ajeno a la violencia política.

³⁰ Club social y de negocios ubicado en la zona empresarial del norte de Bogotá D.C.

Objetivos de la enseñanza de la historia. Para Lucía el objetivo de la enseñanza de la historia es *“formar personas críticas, analíticas, participativas y responsables, con un deseo de cambio de la sociedad en la que estamos; transformadores de esa realidad en la que estamos inmersos [...] que se descubran a ellos mismos en un contexto y que se apropien de ese contexto para hacer algo dentro de esa sociedad.”*

Le interesa que las nuevas generaciones puedan entender la realidad del país y reconocer el lugar de cada uno y cada una, así como sus posibilidades de transformación social. Específicamente, sobre la enseñanza de la historia reciente, su objetivo es que los jóvenes comprendan el Conflicto Armado como una problemática social. Esto tiene que ver con la disputa de representaciones del Conflicto Armado en la opinión pública. Hay una visión dominante en los medios de comunicación en los sectores políticos para la cual el Conflicto es un problema de orden público que debe resolverse por la vía militar que restablezca la ley y el orden legítimo. Reconocer que se deriva de una problemática social supone entonces, comprender que hay causas estructurales que sostienen e intensifican el Conflicto y la violencia, y que la construcción de paz pasa por la transformación de esas realidades sociales desiguales, excluyentes y corruptas.

De otro lado, Lucía busca que sus estudiantes se representen el lugar de enunciación de las distintas voces que hacen parte del Conflicto. Dado que sus estudiantes proceden de sectores privilegiados por lo general no muy expuestos a las distintas realidades sociales del país, esto supone reconocer que hay distintas perspectivas sobre el conflicto, y que cada perspectiva se enuncia desde realidades sociales y culturales particulares. A partir de este reconocimiento, Lucía promueve reflexiones sobre las formas en las que sus estudiantes pueden aportar, desde su posición, a los retos posteriores a la firma de un acuerdo de paz entre el Gobierno y las FARC. *“Eso nos toca a todos, porque los que perdonan no son las víctimas, sino toda la sociedad [...] estos muchachos son la generación del postconflicto y yo*

sí creo que es a ellos a quienes les toca hacer ese trabajo de abrirse a una sociedad del postconflicto, de entender la justicia transicional, entender las diferentes voces que tiene y aportar soluciones.” Se posiciona a ella misma y a sus estudiantes como ciudadanos de una sociedad que hace parte del Conflicto y, por tanto, de una realidad que concierne a todos los colombianos y colombianas: *“Es un tema [...] de identidad social, de reconocimiento en una sociedad y preguntarse por cuál es mi aporte para cambiar esto o para mantener esto si me parece que está bien.”*

A partir de su experiencia como docente ha logrado identificar cinco elementos fundamentales para la enseñanza del tema del Conflicto en el aula: *“la importancia de la memoria; las partes del conflicto; desmontar que no es una historia de buenos o malos, es lo primero que hay que desmontar; lo cuarto sería buscar raíces históricas y problemas, sobretodo que venimos arrastrando desde el siglo XIX, y que yo insisto muchísimo, seguramente como historiadora que soy, el tema de tierras, y bueno... cómo estamos arrastrando unas problemáticas que no hemos podido solucionar. Cuando logramos entender que al acabar con las FARC no es acabar con el conflicto, podemos entender que lo que hay que acabar es los problemas que originaron ese conflicto. Lo quinto, pues me parece muy importante que nadie tiene la solución al conflicto sino que tiene que salir de todos nosotros, empezando por los jóvenes. Es importante que se despierten y propongan cosas.”*

Prácticas Pedagógicas. Para alcanzar los objetivos anteriormente descritos Lucía ha diseñado un proyecto con sus estudiantes, en el cual todos los aprendizajes, reflexiones y propuestas alrededor del tema del Conflicto se concretan en una actividad al final del décimo grado escolar.

En primer lugar, Lucía introduce el tema generando espacios para el debate y la reflexión conjunta con base en material pedagógico alternativo. *“Yo tengo algo pensado en cuanto al año, por ejemplo, el curso de noveno estudia la historia del siglo XX. Yo no me*

baso en un texto, busco diferentes lecturas de momentos muy importantes en los que quiero insistir de ese contexto y escojo diferentes autores para analizar un problema pero sobre todo lo que yo planeo es guiar discusiones [...] textos escolares... en absoluto. Considera fundamental que el aula se identifiquen y reconozcan los distintos lugares de enunciación de los actores del conflicto; “me parece central mostrar diferentes formas de ver un mismo problema y enseñarles a ellos a ponerse en los zapatos de otras miradas y otras personas, para encontrar posibles soluciones o por lo menos entender una problemática. Considera fundamental que los jóvenes comprendan la magnitud del daño de la violencia y los daños ejercidos sobre la población a través de las distintas modalidades empleadas por los grupos armados contra la población civil. Para ello trabaja en el aula los informes elaborados por el Centro Nacional de Memoria Histórica: “son niños que igual están expuestos a ver mucha violencia en televisión, en muchas partes, entonces ¿cómo vamos a ocultar el conflicto?, ¿cuándo lo van a entender?, ¿cuando lleguen a la universidad? [...] Yo he trabajado los informes del CNMH que tiene relatos muy duros y la idea es trabajar alrededor de preguntas como: ¿porqué se desconocen estos temas? ¿qué pasaba en Bogotá cuando pasó la masacre del Salado?, ¿qué papel jugaban los medios de comunicación?”

A este proceso reflexivo conjunto, le sigue la elaboración de proyectos de investigación individuales con una propuesta sobre cómo cada estudiante puede contribuir a la superación de la violencia política en un contexto específico que hayan estudiado en clase: *“ya el resto es enseñarles a investigar, que ellos escojan un tema de investigación que les guste a ellos; no es un tema impuesto. Es ayudarles a plantear una pregunta de investigación, a responderla, a buscar argumentos y que ellos puedan socializar lo que descubrieron, lo que encontraron, lo que quieren proponer y hacia dónde van con esa investigación.”* Lucía se posiciona a sí misma como la persona que puede generar un espacio reflexivo para que sus estudiantes cuestionen, analicen, debatan y elaboren una propuesta en

relación con la problemática identificada por cada estudiante. *“Yo lo que hago es guiarlos para que ellos hagan propuestas. Para que busquen soluciones y la manera de cambiar algún problema.”*

Finalmente Lucía busca que las ideas y el conocimiento derivado de los proyectos de investigación de sus estudiantes puedan ser aplicados. Al momento de hacer la entrevista, Lucía se encontraba en la fase de planeación de una salida de campo al Salado³¹ con trece estudiantes del grado décimo. Esta iniciativa surgió de la reflexión conjunta: *“Yo apenas boté la idea de: “hagamos un viaje” y estamos metidos en el conflicto, estamos leyendo los informes del Centro Nacional de Memoria Histórica; las propuestas que ellos tienen son las que a mí me sorprenden todos los días. Yo creo que eso solo sale a partir de mucho reflexionar con ellos y de entender una problemática.*

El propósito de realizar una salida en la que un grupo de jóvenes del área urbana que goza de ciertos privilegios, se desplace a un lugar fuertemente afectado por la violencia política. No es solo el desarrollo de los proyectos que a lo largo del curso han diseñado, sino la estrategia para que los jóvenes se acerquen a realidades sociales muy distintas a las suyas: *“tratar de salirse de la posición de ellos en el centro del país donde ellos están social, económica y culturalmente, y poderlos desplazar a un sitio completamente distinto; una realidad ajena, preparar un viaje y preparar todo lo que ellos tienen de propuestas para llevar al Salado. Es lo que más me sorprende en este momento. Creo que estoy recogiendo el fruto de muchos años de trabajo con este proyecto [...] La idea es institucionalizarlo para que cada año se pueda hacer un viaje distinto.*

Es así como aún encontrándose en un espacio más protegido de la violencia del Conflicto, donde las realidades y testimonios de víctimas que trabajan en clase pueden

³¹ Corregimiento del municipio de El Carmen de Bolívar del departamento de Bolívar, donde se llevó a cabo una de las más atroces masacres cometidas por las AUC, en el mes de febrero del año 2000.

parecer lejanas, se esfuerza por que sus estudiantes se sientan parte de una sociedad que ha sido afectada por la violencia política. *“A pesar de estar alejados del conflicto yo me siento que estamos supremamente conectados y metidos con él. No sé cómo sería mi experiencia enseñando en el Magdalena Medio, pero sé que me siento parte del conflicto. Yo cada día pienso como si el conflicto estuviera en la puerta del colegio y así es como yo quiero que mis estudiantes lo vivan. Por eso estoy desfogando toda mi energía en llevarlos a un lugar donde se vivió de cerca.”*

En distintos momentos y actividades de su práctica pedagógica, Lucía ha logrado identificar cómo sus estudiantes pueden reconocer que tienen un rol y un papel importante en la transformación de la realidad social del país. Considera que su trabajo contribuye con el fortalecimiento de la sociedad civil. Por ejemplo, cuando se iniciaron los diálogos de paz en La Habana lideró una iniciativa que se extendió a otros colegios: *“cuando se estaban sentando a dialogar en la mesa de la Habana, quisimos hacer un respaldo sin tomar partido, un aplauso para decir que estamos aquí sentados los jóvenes oyendo y estamos pendientes y esperando resultados; queremos apoyar los diálogos. Esa iniciativa empezó a crecer, otros colegios se unieron y pues empezamos a buscar colegios en otros departamentos y otros municipios. Fue una iniciativa muy linda; cuando se vieron en los noticieros, cuando vieron su propaganda en televisión, la que ellos se inventaron..., ellos hicieron el guión, la grabaron, fueron los actores y llegaron al colegio a filmarlos los noticieros. Ellos entendieron que los estaban escuchando. Ellos se las ingenian, usando las redes sociales, eso se movió muchísimo. Yo creo que ellos se sintieron muy bien.”*

Admite que su posición como docente no es neutral cuando decide alejarse de los textos escolares y escoger otras lecturas, plantear una problemática social o formular preguntas para orientar la reflexión. Sin embargo, no considera que sea un inconveniente cuando el interés del docente es trabajar distintos puntos de vista respetando las opiniones de

sus estudiantes. De acuerdo con Lucía, lo más importante es que sus estudiantes se posicionen y construyan una opinión crítica e informada basada en argumentos y la revisión de las distintas perspectivas de los actores involucrados en la problemática abordada. Sin embargo, reconoce que los y las estudiantes pueden sentirse atraídos por el discurso del docente; *“en época de elecciones preguntan: "por quién vas a votar" y "¿Porqué?" Terminan descubriendo, de todas maneras, opiniones, que me parece que pueden hacer parte de una discusión que se da en clase.”*

De otro lado, considera que cuando los procesos de enseñanza se dan en un sentido horizontal, donde la opinión y perspectiva del docente entra a dialogar con las opiniones de sus estudiantes, se genera una construcción colectiva del conocimiento de la cual los y las estudiantes se sienten parte y en ese sentido cobra mayor significado. *“Recuerdo que hicimos una conmemoración del día de las víctimas. Lo que hicimos en una clase fue una reunión de fogata para compartir el tema de las víctimas y cada uno traía un caso del grupo que represente a unas víctimas. Hablábamos del número de víctimas reconocidas y de cuántas faltarían por reconocer [...] yo terminé llorando y más de un alumno también. Fue una catarsis y un momento muy especial entre nosotros.”*

Retos y dificultades. En el caso de Lucía, el reto es lograr que sus estudiantes logren apartarse de sus realidades para entender las causas y consecuencias del conflicto; los intereses y motivaciones de los actores enfrentados y representarse la experiencia de las víctimas del Conflicto Armado en Colombia. *“Lo importante es ver diferentes versiones y visiones del conflicto. Entenderlo como una problemática y buscar soluciones. Si estamos en un debate, buscar porqué surgió la guerrilla del ELN, cuáles eran los objetivos, propósitos. Tratar de ponerse en los zapatos de la guerrilla y porqué están peleando. Cómo entender que no es que estén echando plomo en el monte.”* Esto es interesante, teniendo en cuenta que se trata de generar reflexiones sobre realidades distantes que pueden parecer ajenas a la

cotidianidad de sus estudiantes; *“porqué pasa esto que lleva décadas y qué significa el abandono del Estado, en qué se traduce y cómo lo pueden ver. Esa es una pregunta que ellos nunca se han hecho. A ellos nunca les ha faltado ni la educación, ni la seguridad, de aquí no han salido. Pero qué pasa en un municipio alejado de la capital, que no tiene apoyo del Estado.”*

Sin embargo, aún cuando los y las estudiantes de Lucía hacen parte de un sector de la población que no ha estado entre el fuego cruzado de los grupos armados, ella también debe trabajar en el aula las huellas de la violencia en los hijos de otras víctimas del conflicto; *“yo tengo el caso de alumnos con padres asesinados por la guerrilla después de haber padecido un secuestro muy largo, y yo hablo de perdonar a las FARC. Es un tema muy difícil de manejar.”* Así mismo, se enfrenta al reto de cuestionar las posiciones y los marcos de referencia con los que los y las estudiantes llegan al colegio respecto al tema del Conflicto; en este caso posiciones distantes de la violencia directa y en muchos casos ideas que apoyan el paramilitarismo: *“yo tengo hijos de terratenientes que han pagado vacunas y que hacen parte de una sociedad que apoya el paramilitarismo.”*

En la siguiente tabla se resumen los elementos que, en cada uno de los estudios de caso determinan la forma en que los profesores y profesoras enseñan la historia reciente de la violencia política.

Tabla 4
Características de los profesores y del contexto.

	Luis	Isabel	Tomás	Lucía
Formación	Licenciatura en educación infantil -Énfasis en ciencias naturales. Especialización en pedagogía de la recreación.	Licenciatura en Ciencias Sociales.	Licenciatura en Ciencias Sociales. Grado en derecho.	Formación profesional en historia.
Años de experiencia	33 años (19 con cursos de primaria y 14 en el área de ciencias sociales con los cursos del	23 años en el área de ciencias sociales con los cursos del bachillerato.	7 años en el área de ciencias sociales con estudiantes de bachillerato.	10 años en el área de ciencias sociales con estudiantes de bachillerato.

	bachillerato).			
Nivel de exposición a la violencia	Muy alto	Alto	Medio	Bajo
Presencia de grupos armados en contexto de trabajo.	Si. Guerrillas, luego paramilitares y al momento de la entrevista Bandas Criminales.	Si. La ATCC garantiza seguridad pero se mantiene la presencia de grupos armados alrededor de la comunidad.	Si. Pandillas controladas por grupos paramilitares.	No
Utilización de textos escolares	No	Si. Tres textos de editoriales de amplia difusión.	No	No
Material pedagógico alternativo	Noticias de actualidad	Archivos de la ATCC y testimonios de fuentes primarias de la comunidad.	Textos alternativos afines a la posición política del docente. Material audiovisual.	Informes del Centro Nacional de Memoria Histórica y materiales identificados por los y las estudiantes en sus procesos investigativos.
Objetivos	Establecer relaciones entre la historia del Conflicto y las realidades sociales de los y las estudiantes.	Comprender la situación del país en el marco del Conflicto y transmitir la historia de resistencia no violenta de la ATCC.	Comprender las causas, actores y transformaciones del Conflicto. Promover una aproximación humana al Conflicto y analizar la realidad social para poder intervenirla.	Comprender los procesos históricos que causaron el Conflicto. Fomentar una identidad cívica comprometida con la transformación de las situaciones de vulneración de derechos en el marco del Conflicto.
Prácticas pedagógicas	Representación de la perspectiva de personajes de la historia. Narración de la historia local en relación con el Conflicto.	Planteamiento de problemáticas sociales y aproximación de tipo investigativo a partir de los textos escolares. Reconstrucción de la historia de resistencia con base en los archivos y las narrativas de los líderes de la ATCC.	Análisis de la realidad a partir de materiales alternativos, fomento del liderazgo y diseño de proyectos para la intervención comunitaria.	Presentación de la temática a partir de material pedagógico alternativo y orientación en el el diseño de proyectos de investigación para el análisis de una problemática social y una posible contribución en un contexto determinado.
Retos	Manejo del dolor y comportamientos asociados a la experiencia de los y las estudiantes	Manejo del dolor y comportamiento asociados a la experiencia de los y las estudiantes con la violencia.	Manejo al interior de la institución de las problemáticas sociales que trasladan al aula	Lograr que jóvenes que se encuentran en un sector más protegido de la violencia logren representarse las

con la violencia. Dificultad para hablar claramente del conflicto y caracterizar los actores por motivos de seguridad. Falta de recursos pedagógicos para la enseñanza.	Legitimar la posición de la no violencia en un contexto de pobreza e injusticia social.	los y las estudiantes. Falta de apoyo institucional.	realidades sociales de comunidades victimizadas y promover un sentido de responsabilidad social.
---	---	--	--

Entre los cuatro casos seleccionados se observan grandes diferencias en relación con las prácticas desarrolladas para alcanzar los objetivos planteados. Esto puede deberse no solo al nivel de formación profesional, sino al contexto social, más o menos marcado por la violencia política, así como de los recursos de los que dispone el profesorado.

Se observa que los y las docentes de zonas urbanas, es decir, aquellos que se encuentran más protegidos de la violencia directa de los actores armados del Conflicto, cuentan con mayor libertad a la hora de escoger material pedagógico alternativo con narrativas que cuestionan críticamente el actuar de los grupos armados. Así mismo, los profesores y profesoras que se encuentran más alejados de la violencia directa y estructural, no se enfrentan al reto de lidiar con fuertes problemáticas sociales que llevan los y las estudiantes al aula y que dificultan el desarrollo de las clases. Sin embargo, en los casos estudiados, la experiencia de violencia se constituye en un elemento que refuerza el compromiso social de los maestros y maestras y los motiva a buscar estrategias para enseñar la historia reciente de una manera que contribuya con la no repetición de los daños causados por el uso de la violencia política. Así mismo, se observa cómo las experiencias significativas de resistencia no violenta a los grupos armados del Conflicto, se constituyen en herramientas pedagógicas que pueden ser empleadas en el aula.

3.2.2. Análisis temático.

En esta sección se presentan seis ideas sobresalientes o recurrentes que fueron identificadas en el análisis temático de las veintitrés entrevistas y de los dos grupos focales. Algunas de estas ideas fueron identificadas en el análisis de las entrevistas y por tanto, abordadas en los grupos focales; otras fueron ideas que mencionaron los y las docentes en los grupos focales y cuyo análisis se complementó con algunas menciones en algunas entrevistas. Estas ideas o temáticas se relacionan con los retos y las oportunidades que enfrentan los docentes a la hora de enseñar la historia reciente de la violencia política de una manera crítica a sus estudiantes.

Las temáticas identificadas y que se desarrollan a continuación son las siguientes: (1) la relación entre la enseñanza de la historia y la educación para la paz, (2) la transformación de una forma tradicional de enseñanza de la historia, de tipo memorístico, a una crítica para que contribuya con la construcción de culturas de paz; (3) la problematización de la violencia; (4) las limitaciones de los textos escolares y las posibilidades que ofrece el uso de material pedagógico alternativo; (5) la búsqueda de neutralidad de los educadores a la hora de enseñar la historia reciente de la violencia política y (6) el manejo del dolor durante la enseñanza de historias difíciles. Aún cuando las temáticas son comunes, es decir, se presentaron de manera recurrente en las narrativas de los docentes, se observan distintas comprensiones por parte de los profesores y profesoras que están relacionadas, ya sea con el nivel de formación de los maestros, los recursos pedagógicos o el contexto social.

3.2.2.1. Relación entre la enseñanza de la historia y la educación para la paz. No todos los profesores y profesoras establecieron de entrada una conexión directa entre la enseñanza de la historia y la educación para la paz. Sin embargo, al elaborar en mayor profundidad sus objetivos en relación con la enseñanza de la historia, todos mencionaron ideas, propósitos y prácticas referentes a posibles contribuciones a la educación para la paz.

Sin embargo, en el análisis de las narrativas se encontró que los maestros y maestras entienden de maneras distintas los propósitos y el alcance de la educación para la paz en la escuela. Estas diferencias afectan la manera en que establecen las relaciones entre educación para la paz y enseñanza de la historia. A continuación se describen las dos grandes ideas o formas de aproximarse al concepto que en este estudio se denominarán *paz interpersonal* y *paz social*, y las prácticas y objetivos asociadas a las mismas.

La paz interpersonal. Quince maestros, de los veintitrés entrevistados, entienden o asocian la educación para la paz con procesos educativos para (1) el desarrollo de relaciones interpersonales positivas y (2) la prevención del acoso escolar. Esta conceptualización se fundamenta en la idea de que la paz se construye en relación con otros. Es decir, que si las nuevas generaciones aprenden desde temprana edad, por ejemplo, a valorar y respetar las diferencias, a comunicarse de manera asertiva y optar por solucionar los conflictos interpersonales de manera no violenta es más probable que se genere una disposición personal que se proyecte en el futuro a los distintos ámbitos sociales. Por ejemplo, la profesora Isabel insistió que en su colegio compartían la idea de que *“la paz empieza en uno mismo y luego en la familia”*. En el marco de los procesos de educación para la paz de su colegio se han diseñado una serie de talleres con padres de familia, para que al interior de los hogares se generen unas dinámicas parecidas a las que se dan dentro del colegio en relación con el establecimiento y respeto de los acuerdos para la convivencia pacífica. *“Si yo respeto en la casa los acuerdos que tenemos, si yo en el aula de la clase respeto el acuerdo del grado, del colegio y de la clase... desde ahí aportamos a la paz”*(Profesora Isabel, Landázuri 2014). En el caso de Isabel, ella menciona que el interés por generar una disposición a respetar los acuerdos está vinculada con el esfuerzo de la comunidad por que las nuevas generaciones respeten y mantengan los acuerdos alcanzados por la ATCC. Sin embargo, en otros casos donde no se tienen referentes de procesos de resistencia no violentos ante los

grupos armados, esta conexión entre la paz interpersonal y la paz social se desdibuja, o descansa sobre conexiones más endebles. En general, desde esta perspectiva se busca establecer símiles entre los procesos sociales y los procesos interpersonales, pero en varios casos se hace de manera poco fundamentada en un análisis propiamente social o histórico de los nexos entre el pasado y el presente, o entre las dinámicas macro y las micro. En el siguiente ejemplo la profesora Adriana menciona que en una de sus clases de historia, en la que abordaba el tema del Conflicto Armado, se le presentó la oportunidad para trabajar con sus estudiantes el tema de la convivencia pacífica al interior de su Institución: “*Ella [refiriéndose a una estudiante del noveno grado del bachillerato] me preguntaba: "profe, pero ¿porqué a Colombia le conviene tener guerra? ¿porqué a Colombia le conviene seguir con este conflicto tan absurdo que tenemos entre los mismos colombianos?"*. La profesora consideró que era una buena oportunidad para trabajar una situación que se había presentado en el colegio, en la que la estudiante había metido vidrios en las botas de una profesora de la institución, a raíz de una diferencia que se había presentado entre las dos. “*Yo les decía: "bueno, si tu pregunta es porqué a Colombia le conviene seguir con las armas, con la guerra, que por qué la solución siempre va a ser la guerra... mira solamente lo que tú estás haciendo con tu profesora, le estás haciendo la guerra"; entonces claro, ella captó y dijo: "yo estoy pidiendo paz y le estoy haciendo la guerra a mi profesora". [...] Si nosotros les enseñamos que eso está mal hecho, eso es un camino para la paz. Si nosotros empezamos la paz desde ahí, desde eso que estamos haciendo en ese momento, los muchachos van a entender.*” (Profesora Adriana, Simacota, 2014). La forma en que la profesora orientó la reflexión sobre los intereses que subyacen al uso de la violencia política, al momento de abordar el tema del Conflicto Armado en su clase, estaba dirigida al fomento de la convivencia pacífica al interior de su institución. Sin embargo, dejó pasar la oportunidad de trabajar una explicación causal, que fortaleciera el pensamiento histórico para la comprensión

del Conflicto, intentando ahondar en las causas, los motivos o intereses de los actores armados enfrentados y en cambio llevó la reflexión al plano de relaciones interpersonales. Al hacerlo de esta manera, no se respondió a la inquietud de la estudiante, ni se estableció una relación clara y una distinción necesaria entre los planos social e interpersonal.

Esta idea del fomento de relaciones personales positivas favorables a la convivencia pacífica puede estar relacionada con las orientaciones que se han promovido desde el Ministerio de Educación Nacional en los Estándares Básicos de Competencias (2006) que buscan mejorar la calidad educativa. Si bien la Ley General de Educación (115 de 1994) da autonomía a los colegios para la definición del currículo y los planes de estudio, el Ministerio diseñó los estándares básicos con el objetivo de orientar la incorporación de los conocimientos, habilidades y valores requeridos para el desempeño ciudadano y productivo de los y las estudiantes de todas las regiones del país (MEN, 2006:10). Teniendo en cuenta que la evaluación de la calidad se basa en el desarrollo de determinadas competencias por áreas, el profesorado se ha enfocado en desarrollar prácticas pedagógicas para la apropiación de los conocimientos a ser evaluados en las pruebas estatales. Las competencias ciudadanas hacen parte de esta evaluación y tienen por objetivo el desarrollo de competencias comunicativas, cognitivas, emocionales e integradoras que en su conjunto favorezcan el desarrollo moral, aportando a la construcción de la convivencia y la paz, la participación y la responsabilidad democrática, y la pluralidad, la identidad y la valoración de las diferencias. La propuesta del Ministerio señala que todas las situaciones de la vida cotidiana son una oportunidad para formar en competencias ciudadanas. En los estándares se propone hacer la formación en ciudadanía de manera transversal a todas las áreas académicas, y se sugiere que los docentes reconozcan contenidos académicos o situaciones de conflicto interpersonal entre estudiantes como oportunidades pedagógicas para el fomento de estas competencias.

Respecto a la prevención del acoso escolar, en el año 2013 se reglamentó la Ley 1620 que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad, y la prevención y mitigación de la violencia escolar. Con esta Ley se crea una ruta para la denuncia y tratamiento de los casos de violencia escolar y se le asignan unas responsabilidades a los colegios entre las que se encuentra el diseño de estrategias para el desarrollo de competencias ciudadanas para el fortalecimiento de un clima escolar y de aula positivos. En su artículo 36 la Ley señala que en el aula se deben abordar como mínimo temáticas relacionadas con la clarificación de normas, la definición de estrategias para la toma de decisiones, la concertación, la negociación de intereses y objetivos, y el ejercicio de habilidades comunicativas, emocionales y cognitivas a favor de la convivencia escolar, entre otros. Al respecto, el profesor Jorge mencionaba: *“Si desde pequeños, desde preescolar, les enseñamos que hay otra forma de solucionar los problemas, vamos a tener una generación, no perfecta, pero sí que miren los problemas desde otro punto de vista”* (Profesor Jorge, Barrancabermeja 2014). Esta política educativa ha supuesto un trabajo de planeación y revisión de las prácticas al interior de las instituciones educativas, en donde directivas y docentes han debido plantearse las estrategias y las prácticas para dar cumplimiento a la Ley. De ahí que el trabajo en temas de educación para la paz se haya concentrado en la prevención del acoso escolar.

La paz social. Ocho profesores plantearon de entrada una visión distinta de la educación para la paz, que se fundamenta en la idea de que la educación se debe orientar a la comprensión crítica de los procesos sociales, políticos y económicos que subyacen a las realidades sociales conflictivas que viven los y las estudiantes. Esta forma de aproximarse a la historia, busca generar comprensiones sobre los procesos históricos estructurales que han supuesto situaciones de conflicto entre distintos grupos sociales, los motivos que llevaron a los distintos actores enfrentados a hacer uso de la violencia como estrategia para enfrentar el

conflicto y los daños y consecuencias que esta le ha supuesto a la sociedad. La comprensión crítica de los procesos sociales hace de los y las estudiantes ciudadanos activos, críticos ante la realidad que los rodea, o preparados para participar en la transformación de la realidad. El énfasis entonces, no es en transformar las relaciones interpersonales sino las sociales. Esta aproximación se sirve de las herramientas de la investigación social y por tanto tiene lugar en el área de ciencias sociales; específicamente en la enseñanza de la historia, ya que busca establecer conexiones entre el pasado y las realidades sociales del presente. Los estándares en ciencias sociales para los últimos grados del bachillerato (MEN, 2006), contemplan una aproximación al conocimiento de carácter investigativo cercana a este enfoque. Propone que los jóvenes se planteen problemas de investigación, analicen críticamente distintas fuentes para sacar conclusiones y presenten los resultados de sus investigaciones en el aula. Sin embargo, muchos profesores no cuentan con los recursos, herramientas o formación para desarrollar este tipo de prácticas. El énfasis en esta aproximación depende o bien de la formación específica que algunos han recibido o de la responsabilidad social que motiva a los profesores y profesoras en contextos fuertemente afectados por la violencia.

Es así como los maestros y maestras mencionaron distintas ideas, objetivos y prácticas pedagógicas relacionadas con la idea de educación para una paz social. Por un lado, varios resaltaron la importancia de fomentar una responsabilidad cívica en sus estudiantes. Es decir que, en el marco de la enseñanza y aprendizaje de la historia, se creen espacios para debatir alternativas de participación ciudadana que propendan por una solución no violenta de los conflictos sociales. Esto supone, como lo mencionaron los docentes en el grupo focal de Bogotá D.C., que los y las estudiantes logren posicionarse como sujetos históricos y por tanto, se reconozcan como actores y productores de nuevas versiones de la historia. En relación con esta idea, la profesora Nidia mencionaba: *“Más que ir a la enseñanza del dato, lo que me interesa es desarrollar las habilidades del pensamiento histórico. Que ellos*

comprendan y puedan considerarse sujetos históricos. Con la empatía histórica ellos logran, no justificar, pero sí comprender los procesos históricos y les da paso a una posición crítica frente al Conflicto“ (Profesora Nidia, Bogotá D.C. 2014).

De otro lado, varios profesores y profesoras coincidieron en la importancia de sensibilizar a sus estudiantes ante la experiencia de las víctimas. Tanto en las entrevistas como en los grupos focales, consideraron darle un lugar central a la experiencia de victimación para lograr dimensionar la magnitud del daño de la violencia y favorecer la no repetición. Esto significa, según quienes plantearon esta idea, que el estudio de los procesos estructurales deben complementarse con el estudio diferenciado de las modalidades de violencia y las formas cualitativamente distintas en que ésta afectó a los distintos grupos sociales.

Otro elemento que los profesores y profesoras mencionaron de manera recurrente fue la importancia de que sus estudiantes logran comprender la historia reciente de sus territorios para aproximarse de manera crítica a sus realidades. Una preocupación de varios docentes es que muchas veces los jóvenes normalizan situaciones de violencia directa y estructural a causa de no haber conocido otra realidad social. Lo que pretenden los docentes, es ampliar la perspectiva de los jóvenes y brindar una visión histórica más amplia que les permita comprender los procesos que derivaron en la realidad que a ellos les tocó vivir, pero que es susceptible de ser transformada. Los profesores y profesoras plantearon dos formas de alcanzar este objetivo. Por un lado, usando las herramientas de las ciencias sociales, y por otro, conectando lo teórico con lo experiencial. La primera se refiere a las estrategias empleadas para comprender los tipos de violencia directa y estructural, ofreciendo las herramientas conceptuales y fomentando las habilidades cognitivas necesarias para que los jóvenes logren identificar en sus realidades sociales la forma en que han sido afectados por el Conflicto. La segunda consiste en el establecimiento de conexiones entre la historia y las

realidades sociales de sus estudiantes, de tal manera que logren identificar, en sus propias experiencias y cotidianidad, elementos asociados al Conflicto y la violencia política que en muchos casos se han normalizado al haberse constituido en la realidad social de muchos niños, niñas y jóvenes. Por ejemplo, un profesor en Bogotá planteaba esta idea de la siguiente manera: “[Refiriéndose a la enseñanza del Conflicto] *Me gusta mucho la idea de fomentar el pensamiento crítico, más que una forma de pensar, una actitud ante la vida [...] Si los estudiantes sienten que hay algo que está siendo vulnerado como la dignidad, el bienestar en general, me interesa que tengan la capacidad de generar acciones que permitan cambios frente a esas problemáticas que logran evidenciar. Para eso tienen que tener unas herramientas básicas que les permitan una comprensión medianamente amplia de la realidad social*” (Profesor Juan, Bogotá D.C. 2014).

Finalmente, otra idea que asociaron los profesores y profesoras a la educación para la paz social, es el reconocimiento de otras realidades y perspectivas a través de la enseñanza de la historia. Especialmente aquellos que se encuentran en contextos más protegidos de la violencia derivada del Conflicto, mencionaron la importancia de que sus estudiantes logran representarse las realidades sociales de otros grupos sociales con el objetivo de entender de manera más crítica el concepto de desigualdad social. Esto tiene que ver con estrategias que permitan desarrollar la empatía histórica, es decir, la representación de la experiencia de otros desde un contexto de significado distinto al propio. Para esto, es necesaria una comprensión de las dinámicas sociales y los contextos culturales que permiten evaluar de manera más crítica las necesidades y valoraciones de otras personas. Si bien los docentes mencionaron reiteradamente esta idea como estrategia para representarse la experiencia de las víctimas, también se mencionó como estrategia para entender realidades sociales diferenciadas de la violencia estructural.

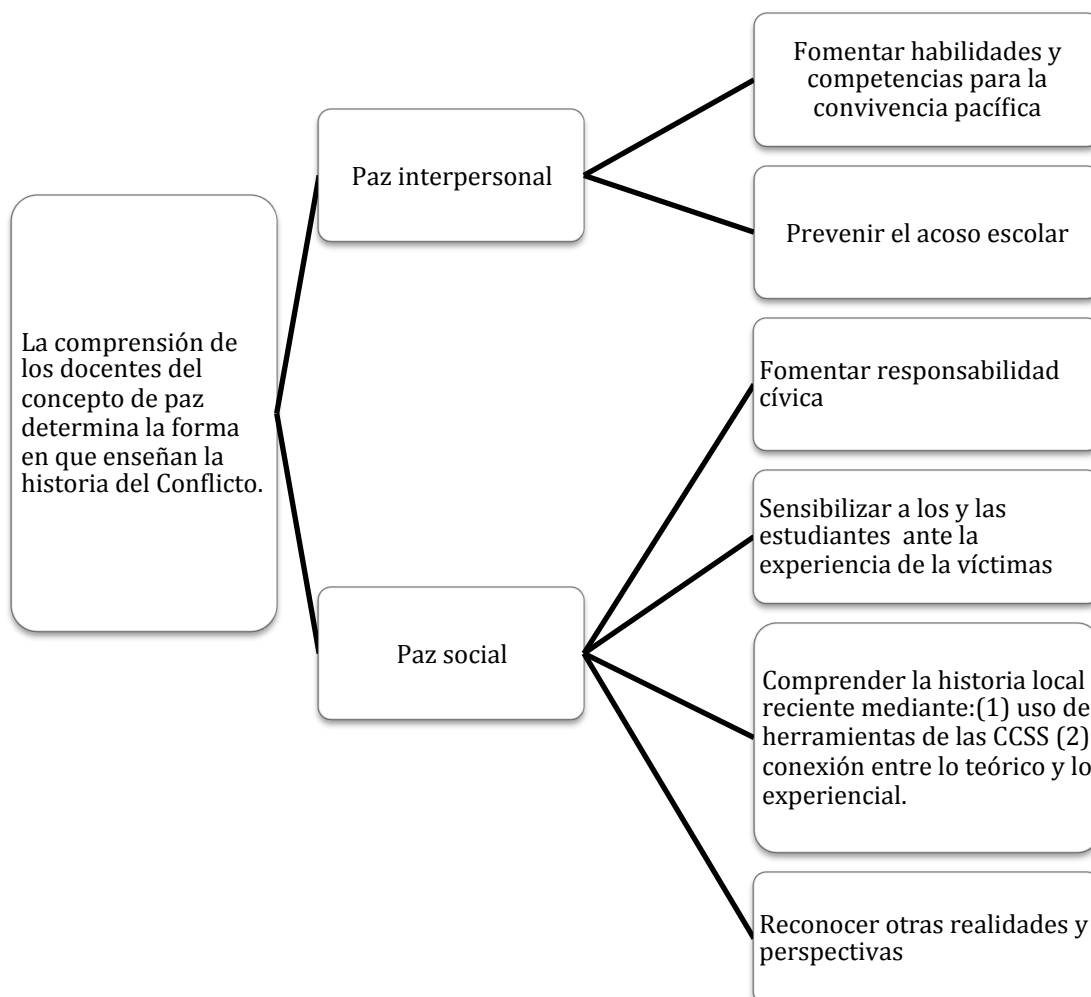


Figura 2. Relación entre la enseñanza de la historia y la educación para la paz

3.2.2.2. La historia muerta y la historia viva. Otra idea recurrente que mencionaron los profesores y profesoras en las entrevistas, y que por tanto se abordó en los grupos focales, es que el contenido de la historia, como asignatura académica en la enseñanza convencional, está "muerto" y carece de sentido. La causa principal de esta falta de sentido es que los contenidos académicos se les presentan a los jóvenes desconectados de sus necesidades, intereses y realidades sociales. Esta desconexión plantea un reto enorme, o un obstáculo para que el aprendizaje de la historia contribuya a generar culturas de paz. Si la historia no es relevante y no permite comprender la realidad social, tampoco puede ayudar a transformarla.

Si bien en todas las entrevistas realizadas fue posible identificar un interés por el diseño e implementación de estrategias pedagógicas alternativas a las tradicionales, las motivaciones y necesidades que reconocen los profesores y profesoras al buscar darle "vida" a la historia son distintas, y están relacionadas con las circunstancias específicas de sus contextos. En términos generales, se lograron identificar dos motivaciones distintas; por un lado, prevenir la deserción escolar y la posible vinculación de los jóvenes a los grupos armados, y de otro lado, hacer el contenido relevante y significativo para los y las estudiantes.

En los casos de profesores de zonas rurales más expuestas a la violencia y de zonas marginales urbanas, el interés por prevenir la deserción escolar está fuertemente vinculado a la preocupación por la posible vinculación de los jóvenes a los grupos armados presentes en cada uno de sus contextos. Por ejemplo, el hecho de que la educación sea aburrida se constituye en un riesgo para toda la comunidad de Isabel, que anteriormente ha sido testigo de cómo algunos de sus estudiantes, que no le encontraban sentido a la educación, se vincularon a grupos armados y murieron. En estos casos el sinsentido de la educación sobrepasa la relación de la educación para la paz con la enseñanza de la historia. En el siguiente ejemplo el profesor Daniel habla del riesgo que enfrentan los jóvenes de estratos

socioeconómicos bajos en Bogotá D.C.: *“Un pelado³² que llegue al aula de clase a recibir un conocimiento está ganando en algo; se le está quitando ese espacio de violencia y desasosiego que tienen en la calle, en el barrio... uno lo tiene ahí, aunque no aporte nada, pero lo tiene uno ahí ... alejado de ese medio violento en que uno lo ve a diario. Como le digo, en barrios como Las Cruces, es preferible tenerlo ahí y hasta salir a jugar con él. Perder, entre comillas, una clase y hacer una cosa mucho más de orden lúdico o recreativo, que dejarlo afuera. En ese sentido la escuela hace mucho por la paz, porque lo saca y lo pone en un contexto donde hace deporte y aprende diferentes ciencias, no solamente las ciencias sociales”* (Profesor Daniel, Bogotá D.C. 2014). Otros profesores y profesoras comentaron percepciones parecidas considerando que, en casos determinados, la prioridad es mantener a los jóvenes alejados de las calles. Es así como la necesidad de transformar la enseñanza tradicional aparece con frecuencia bajo la idea de hacer el aprendizaje lúdico, aunque con ello no se desarrollen objetivos específicos de la asignatura. Lo que evidencia esta idea es la magnitud del reto que enfrentan los docentes en contextos con presencia activa de grupos armados. En estos casos la enseñanza de la historia, como vehículo para la educación para la paz, pasa a un segundo lugar en las prioridades que perciben los docentes quienes consideran fundamental desarrollar dinámicas atractivas para retener a los y las estudiantes en un espacio seguro. En estos casos la educación para la paz se relaciona más directamente con la función de la escuela como institución social.

Sin embargo, en lo que respecta a la educación para la paz, el hecho de darle vida a la historia en contextos hostiles, tiene una función muy importante que puede contribuir a comprender críticamente la historia reciente de la violencia política en Colombia y problematizar el uso de la violencia política como mecanismo para enfrentar los conflictos sociales. Es así como la segunda gran motivación que se identificó en las narrativas de los

³² Forma coloquial de llamar a los jóvenes en Colombia.

docentes es hacer los contenidos de la asignatura de historia relevante y significativo para sus estudiantes. A través del análisis fue posible identificar cuatro ideas relacionadas con este propósito.

La primera idea tiene que ver con la posibilidad de generar reflexiones en el aula que permitan conectar la enseñanza de la historia reciente con cuestiones ciudadanas en el presente. Varios profesores y profesoras mencionaron que cuando los jóvenes comprenden su contexto social, pueden imaginar posibilidades para el futuro y verse a sí mismos como parte de procesos de cambio. Es así como dentro de la idea de darle vida a la historia, los docentes reconocieron que el espacio de las ciencias sociales les brindaba posibilidades para identificar en el aula estrategias para transformar distintas realidades sociales. Por ejemplo, el profesor Juan manifiesta un marcado interés en que sus estudiantes logren entender los procesos históricos y las dinámicas sociales, económicas y políticas subyacentes tanto a la violencia directa como estructural de sus territorios para favorecer la participación de los jóvenes en organizaciones o colectivos comunitarios: *“Uno de los elementos claves [de la enseñanza de las ciencias sociales] es la proyección comunitaria de la escuela. Las ciencias sociales tienen que estar continuamente en relación con la realidad social, pero no solo para contemplarla, representarla y objetivarla, sino para intervenirla. A mí me parece que las ciencias sociales pueden hacerse más vivenciales, menos de libros, más cercanos a la gente, al trabajo, a las dinámicas y la interacción social. Claro, eso no puede ser solo salir a la calle y hablar con la gente, sino darle cierto carácter investigativo al trabajo académico. Si vamos a salir a la calle, pues saquemos conclusiones, si recogemos datos, intentemos sistematizar, analizar y sacar conclusiones”* (Profesor Juan, Bogotá 2014). Bajo esta idea, varios profesores mencionaron la posibilidad de hacer uso de las herramientas propias de las ciencias sociales para el análisis de las distintas realidades sociales, así como del análisis de las distintas posibilidades de participación.

Entre las experiencias pedagógicas más significativas, los docentes mencionaron aquellas en las que sus estudiantes formulaban y desarrollaban proyectos de investigación con enfoque constructivista. Este ejercicio supone el estudio de una realidad social, incluida su dimensión histórica, y el diseño de objetivos y metodologías que se correspondan con los recursos y las necesidades de un contexto determinado. De hecho, entre las prácticas pedagógicas más significativas, los profesores y profesoras se refirieron a aquellas que han tenido un impacto en las comunidades. Por ejemplo, en el caso de Lucía, el diseño de sus prácticas pedagógicas está directamente relacionado con la construcción colectiva del conocimiento que ella desarrolla en sus clases. En el trabajo de campo en el cual se ve reflejado todo el trabajo investigativo del curso académico, los y las estudiantes buscan dar respuesta a preguntas de investigación sobre algunas de las problemáticas sociales identificadas en relación con el Conflicto. Si bien en el caso de Lucía el objetivo de sus prácticas pedagógicas consiste en acercar a sus estudiantes a una realidad lejana, al igual que varios docentes que participaron en este estudio, reconoce que el conocimiento tiene mayor significado cuando los y las estudiantes participan en proyectos que tienen un impacto en un contexto específico. De ahí que en el diseño de sus prácticas pedagógicas todo el trabajo del curso académico se vea materializado en el desarrollo de proyectos en contextos afectados por la violencia, como lo puede ser el caso de El Salado. Esto supone que los objetivos y las metodologías diseñados por los y las estudiantes se correspondan con una determinada realidad social y que la visita a un contexto fuertemente afectado por la violencia tenga un impacto tanto en la comunidad visitada, como en el reconocimiento de las posibilidades de participación ciudadana de sus estudiantes.

Otra idea relacionada con el propósito de darle vida a la historia haciendo el contenido relevante para los y las estudiantes, tiene con ver con la problematización de imaginarios positivos sobre el uso de la violencia. En el marco de la enseñanza de la historia reciente de la

violencia política, varios profesores mencionaron la posibilidad de generar en el aula reflexiones disonantes con los imaginarios positivos que circulan entre los jóvenes, asociados al uso de la violencia y a la vinculación a grupos armados. El abordaje de las causas y los intereses que persiguen los grupos armados, ofrece una perspectiva distinta a la hora de entender el impacto que tiene la violencia sobre sus propias comunidades. Por ejemplo, la profesora Leonor menciona al respecto: *“uno empieza a contar [refiriéndose a la enseñanza de la historia del Conflicto en el ámbito local] y ellos se acuerdan de las historias de sus casas: “mi mamá cuenta que le botaron por allá la chicha y el guarapo que tenía”, “Mi mamá me dice que se llevaron una familiar para la guerrilla”* (Profesora Leonor, Simacota 2014). Según la profesora esta forma de aproximarse a los contenidos de la historia le permite a sus estudiantes dimensionar las consecuencias del actuar de los grupos armados y que reevalúen los imaginarios sobre los beneficios de vincularse a uno.

Según los profesores y profesoras, otra estrategia para darle vida a la historia es introducir reflexiones en el aula sobre cómo los procesos de la historia nacional se relacionan con la historia local. Para lograrlo, muchos evocan la memoria colectiva de las comunidades de las que hacen parte sus estudiantes. El hecho de que los jóvenes identifiquen la relación entre la experiencia de personas de su comunidad con los contenidos de la asignatura, facilita el reconocimiento de su propio lugar dentro de una dinámica social más amplia. Esta historia local no se encuentra en los libros de texto escolares, y los maestros y maestras echan mano de otros recursos pedagógicos como historias de vida de personas de la comunidad afectadas por el Conflicto o, en algunos casos, de ellos mismos para complementar las narrativas nacionales. Esto genera una comprensión de las dinámicas, sociales y económicas desde una perspectiva más amplia y facilita la comprensión de las causas estructurales de las realidades sociales de los jóvenes.

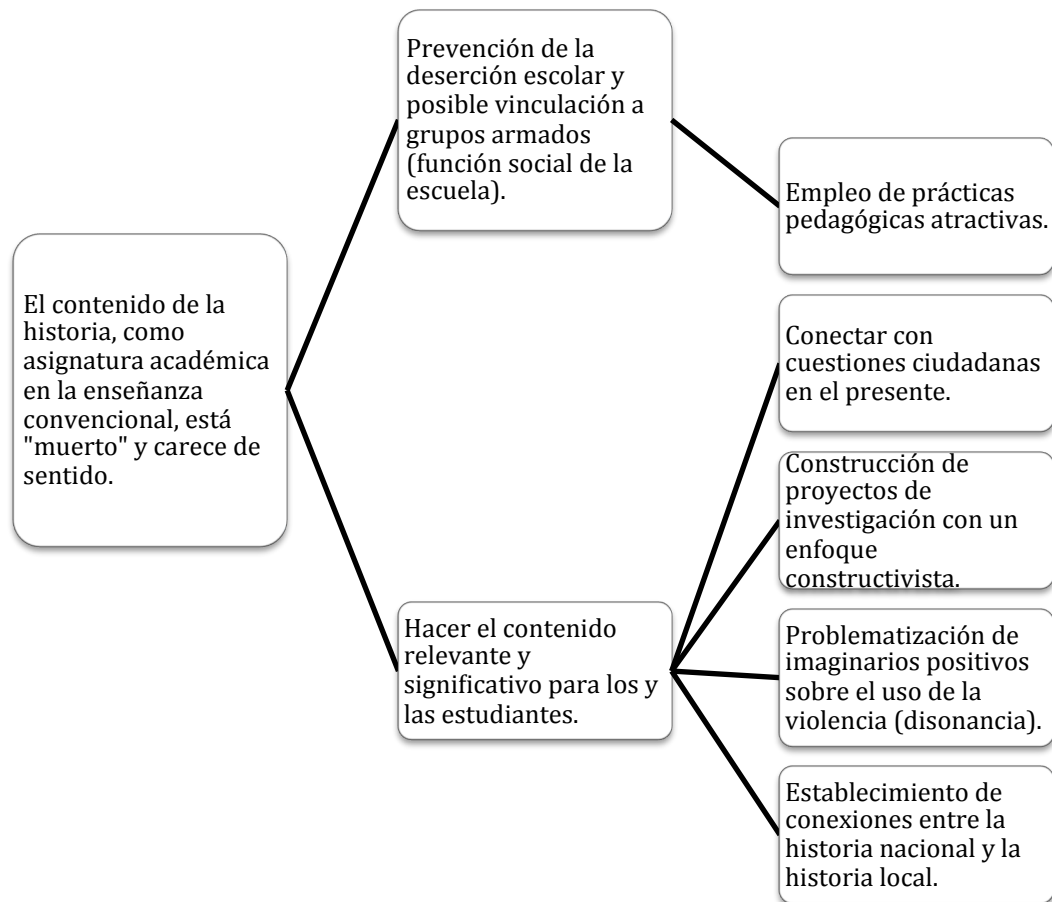


Figura 3. La historia muerta y la historia viva.

3.2.2.3. La problematización de la violencia. Tanto en las entrevistas como en los grupos focales, los profesores y profesoras mencionaron que uno de los mayores retos que deben enfrentar en el aula es la desnormalización del uso de la violencia como estrategia para enfrentar conflictos sociales. Debido al uso recurrente, así como a las distintas narrativas que circulan en las comunidades de los jóvenes, la violencia se concibe como una opción válida ante distintos conflictos sociales. Los retos y las posibilidades de los maestros y maestras entrevistados en relación con esta idea son cualitativamente distintos; y en este caso dependen del nivel de exposición a la violencia derivada del Conflicto.

En contextos más expuestos a la violencia, los y las docentes se refirieron a este reto como la deconstrucción de "la belleza de la violencia". Con esta expresión se referían a las ideas de estatus social, dinero fácil y popularidad que circulan entre sus estudiantes en relación con la vinculación a grupos armados. Mencionaron que los jóvenes veían en la vinculación a los distintos grupos armados, una opción para paliar la pobreza y la falta de oportunidades. De acuerdo con el profesor Oscar, que ha tenido la experiencia de trabajar en distintos contextos, el reto se hace mayor con jóvenes que han vivido de cerca el Conflicto.

“Creo que es más fácil trabajar con los estudiantes que están alejados de la violencia porque pueden estar más interesados en estudiar esos temas. Es más fácil que se den cuenta de lo peligroso, de lo duro y lo difícil que es la guerra, en comparación con aquellos que ya la vivieron. A pesar de que la sufrieron se dieron cuenta que tiene un lado bonito que era el dinero. Yo veía a los hijos de los actores armados que andaban con mucho dinero, con mucho más que uno; y yo veía que el dinero compraba la felicidad sobre el dolor de haber perdido a alguien cercano.” (Profesor Oscar, Simacota 2014). Esto coincide con las narrativas de otros docentes de zonas rurales que también se refirieron a la atracción que sienten los jóvenes de vincularse a un grupo armado como es el caso del profesor Andrés: “[refiriéndose al mayor reto que enfrenta en el aula] *sacarles de la mente que es algo bueno y*

que tener un arma en la mano es poder. Cambiar la mentalidad de unos muchachos que estuvieron metidos en la guerra es un poquito más complejo que de pronto hacerlo en la ciudad [...] Yo me he dado cuenta que ellos creen que la guerra tiene muchos beneficios. Que ganan plata, que van a comprar lo que quieran y que tienen un arma en la mano. Porque para ellos el arma es poder. Ah! por cierto... otro cuento con los muchachos es que todas las muchachitas de la vereda veían a un hombre con un fusil y tienen una mentalidad de que "Uy, un hombre con un arma en la mano es poderoso" y muchas alcanzaron a irse. (Profesor Andrés, Simacota 2014). Es así como la problematización de la violencia se hace más difícil en contextos más expuestos a la violencia del Conflicto. Por un lado, como se mencionó anteriormente, la violencia directa ha sido más fuerte contra comunidades campesinas empobrecidas. Es decir, que aquellas comunidades que han vivido de cerca el actuar de los grupos armados son las más pobres, las que más dificultades enfrentan en cuanto acceso a recursos y oportunidades, y las que más dificultades enfrentan a la hora de transformar sus realidades sociales. Es así como la pobreza, sumada a la presencia de actores armados, normaliza prácticas violentas y construye valoraciones e imaginarios acerca de lo que significa portar un arma, obtener dinero vinculándose a un grupo armado y adquirir estatus social. Ante este reto, las estrategias más válidas que han encontrado los profesores y profesoras son: el desarrollo de prácticas pedagógicas centradas en el reconocimiento de la experiencia de las víctimas y la deconstrucción de imaginarios positivos relacionados con la vinculación a grupos armados. En relación con la primera, mencionaron que se esforzaban por ilustrar las vivencias de las víctimas con casos cercanos a los jóvenes para lograr una mayor empatía, así como una mejor representación de la experiencia de victimación para dimensionar el daño causado por la violencia. Sobre la segunda, los profesores y profesoras se esfuerzan por problematizar tanto el estilo de vida de los grupos armados que siguen, en su mayoría, estructuras verticales y autoritarias, como el riesgo personal que supone hacer parte

de grupos que se enfrentan en combates armados con la Fuerza Pública y grupos de izquierda o derecha, dependiendo del caso.

Los profesores y profesoras que enseñan en sectores marginales urbanos se enfrentan a la dificultad de que los jóvenes desnormalicen la violencia. Muchos estudiantes de estas zonas urbanas se enfrentan en su cotidianidad a formas de violencia que, aún cuando se encuentren relacionadas de manera indirecta con el Conflicto, han disminuido la sensibilidad de los jóvenes frente a la representación empática de los daños ocasionados por la misma. De acuerdo con el profesor Ernesto de Bogotá D.C. *“Lo que pasa es que así ellos no hagan parte del Conflicto Armado, ellos ven morir jóvenes apuñalados seguido. La vida ha perdido mucho valor. Algunas personas tienen esa parte humana de sentir y pensar en el otro, y otros ven la muerte como algo normal. Será con chuzo³³ y no con minas, pero pasa. Es pesado porque esa sensibilidad es muy importante a la hora de ponernos de acuerdo, si no hay sensibilidad entonces el otro me importa un carajo y se acaba toda posibilidad de resolver un conflicto”* (Profesor Ernesto, Bogotá D.C. 2014). Las y los profesores que identificaron este reto coincidieron en que lo que hacían para lograr problematizar el uso de la violencia en el aula era estudiar otras estrategias de resistencia no violenta, y valorar su efectividad en el mediano y largo plazo. La vinculación a grupos comunitarios para el desarrollo de proyectos para la transformación social, así como la participación en distintas manifestaciones sociales no violentas, fueron ejemplos que mencionaron para ampliar el espectro de posibilidades que contemplan los jóvenes a la hora de plantearse formas de enfrentar sus realidades sociales conflictivas.

Finalmente, en contextos donde los y las estudiantes han estado más protegidos de la violencia, los maestros se refirieron al desafío de que sus estudiantes lograran reconocerse a sí mismos como parte de una sociedad fuertemente afectada por la violencia política. Por

³³ Forma coloquial de nombrar cuchillos o navajas.

ejemplo, la profesora Lucía mencionaba que le interesaba sacar a sus estudiantes del lugar protegido en el que se encontraban para que lograran representarse las realidades de las víctimas del Conflicto Armado. Es común que para jóvenes de estratos socioeconómicos medios y altos de la ciudad la violencia derivada del Conflicto se haya presentado de manera cotidiana en las noticias nacionales. De acuerdo con algunos docentes, como el profesor Marcos, esa información ha generado una percepción distante del daño de la violencia, pues las víctimas muchas veces se reducen a una cifra y se desconoce el sufrimiento humano en relación con las distintas modalidades de violencia sufridas.

“[Refiriéndose a aquello que más le cuesta entender a los y las estudiantes]...*que la violencia no es tan natural como parece [...] La forma en que los medios de comunicación nos están contando las cosas, con cifras, lleva a que se naturalice. Y eso no puede ser así, hay que ver la crudeza que eso tiene*” (Profesor Marcos, Bogotá D.C. 2014). En estos casos, los maestros y maestras mencionaron que desarrollaban estrategias para acercar a sus estudiantes a realidades sociales que podían percibir distantes. Al hacer parte de estratos socioeconómicos medios y altos, por lo general los docentes cuentan con más recursos para profundizar en estas realidades. Por lo general sus estudiantes tienen acceso a internet y a materiales pedagógicos alternativos que pueden ofrecer narrativas que den cuenta de realidades sociales cercanas a la violencia del Conflicto. De acuerdo con los docentes que plantearon esta idea, el objetivo es lograr ofrecerle a sus estudiantes las herramientas para que logren representarse realidades sociales en contextos muy diferentes a los propios, centrándose en las víctimas, y así lograr dimensionar mejor la magnitud del daño del uso de la violencia política en la historia reciente de Colombia.

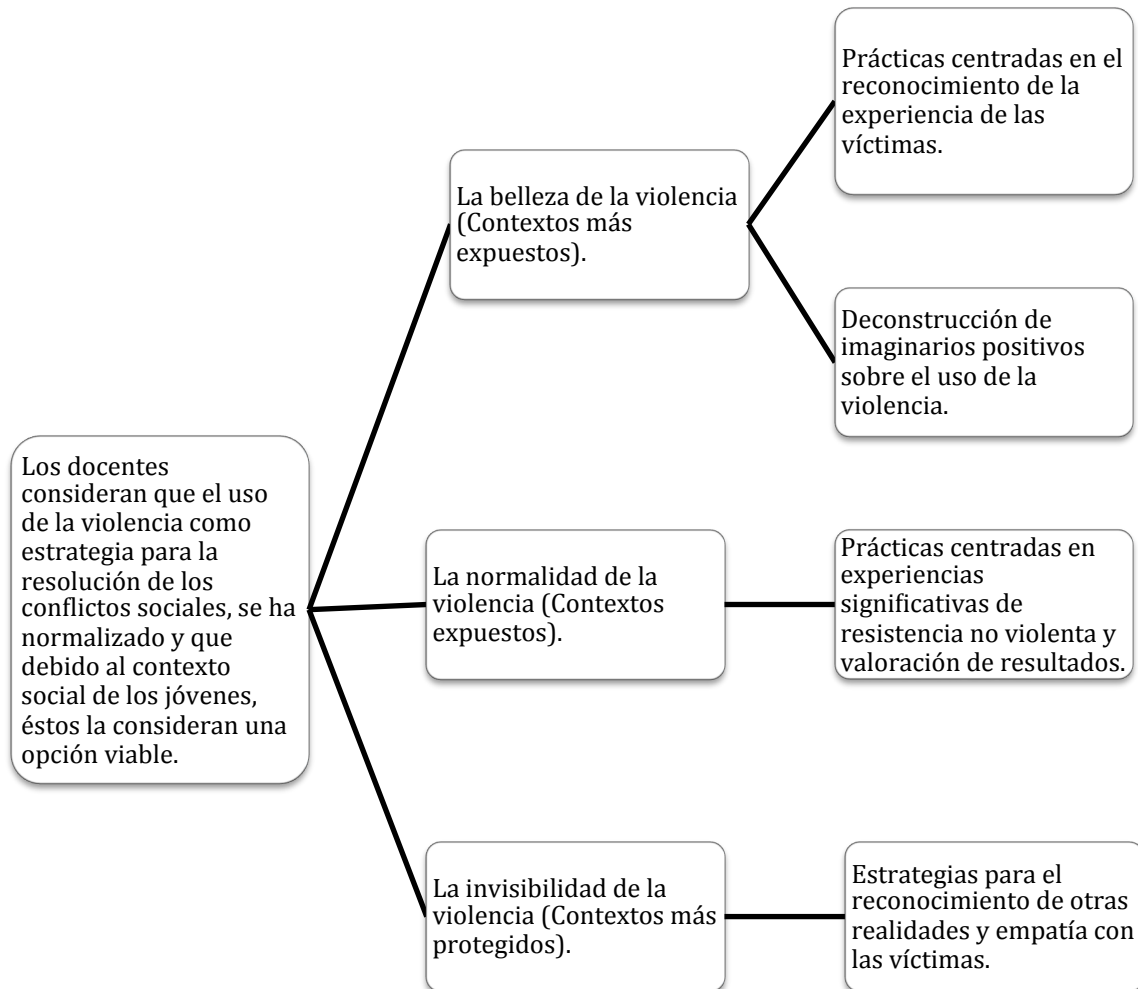


Figura 4. *La problematización de la violencia.*

3.2.2.4. Limitaciones en el uso de textos escolares y el uso de material pedagógico

alternativo. En Colombia existe flexibilidad en el uso de los recursos pedagógicos para alcanzar los objetivos de los estándares básicos de competencias en ciencias sociales; no hay libros de texto obligatorios ni un currículum con un contenido detallado. Sin embargo, como ya se ha mencionado, es frecuente la enseñanza de la historia de una "manera tradicional" que se basa en la memorización de contenidos incluidos en los libros de texto escolares.

Los maestros y maestras que participaron en este estudio se caracterizaron precisamente por enseñar la historia de maneras alternativas, de ahí que ninguno estructure sus prácticas pedagógicas exclusivamente en las narrativas y actividades propuestas en los textos escolares. A partir del análisis fue posible identificar que el uso parcial, rechazo o selección de otras fuentes, varía de acuerdo con el contexto, intereses y motivaciones de cada profesor y profesora entrevistado.

Se logró determinar que los profesores y profesoras consideran la narrativa de los textos escolares insuficiente para la enseñanza de la historia reciente por dos razones fundamentales; por un lado porque (1) el formato de las narrativas de los textos son pesadas y aburridas para los y las estudiantes y desmotivan el estudio de la historia; y de otro lado, (2) opinan que estas narrativas son en sí mismas insuficientes o inadecuadas para la enseñanza crítica de la historia reciente de la violencia política.

Respecto a la primera, consideraron pertinente romper con la enseñanza tradicional de tipo enciclopédico haciendo uso de material pedagógico alternativo, como material audiovisual y otros formatos que se corresponden más con los intereses de los jóvenes, como lo pueden ser las redes sociales o los medios audiovisuales. De acuerdo con los docentes que se apartan de los textos por esta razón, las nuevas generaciones han aprendido a interactuar mediante narrativas en formato digital y la enseñanza podría hacer uso de estos medios para captar la atención de los estudiantes y poder trabajar en el aula los contenidos de la historia.

Así mismo, otros profesores mencionaron distintos recursos, como lo son las noticias en la radio o la televisión que se constituyen en fuentes de información a las que tienen acceso los jóvenes y que pueden debatirse en el aula.

En relación con la segunda razón, los maestras y maestros mencionaron que los contenidos de los libros de texto resultan insuficientes cuando el objetivo de la enseñanza de la historia reciente es una comprensión crítica del Conflicto y la deslegitimación del uso de la violencia política. Este idea fue recurrente en las entrevistas y por tanto se debatió en los grupos focales. Las razones que dieron fueron varias y se pueden sintetizar en tres grandes ideas.

En primer lugar, tal como se mencionó en el apartado anterior, los textos escolares no dan cuenta de las historias locales, ni de la memoria colectiva de las comunidades que han vivido el impacto del Conflicto Armado, y por tanto, los contenidos de los textos se presentan distantes y ajenos a las realidades sociales de los jóvenes.

En segundo lugar, la historia que se encuentra en los textos escolares solo presenta la perspectiva del Gobierno. En esta narrativa se desdibujan los intereses de los grupos en Conflicto y se da prioridad a las medidas implementadas por los distintos Gobiernos en garantizar la seguridad y mantener el orden. De este modo se hace difícil entender las razones que tuvieron los distintos grupos armados para considerar la violencia como el medio por el cual enfrentarían el conflicto social y les permitiría alcanzar sus objetivos.

Finalmente, y en tercer lugar, algunos profesores consideraron problemática la ausencia de la perspectiva de las víctimas en la narrativa oficial. Si bien los textos escolares mencionan que la sociedad civil se ha visto fuertemente afectada por el Conflicto Armado, esta información no supera la mención a una cifra y una descripción muy general que, en la mayoría de los casos, se restringe a los retos del desplazamiento forzado. En ningún texto escolar se profundiza en las distintas modalidades y las formas en que distintas personas han

padecido la violencia, ni la magnitud del daño que la violencia política ha representado en la vida de miles de personas en Colombia. De acuerdo con los docentes, esta forma de aproximarse a los daños de la violencia no permite que los y las estudiantes dimensionen el impacto del uso de violencia y por tanto, que no se problematice.

Sin embargo, algunos profesores y profesoras reconocieron la importancia del contenido e identificaron el uso de los libros de texto como un recurso válido, siempre y cuando no fuera el único, como en el caso del profesor Roberto: [Refiriéndose a la utilización de textos escolares en el aula]... *cuando me veo abocado a que se necesita una información histórica, se necesitan unos datos y unos análisis de personas autorizadas, historiadores y demás, necesita uno recurrir a unas fuentes. En el colegio el uso del internet es intermitente, entonces lo único que uno encuentra son los textos escolares* (Profesor Roberto, Bogotá D.C. 2014). Sin embargo, de acuerdo con el profesor, el contenido por sí mismo es insuficiente y debe emplearse como un recurso más en el marco del desarrollo de prácticas pedagógicas con enfoque constructivista. *“¿Cómo abordar la información de los textos? [...] Yo lo que utilizo son preguntas. Propongo que hagamos preguntas inteligentes que pueden ser preguntas absurdas que los lleven a ellos a dar respuestas absurdas, preguntas que no se haga uno cotidianamente. El valor de la pregunta es fundamental porque ayuda a despertar curiosidad. Dependiendo del tema y el periodo histórico nos tomamos el tiempo de construir una serie de preguntas que los logre atrapar. Yo empiezo con la pregunta "qué pasaría si no se hubiera muerto tal personaje, no hubiera existido el narcotráfico en Colombia, qué pasaría si todos fumáramos marihuana". La función de las preguntas sería servir de anzuelo. Siempre hago ejercicios de tiempo histórico con ellos, independientemente del curso. Les doy acontecimientos sin fechas sino acontecimientos que de alguna manera les van a permitir buscar una causalidad. Es una forma de mostrarles que es fácil acceder a la historia sin tener en la cabeza una cantidad de información, sino poniéndole sentido común a las cosas”*

(Profesor Roberto, Bogotá D.C 2014). Es así como los textos escolares pasan a un segundo plano en el que son entendidos como una fuente más de donde obtener información en procesos investigativos de enfoque constructivista.

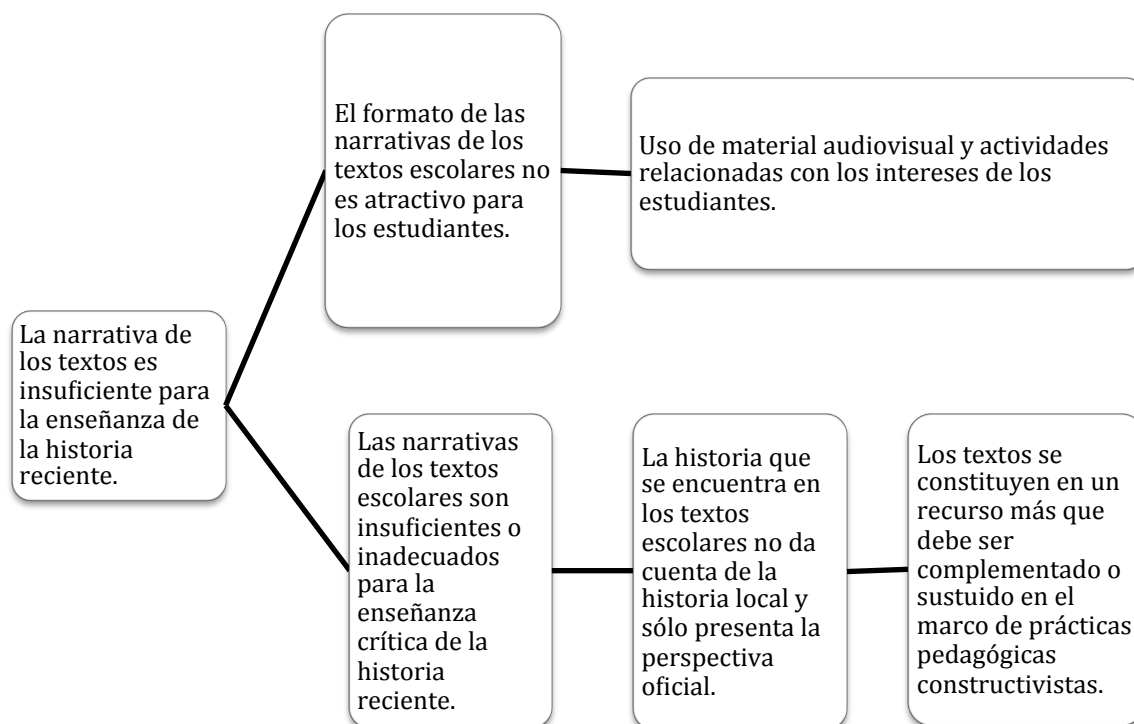


Figura 5. Limitaciones en el uso de textos escolares.

3.2.2.5. La aspiración de neutralidad. Fue posible identificar una aspiración común en los profesores y profesoras de adoptar una posición neutral frente al Conflicto Armado al momento de abordar este tema en el aula. Esta idea fue mencionada reiteradamente en las entrevistas y por tanto debatida en los grupos focales.

En el análisis se encontró que los docentes interpretan de maneras cualitativamente distintas lo que se considera una posición neutral, de tal manera que se lograron identificar tres comprensiones diferentes relacionadas con su posicionamiento y prácticas pedagógicas para el abordaje del tema del Conflicto. Una relacionada con la seguridad, otra fundamentada

en la idea de evitar el adoctrinamiento, y la tercera que reconoce la dificultad de adoptar un aposición neutral pero donde prima el deber social de los docentes de enseñar todas las perspectivas, especialmente aquellas históricamente invisibilizadas.

La primera, asociada a la idea de seguridad e integridad personal, se identificó mayoritariamente en docentes de zonas más expuestas a la violencia política y al actuar de los grupos armados. Estos profesores y profesoras insistieron en la necesidad de reservarse su opinión personal y posicionamiento político en el aula con el objetivo de no ser víctimas de señalamientos en su comunidad y en consecuencia, de ataques o agresiones por parte de los violentos. Por ejemplo José en Simití e Isabel en Landázuri recuerdan casos de profesores que fueron asesinados por grupos armados al ser considerados líderes comunitarios con ideas contrarias a su proyecto político. Así mismo, uno de los profesores de una zona rural del Magdalena Medio mencionó: *“En esos momentos en que los estudiantes empezaban a contar esas historias [historias relacionadas con la violencia ejercida por los grupos armados] yo les decía: "tengan cuidado con lo que dicen, hablen pasito, no vayan a hacer estos mismos comentarios en el centro del pueblo y no vayan a decir que el profesor les está preguntando, estamos solo hablando del tema". En algún momento cuando yo llegué acá me dijeron: “pilas³⁴ con tocar el tema”* (Profesor Andrés, Simacota 2014).

Adicional a esto, en el trabajo de campo de esta investigación, uno de los docentes de las zonas más afectadas por la violencia se negó a que su entrevista fuera grabada. Mencionó la reciente muerte de un compañero suyo a manos de grupos armados, debido a su participación en un proyecto social, y dijo que consideraba que una grabación donde él hablara de temas sociales en su territorio, lo ponía en situación de riesgo. Es así como muchos docentes, especialmente de zonas rurales, han aprendido a ser muy cuidadosos en el uso del lenguaje y la construcción de sus discursos en el aula. Esto puede estar relacionado

³⁴ Forma coloquial de referirse a tener cuidado.

con la denominada “Ley del Silencio” que se mencionó anteriormente; por ejemplo, una profesora del Magdalena Medio, encargada de formar a las futuras profesoras de los cursos de primaria de la región dijo al respecto: *“Hay que ser neutral, eso es lo que yo trabajo con las niñas de ciclo complementario. Ellas pueden ir a una práctica rural, o a futuro se pueden desempeñar en el área rural. Yo les hago ver eso: el contexto donde se van a desempeñar va a estar de pronto con grupos de diferentes miradas, pensamientos o criterios para actuar. Ahí la posición es neutra. No puedo dejarles de hablar a mis niños de las corrientes de izquierda, ni de las de derecha; como profesora tengo que darles a conocer, ellos tienen que saber la realidad. Pero uno no puede involucrar sus criterios personales con sus criterios como profesora porque yo tengo que mostrar la realidad sin inclinarme hacia ninguna. Hay que reservarse eso”* (Profesora Nelly, Barrancabermeja 2014). En las mismas palabras empleadas por la profesora Nelly se puede observar cómo se refiere al tema de manera general y evita dar explicaciones que señalen un grupo determinado. Una de las razones que comentaron los maestros y maestras, fue el riesgo que representaba el tener en un mismo salón de clases a los hijos de militantes de grupos armados de izquierda y de derecha, o hijos de víctimas. Manifestaron el temor de que sus estudiantes comentaran en sus casas los debates al interior del aula y que pudieran tomar represalias contra los docentes. Al respecto, el profesor Andrés mencionaba: *“Pues es que usted sabe que uno tiene que hablar con cuidado porque puede tener problemas de no saber quién está escuchando lo que usted está hablando. Usted no sabe quién está en el salón de clases, que vayan y cuenten "mire lo que está diciendo el profesor" y vaya yo y me meta en un problema. La vía no violenta, de esa sí les hablo. Considerar la realidad desde otro punto de vista, de que no todo tiene que ser con violencia, que no todos los conflictos se pueden solucionar tomando un fusil, tomando un arma o siendo violento con el vecino”* (Profesor Andrés, Simacota 2014). En este ejemplo se observan los retos y limitaciones que tienen algunos profesores y profesoras al momento de

abordar el tema del Conflicto en el aula. Es posible que, en estos contextos, solo profesores con un alto compromiso social acudan a otras estrategias pedagógicas que les permitan problematizar el uso de la violencia política desde reflexiones que no involucren el señalamiento de ninguno de los grupos armados. En estos casos, lo que planteaban los docentes era el desarrollo de estrategias pedagógicas para que los y las estudiantes consulten distintas fuentes de información, donde la función del maestro es orientar reflexiones sobre ideas de distintos autores, sin necesidad de compartir su propia opinión.

La segunda idea relacionada con la neutralidad estaba vinculada a la intención de los docentes de no sesgar la opinión de sus estudiantes con sus propias creencias y convicciones, y de este modo evitar el adoctrinamiento. En distintas entrevistas los participantes de esta investigación reconocieron que la figura del docente goza de credibilidad entre sus estudiantes y que sus opiniones pueden ejercer una fuerte influencia entre los jóvenes. Algunos se refirieron a diferentes momentos en las que sus estudiantes les preguntan qué es lo "correcto", cuál es el actor "bueno" o qué harían en determinadas situaciones. En estos casos los docentes orientan procesos de investigación y sugieren la consulta de distintas fuentes para la construcción de una opinión y posicionamiento político de sus estudiantes, independientemente de que sea distinta a la suya, promoviendo el respeto y la tolerancia ante opiniones o posiciones distintas a las propias. Por ejemplo, en relación con la enseñanza del Proceso de Paz entre el Gobierno y las FARC, una profesora del Magdalena Medio comentó: *“Yo no puedo estar ni a favor ni en contra [del proceso de paz], a mí me toca estar muy neutra. Yo los escucho y les digo: "cada quien con su opinión, cada quién tiene un punto de vista diferente. Si ella piensa así vamos a respetar eso." Si estamos hablando de los acuerdos en Cuba y eso, "así a usted le parezca que es una pérdida de tiempo, o si a usted le parece que está bien, vamos a respetar nuestros puntos de vista para que no haya un conflicto entre los estudiantes”* (Profesora Adriana, Simacota 2014). Adriana se cuida de no desvelar su

opinión personal o hacer comentarios donde se evidencie su posicionamiento político. Esto puede interpretarse como una estrategia pedagógica, tanto para no sesgar la opinión de sus estudiantes, como para fomentar un ambiente de respeto ante opiniones diversas. En relación con esto, en los grupos focales varios profesores y profesoras coincidieron en que el lugar que se le da al debate y al intercambio de ideas entre los y las estudiantes, es el que debe primar sobre las opiniones de los docentes. Es decir, que cuando los procesos de enseñanza de la historia se basaban en unas bases conceptuales y metodologías propias de la investigación social, el aprendizaje necesariamente resulta de las conclusiones que se obtengan de las discusiones colectivas, donde confluyen distintas opiniones, perspectivas, vivencias y emociones. En este sentido, el rol del maestro es orientativo y generador de reflexiones, y sus opiniones se suman al debate colectivo.

Finalmente, en el análisis se identificó una tercera comprensión y posicionamiento de los docentes relacionada con la neutralidad. En este caso, los profesores y profesoras reconocieron que es muy difícil asumir una posición neutral frente al Conflicto Armado. Es decir que en tanto ciudadanos y ciudadanas de un país que se ha visto fuertemente afectado por la violencia es casi imposible ser neutros al respecto. *“No puede llegar uno como la fuente de conocimiento y por fuera ser otro ciudadano más. Me parece que el maestro debe humanizarse con sus estudiantes. Aceptar que hay cosas que no sabe, aceptar que hace parte de la realidad del país, que también siente, que también le duele, que también le da rabia, que también le da sueño... el entablar esa naturalidad como sujeto, hace que el estudiante lo perciba a uno más como persona y de pronto cuando uno se vuelve persona, las ganancias son más amplias que sentirse el dueño de la llave del conocimiento”* (Profesor Marcos, Bogotá D.C. 2014). Este posicionamiento fue más común en docentes de contextos urbanos, más protegidos del Conflicto Armado, que tienen más posibilidades y recursos para abordar el tema.

Es así como en lugar de forzar una neutralidad que no tienen, le dan prioridad a su deber social como educadores del área de ciencias sociales, esforzándose por llevar al aula las perspectivas que históricamente han sido invisibilizadas. Por ejemplo, uno de los profesores de estratos medios de Bogotá D.C. comenta cómo aborda las modalidades de violencia paramilitar a sus estudiantes: *“Yo les muestro distintas masacres que han ocurrido, como por ejemplo en la Guajira para poner el ejemplo de un lugar. Un grupo paramilitar llega y elimina solo a las mujeres, eso es un crimen que excede lo simple del cuerpo. Llega a destruir con mucho odio todo lo que hay. Qué pasa en Bojayá cuando la misma gente del pueblo sabía que iba a haber una masacre y les dijeron a los actores armados que no lo hicieran. Es importante superar lo concreto del crimen y preguntarse, ¿quiénes?, ¿cómo?, ¿porqué?, ¿cuántas personas murieron?, ¿cuál es el alcance del terror?”* (Profesor Marcos, Bogotá D.C. 2014). Se observa entonces que la distancia en relación con los grupos armados, les ofrece a los maestros mayores posibilidades para caracterizar a los actores del Conflicto, así como para nombrar y adjetivar sus prácticas en territorios relativamente distantes a los de sus estudiantes. *“La neutralidad es imposible de alcanzar [...] No es necesario aislarse del problema mirándolo de lejos y más en temas de violencia política. Investigando, estudiando, mirando más allá de lo aparente, eso es lo que permite dar una perspectiva amplia.”* (Profesor Fernando, Bogotá D.C. 2014).

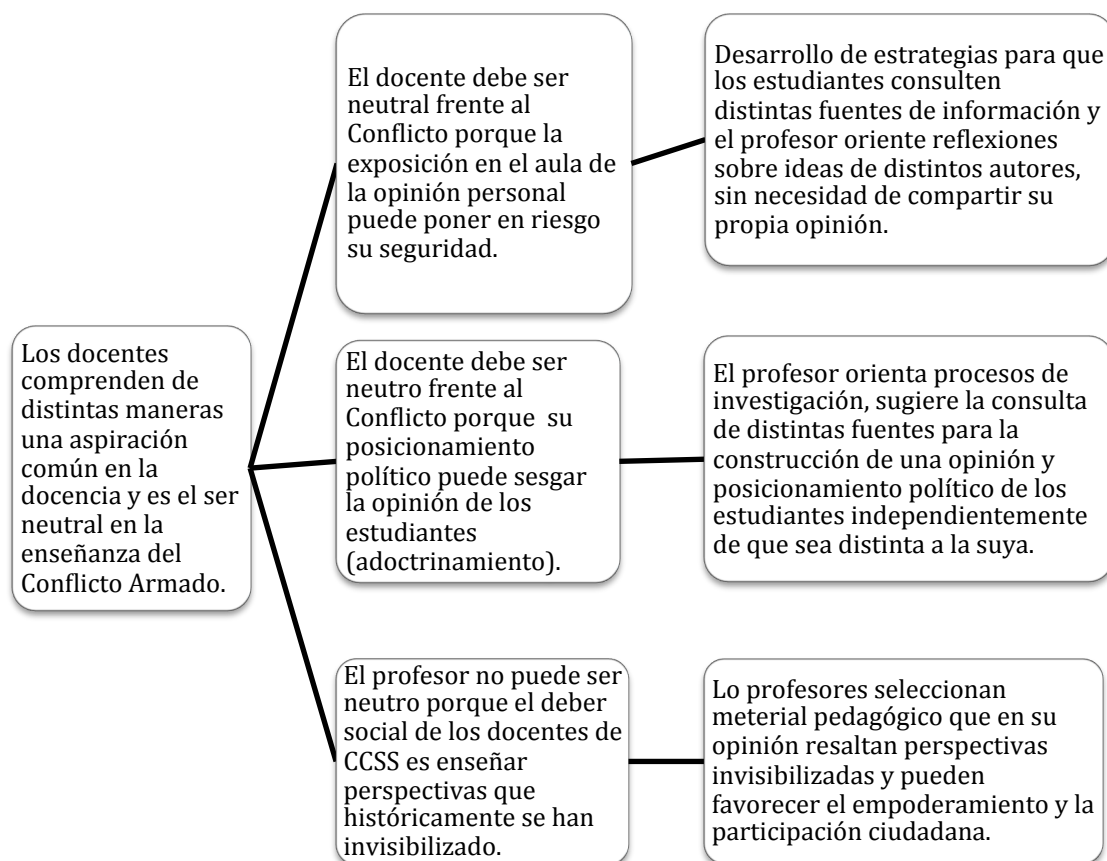


Figura 6. La aspiración de neutralidad.

3.2.2.6. El manejo del dolor. Teniendo en cuenta la magnitud del daño que ha causado el Conflicto Armado en la sociedad colombiana, es frecuente encontrar tanto docentes como estudiantes con historias de vida fuertemente marcadas por la violencia. Esto fue posible identificarlo mayoritariamente en las narrativas de docentes de zonas rurales con presencia de grupos armados, así como en zonas urbanas marginales receptoras de población desplazada por el Conflicto.

Muchos profesores y profesoras en Colombia cuentan con la difícil tarea de superar o controlar las emociones asociadas al abordaje de una temática que los ha afectado directamente. *“Cuando me propusieron venir a trabajar acá, le cuento que lo pensé; sobretudo porque [el lugar donde se realizó la entrevista] se había convertido en tierra de nadie, en donde todos los días alguien aparecía muerto ahí [señalando], descabezado y eso...*

yo todavía guardo esas imágenes [...] Esas realidades cuando tocan a la persona, cuando la tocan y las hemos llevado en la vida, cuesta... cuesta. ¿Cuántas vidas no costó ese Conflicto? [refiriéndose a sus compañeros asesinados] póngale que hoy pudieron haber sido líderes que pudieron haber aportado a la sociedad pero que el Conflicto se los llevó” (Profesor Jorge, Barrancabermeja 2014). En todos los casos en que los profesores y profesoras reportaron una experiencia directa con la violencia, fue posible identificar un fortalecimiento significativo de un compromiso social para aportar a la no repetición. Particularmente en el caso de José, a pesar de no contar con formación en ciencias sociales, se observa un marcado interés por contribuir desde la educación al reconocimiento de alternativas distintas a la violencia para hacer frente a las dificultades y conflictos sociales. Si bien hay profesores que no les interesa compartir sus experiencias personales con la violencia política en el aula, hay profesores que sí lo hacen. En esta investigación se encontraron varios casos de maestros y maestras que incluyen relatos de vida personales en la enseñanza del tema del Conflicto para tener un referente próximo que permita generar reflexiones acerca de la magnitud del daño de la violencia y favorecer la no repetición. *“Yo parto de mi propia experiencia personal. Yo fui tocada por el conflicto de dos maneras: mi padre fue muerto a través del Conflicto y cuando empecé como docente acá en Barrancabermeja, en la zona del nororiente, a las nueve de la mañana se formaban las balaceras. Nosotros teníamos que colocar pupitres alrededor para salvaguardar los niños. Entonces nace desde la misma experiencia vivida que uno les cuenta a ellos. Yo les digo a ellos: mi padre fue muerto a manos de grupos ilegales pero no por eso ninguno de mis hermanos ni yo hemos optado por una opción de vida como esa. ¿Cómo eso lo ponemos en la vida? ¿de qué nos sirve? ¿qué es lo bueno y qué es lo malo?”*(Profesora Nelly, Barrancabermeja 2014). En todos los casos, las prácticas pedagógicas reportadas por los docentes afectados por la violencia están orientadas al reconocimiento de la experiencia de las víctimas y en últimas, a la humanización del

Conflicto.

De otro lado, los docentes se enfrentan al reto de manejar las emociones que despierta la temática en sus estudiantes. En los casos documentados se observan grandes diferencias al respecto, relacionadas directamente con la cercanía o distancia con la violencia. Por un lado, en contextos con presencia de grupos armados y fuertemente marcados por la violencia, los profesores y profesoras deben ser cuidadosos al abordar el tema porque es posible que se les presenten reacciones emocionales por parte de sus estudiantes difíciles de manejar. José manifestó no contar con las herramientas para enfrentar situaciones de este tipo y decidió no volver a tocar el tema. Otros docentes entrevistados mencionaron situaciones parecidas, con el caso del Profesor Andrés en Simacota: *“En un momento estábamos hablando de las guerrillas, de la utilización de cilindros bomba, de minas [...] y entonces un pelado empezó a llorar. Yo estaba recién llegado, le pregunté qué le pasaba y me dijo "nada" y nadie me decía nada. Otro estudiante me dijo: "es que el hermano de él cayó en una mina antipersona allá arriba, cerca de la casa de él". Era su hermano mayor y David tuvo la mala fortuna de verlo en ese estado en que le voló una pierna y entonces en la clase lo recordó. Fui a buscar a David y me dijo "es que mi hermano se fue a cazar con unos amigos y cayó en una mina, ahí medio le pararon la sangre los amigos y murió fue desangrado porque traerlo desde allá hasta acá era imposible, cuando llegaron a la casa con él herido, me dijo que me quería mucho". Yo no supe qué decirle... le dije: si ve lo que causa la violencia en Colombia y por eso la violencia no es una opción”* (Profesor Andrés, Simacota 2014).

Los profesores y profesoras de los barrios periféricos de Bogotá, mencionaron que también era difícil para ellos manejar el tema del conflicto porque muchos de sus estudiantes son hijos de familias desplazadas por la violencia en Colombia. *“Eso es complicado y la tendencia que tomo yo cuando de pronto veo reacciones complicadas de los estudiantes frente a la temática, no sé si sea lo más adecuado, pero intento llevar la discusión hacia lo*

abstracto, hacia lo estructural. A veces es chévere y necesario trabajar a partir de las vivencias, pero cuando la cosa se pone ...que puede salir alguien lastimado y se pueden herir susceptibilidades, intento sacar la discusión de lo personal y pasarlo al ámbito de lo abstracto, buscando evidenciar estructuras. También cuando veo que los chicos están afectados, busco un espacio aparte de la clase y hablo con ellos. No tengo un método para asumir esa cuestión, sino mirando cómo se va dando la cosa” (Profesor Jorge, Bogotá D.C. 2014). Es claro que los docentes no cuentan con una formación específica para trabajar estas situaciones en el aula y que muchas veces los colegios no cuentan con apoyo psicológico para tratar los casos de estudiantes víctimas del Conflicto. Los profesores y profesoras manifestaron que cuando la enseñanza de la historia involucra o promueve emociones es muy potente; pero, de nuevo, las posibilidades están directamente relacionadas con el contexto. Lucía, que enseña en un contexto alejado y protegido de la violencia política, recuerda especialmente un momento con sus estudiantes en el que se despertaron muchas emociones al representarse el lugar de las víctimas de distintas modalidades de violencia. En este caso esta actividad hacía parte de un proceso, en un espacio protegido y ninguno de sus estudiantes había vivido en primera persona ninguna de las modalidades de violencia estudiadas. La distancia les permitía representarse, de una manera más emocional y segura, realidades ajenas. Es así como en los casos en los que las y los profesores reportaron situaciones de reacciones emocionales fuertes de estudiantes víctimas del Conflicto, su respuesta fue no volver a tocar el tema de la experiencia de las víctimas y dirigir las reflexiones a otros aspectos del Conflicto.

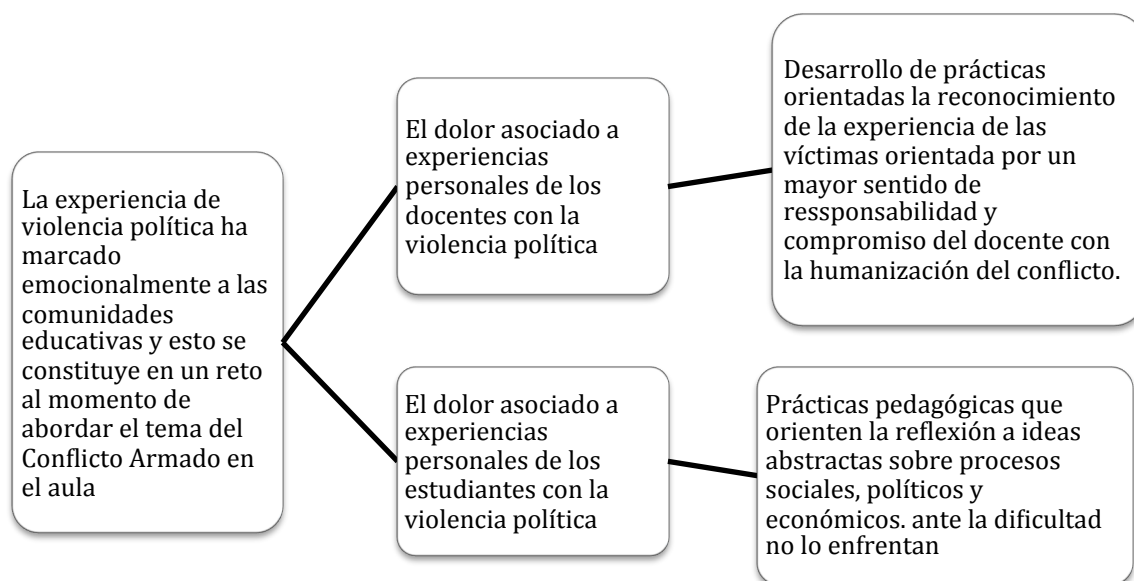


Figura 7. El manejo del dolor en el aula.

Estas seis ideas identificadas en el análisis representan los retos que deben enfrentar los docentes de historia al momento de abordar el tema de la violencia política del Conflicto Armado. Sus narrativas dan cuenta de las oportunidades y retos pedagógicos que han encontrado en su práctica para abordar la temática a partir de sus intereses particulares, formación y limitaciones de sus contextos. Estas experiencias se constituye entonces en un referente que vale la pena mirar con mayor detenimiento a la hora de diseñar e implementar programas y proyectos de educación para la paz a través de una comprensión crítica de la historia reciente que contribuya con garantías de no repetición de las vulneraciones del pasado.

3.2.3. Análisis teórico de las prácticas pedagógicas.

En esta sección se presenta un análisis de las prácticas pedagógicas a las que hicieron referencia los y las docentes, en las entrevistas y los grupos focales, al describir las estrategias empleadas para alcanzar sus objetivos de enseñanza.

En este apartado se desarrolla un análisis ético (Saldaña, 2012), basado en la teoría, que desde un enfoque de pensamiento crítico, tiene como propósito analizar las prácticas en términos de su potencial para fomentar o no una comprensión crítica de la violencia de intencionalidad política. Es así como, más allá de analizar si las narrativas de los y las docentes son críticas o no en su contenido, este análisis se enfoca en cómo conciben sus prácticas pedagógicas, en las formas de pensar que buscan activar y desarrollar en sus estudiantes, lo que dicen hacer y las razones por las que lo hacen. A continuación se describe el enfoque de pensamiento crítico que fundamenta el análisis de las prácticas pedagógicas, el análisis de la coherencia de las prácticas reportadas con los objetivos planteados, así como los avances y limitaciones que éstas presentan, considerando las características de los y las estudiantes y los contextos sociales donde tiene lugar la enseñanza.

3.2.3.1. Enfoque de pensamiento crítico. El enfoque de pensamiento crítico empleado en este estudio, retoma formas de conocimiento y cualidades reflexivas que, desde el área de la enseñanza de la historia, la educación moral, la pedagogía crítica y el pensamiento crítico, se consideran necesarias para una comprensión más amplia y profunda de las cuestiones sociales (Bermudez, 2015). Es así como para el análisis de las prácticas pedagógicas se empleó un modelo compuesto por cuatro *Herramientas de Indagación Crítica* que permiten una aproximación rigurosa a las temáticas sociales: el *Planteamiento de Problemas*, el *Escepticismo Reflexivo*, la *Multiperspectividad* y el *Pensamiento Sistémico*. Estas herramientas permiten hacer aproximaciones más profundas, rigurosas y analíticas

sobre ideas, conceptos o imaginarios, posibilitando una comprensión más crítica sobre las temáticas sociales (Bermudez, 2015).

Su uso más o menos sofisticado permitió identificar el alcance y pertinencia de las prácticas en relación a la comprensión crítica del uso de la violencia política en el marco del Conflicto Armado, de manera que, en cuanto mayor era el uso de una o varias de las herramientas, se consideró una mayor probabilidad de generar una comprensión crítica por parte de los y las estudiantes.

A continuación se describen las cuatro herramientas, y las reflexiones y comprensiones que permiten alcanzar.

El *Planteamiento de Problemas* es la herramienta de indagación crítica que permite cuestionar afirmaciones, creencias o prácticas sociales que normalmente se dan por ciertas. Es la herramienta que permite que las personas se hagan preguntas que van más allá de lo evidente. Provoca reflexiones y análisis sobre cuestiones (1) éticas y (2) epistemológicas, donde las primeras son aquellas que indagan en temas relacionados con la justicia y la dignidad humana, y las segundas se orientan a la búsqueda de verdad y sentido. De acuerdo con la autora, las emociones y la intuición juegan un rol importante en el uso de esta herramienta en cuanto re direccionan la atención y detectan situaciones perturbadoras a ser reconsideradas. Por tanto, esta herramienta posibilita una aproximación sensible al conocimiento superando el razonamiento analítico (2015:107).

El *Pensamiento Sistémico* posibilita la conexión entre el pasado y el presente. Permite dimensionar y comprender los sistemas y procesos en los que las personas actúan y los eventos suceden. Establece conexiones y relaciones de causalidad e interdependencia entre distintos procesos, así como una representación de la responsabilidad social e histórica de los individuos en las sociedades (2015:111). Se compone de tres operaciones cognitivas: (1) *el anidamiento* que consiste en encajar hechos o fenómenos sociales en sistemas o ecologías

más amplias; (2) *el tejido de redes* que consiste en descomponer las realidades sociales en los distintos elementos que las configuran y volver a ensamblarlos para entender su lugar y relación con las otras partes; (3) *la hilación* que permite vincular hechos aislados a secuencias o procesos más amplios identificando continuidades o transformaciones en el tiempo.

La herramienta de *Multiperspectividad* por su parte, favorece la identificación, reconstrucción y coordinación de distintas narrativas relevantes para la comprensión de una problemática social. Permite identificar el lugar de enunciación y el contexto de significado de cada una de las voces que se encuentran o enfrentan en los conflictos sociales, permitiendo reconocer de manera más compleja las diferentes posturas e intereses. Esta herramienta emplea tres operaciones cognitivas: (1) *la toma de perspectiva* que posibilita el reconocimiento de distintas voces que deben considerarse para poder tener una comprensión imparcial de las distintas posturas e intereses que se enfrentan en un conflicto; (2) *la coordinación de perspectivas* que da un lugar a cada una en un sistema más amplio, permite entender las relaciones entre ellas y tener una visión completa e informada de donde es posible que se desprenda una opinión o un juicio personal; y (3) *la contextualización* del lugar de enunciación, que consiste en reconstruir las perspectivas de los otros en los contextos en los cuales tienen sentido para garantizar una representación sin distorsiones.

Finalmente, el *Escepticismo Reflexivo* sirve para estudiar argumentos e ideas, analizando procedimientos del pensamiento y supuestos para develar distorsiones. Supone una reflexión meta cognitiva para rectificar fallos en los procesos de pensamiento, deconstruyendo la secuencia lógica de los mismos. Esta herramienta permite realizar tres operaciones intelectuales: (1) *el escrutinio metódico de argumentos y procedimientos del pensamiento* que verifica las evidencias que soportan una idea, la validez de los argumentos y las fuentes de donde provienen las ideas que se consideran al momento de llegar a una

conclusión; (2) el *examen de supuestos subyacentes* que supone un examen cuidadoso de las aseveraciones que se dan por ciertas, y que en muchos casos se transmiten por la cultura y los contextos sociales a los que pertenecemos; y (3) el *develamiento y corrección de distorsiones* que consiste en el cuestionamiento y deconstrucción de sesgos, prejuicios o dogmatismos, entre otros, que resultan de una construcción y comunicación sesgada del lenguaje (Bermudez, 2015:108).

Estas herramientas permitieron una aproximación sistémica y rigurosa a las prácticas pedagógicas reportadas por los docentes. Para su análisis se utilizó la siguiente rúbrica de codificación que permitió identificar aquellas prácticas que utilizaban las herramientas de maneras más o menos sofisticadas.

Tabla 5.

Rúbrica Herramientas de Indagación Crítica (Adaptado de Bermudez 2015)

Herramienta de indagación crítica	Procesos / Operaciones Intelectuales
Planteamiento de problemas	Reconocimiento de acertijos intelectuales, dilemas morales y controversias sociales. Utilización de emociones como fuente de conocimiento. Planteamiento de preguntas para la indagación profunda. Establecimiento de conexiones entre individuo y sociedad, pasado y presente, y teoría y práctica.
Pensamiento sistémico	Deconstrucción/reconstrucción de sistemas, procesos y mecanismos causales. Coordinación de estructuras y agencia humana en las explicaciones. Representación de la totalidad, complejidad y transformación de los fenómenos.
Multiperspectividad	Identificación y coordinación de perspectivas relevantes. Contextualización de perspectivas (preservar significado). Reconstrucción de dilemas, controversias y relatos multi-vocales.
Escepticismo reflexivo	Cuestionamiento e indagación metódica sobre la validez de verdades sociales. Escrutinio de supuestos, argumentos y procesos de razonamiento. Contraste y estudio riguroso de la evidencia Corrección de sesgos, distorsiones y errores.

3.2.3.2. Los objetivos de las prácticas pedagógicas. El análisis de las prácticas pedagógicas permitió identificar tres grandes objetivos que se plantean los profesores y profesoras a la hora de diseñar estrategias para deslegitimar el uso de la violencia política y contribuir, desde la enseñanza de la historia reciente, a la construcción de una cultura de paz.

A continuación se describen las prácticas agrupadas por sus objetivos; y para cada conjunto de prácticas, los retos que suponen su implementación en distintos contextos sociales y las recomendaciones que, desde el enfoque de pensamiento crítico, podrían desarrollarse con las comunidades educativas para aumentar el impacto del trabajo que actualmente desarrollan los profesores y profesoras en el aula. Se identificaron tres grandes conjuntos de prácticas orientadas a la deslegitimación del uso de la violencia política y la construcción de culturas de paz. En primer lugar, (1) las que están orientadas al establecimiento de relaciones entre la historia nacional y la historia local; en segundo lugar, (2) las que buscan la representación de la experiencia de las víctimas del Conflicto en el aula; y en tercer lugar, (3) las que buscan generar una comprensión crítica de las causas, transformaciones e intereses de los actores del Conflicto mediante el contraste de distintas narrativas con la narrativa oficial.

La relación entre la historia nacional y la historia local. Para muchos de las y los profesores entrevistados, la enseñanza de la historia debe ayudarles a sus estudiantes a comprender su propia realidad social. Pero se encuentran con prácticas convencionales, incluyendo las narrativas de los textos escolares, que no abordan las realidades particulares de las regiones, ni de las comunidades específicas de los y las estudiantes. La idea recurrente de que los contenidos de la asignatura de historia están “muertos”, se refiere justamente a que el nivel de abstracción y desconexión de los contenidos históricos hacen que la historia sea irrelevante e inútil para los y las estudiantes, en tanto que no les dice nada sobre sí mismos, o sobre su contexto y cotidianidad.

Ante esta situación, los profesores y profesoras plantean que en sus clases buscan explicar las relaciones causales entre los procesos nacionales y locales. Es decir, diseñan estrategias para que sus estudiantes identifiquen procesos derivados del Conflicto Armado que han dado como resultado dinámicas sociales, políticas y económicas particulares en las distintas regiones y comunidades en el país. Por ejemplo, plantean cuestionamientos sobre la violencia estructural en sus comunidades, como lo puede ser la ausencia del Estado en determinados territorios, así como el restringido o libre acceso a derechos y oportunidades para determinados grupos sociales.

El profesor José en zona rural del Magdalena Medio, fuertemente afectada por la violencia, plantea en el aula cuestionamientos sobre el acceso a servicios de salud de la comunidad. *“A veces tocamos el tema de cuál es la presencia del Estado aquí en San Blas, ellos dicen: el colegio, el centro de salud... bueno, pero miren las condiciones de este colegio y cuáles son las condiciones del centro de salud. ¿Cuál es el médico que hay en el centro de salud? Huuuummm.. ¡por aquí no hay!”* (Profesor José, Simití 2014). Los paramilitares invadieron y saquearon territorios donde se había presentado históricamente ausencia del Estado y había presencia activa de grupos guerrilleros. Al invadir el corregimiento de Simití, se tomaron el centro de salud y lo restringieron al uso exclusivo de sus hombres heridos en combate. Después de la desmovilización paramilitar y hasta el momento de realizar la entrevista, no había habido intervención del Estado para reparar los daños causados, ni para dotar el centro de salud, no solo con equipos y medicamentos, sino con personal calificado para garantizar una atención de calidad. Si bien muchos de los jóvenes nunca han tenido acceso a servicios de salud de calidad y pueden considerar que esto se trata de una situación normal, el profesor plantea esta realidad, como una estrategia para evidenciar la ausencia del estado en la región y busca relacionarlo con las causas del Conflicto Armado.

Otro ejemplo es el trabajo que realizan algunos profesores de las zonas marginales de Bogotá D.C. que buscan que los y las estudiantes reconozcan que muchas de las familias que ocupan las zonas periféricas de la ciudad, fueron familias desplazadas por la violencia política en otras regiones del país. Por ejemplo, el profesor Héctor refiriéndose a una actividad en el marco de la enseñanza de la historia reciente menciona: *“Ellos deben dibujar un árbol genealógico de su familia preguntándole a sus abuelos de su pasado familiar [...] Creo que es muy importante hacer ejercicios de recuperación de la memoria. Ellos saben quiénes son sus papás y de pronto el nombre de sus abuelos pero no identifican por qué llegaron a la ciudad o cuáles fueron las condiciones específicas de emigración de sus abuelos o bisabuelos acá. Algunos consideran que siempre han estado acá y cuando los ponemos a averiguar se dan cuenta que vienen de otras regiones, y que han llegado en distintos momentos. Algunos llegaron después de la violencia de los cincuenta, otros durante La Violencia, otros por violencias más recientes de los años ochentas y noventas...”* (Profesor Héctor, Bogotá D.C. 2014).

Por un lado, estas prácticas utilizan las dinámicas locales para concretar, ilustrar y hacer relevante la historia nacional. Por otro lado, utilizan el marco nacional para darle elementos al estudiante para interrogar los procesos locales desde una perspectiva distinta. El marco nacional permite generar nuevas preguntas y ofrece contrastes que amplían la visión de los y las estudiantes. En este sentido, la relación entre la historia nacional y la historia local es también para muchos profesores y profesoras una relación entre el nivel conceptual y el nivel experiencial del conocimiento histórico. Muchos de sus estudiantes han vivido directamente distintos procesos de la historia local, o han oído acerca de ellos por sus familiares y vecinos, y ese conocimiento desde la experiencia facilita concretar la abstracción de la historia nacional. A su vez, la historia nacional le permite al profesor aproximarse a la realidad cotidiana de los y las estudiantes con otros ojos, con marcos de referencia distintos a

aquellos a los que están habituados los y las estudiantes en su propio contexto o desde su propia experiencia.

Desde este marco conceptual, y para el desarrollo de una comprensión crítica de la violencia, puede decirse que los profesores y profesoras están haciendo uso, aunque sea incipiente, de dos herramientas de la indagación crítica: el Planteamiento de Problemas y el Pensamiento Sistémico.

Cuando cuestionan en el aula elementos o prácticas asociadas a la desigualdad o la injusticia social que en muchos casos se han normalizado, hacen uso del *Planteamiento de Problemas*. El hecho de cuestionar elementos cercanos a las realidades sociales de los y las estudiantes, les asigna a éstos un papel activo en el proceso investigativo, y permite que el conocimiento adquiera significado y relevancia. Es así como esta herramienta les permite a los maestros pasar de una educación tradicional enciclopédica y memorística, a una educación orientada a la promoción de aprendizajes significativos. En las prácticas analizadas, el uso de esta herramienta se relaciona con el debate y la problematización de contenidos que pasan de ser verdades absolutas a fuentes de información para el abordaje reflexivo de problemáticas sociales.

De otro lado, cuando los profesores y profesoras, mediante sus prácticas pedagógicas, buscan establecer relaciones de causalidad y develar estructuras sociales, económicas y políticas subyacentes al Conflicto Armado, están haciendo uso de la herramienta de *Pensamiento Sistémico*. En relación con las prácticas orientadas a establecer relaciones entre la historia nacional y la local; esta herramienta busca entender la estructura causal y subyacente a elementos y aspectos de las realidades sociales relacionadas con el Conflicto Armado que se daban por ciertos o que las personas, dadas determinadas circunstancias del contexto, han normalizado. En el ejemplo que daba el profesor Héctor, el ejercicio de elaboración del árbol genealógico buscaba establecer una relación entre lo local y la historia

nacional, entre el pasado y el presente. Mediante esta práctica buscaba evidenciar cómo por temas de violencia política en distintas regiones, las personas han tenido que desplazarse al interior del país. Haciendo uso de procesos cognitivos de *hilación*, intenta acercar un fenómeno de la historia de la violencia en Colombia a la identidad misma de los y las estudiantes.

En el análisis se observó que en contextos rurales marcados por la guerra hay una orientación de los profesores y profesoras a la formulación de preguntas *éticas* que apelan a la memoria colectiva de la vulneración de derechos humanos; y de otro lado, en contextos más protegidos de la violencia, se reportaron prácticas más inclinadas a la formulación de preguntas epistemológicas y a la profundización en aspectos del pensamiento sistémico como el *anidamiento* y el *tejido de redes*.

El énfasis en preguntas éticas, por parte de profesores en contextos fuertemente afectados por el Conflicto, responde al sentido de responsabilidad social de educar a las nuevas generaciones para la no repetición de la violencia que ellos mismos han vivido en primera persona. Las emociones juegan un rol importante en el uso de esta herramienta y pueden entonces, constituirse en vehículo para generar reflexiones, captar la atención y el reconocimiento de situaciones de vulneración de la dignidad humana. De otro lado, las preguntas epistemológicas del Planteamiento de Problemas, así como los procesos cognitivos propios del Pensamiento Sistémico, dirigen la atención a la búsqueda de verdad y sentido, así como a las relaciones causales de las cuestiones sociales, y por tanto complementan las preguntas éticas, dotando de racionalidad la emoción que puede generar trabajar preguntas relacionadas con la vulneración de derechos fundamentales. En relación con esto, se identificaron prácticas en las que los profesores y profesoras no solo comentan las conexiones nacional – local, sino que organizan actividades y proyectos de investigación en las que los y las estudiantes tienen que recoger información al interior de sus comunidades, interrogar,

establecer conexiones con lo nacional y viceversa. Así mismo, y en los casos en los que se observó el uso del pensamiento sistémico de manera más sofisticada, los profesores y profesoras llegan a generar comprensiones en sus estudiantes que no solo les permiten encajar hechos o fenómenos sociales en sistemas más amplios, sino entender su capacidad de transformación social desde el reconocimiento de su propio lugar en el sistema. Tal es el caso de las prácticas en las que se orientan las prácticas pedagógicas al diseño e implementación de proyectos de intervención social, tanto en las propias comunidades, como en regiones fuertemente afectadas por el Conflicto, dependiendo del lugar de cada comunidad educativa. El uso equilibrado de preguntas éticas y epistemológicas, así como su complementación con prácticas pedagógicas que hagan uso del pensamiento sistémico aumentaría la probabilidad de que los docentes lograran establecer de manera significativa relaciones entre la historia nacional y la historia local.

Si bien en este estudio se identificaron prácticas que profundizaban en preguntas éticas y otras que profundizaban en preguntas epistemológicas, muy pocas veces un mismo profesor planteó prácticas que las emplearan de manera equilibrada. Como se mencionó anteriormente, los profesores y profesoras de zonas fuertemente afectadas por el Conflicto Armado hacen mayor énfasis en prácticas que buscan generar reflexiones sobre los daños y el impacto de la violencia en las víctimas. Muchas veces ellos mismos han sido víctimas de la violencia, lo que hace que en las prácticas se reporte un alto nivel de emocionalidad. Si bien, la emoción es fundamental en las reflexiones relacionadas con el uso del Planteamiento de Problemas, y se constituye en un elemento clave a la hora de conectar con los y las estudiantes y establecer las relaciones pasado- presente e historia nacional – historia local, en la mayoría de los casos que los profesores compartían sus experiencias y vivencias relacionadas con el Conflicto con los jóvenes, dejaban de lado las preguntas propias del Pensamiento Sistémico.

Lo anterior puede deberse a distintos factores; en las zonas más afectadas por la violencia es común que no se cuente con material pedagógico alternativo, ni con recursos para acceder a distintas fuentes de información para complementar las narrativas de los textos escolares. Así mismo, la falta de formación específica de algunos profesores y profesoras en ciencias sociales y en los métodos y conceptos para la enseñanza de la historia se relaciona con una tendencia a trabajar la enseñanza de la historia reciente del Conflicto Armado de manera anecdótica, sin un soporte investigativo de producción del conocimiento riguroso, propio de las ciencias sociales.

En contraste, aquellos que mayor énfasis hicieron en el planteamiento de prácticas basadas en preguntas epistemológicas, fueron quienes pertenecían mayoritariamente a sectores sociales urbanos. No necesariamente alejados de la violencia derivada del Conflicto, pero sí maestros y maestras con formación profesional, y con mayor acceso a materiales pedagógicos alternativos y otros recursos para que los y las estudiantes investiguen y busquen información para llevar al aula. En el análisis fue posible determinar que la mayoría de los profesores y profesoras que reportaron prácticas que trabajan preguntas epistemológicas y que hacen uso de la herramienta de pensamiento sistémico de manera más sofisticada, cuentan con formación profesional y de posgrado en el área de ciencias sociales.

Si los jóvenes logran identificar vulneraciones de la dignidad humana reconociendo el impacto emocional que conllevan, y esto se complementa con un estudio minucioso y reflexivo de las relaciones causales de sus realidades sociales, se aumentarían las posibilidades pedagógicas para darle vida a la historia y entender su impacto en el presente y proyectar el futuro.

Representación de la experiencia de las víctimas en el aula. El segundo gran conjunto de prácticas pedagógicas se orientan al objetivo de representar en el aula la experiencia de las víctimas del Conflicto Armado. Tanto en las entrevistas como en los dos grupos focales, los

profesores y profesoras coincidieron en que era necesario incluir estas voces para humanizar la historia reciente de la violencia política.

Sin embargo cuando intentan abordar este aspecto en el aula, se enfrentan a la narrativa oficial de la historia del Conflicto Armado, presente en los textos escolares, que menciona el impacto de la violencia política en la sociedad civil en cifras de muertes y desplazamientos forzados de familias campesinas a otras regiones del país. Esta narrativa no profundiza en la experiencia de estas personas, ni en el impacto emocional de la violencia en sus vidas, las distintas modalidades que los actores armados planificaron y emplearon contra las comunidades, ni su impacto en los distintos grupos sociales vulnerados. No profundiza por ejemplo en cómo la violencia afectó de manera diferenciada a hombres y a mujeres o cómo los niños, niñas y jóvenes padecieron el Conflicto. Por estas razones los profesores y profesoras echan mano de otras fuentes y estrategias para introducir estas narrativas al aula. Por ejemplo, el profesor Héctor en Bogotá comentó el desarrollo de una actividad con sus estudiantes en el que trabajaron el caso de San José de Apartadó; una población que sufrió la violencia tanto de grupos guerrilleros como paramilitares y tras un fuerte proceso de resistencia civil, logró conformarse desde 1997 como Comunidad de Paz³⁵: *“Trabajamos el caso de San José de Apartadó. Los chicos hicieron un montaje sobre la situación de esa Comunidad de Paz. Primero para darle un lugar a la comunidad de paz en la historia [...]e hicimos una reflexión del proceso violento que había tratado de someter a la comunidad. Hicieron ejercicios de empatía y tomaron testimonios de la prensa y reconstruyeron esos testimonios a través de una grabación. Los otros compañeros llegaban y frente a un espejo se ponían unos audífonos mientras que se estaban mirando a un espejo y escuchaban la*

³⁵Tras un saldo de 320 personas asesinadas, 350 amenazas de muerte, 100 casos de tortura y 50 desplazamientos forzados, la comunidad de San José de Apartadó se declaró neutral frente al Conflicto Armado y rechazó la presencia de todos los grupos armados en su territorio.

grabación de violación de derechos humanos que había vivido la comunidad' (Profesor Héctor, Bogotá 2014).

Este objetivo se articula con las ideas de darle vida a la historia y problematizar el uso de la violencia, pues se busca transformar las cifras de muertes y personas afectadas por el Conflicto, presentes en la narrativa oficial, en historias reales de personas que sufrieron graves vulneraciones de derechos humanos.

Respecto a la idea de darle vida a la historia los profesores y profesoras mencionaron la empatía como herramienta clave para conectar a los jóvenes con las experiencias de las víctimas. Por ejemplo la profesora Lucía mencionó cómo en un trabajo con sus estudiantes *“hicimos una reunión de fogata para compartir el tema de las víctimas y cada uno traía un caso que representara un grupo de víctimas. Hablábamos del número de víctimas reconocidas y de cuántas faltarían por reconocer. En este tema... las emociones... yo terminé llorando y más de un alumno también. Fue una catarsis y un momento muy especial entre nosotros”* (Profesora Lucía, Bogotá 2014).

De otro lado, y en lo que tiene que ver con la problematización de la violencia, algunos profesores mencionaron que era necesario llevar al aula testimonios de víctimas que fueran lo más descriptivas posible, de tal manera que los jóvenes lograran dimensionar la magnitud del daño de la violencia y de este modo ofrecer garantías de no repetición. Al respecto el profesor Tomás dijo que consideraba necesario llevar al aula *“testimonios de víctimas, ojalá lo más descriptivo y desgarrador posible. Hay que lograr construir nuevamente sentimientos de indignación [...]”*(Profesor Tomás, Bogotá 2014).

Las posibilidades que ofrecen este conjunto de prácticas se relacionan con el uso de la herramienta de indagación crítica *Multiperspectividad*, que favorece que los jóvenes identifiquen, reconstruyan y coordinen distintas narrativas relevantes para la comprensión de una problemática social. El uso de esta herramienta, en relación con el objetivo que persigue

este conjunto de prácticas pedagógicas, es conocer el lugar histórico, social y cultural del testimonio de las víctimas, reconociendo el contexto de significado que para cada una de ellas supone la vulneración de sus derechos. Así mismo el uso de esta herramienta, permite entender los objetivos que perseguían los actores armados al emplear la violencia contra la población civil de determinados territorios y entender que más allá de unos daños colaterales de los enfrentamientos armados, la violencia fue planificada, deliberada y estratégicamente calculada para dominar territorios con determinados recursos de su interés.

En los casos en los que profesores de este estudio hacían parte de comunidades fuertemente afectadas por la violencia del Conflicto, era más fácil para los maestros y maestras generar empatía en los jóvenes y hacer uso de procesos cognitivos de *toma de perspectiva y contextualización*, llevando al aula casos que fueran cercanos a ellos. Por ejemplo, la profesora Isabel que trabaja el proceso de resistencia no violenta de la ATCC en su comunidad, organiza prácticas en las que los jóvenes pueden buscar fuentes primarias; personas que participaron en el proceso de resistencia y que narran a los jóvenes sus historias y la difícil situación que vivieron al ser sometidos por distintos grupos armados.

En los casos en los que se identificó un uso más sofisticado de esta herramienta, los profesores y profesoras lograban caracterizar las modalidades de violencia empleadas de manera diferenciada sobre la población civil. Es decir que ante el estudio de las modalidades específicas a los distintos grupos sociales y su impacto en la población los jóvenes logran entender, *mediante la coordinación de perspectivas*, que la violencia fue planificada y empleada como estrategia militar para dominar territorios. Tal es el caso del profesor Marcos quien por ejemplo, lleva casos documentados por el Centro Nacional de Memoria Histórica como el de Bahía Portete, en donde se evidencia que el asesinato selectivo y la violencia con sevicia ejercida contra mujeres de comunidades indígenas matriarcales, era intencionada y se empleó para desestructurar la comunidad y dominar el territorio. “*Yo les muestro distintas*

masacres que han ocurrido, como por ejemplo en la Guajira para poner el ejemplo de un lugar. Un grupo paramilitar llega y elimina solo a las mujeres, eso es un crimen que excede lo simple del cuerpo [...] Y es importante superar lo concreto del crimen y preguntarse, quiénes, cómo, porqué, cuántas personas murieron, ¿cuál es el alcance del terror? La forma en que nos están contando las cosas, con cifras, lleva a que se naturalice. Y eso no puede ser así, hay que ver la crudeza que eso tiene”(Profesor Marcos, Bogotá D.C. 2014).

De esta forma, y en la medida en que se desarrolla en el aula un estudio riguroso y estructurado de las vulneraciones contra la población civil se le puede dar un lugar al uso de la violencia y entender cómo los diferentes grupos la emplean para su beneficio.

En muchos casos el uso más o menos sofisticado depende de los recursos con los que cuentan las instituciones educativas y del contexto social en donde se desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje. Cuando los profesores y profesoras intentan ilustrar en el aula las implicaciones de sobreponer una idea política a la dignidad humana, muchas veces se quedan cortos en recursos que contengan relatos y experiencias de las víctimas directas del conflicto. Estas narrativas han sido históricamente invisibilizadas y el estudio de las diferencias cualitativas en cuanto a las modalidades de violencia empleadas contra la población civil y el impacto diferenciado dependiendo del género, la edad y el grupo social afectado, no han sido ampliamente difundidas. De ahí que algunos profesores no encuentren fácilmente recursos pedagógicos para trabajar en el aula estos testimonios y que sean los maestros y maestras de instituciones con mayor acceso a recursos los que enseñan en contextos urbanos.

En contextos rurales el objetivo de llevar al aula la experiencia de las víctimas se queda en la problematización en el aula de casos cercanos a la comunidad o de información que hayan conocido los docentes por noticias y publicaciones independientes no necesariamente con carácter pedagógico. Es solo en el año 2013 o 2014 que algunos profesores y profesoras empezaron a introducir en el aula materiales producidos por el Centro

Nacional de Memoria Histórica que trabaja relatos y testimonios de víctimas en primera persona. Sin embargo, no es algo que se haya difundido de manera importante en las aulas del país.

En algunos casos se pudo identificar que varios ejercicios relacionados con esta herramienta, se hacen sin una *contextualización* del lugar de enunciación. Es decir que la representación de la experiencia de las víctimas se hace desde los lugares de significado de los y las estudiantes, lo cual puede distorsionar el significado y la atribución de valoraciones propias de otras realidades sociales y culturales. En estos casos en los que se hace un uso pobre o insuficiente de la herramienta, los jóvenes pueden llegar a sentir lástima por las experiencias de las víctimas, pero sin representarse el significado que pudo haber tenido para la persona afectada en su comunidad en un determinado contexto socio cultural. Estas prácticas se quedan entonces en casos aislados que no permiten representarse la magnitud del daño de la violencia en las propias comunidades y se pierde de vista la intencionalidad de los perpetradores al ejercer determinadas modalidades de violencia contra colectivos sociales.

Contrastar las narrativas oficiales con otras narrativas o perspectivas. El tercer gran conjunto de prácticas pedagógicas identificadas tiene que ver con el propósito de los docentes de complementar la narrativa dominante de la historia reciente del Conflicto Armado, presente en textos escolares, con otras narrativas o materiales pedagógicos alternativos.

Varios profesores y profesoras reconocieron la importancia de que sus estudiantes debatieran y profundizaran en aspectos claves del Conflicto Armado, como lo pueden ser la desigual repartición de la tierra y la riqueza, la injusticia social o el impacto de la guerra en las víctimas para tener una comprensión más crítica de la realidad nacional. Sin embargo, al momento de diseñar e implementar prácticas para alcanzar este objetivo, los docentes se enfrentan a las limitaciones de la narrativa oficial que ofrece explicaciones insuficientes para entender las causas, transformaciones y consecuencias del conflicto.

Así mismo, mencionaron que el contraste entre los distintos posicionamientos enfrentados en el Conflicto Armado se ve restringido al abordar una narrativa que, centrada en las acciones del Gobierno, invisibiliza las perspectivas y explicaciones de los grupos armados tanto de izquierda como de derecha. Por ejemplo, el profesor Marcos dice al respecto: *“Me interesa que entiendan que el Conflicto Armado no son unos uniformados que se enfrentan y ya. El conflicto obedece a inequidad y el conflicto ha sido el desarrollo de múltiples dinámicas propuestas principalmente desde el Estado para que haya inequidad social. Un conflicto no nace porque un sujeto consiguió un arma, sino por lo que tuvo que pasar para que ese sujeto considerara que no había otra salida y que podía usar las armas para enfrentar la desigualdad [...] Uno no puede pensar en la paz o en la educación sobre el conflicto pensando en los actores armados y ya, cuando el desempleo está disparado, cuando no hay acceso a la educación, a la salud, cuando la delincuencia es terrible, uno no puede decir: estemos en paz, pero hay unos menos iguales que otros; estemos en paz, pero unos van a comer y otros no, unos van a tener trabajo y otros no (Profesor Marcos, Bogotá D.C. 2014).”*

Los y las docentes mencionaron en repetidas ocasiones, tanto en las entrevistas como en los grupos focales, prácticas que se basaban en la consulta de materiales pedagógicos alternativos a los textos escolares, así como en la búsqueda de información en otras fuentes. Al respecto, la profesora Nidia comenta: *“Lo que hacemos es recopilar algunos textos que nos interesan y sacamos las partes esenciales para hacer una especie de librito de las diferentes regiones y al leer esos textos cortos, ellos puedan construir un cuadro donde se ubiquen los actores sociales y tratar de luego pasarlo como a un mapa para mirar posteriormente cómo la violencia de los años cincuentas se transforma y dio paso a las violencias actuales como el paramilitarismo y las guerrillas” (profesora Nidia, 2014).*

Así mismo, se reportaron prácticas basadas en el diseño y desarrollo de proyectos de investigación que llevan a los y las estudiantes a buscar información que les permitan contrastar la narrativa oficial con otras narrativas. Por ejemplo, el profesor Marcos dice incorporar narrativas que históricamente han sido invisibilizadas a sus prácticas pedagógicas, con el objetivo de que sus estudiantes contemplen distintas explicaciones y perspectivas en relación con el Conflicto: *“Nadie puede satanizar por entero a los paramilitares, a las FARC o al ELN, sin dejar de mirar el Estado y llevar eso al contexto. Uno puede escuchar los testimonios de los paramilitares y uno puede entenderlos, “yo me armé como paramilitar porque yo estaba cansado de la situación de este país y empecé a matar guerrilleros y al que yo creía que era colaborador” y eso desde su óptica es válido.* Según el profesor, la relevancia de estas actividades es orientar la reflexión al reconocimiento de otras explicaciones y razones que enriquezcan el panorama sobre el cual los y las estudiantes van a posicionarse frente a la realidad nacional.

La importancia y pertinencia de estas prácticas pedagógicas para el fomento de una comprensión crítica de la violencia puede entenderse en relación con otra herramienta de indagación crítica, el *Escepticismo Reflexivo*. Como se mencionó anteriormente, esta herramienta permite monitorear y evaluar la validez del conocimiento. En otras palabras, su uso permite alcanzar un nivel avanzado de análisis y reflexión, en tanto que profundiza de manera rigurosa y analítica sobre ideas, aseveraciones o argumentos, develando así ideas distorsionadas.

El objetivo de contrastar las narrativas oficiales, con otras narrativas o perspectivas, supone un interés en explorar otras explicaciones y aproximaciones a una misma realidad social. En las prácticas pedagógicas que hacen uso de esta herramienta los profesores y profesoras se basaban en distintas fuentes para cuestionar y problematizar imaginarios sociales e ideas sobre el Conflicto, que se abordan de manera superficial o que no se abordan

en la narrativa oficial, y que los docentes consideran fundamentales para que los y las estudiantes entiendan las causas, dinámicas, transformaciones y objetivos de los actores enfrentados.

Las operaciones cognitivas de *escrutinio metódico de argumentos y procedimientos*, así como el *examen de supuestos subyacentes* se observan en las prácticas en las que los profesores estructuran el proceso de enseñanza aprendizaje alrededor de proyectos de investigación. Proyectos en los que los mismos estudiantes plantean una pregunta de investigación ante una problemática social y, mediante la revisión de otras fuentes, la recolección de evidencias y la búsqueda de distintas perspectivas y narrativas, intentan dar respuesta a sus preguntas. Por ejemplo el profesor Fernando en Bogotá, dice al respecto: *“En la medida en que un estudiante pueda tener la visión tanto de los textos escolares tradicionales, si le sumamos la visión de algunas fuentes primarias y un artículo especializado hecho por un sociólogo o investigador teórico del mismo tema, esa multiplicidad de visiones genera una comprensión diferente. No queremos unificar esas miradas porque sería homogenizante, pero sí es una mirada crítica, una mirada que un estudiante tienen sobre un periodo histórico desde una perspectiva crítica”* (Profesor Fernando , Bogotá 2014). Si bien en estos casos los profesores dan cierta libertad en la búsqueda de información, desarrollan prácticas en las que supervisan el trabajo de los y las estudiantes, y orientan y acompañan los procesos reflexivos de los jóvenes. El avance en estos procesos pedagógicos están dados por la verificación de hipótesis y la aproximación argumentada a los cuestionamientos planteados. En algunos casos se observó la sugerencia en la revisión de determinadas fuentes, o a falta de cuestionamientos por parte de los y las estudiantes, la elaboración de preguntas por parte de los profesores, que los jóvenes no hubieran contemplado. Este tipo de prácticas fueron reportadas de manera significativamente

mayor en profesores y profesoras con licenciatura y estudios de posgrado en el área de ciencias sociales.

De otro lado, las prácticas pedagógicas que emplean *el develamiento y corrección de distorsiones* de manera más sofisticada, se hizo más evidente en contextos urbanos y rurales más expuestos a la violencia. La percepción de los profesores de las creencias más complejas o ideas distorsionadas, en relación con el Conflicto, tienen que ver con los imaginarios sobre la “belleza de la violencia” y de ahí la mayor insistencia de los maestros y maestras de estas zonas en deconstruir estas ideas.

El que los profesores perciban que sus estudiantes sienten fascinación por el uso de la violencia y asocien beneficios en relación con su uso, hace que éstos sientan la urgencia de cuestionar estas ideas en el aula y desarrollar estrategias que desmonten y deconstruyan estos imaginarios. En estos casos se observó una particularidad, y es un importante componente creativo por parte de los profesores y profesoras en el diseño y desarrollo de las prácticas. Al tratarse de docentes que enseñan en contextos con presencia de grupos armados, el diseño e implementación de las prácticas supone que los éstos se ingenien métodos que cuestionen las creencias de los jóvenes, sin señalar ni nombrar a los grupos armados, que en últimas, son los modelos que persiguen los jóvenes. Se observaron entonces prácticas en las que los maestros y maestras debaten en el aula estos imaginarios y, en un ejercicio argumentativo, buscan invalidar las ideas de los jóvenes echando mano, por ejemplo, de ejemplos y casos cercanos de víctimas en la comunidad o de jóvenes que perdieron la vida al unirse a distintos grupos armados.

En la revisión de las prácticas se observaron usos mayores, menores y diferenciados de los procesos cognitivos que supone el uso del Escepticismo Reflexivo. Hubo casos en los que, tras el objetivo de que los y las estudiantes contemplaran otras explicaciones causales al Conflicto Armado, los profesores y profesoras ofrecen a sus estudiantes narrativas críticas en

su contenido, pero no desarrollan procesos reflexivos para su abordaje. Es decir que estas narrativas no se inscriben en procesos en los que los y las estudiantes contrastan distintas explicaciones y verifican la validez de los argumentos para elaborar sus propias conclusiones. En varios casos se observó que ante la inconformidad de los profesores con las explicaciones de la narrativa oficial, seleccionaban materiales pedagógicos y narrativas que se corresponden con su propia posición política. Estos casos se presentaron especialmente en zonas urbanas marginales, y las narrativas y materiales que mencionaron emplear los docentes eran mayoritariamente de izquierda. Si bien estas narrativas ofrecen explicaciones causales que no se contemplan en la narrativa oficial y amplían la perspectiva de los jóvenes a la hora de abordar la temática, por sí mismas presentan una deficiencia en cuanto no están ofreciendo todo el espectro de explicaciones, aproximaciones y narrativas, conduciendo a los jóvenes a la explicación con la que los profesores y profesoras se sienten más identificados.

El uso de narrativas críticas en sus contenidos no son suficientes para desarrollar una comprensión y una aproximación crítica a las problemáticas sociales. Aún cuando las narrativas ofrecen una aproximación novedosa y desarrollan cuestionamientos y reflexiones que en la narrativa oficial se han dejado de lado, éstas deberían acompañarse de otras narrativas que ofrecen explicaciones desde un posicionamiento político contrario. Es a partir del contraste del mayor rango de explicaciones causales que se podrán desarrollar procesos pedagógicos de indagación crítica, donde los jóvenes elaboren sus propias hipótesis y construyan argumentos y posicionamientos informados.

De otro lado, y respecto a las prácticas desarrolladas para desmontar imaginarios e ideas distorsionadas sobre la *belleza de la violencia*, se observó que si bien el contexto genera cuestionamientos importantes y motiva a los profesores y profesoras a diseñar e implementar prácticas pedagógicas para develar distorsiones, la misma situación de riesgo limita el uso del *escrutinio metódico de argumentos y procedimientos* y del *examen de supuestos subyacentes*.

Para lograr hacer un uso equilibrado de estas operaciones cognitivas, es necesario debatir, cuestionar, contrastar opiniones, lanzar hipótesis, caracterizar los actores y entender sus intereses en el Conflicto. Pero en contextos donde los grupos armados han instalado la Ley del Silencio, donde hablar de derechos humanos o cuestionar y debatir temáticas sociales son en sí mismas un riesgo para la vida, no es posible hacer un uso sofisticado del Escepticismo Reflexivo.

4. Discusión y Conclusiones

Este capítulo inicia con una síntesis de los resultados para luego desarrollar una discusión en la que se plantea un contraste entre éstos y la revisión de la literatura. Se señalan tanto las ideas que se verifican como los elementos novedosos que surgieron de este estudio en particular, a partir de lo cual se presentan las conclusiones a las que se llegó tanto en el ámbito de formación docente como de trabajo de aula. Finalmente se concluye con una identificación de las posibles líneas de investigación que abre este estudio y que podrían contribuir al reconocimiento de las formas en las que la enseñanza de la historia puede aportar para la construcción de una cultura de paz.

4.1. Síntesis de los Resultados

En esta sección se presenta la síntesis de los resultados de cada una de las cuatro perspectivas de análisis desarrolladas en este estudio. En primer lugar, la caracterización de la narrativa oficial que llega a las aulas a través de libros de texto de historia; luego, los hallazgos más significativos de los cuatro estudios de caso respecto a la relación entre el contexto y la enseñanza de la historia; más adelante se presentan las ideas más importantes que señalaron el conjunto de profesores respecto a los retos y posibilidades de la enseñanza crítica de la historia reciente de la violencia política; y finalmente, desde un enfoque de pensamiento crítico, tanto el potencial como las limitaciones de las prácticas pedagógicas reportadas.

4.1.1. Caracterización de la narrativa oficial sobre el Conflicto Armado.

Utilizando el modelo de pensamiento crítico (Bermudez, 2015) que caracteriza el uso básico o sofisticado de cuatro herramientas de indagación crítica: Planteamiento de Problemas, Pensamiento Sistémico, Multiperspectividad y Escepticismo Reflexivo, fue

posible determinar que la narrativa oficial de los textos escolares cuenta con seis características que dificultan o entorpecen una enseñanza crítica de la historia en las aulas. En el análisis se encontró que esta narrativa (1) se centra en las decisiones y acciones de los gobiernos y no en la problematización de la violencia política; (2) presenta una secuencia de eventos de manera cronológica y lineal y no un proceso articulado de las causas, transformaciones y consecuencias del Conflicto; (3) privilegia la perspectiva del Estado y no las perspectivas de los distintos actores involucrados en el Conflicto; (4) cuestiona especialmente la violencia ejercida por los actores al margen de la ley mencionando someramente la violencia del Estado por extralimitación de sus funciones; (5) hace poca referencia a la experiencia de las víctimas; y (6) ofrece una explicación unicausal del Conflicto atribuyendo el uso de la violencia a una opción que tomaron los actores armados frente a la exclusión política y no como una herramienta estratégica empleada por todos los actores involucrados para alcanzar sus objetivos sociales y políticos, asociados al control de los territorios, el acceso a recursos y el control de procesos políticos locales.

4.1.2. La relación entre la enseñanza de la historia y el contexto social.

Desde una aproximación discursiva, se estudiaron las narrativas de los profesores y profesoras que hicieron parte de esta investigación. A través de cuatro estudios de caso, se evidenció la relación existente entre las formas en que se aborda el tema en el aula y el nivel de cercanía o distancia que en su experiencia personal y docente tienen con la violencia directa y estructural relacionada con el Conflicto³⁶.

En contextos rurales fuertemente afectados por la violencia política, los docentes entrevistados tienden a desarrollar un sentido de responsabilidad social, orientado a reconocer la magnitud del daño de la violencia y a reflexionar sobre las condiciones que podrían

³⁶ La interacción que evidencian estos estudios de caso es entre contextos afectados de diferentes maneras por la violencia y profesores con distintas experiencias, pero todos ellos motivados a enseñar la historia reciente del Conflicto Armado desde un enfoque de derechos humanos.

garantizar la no repetición de los horrores vividos en el pasado. Se observa un énfasis en la humanización del Conflicto y en desarrollar reflexiones sobre el sufrimiento y la perspectiva de las víctimas. Pero al mismo tiempo, por encontrarse en zonas con presencia activa de grupos armados, y por motivos de seguridad, se ven limitadas las reflexiones y las prácticas pedagógicas orientadas a una aproximación crítica a las causas y dinámicas del Conflicto Armado, sus actores y consecuencias. De otro lado, se encontró que en zonas con experiencias significativas de resistencia no violenta al actuar de los grupos armados, la propia historia de resistencia civil se constituye en soporte y fundamento para la enseñanza crítica de la historia reciente, y sirve como herramienta para problematizar la violencia política y plantear reflexiones sobre formas alternativas de enfrentar los conflictos. En contextos urbanos marginales con presencia de grupos armados, los profesores y profesoras encuentran referentes cercanos a las realidades sociales de sus estudiantes sobre los cuales debatir temas de desigualdad, injusticia y las dinámicas e intereses de los grupos armados; pero se enfrentan al reto de que los y las jóvenes traen consigo problemáticas sociales propias de sus contextos, que se evidencian en problemas de indisciplina, falta de interés en la academia y vacíos en habilidades de lectoescritura que dificultan trasladar la teoría y los métodos de las ciencias sociales a la práctica en el aula. Finalmente, en los contextos más protegidos de la violencia derivada del Conflicto, se encontraron las prácticas pedagógicas más elaboradas, rigurosas y cercanas a los métodos de la enseñanza de la historia. En estos sectores, el profesorado cuenta con mayores niveles de formación profesional específica en el área y cuenta con más recursos sociales y didácticos. La distancia en relación con el actuar de los grupos armados les permite generar reflexiones críticas sobre el uso de la violencia, nombrar los actores, debatir sus acciones en relación con el Conflicto y reflexionar conjuntamente sobre las consecuencias del uso de la violencia. La distancia favorece el debate y la reflexión crítica; sin embargo, plantea el reto de la representación de realidades

sociales distantes y ajenas a los y las estudiantes y por tanto se enfrentan a la necesidad de fomentar un sentido de compromiso y responsabilidad social entre sus estudiantes.

4.1.3. La enseñanza de la historia como vehículo de la educación para la paz.

A través del análisis temático de las narrativas de los 23 maestros y maestras participantes se identificaron seis grandes temas o ideas recurrentes relacionados con los retos y las posibilidades de hacer de la enseñanza de la historia un vehículo para la educación para la paz.

Se encontró que (1) la comprensión que los y las docentes tienen del concepto de paz determina la forma en que enseñan el tema del Conflicto Armado en el aula. Al respecto, se identificaron dos tendencias: a) las prácticas orientadas al fomento de habilidades para la convivencia pacífica y la prevención del acoso escolar, y b) las prácticas orientadas a comprender críticamente la historia del Conflicto mediante el uso de herramientas propias de las ciencias sociales y en particular, del área de enseñanza de la historia. Así mismo, (2) los profesores y profesoras mencionaron de manera recurrente que se enfrentan al imaginario de que el contenido de la historia, como asignatura académica en la enseñanza convencional, está "muerto" y su aprendizaje carece de sentido. Los y las jóvenes no le encuentran utilidad, pues la historia se percibe como algo desconectado de sus realidades sociales. Por tanto, los maestros y las maestras deben desarrollar estrategias para generar comprensiones sobre la relevancia y conexión de la historia con el presente y promover reflexiones para la proyección del futuro. Los profesores y profesoras también se refirieron a (3) las limitaciones de la narrativa oficial sobre la historia reciente. Consideran que no ofrece los recursos suficientes para generar interés, y promover debates y reflexiones críticas en el aula. Por otra parte, (4) en todos los casos se refirieron al reto de desarrollar estrategias para problematizar los imaginarios sociales que sus estudiantes han construido sobre el uso de la violencia y que se encuentran directamente relacionados con sus contextos de desarrollo. Esto va desde

imaginarios donde la violencia es atractiva y otorga estatus social, hasta su normalización e invisibilización. De ahí que muchos de ellos recurran a materiales pedagógicos alternativos para complementar o sustituir esta narrativa. Otro tema recurrente fue (5) la aspiración de neutralidad por parte de los maestros y maestras a la hora de abordar el tema de la historia reciente. Dicha aspiración varió en relación con la cercanía o distancia con la violencia. (a) En territorios más expuestos, los maestros y maestras se mostraron más inclinados a la neutralidad debido a temas de seguridad; y (b) en territorios más protegidos, aquellos que defendían la neutralidad mencionaron el riesgo de caer en el adoctrinamiento y restringir el libre posicionamiento informado de sus estudiantes frente a la realidad social del país, y otros, se refirieron a la imposibilidad de ser neutro ante la propia realidad social y el deber de llevar al aula perspectivas que históricamente han sido invisibilizadas. De otro lado, (6) la experiencia de violencia política ha marcado emocionalmente a las comunidades educativas y esto se constituye en un reto al momento de abordar el tema del Conflicto Armado en el aula, tanto para profesores que han sido víctimas como para estudiantes. Se identificaron diferencias cualitativas en el posicionamiento y manejo del tema por parte de las y los profesores dependiendo de si la victimación la hubieran vivido ellos mismos, o sus estudiantes. En el primer caso, se observa un incremento en el sentido de responsabilidad social y un compromiso ético con la no repetición; pero en casos de expresión del dolor por parte de estudiantes víctimas de la violencia, se observó que, en una gran mayoría, los docentes no cuentan con las herramientas para manejar estas situaciones en el aula y optan por evitar el tema.

4.1.4. Las prácticas pedagógicas para la comprensión crítica de la historia reciente del Conflicto.

La pertinencia de las prácticas pedagógicas reportadas por el grupo de profesores para problematizar la violencia y promover una aproximación crítica y reflexiva a la historia

reciente del Conflicto se determinó a partir de un análisis basado en un modelo teórico de indagación crítica (Bermudez, 2015).

De acuerdo con los objetivos que buscaban alcanzar los profesores y profesoras se asociaron las prácticas que reportadas al uso de una o más Herramientas de Indagación Crítica: Planteamiento de Problemas, Pensamiento Sistémico, Multiperspectividad y Escepticismo Reflexivo. A continuación se describen los tres grandes objetivos pedagógicos que enmarcan las prácticas pedagógicas.

4.1.4.1. Relacionar la historia nacional con la historia local. El primero de los objetivos busca conectar la historia nacional con la historia local para que los y las estudiantes logren establecer relaciones causales con elementos presentes en sus realidades sociales. Este objetivo, así como las prácticas que describieron los maestros y maestras para alcanzarlo, se corresponde con dos herramientas de indagación crítica: *Planteamiento de Problemas* y *Pensamiento Sistémico*.

En relación con el Planteamiento de Problemas los profesores y profesoras describieron estrategias pedagógicas que buscaban generar interrogantes sobre cuestiones tanto *éticas* como *epistemológicas*. En el primer caso, decían promover la problematización de prácticas violentas derivadas del Conflicto que se hubieran normalizado en sus comunidades, generando reflexiones a partir de conceptos o principios como la justicia o la dignidad. Estas prácticas en particular, buscaban entender cómo los procesos nacionales relacionados con el Conflicto se traducen en condiciones sociales que vulneran la dignidad de las personas de maneras específicas en contextos determinados. En el segundo caso, describieron prácticas que buscaban generar interrogantes sobre la validez del conocimiento; concienciar al estudiante de las limitaciones de la información convencional o habitual y de las explicaciones que recibían sobre el Conflicto, bien fuera a través de los medios de comunicación, los textos escolares o la opinión pública. La mayoría de los maestros de este

estudio mencionaron que les proponían a sus estudiantes considerar distintas fuentes de información y explicaciones para contrastarlas con sus realidades sociales, y valorar y acercarse a testimonios de personas de la comunidad como otro tipo de fuentes de información histórica. Respecto al uso del Planteamiento de Problemas se observó un énfasis en las preguntas éticas por parte de profesores que enseñan en zonas más expuestas a la violencia. Esto se relaciona con la apremiante necesidad que manifestaron de que sus estudiantes dimensionaran el daño perpetrado contra sus propias comunidades.

Respecto al Pensamiento Sistémico, se reportaron prácticas orientadas al develamiento de estructuras subyacentes al Conflicto Armado. En términos generales, estas prácticas buscaban que los y las estudiantes entendieran que los eventos puntuales del Conflicto Armado están insertos o hacen parte de un sistema más complejo de estructuras sociales, económicas y políticas. En el marco de las distintas prácticas reportadas, los y las docentes buscaban deconstruir en el aula este sistema, para que sus estudiantes comprendieran la relación entre lo nacional y lo local, y que de este modo entendieran que su realidad hace parte de una más amplia, y que su cotidianidad se corresponde con decisiones, acciones y políticas del nivel nacional. Las prácticas más rigurosas respecto al uso de esta herramienta fueron más frecuentes en profesores con mayor nivel de formación en el área de ciencias sociales.

4.1.4.2. Representar la experiencia de las víctimas en el aula. El segundo objetivo se orienta a representar la experiencia de las víctimas en el aula para humanizar el Conflicto y reflexionar sobre la magnitud del daño de la violencia. En este caso se identificaron prácticas en las que la herramienta prioritaria es la *Multiperspectividad*, al buscar integrar distintas perspectivas en la comprensión y aproximación de las problemáticas sociales. En el marco de la enseñanza de la historia, este objetivo se relaciona con la empatía histórica; es decir, con la identificación y representación del contexto histórico, social y cultural de los testimonios de

las víctimas y con el reconocimiento de que la narrativa sobre un hecho histórico cambia según la perspectiva de quien narra la historia.

Se encontró que si bien este objetivo es coherente con el enfoque de pensamiento crítico, solo en pocos casos reportados se integraban las narrativas de las víctimas a la enseñanza de la historia reciente de manera históricamente contextualizada. En la mayoría de los casos los profesores y profesoras buscan generar emociones de empatía personal con el sufrimiento de las víctimas, sin generar reflexiones históricas que permitan comprender el contexto de significado de la vulneración, ni los objetivos políticos, sociales o económicos que perseguían los grupos armados atacando y amedrentando a la población civil.

4.1.4.3. *Modificar creencias e imaginarios sesgados sobre el uso de la violencia.* El tercer objetivo pedagógico identificado consiste en transformar imaginarios sesgados sobre el uso de la violencia política que van desde su invisibilización, pasando por su normalización, hasta el reconocimiento de beneficios en su uso por parte de los y las jóvenes. Los profesores y profesoras buscan que sus estudiantes se aproximen críticamente a estos imaginarios y descubran los sesgos y vacíos que hay en ellos. Entre las prácticas reportadas, mencionaron la problematización de las narrativas que circulan en distintos medios de comunicación, la revisión de fuentes alternativas y el debate argumentado entre distintas posturas para desarrollar una opinión propia o comprensión más informada. Desde el enfoque de indagación crítica este propósito se corresponde con el *Escepticismo Reflexivo* el cual supone reconocer el carácter interpretativo del conocimiento social, y evaluar los sesgos, evidencias, fundamentos y coherencia de distintas explicaciones ante una misma problemática social. En este sentido, es una herramienta de pensamiento que pone en duda distintas narrativas y posicionamientos, y propone debatir y argumentar sobre las mismas. El uso de esta herramienta permite reconocer que no hay una única narrativa verdadera, sino distintas narrativas que ofrecen selecciones e interpretaciones de los hechos del pasado según la

posición desde la que se narre, los intereses y las preguntas de quien narra. A la vez, permite comprender que estas narrativas pueden ser más o menos coherentes, comprensivas y veraces, y que un conocimiento riguroso del pasado debe evaluar estas cuestiones.

Para los profesores y profesoras de este estudio no siempre fue posible desarrollar prácticas orientadas hacia este objetivo con el mismo nivel de profundización y rigor, y esto está directamente relacionado con la cercanía o distancia con la violencia política y el nivel de formación disciplinar en historia. En contextos más expuestos la violencia y con presencia de actores armados, se identificó una limitación en la enseñanza crítica de la historia relacionada con temas de seguridad. Respecto al nivel de formación, aquellos con menor nivel plantearon sus prácticas más como una postura ideológica que los profesores y profesoras con mayor formación que lo hicieron como un ejercicio de reflexión disciplinar.

4.2. Discusión

En esta sección se discuten, a la luz de la revisión de la literatura, cinco aspectos que se consideran claves para entender la relación entre las comprensiones, experiencias y valoraciones de los profesores y profesoras asociadas a la violencia política y la selección de contenidos, el diseño y la implementación de prácticas pedagógicas para la enseñanza del Conflicto Armado.

Los aspectos que permiten entender esta relación son (1) la relación entre la enseñanza de la historia y la educación para la paz; (2) el compromiso social de los y las docentes; (3) la enseñanza crítica de la historia en contextos desiguales, (4) la rigidez del currículo y de los sistemas de evaluación; y (5) el lugar de las víctimas en la enseñanza de la historia.

4.2.1. La relación entre la enseñanza de la historia y la educación para la paz.

Los resultados de este estudio indican que la articulación entre la enseñanza de la historia y la educación para la paz en el aula no es sencilla. Los profesores y profesoras de

ciencias sociales que se encuentran sensibilizados y quieren generar reflexiones para problematizar la violencia política se enfrentan a distintos retos. En varios casos estudiados en esta investigación se observaron iniciativas con un objetivo pedagógico claro, pero se evidenciaron vacíos y dificultades para conseguirlo. La falta de formación para establecer esta relación de forma académica, así como de material pedagógico apropiado y apoyo institucional para desarrollar sus prácticas de manera rigurosa, se suman a las dificultades sociales propias de los contextos donde tiene lugar la enseñanza. ¿Cuáles son las ventajas y desventajas de unir la enseñanza de la historia y la educación para la paz en contextos marcados por la violencia política en su historia reciente? ¿Es pertinente hacerlo?

Por un lado, en distintos contextos como España, tras la Guerra Civil y la dictadura franquista, o Guatemala, tras la firma del acuerdo de paz en 1996 entre el Estado y las guerrillas, se ha identificado un temor en las instituciones de enseñar la historia reciente al considerar que puede promover revanchismos en las nuevas generaciones (Valls, 2007; Oglesby, 2007). En Ruanda, por ejemplo, el Ministerio de Educación optó por una moratoria en la enseñanza de la historia reciente después de la guerra y el genocidio tutsi en 1994. Fue solo hasta el 2010 que el tema se empezó a trabajar en las aulas a través de libros de texto. Sin embargo, se trata de una narrativa que menciona muy superficialmente los hechos asociados al genocidio, de tal manera que no permite abordar la temática de manera rigurosa y crítica (Duruz & Ingelaere, 2014).

En Colombia, por lo menos hasta la fecha, el Ministerio de Educación asumió la responsabilidad de promover programas y procesos pedagógicos para enseñar críticamente la historia reciente del Conflicto en el ámbito escolar. Esto se puede observar tanto en el convenio que suscribió con el Centro Nacional de Memoria Histórica, como con la promulgación de la Cátedra para la Paz (Ley 1732/2015) y el restablecimiento de la enseñanza obligatoria de la Historia de Colombia en los lineamientos curriculares de las

ciencias sociales (Ley 184/2017). En otros contextos tales como Irlanda del Norte o Argentina que, al igual que Colombia, han pasado por largos periodos de violencia política, los gobiernos también han optado por implementar políticas educativas para la enseñanza del pasado reciente, orientadas a la deslegitimación de la violencia y la promoción de valores democráticos. No ha sido una tarea fácil y se han enfrentado a distintos retos como lo son la construcción de un relato que integre las distintas perspectivas y posiciones enfrentadas, la explicación en el aula de casos que permanecen impunes, o el manejo en el aula de emociones vinculadas a las memorias colectivas de graves vulneraciones de derechos fundamentales (Kitson, 2007; Carnovale & Larramendy, 2010).

Teóricamente hay distintos autores que apoyan este enfoque. Salomon (2002) plantea que la educación para la paz debe corresponderse con el contexto social y político donde tiene lugar. Esto significa estudiar los conflictos y las posiciones e intereses enfrentados para problematizar la violencia y, de este modo, favorecer su deslegitimación. De acuerdo con Cole (2007a), en sociedades divididas y marcadas por memorias colectivas de vulneración, muerte y sufrimiento, la enseñanza de la historia puede contribuir a avanzar hacia la reconciliación. Es decir, hacia una convivencia fundada en el reconocimiento y aceptación de las vulneraciones ocurridas en el pasado y una reflexión orientada hacia la no repetición. Anna Bastida (1994a) agrega que la forma tradicional en que hemos aprendido la historia ha contribuido a entender la guerra como un hito cronológico que determina cambios políticos, haciéndola parecer normal e inevitable. Propone, en el marco de la educación para la paz, trabajar la guerra en el aula como un fenómeno social. Es decir, estudiarla, analizarla y tratarla de forma racional, de manera que permita entender los intereses políticos tras el uso de la violencia, sus consecuencias y el impacto en las sociedades.

Los maestros de ciencias sociales que hicieron parte de este estudio ven la articulación entre las dos disciplinas, no solo posible, sino necesaria. Consideran que ayudando a los

jóvenes a comprender las complejas realidades en las que han tenido que vivir, así como la instrumentalización de la violencia por parte de los actores enfrentados, los intereses encontrados y las consecuencias del Conflicto Armado en la sociedad, pueden aportar a la paz. Sin embargo, en esta investigación se observaron casos de profesores que ante la urgencia de promover una aproximación crítica a las realidades sociales de los y las estudiantes, enseñaban la historia desde una selección de materiales pedagógicos y fuentes afines a su propia posición política; otros que, a falta de formación específica en enseñanza de la historia, conectaban hechos y personajes del pasado a las realidades sociales de los y las estudiantes sin ofrecer una adecuada contextualización histórica; y otros, que ante la presencia de grupos armados en los territorios, veían limitadas sus posibilidades de desarrollar debates y reflexiones críticas sobre el uso de la violencia.

De acuerdo con Lee y Shemilt (2007), cuando a la enseñanza de la historia se le agregan otros objetivos sociales como la educación ciudadana o para la paz, se corre el riesgo de que sea instrumentalizada por partidos o ideologías políticas y que ante la necesidad de generar reflexiones sobre otras temáticas sociales, se pierda la rigurosidad para aproximarse al pasado. McCully (2018) también reconoce estas dificultades, sin embargo plantea que las necesidades sociales de contextos políticamente divididos y marcados por la violencia política, como el caso de Irlanda del Norte, justifican el desarrollo de metodologías propias de la enseñanza de la historia para el fortalecimiento del pensamiento histórico. Cuando no se establece esta relación, existen más probabilidades de que se normalice la violencia, pues se nombra pero no se problematiza. De ahí que el autor sugiera establecer esta relación pero de manera rigurosa y coherente con los métodos y conceptos de la disciplina, es decir, dotando a las nuevas generaciones con herramientas para aproximarse de manera crítica al pasado y a sus realidades sociales.

Según Mario Carretero (2017), la enseñanza de eventos violentos y conflictivos de la historia reciente plantea unos retos distintos a los que supone la enseñanza de sucesos más lejanos en el tiempo. El establecimiento de una distancia histórica para un análisis objetivo del pasado se complejiza, ya que el límite entre el pasado y el presente se hace difuso. Además, los procesos para la revisión y cambio de creencias conducentes a la reconciliación deben enfrentarse a imaginarios y narrativas cargadas de subjetividades que circulan en los contextos de desarrollo de los jóvenes. Carretero destaca el fortalecimiento del pensamiento histórico en la enseñanza de la historia reciente como estrategia para contribuir a establecer esta distancia histórica de manera más efectiva.

Desde el enfoque de pensamiento crítico que se aborda en este estudio, se rescatan los conceptos y procesos propios del pensamiento histórico que permiten una comprensión crítica de los conflictos sociales y la violencia política (Bermudez, 2015). Por tanto, las limitaciones evidenciadas en las prácticas pedagógicas que reportaron los docentes en este estudio no señalan la imposibilidad de conectar ambas disciplinas sino, por el contrario, la necesidad de desarrollar una intervención institucional que dote a los docentes con las herramientas necesarias para enseñar la historia reciente de manera académicamente rigurosa. Esto incluye programas de formación docente en los conceptos y métodos de la enseñanza de la historia, así como la edición de materiales pedagógicos que les permitan adaptar sus prácticas pedagógicas a las limitaciones y necesidades de sus contextos.

4.2.2. El compromiso social de los y las docentes.

Hoy en día, en cualquier salón de clases en Colombia, abordar el tema del Conflicto Armado no es una tarea sencilla. Como se mencionó en la revisión de la literatura, la historia reciente de la violencia política es en sí misma un tema controversial, una historia difícil de abordar. En este estudio se observaron distintas formas, estrategias y prácticas en cuanto al manejo de estas historias difíciles. Algunos profesores y profesoras reportaron prácticas más

cercanas al formato tradicional de enseñanza en el aula, como la revisión de textos escolares y el desarrollo de debates moderados. Otros dijeron que se basaban en materiales pedagógicos alternativos como publicaciones de organizaciones no gubernamentales, películas, videos o contenidos en redes sociales para promover reflexiones críticas y debates entre los jóvenes; y unos pocos llevaban las prácticas fuera del aula o planteaban estrategias novedosas, en algunos casos relacionadas con las artes, para cuestionar distintos aspectos de la realidad social.

Si bien los modelos educativos de algunos colegios pueden influir en que un docente desarrolle sus prácticas pedagógicas con un enfoque determinado, muchas de las prácticas reportadas por los profesores que participaron en este estudio sobrepasaban las exigencias de sus instituciones. Pero, ¿qué hace que unos profesores se esfuercen más, e intenten alcanzar objetivos sociales más amplios con sus prácticas que otros? En las entrevistas se encontró que esto se relacionaba fundamentalmente con el compromiso social de enseñar la historia reciente de manera que favoreciera una aproximación crítica por parte de los jóvenes a sus realidades sociales. Este propósito se corresponde con uno de los hallazgos de Stoskopf y Bermudez en un estudio que examinaba las comprensiones de un grupo de profesores de historia en Estados Unidos sobre la forma en que se representaba la migración forzada de las naciones indígenas o *Sendero de las Lágrimas* en la historia oficial. De acuerdo con los autores, los y las docentes orientan sus prácticas pedagógicas desde la creencia que la enseñanza de la historia tiene el propósito social de formar ciudadanos que puedan hacer elecciones éticas e informadas respecto a cuestiones que puedan afectar tanto sus propias vidas como las de otras personas (2018:179). Sin embargo, y al igual que en este estudio, el énfasis en las razones que los profesores y profesoras esgrimían para explicar este compromiso se correspondía directamente con el contexto y las características sociales de sus estudiantes. Los autores encontraron diferencias entre las explicaciones de docentes que

enseñaban en sectores con concentraciones mayores de estudiantes inmigrantes y afro descendientes, que en sectores menos diversos. De manera similar, en esta investigación se observó que en territorios empobrecidos y con presencia de grupos armados los profesores y profesoras buscaban generar reflexiones para la deslegitimación de la violencia, la no repetición y el empoderamiento de los jóvenes para enfrentar las dificultades de sus contextos de formas positivas; y en zonas más protegidas, buscaban promover una identidad cívica responsable con el conjunto de la sociedad a través de la representación y problematización de otras realidades sociales.

Es importante señalar que en las entrevistas se identificó que la experiencia personal de los profesores y profesoras con la violencia política promueve el compromiso social de educar a las nuevas generaciones para la no repetición de las vulneraciones del pasado. A pesar de la falta de recursos pedagógicos, las difíciles condiciones laborales y el riesgo que representa para su integridad personal abordar estos temas en el aula, algunos profesores y profesoras intentan, de distintas maneras, generar una comprensión en sus estudiantes sobre la magnitud del daño de la violencia y desarrollar reflexiones conducentes a la no repetición. Independientemente de que sus prácticas sean exitosas o no, esto se constituye en un elemento importante a tener en cuenta al momento de diseñar estrategias de formación docente, ahora que las políticas educativas son cada vez más favorables a desarrollar procesos de educación para la paz a través de la enseñanza de la historia.

De otro lado, Kitson y McCully (2005) diseñaron una escala para identificar la disposición en los profesores y profesoras para enseñar historias difíciles en Irlanda del Norte e Inglaterra. En esta escala se representan tres categorías distintas. En primer lugar, se sitúan los docentes que evitan la enseñanza de temas que puedan ser controversiales (*avoiders*); profesores que consideran que el propósito último de la enseñanza de la historia es el aprendizaje de contenidos y no creen que ésta pueda contribuir con un propósito distinto. En

segundo lugar, se encuentran aquellos que abordan cuestiones controversiales en hechos del pasado pero para contener el riesgo; lo hacen de manera tal que no promueven el debate entre opiniones distintas e ilustran las ideas en el hecho histórico mismo, sin hacer conexiones con el presente (*risk containers*). Finalmente, en tercer lugar, ubican a los que reconocen abiertamente la función social de la enseñanza de la historia conectando el pasado con las realidades sociales de sus estudiantes, y que aprovechan posicionamientos distintos entre estudiantes como oportunidades pedagógicas y traspasan los límites del currículo oficial (*risk takers*). Los autores encontraron que el lugar en el que se ubicaban los profesores y profesoras en la escala también se relacionaba con el contexto. En colegios donde se vivía más fuertemente el conflicto, los profesores y profesoras tendían a ser menos arriesgados en sus prácticas para evitar confrontaciones entre los y las estudiantes y, en términos generales, los docentes se ubicaron mayoritariamente en la categoría de *risk containers*. Los autores identificaron cinco variables que determinaron el posicionamiento: la clase social, la religión, la formación profesional, la historia personal y la etnia. Así mismo identificaron factores relacionados con el contexto pues encontraron diferencias entre zonas urbanas y rurales, monoculturales o multiculturales, así como con la alta o baja flexibilidad curricular en cuanto al abordaje de los contenidos. A pesar de las grandes diferencias entre el contexto irlandés y el colombiano, esta escala resulta útil para entender las condiciones que les permiten a los profesores ser más *arriesgados* en sus prácticas pedagógicas. Aunque en esta investigación se seleccionaron profesores y profesoras que estuvieran sensibilizados a enseñar la historia reciente de manera crítica, no se podría ubicar a todos los en una posición homogénea en esta escala. Si se entienden estas categorías no como características de profesores, sino como las distintas posiciones que éstos pueden asumir en determinados contextos, en zonas más expuestas a la violencia lo más recomendable sería el desarrollo de prácticas que contengan los debates y reflexiones en eventos y contextos específicos distintos al propio y, en casos

muy extremos, hasta lo eviten. Es decir, que a partir del reconocimiento de las limitaciones de algunos contextos se diseñen estrategias para que se pueda abordar el tema del Conflicto de la manera más académica y rigurosa posible.

Es así como para el diseño de políticas educativas y futuros programas de formación docente se recomienda rescatar experiencias de profesores y profesoras que, a partir de un compromiso ético y social, han encontrado maneras creativas y propositivas de superar los obstáculos de sus contextos, para diseñar estrategias que se correspondan con los retos y las posibilidades que enfrenta la enseñanza en los distintos territorios del país. Así mismo, fortalecer las prácticas que actualmente desarrollan los maestros con formación específica en los métodos y conceptos de la enseñanza de la historia que les permitan asumir *riesgos* de maneras más académicas. Y finalmente, editar material pedagógico que les permita a las y los profesores adoptar las posiciones más pertinentes para el contexto en el cual desarrollan su labor.

4.2.3. La enseñanza crítica de la historia en contextos desiguales.

Los resultados de esta investigación mostraron que aún con profesores sensibilizados y motivados a enseñar de manera crítica la historia del Conflicto para la no repetición de la violencia, hay diferencias importantes en lo que estos docentes pueden hacer. El potencial de las prácticas de los docentes que participaron en esta investigación varía de acuerdo con la formación, los recursos pedagógicos y el contexto. Es decir que las posibilidades de enseñar críticamente la historia reciente, en contextos desiguales, cambia. Si bien resultan fundamentales las políticas educativas que le asignan un lugar en el currículo a la educación para la paz y hacen énfasis en el abordaje de la Historia de Colombia, esas directrices nacionales no van a tener un impacto importante si no se trabajan metodologías y materiales pedagógicos que les ayuden a los docentes superar o adaptarse a las limitaciones que enfrentan en sus contextos.

Este problema que en este estudio se observa para la enseñanza de la historia reciente, se enmarca dentro un problema más amplio que plantean García y Quiroz (2011). De acuerdo con los autores, el sistema educativo en Colombia está organizado de tal manera que reproduce la desigualdad social. Señalan que en sociedades relativamente igualitarias los sistemas educativos impulsan la movilidad social, pero en sociedades muy desiguales, como la colombiana, el sistema educativo promueve la reproducción de las clases sociales. La educación básica en Colombia no solo está dividida por clases sociales, en tanto que los ricos y los pobres van a colegios diferentes, sino que los ricos reciben una educación de mejor calidad que los pobres. El sistema educativo en Colombia está diseñado de tal manera que los y las estudiantes con mayor capital social tienen mayores probabilidades de éxito que los de las clases menos favorecidas (2011:140). Esto se comprobó en un estudio realizado en 2011 donde se comparó el resultado de las pruebas Saber 11³⁷ con los estratos socioeconómicos de los y las estudiantes y se encontró que los de estratos más altos tenían resultados significativamente mayores que los de estratos empobrecidos (García, Espinosa, Jiménez, & Parra, 2013).

En esta investigación se observó que las prácticas pedagógicas más críticas y elaboradas, en lo que respecta a la articulación de la enseñanza de la historia y la educación para la paz, se correspondían con profesores de sectores más protegidos de la violencia del Conflicto. Es decir, con docentes con formación profesional y de posgrado en el área de ciencias sociales, que enseñan a estudiantes que a su vez cuentan con mayor capital social. Esto significa que aquellos que en el desarrollo de sus prácticas tienen más probabilidades de aproximarse de manera más crítica a la realidad social y política del país son un grupo minoritario, cuya cotidianidad y realidad social no se ve directamente afectada por la

³⁷ Evaluaciones nacionales estandarizadas que se instauraron desde el año 2014 para medir el desarrollo de las competencias básicas que debe desarrollar un estudiante durante su paso por la vida escolar.

violencia. Así mismo, resulta importante entender que las limitaciones que se observaron en las prácticas reportadas por los docentes se deben a limitaciones del sistema y no de los profesores y profesoras específicos.

Reconociendo el riesgo que supone que las nuevas generaciones no relacionen el pasado reciente con sus realidades sociales, y que no cuenten con las herramientas para problematizar el uso de la violencia, ni enfrentar de maneras positivas los conflictos sociales, resulta apremiante atender especialmente a los sectores más afectados por el Conflicto Armado. Esto significa desarrollar programas de formación y materiales pedagógicos que les permitan a los profesores y profesoras conectar la historia nacional con la historia local, representar la experiencia de las víctimas en el aula y contrastar las narrativas oficiales con otras narrativas o perspectivas teniendo en cuenta las posibilidades y obstáculos de los distintos contextos. Como se mencionó en la sección anterior, esto coincide con la categoría de *risk containers* que identifica McCully, en la que las y los profesores abordan historias difíciles pero en el marco de un evento histórico específico que presenta paralelismos con la propia realidad social.

Esta situación de desigualdad supone además una cuestión ética y de justicia social, pues si esta desventaja se mantiene en relación con los procesos educativos que pueden contribuir a que desaprendamos la guerra como sociedad, es muy probable que se sigan reproduciendo las dinámicas sociales de violencia estructural que nos llevaron a más de medio siglo de enfrentamientos armados, y que la violencia siga siendo bella para muchos y distante para pocos.

4.2.4. La rigidez del currículo y de los sistemas de evaluación.

En este estudio, varios profesores y profesoras comentaron que no encontraban fácilmente un espacio en el currículo oficial para desarrollar las actividades que, según ellos, tienen mayor impacto en los y las estudiantes al momento de aproximarse de manera crítica a

la historia del Conflicto. Las prácticas que los maestros y maestras entrevistados valoraron de manera más positiva, y con mayor impacto entre sus estudiantes, se correspondan con iniciativas que sobrepasaron las exigencias o formatos curriculares de sus instituciones. En las entrevistas, los maestros se refirieron a actividades comunitarias, iniciativas artísticas y proyectos pedagógicos por fuera del colegio que se salen de lo que está estipulado en el currículo; actividades que trabajan otro tipo de habilidades, y dan cuenta de otro tipo de desempeños que tienen sentido en un contexto local y comunitario específico, y que no son valoradas por el sistema educativo formal. Entre estas se mencionaron el rap, el graffiti, la poesía y las huertas comunitarias, entre otras. Si bien estas actividades, según los docentes, posibilitan comprensiones sobre la relación entre la historia nacional y las distintas realidades sociales de los jóvenes, plantea una dificultad en cuanto los formatos de evaluación de estos aprendizajes suponen el desarrollo de unas habilidades específicas más cercanas al formato tradicional de enseñanza - aprendizaje.

García y Quiroz (2011) plantean que el privilegio de los y las estudiantes de estratos altos consiste en que su cultura se encuentra más próxima a la cultura que el sistema educativo enseña, evalúa y premia. En este sentido, el logro académico para los pobres es una conquista y para los ricos es una herencia. Esto es coherente con el planteamiento del profesor Tomás que enseña en una zona marginal en Bogotá D.C. quien manifiesta que los y las estudiantes que llegan a su institución, en muchos casos no cuentan con las habilidades básicas de lectoescritura para desarrollar una clase en un formato convencional de lectura de contenidos, análisis y debate. Según el profesor, los jóvenes no centran la atención en documentos extensos, ni saben desarrollar argumentos de forma escrita. De ahí que haya adaptado sus prácticas pedagógicas a las narrativas que manejan los jóvenes en sus interacciones sociales cotidianas y que busque vincular a los y las estudiantes a proyectos y colectivos comunitarios para promover una aproximación crítica a sus realidades sociales. A

pesar de que sus prácticas sean exitosas, el profesor se enfrenta al reto de encajar estos conocimientos al formato de las pruebas que evalúan el desarrollo de competencias en ciencias sociales en el país. Tomás planteaba que en la educación en Colombia existen dos tipos de currículos, uno central y otro periférico. En el primero, decía, se encuentran los contenidos a ser evaluados en las pruebas nacionales estandarizadas; y en el periférico, las iniciativas de profesores que, mediante metodologías alternativas, buscan generar reflexiones para promover la participación democrática y la problematización del uso de la violencia política como estrategia para enfrentar los conflictos sociales.

Teniendo en cuenta la situación y las diversas formas narrativas que manejan los jóvenes en sus distintos contextos de desarrollo, los resultados de esta investigación sugieren que se valoren las distintas maneras de fortalecer y apoyar la posibilidad de que las y los profesores se dediquen a actividades “periféricas”. Es decir, que en vez de ampliar la cobertura de la evaluación, se defina con mayor claridad lo básico evaluable y lo periférico flexible, y organizar el currículo para que el profesorado pueda contar con los tiempos y recursos para el desarrollo de estas prácticas según el contexto y las características de sus estudiantes.

4.2.5. La enseñanza de la historia y las víctimas.

En este estudio se encontró que un recurso frecuente que emplean los docentes en sus prácticas pedagógicas para deslegitimar el uso de la violencia es llevar al aula testimonios de víctimas o promover el debate de casos de victimación cercanos a las comunidades educativas. Al ahondar en las razones de los profesores y profesoras y los propósitos que buscaban alcanzar con esta estrategia se encontró que muchos lo hacen para humanizar el conflicto y permitirle a los jóvenes dimensionar el daño que puede causar la violencia. Desde una perspectiva ética este propósito es muy importante, pues genera reflexiones conducentes al reconocimiento y respeto de la dignidad humana, y la promoción de valores democráticos.

Sin embargo, cabe preguntarse ¿cuál es la mejor manera de introducir estos testimonios en la enseñanza de la historia reciente? ¿Qué elementos hay que tener en cuenta para alcanzar los objetivos que se plantean los profesores?

En el País Vasco se ha desarrollado un importante trabajo integrando los testimonios de las víctimas del Conflicto Vasco a los procesos de educación para la paz en un programa que se ha denominado Víctimas Educadoras, que se ha extendido a varios colegios de la Comunidad Autónoma (García, 2013). De acuerdo con Bilbao y Etxeberria (2005), la pertinencia de llevar estos testimonios al aula se basa tanto en razones éticas como políticas. Respecto a las primeras, señalan que la perspectiva de las víctimas permite aproximarse a la realidad de manera que se sobrepasan los parámetros de la reflexión racional. Estas narraciones en primera persona, permiten entender mejor la injusticia de la violencia, así como una representación más cercana del daño causado y la experiencia de las víctimas. Respecto a las razones políticas, mencionan que pueden favorecer un ejercicio de la política que no se base en la violencia y abrir paso a procesos de reconciliación. Así mismo, resaltan la necesidad de una educación sentimental que permita *com-padecer* a y con las víctimas, de sentir con y como ellas y asumir su perspectiva (2005:37). De acuerdo con los autores, esto favorece no solo evitar en las nuevas generaciones sentimientos de alegría y satisfacción ante el sufrimiento de ciertas víctimas, sino de sentir dolor con y por ellas superando la apatía, indiferencia y frialdad hacia ellas en contextos en donde la violencia se ha normalizado (2005:44).

En las prácticas reportadas por los docentes en Colombia, particularmente de contextos más expuestos a la violencia, los testimonios de las víctimas se emplean para problematizar el uso de la violencia y dimensionar la magnitud del daño de la misma. Si bien esto es coherente con el planteamiento de Bilbao y Etxeberria, en el marco de la enseñanza de la historia estas prácticas presentan limitaciones en cuanto no se plantean como un ejercicio

de reflexión histórica. Esto significa que si bien se indaga en la situación de las víctimas, lo cual desde una perspectiva ética y moral es fundamental, no ofrece una contextualización histórica que permita entender las causas e intereses de los grupos armados al instrumentalizar la violencia para alcanzar sus objetivos.

Respecto a la integración de los testimonios de las víctimas a la enseñanza de la historia, McCully (2012) señala un elemento fundamental a tener en cuenta. Se trata de la diferenciación entre *verdad psicológica* y *verdad histórica* que permite darle un lugar a las voces de las víctimas en un hecho histórico determinado. La primera se trata del testimonio de las víctimas, entendido como un relato emocional con un valor pedagógico importante que da cuenta de las emociones, sentimientos, significados e impactos de la violencia política en las vidas de las personas. Sin embargo ese testimonio por sí mismo, resulta insuficiente al ser una narrativa subjetiva del impacto emocional de un hecho violento en la vida de una persona con unos valores y representaciones sociales y culturales particulares. Es común que los relatos de las víctimas no se ajusten a los hechos objetivos de la realidad; y esto no significa que su relato no sea verdadero; como lo indica el concepto, el testimonio da cuenta de la *verdad psicológica* de las víctimas, y su valor radica en que permite reconocer el impacto en la vida de las personas y entender mejor los objetivos del uso de la violencia política. La *verdad histórica* por su parte, intenta reconstruir de la manera más objetiva posible los hechos ocurridos, en un espacio y tiempo específicos, y se construye a partir de evidencias, testimonios (verdades psicológicas) y análisis especializados que permiten reconstruir, de la manera más fiel posible, determinados eventos.

El Grupo de Investigación en Educación y Cultura Política de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia ha adelantado un trabajo en pedagogía de la memoria denominado “Cuento para no olvidar” para la enseñanza de la historia reciente de la violencia política en distintos países de Latinoamérica. En este trabajo se hace uso de narrativas

testimoniales de personas que vivieron procesos o eventos de violencia política. Estas narrativas se constituyen en una herramienta pedagógica potente, en cuanto dan cuenta de las comprensiones, subjetividades y las formas como los sujetos, individuales y colectivos, le han dado sentido al uso de la violencia política en contextos y momentos determinados (M. Herrera & Merchán, 2012). En este trabajo se observa cómo las narrativas testimoniales permiten aproximarse, desde una perspectiva histórica, a la experiencia de las víctimas. Según Herrera y Pertruz, las posibilidades pedagógicas de estas narrativas son varias. Además de permitir dimensionar el impacto de la violencia, pueden usarse para develar discursos institucionales sobre las formas de configuración de los sujetos y las formas como estos experimentan modalidades dominantes de sujeción y agencian procesos emancipatorios (2016:203).

En este orden de ideas, se recomienda que la integración de las narrativas de las víctimas a la enseñanza de la historia del Conflicto, se haga de manera que integre tanto la perspectiva ética como la histórica. Es decir, de manera que permita humanizar la historia del conflicto, promover un compromiso ético en las nuevas generaciones con la no repetición de los horrores de la violencia política, pero además que sirvan como puente para la comprensión y representación de los contextos de significado y las dinámicas sociales y políticas que permitieron la configuración de estas narrativas.

4.3. Conclusiones

Queda claro que la articulación entre la enseñanza de la historia y la educación para la paz no es una exigencia curricular, ni una relación que establezcan todos los maestros de ciencias sociales. Las prácticas favorables a una aproximación crítica a la historia reciente del Conflicto Armado es una opción que tiene ciertos requerimientos de contexto, recursos pedagógicos y formación específica en el área de ciencias sociales. Por tanto, es bastante

probable que en las condiciones actuales sea bajo el porcentaje de maestros en Colombia que pueden asumir este reto de manera rigurosa y académica.

Los resultados de esta investigación muestran el potencial de la enseñanza crítica de la historia reciente para deslegitimar el uso de la violencia política, favorecer un compromiso ético con la no repetición y ofrecer alternativas a la violencia para enfrentar los conflictos sociales. Las actuales políticas educativas que resaltan el lugar de la enseñanza de la Historia de Colombia, así como la creación de nuevos espacios en el currículo académico para trabajar temas relacionados con la construcción de paz, ofrecen un soporte estructural para darle viabilidad a propuestas con este enfoque.

En este estudio se identificaron dos líneas de trabajo que pueden contribuir a fortalecer una aproximación crítica a la enseñanza de la historia reciente del país: (1) la formación de maestros de ciencias sociales en los métodos y conceptos favorables a una aproximación crítica al pasado, (2) y la producción de material pedagógico con narrativas, proyectos y actividades que permitan la deslegitimación de la violencia.

4.3.1. Formación docente.

Si bien la formación ciudadana es responsabilidad de la sociedad y de las instituciones educativas en su conjunto, en la figura de los docentes de ciencias sociales recae una gran responsabilidad: el diseño y desarrollo de prácticas pedagógicas conducentes al fomento de habilidades y competencias para que las nuevas generaciones puedan aportar a la construcción de una cultura de paz, tras varias décadas de violencia política.

Por tratarse de un conflicto que se ha extendido por varias décadas en el tiempo, los docentes de ciencias sociales, así como el resto de ciudadanos, han tenido algún grado de experiencia personal con la violencia política. Particularmente en zonas rurales y zonas urbanas marginales, donde el Conflicto ha sido más intenso y se encuentran aún grupos armados activos, estas experiencias pueden haberles generado temores, traumas,

posicionamientos políticos e ideológicos, un mayor o menor distanciamiento con determinados actores, así como distintas comprensiones sobre el uso de la violencia. Sin embargo, y a diferencia de lo que le ocurre a los ciudadanos, lo que se le pide a los docentes es que tomen distancia reflexiva de sus experiencias y comprensiones personales para orientar sus objetivos de enseñanza hacia la deslegitimación de la violencia política. En este estudio se ve claramente cómo las experiencias y comprensiones de los maestros sobre el Conflicto permean sus prácticas. Sería absurdo pensar que no fuera así o que es algo negativo, pues es la forma en que las personas damos sentido a nuestras realidades sociales. De hecho, en muchos casos son esas experiencias las que generan motivaciones hacia la paz y compromisos éticos con la no repetición de los horrores del pasado. De otro lado, y dado que es un tema difícil de abordar en el aula, se encuentran también casos de profesores que prefieren continuar enseñando la historia de una manera tradicional, enciclopédica y memorística, ya sea para evitar reacciones en el aula o porque es la forma en que han aprendido que se enseña la historia. En cualquier caso, para que la enseñanza de la historia pueda contribuir a la construcción de culturas de paz, los docentes deben tomar conciencia de sus perspectivas y experiencias, reflexionar sobre las mismas, contrastarlas con las explicaciones históricas académicas y reconocer otras perspectivas.

Para una aproximación crítica a la historia reciente de la violencia política será necesario entonces desarrollar programas de formación docente, que promuevan y faciliten reflexiones sobre las comprensiones y la propia experiencia de violencia de los profesores y profesoras. Es decir, la implementación de estrategias para que puedan reconocer cómo influye su experiencia personal en sus prácticas pedagógicas, y de esta forma puedan contrastarlas con estrategias pedagógicas disciplinares para hacerlas lo más rigurosas y académicas posibles.

Las herramientas de indagación crítica y los procesos de pensamiento histórico pueden proporcionarle también a los docentes, no solamente a los y las estudiantes, un recurso para abordar reflexivamente sus propias perspectivas y darles un lugar formativo en sus prácticas. Una aproximación crítica a las propias prácticas posibilitaría comprenderlas en contexto y fundarlas en la evidencia empírica, reconociendo sus fortalezas y vacíos. Así mismo, posibilitaría que los docentes reconocieran los posicionamientos ideológicos desde los que enseñan y de esta forma puedan ganar distancia, mas no neutralidad, al reconocer que la propia perspectiva se constituye en una fuente más, entre otras, para la enseñanza de la historia en el aula.

La formación del pensamiento histórico favorable a una aproximación académica y rigurosa a la historia reciente se basa en el uso de unas formas específicas de aproximarse al pasado que no son intuitivas (Wineburg, 1999), sino que deben estudiarse y practicarse para poder ser empleadas. Desde las investigaciones desarrolladas por distintos investigadores en el campo de enseñanza de la historia, estos procesos de pensamiento histórico se refieren al estudio en el aula del *significado histórico, el cambio y la continuidad* de los procesos y fenómenos sociales, *el tiempo histórico, la causalidad y la empatía histórica* (Asensio et al., 1989; Ashby & Lee, 1987; Lee, 1984; Lee & Shemilt, 2009). El potencial crítico de estas formas de pensamiento de evidencian en su conexión las herramientas de indagación crítica (Bermudez, 2015) empleadas en esta investigación. El Planteamiento de Problemas favorece la aproximación al significado histórico; y el Pensamiento Sistémico facilita el estudio de los procesos de causalidad, cambio y continuidad y tiempo histórico. Así mismo, la Multiperspectividad favorece la *empatía histórica* para la inclusión de las narrativas de las víctimas al aula y el Pensamiento Escéptico el establecimiento general de la distancia histórica objetiva en relación con la historia reciente. Es así como el desarrollo de programas de formación docente que hagan uso de estas herramientas favorecería la problematización de

las propias comprensiones de los docentes y el reconocimiento de su rol en el proceso de enseñanza aprendizaje, además de orientar el diseño e implementación de sus prácticas.

Adicional a esto, y teniendo en cuenta las grandes diferencias que se encontraron entre los distintos contextos estudiados en esta investigación, los programas de formación deberían adaptarse a las necesidades y posibilidades de los contextos sociales donde tiene lugar la enseñanza. Para esto se sugiere recoger y analizar las experiencias significativas de profesores que desde diversos contextos han diseñado y desarrollado prácticas pedagógicas creativas y propositivas. Esto posibilitaría el desarrollo de actividades de formación construidas a partir de estudios de caso e intercambio de experiencias, y la conformación de un banco de datos de experiencias significativas que sirvan de referente para el desarrollo de nuevas prácticas. Se sugiere entonces conformar redes de docentes para la enseñanza de la historia reciente que les permita a las y los profesores, debatir, construir y conocer los retos y las posibilidades de la enseñanza crítica de la historia reciente, desde contextos diversos. Es decir que la construcción de las nuevas formas de aproximarse de manera crítica a la historia reciente se haga de manera colectiva a través del debate y la reflexión conjunta de maestros y maestras, compartiendo sus experiencias, retos y dificultades en distintos contextos.

Los profesores y profesoras que participaron de los grupos focales valoraron de manera muy positiva la posibilidad de compartir sus experiencias con profesores de otras regiones. En relación con esto, se sugiere articular los procesos de formación y construcción colectiva de docentes a los procesos y recursos ya existentes. Actualmente se encuentran una serie de instituciones que ya han adelantado este trabajo. Por ejemplo, con la Red Nacional de Maestros y Maestras por la Memoria y la Paz del Centro Nacional de Memoria Histórica, con el área de pedagogía de la memoria del Centro de Memoria Paz y Reconciliación de Bogotá, o la Casa de la Memoria de Medellín, entre otros. A partir del registro de las prácticas socializadas y construidas en estos espacios, ser posible consolidar un banco de datos de

experiencias significativas que sirvan de referente a los docentes de distintas regiones para que ellos las adapten a las posibilidades que sus propios contextos les ofrecen.

4.3.2. Producción de material pedagógico.

Tal como lo demuestra el análisis de textos escolares y así como lo perciben los profesores y profesoras que participaron en este estudio, las narrativas de los textos escolares son insuficientes para la enseñanza crítica de la historia reciente. De ahí que los docentes integren nuevas narrativas a sus prácticas pedagógicas para favorecer aproximaciones y reflexiones que no se logran con la narrativa presente en los textos escolares, y que busquen formatos alternativos para captar la atención y motivación de los jóvenes. A continuación se presenta una propuesta que, desde el enfoque de pensamiento crítico, le permitiría a los profesores y profesoras que enseñan la historia reciente de Colombia transformar y complementar la narrativa oficial de la historia reciente, para favorecer cuestionamientos que problematicen y deslegitimen el uso de la violencia.

Como se detalla en los resultados del análisis de los textos escolares, la narrativa oficial que llega a las aulas a través de los textos escolares presenta deficiencias que dificultan una aproximación crítica y el fortalecimiento del pensamiento histórico. Si el objetivo de la enseñanza de la historia reciente se orienta a la deslegitimación de la violencia, desde un enfoque de pensamiento crítico, y de acuerdo con Bastida (1994a), ésta debe ser el centro de estudio y análisis. Es así como más allá de constituirse en un recuento de acciones y decisiones de los distintos gobiernos, la narrativa debe centrarse en la violencia y aproximarse a ésta como un problema social. Se trata de una narrativa que permita entender la red de factores causales y que caracterice los tipos de violencia (estructural, cultural y directa), que reconozca sus distintas modalidades y las relacione en cada contexto con los intereses enfrentados. Adicional a esto, y más allá de presentar la violencia como una opción de ciertos grupos en la ilegalidad frente a la exclusión política del Gobierno, es importante

que la narrativa permita entender la violencia política como una herramienta empleada por todos los actores del conflicto a través de distintas modalidades y éstas se corresponden directamente con sus intereses económicos y políticos. Así mismo, esta narrativa debe integrar el mayor número de perspectivas y voces relevantes; entre más voces se integren a esta narrativa más elementos para el debate y el análisis tendrán los maestros. Los jóvenes deben tener la posibilidad de conocer los objetivos y explicaciones de los actores en conflicto para entender los motivos que los llevaron a usar la violencia y, desde el reconocimiento de sus consecuencias y daños, valorar su legitimidad. Esto sobrepasa el cuestionamiento de la violencia ejercida por actores al margen de la ley para cuestionar también el uso desmedido de la fuerza por parte del Estado. Finalmente, pero no por eso menos importante, una narrativa que favorezca la construcción de una cultura de paz debe humanizar el conflicto y esto se logra dándole un lugar protagónico a las víctimas de la violencia política. Tal como señalaban Bilbao y Etxeberria (2005), solo de esta forma lograremos fortalecer un compromiso ético con la no repetición de los horrores de la guerra. A continuación se presenta una síntesis de las características de esta narrativa:

Tabla 6

Contraste entre la narrativa de textos escolares y una narrativa alternativa para la enseñanza crítica de la historia reciente.

Narrativa de textos escolares	Narrativa alternativa basada en el uso sofisticado de las Herramientas de Indagación Crítica
Centrada en decisiones y acciones de los gobiernos	Centrada en la violencia como problema
Explicación unicausal de las causas de la violencia (no cuestiona la violencia estructural)	Red de factores causales (violencia estructural) de la violencia directa
Presenta la violencia como una opción de grupos en la ilegalidad ante la exclusión política del Gobierno	Explica el uso de la violencia política como una herramienta estratégica empleada por todos los actores del Conflicto.
Narrativa univocal: privilegia perspectiva del Estado	Narrativa Multivocal: integra la perspectiva de distintos actores
Cuestiona especialmente la violencia de actores al margen de la ley	Cuestiona tanto la violencia de actores ilegales como el uso desmedido de la fuerza por parte del Estado
Poca referencia a las consecuencias de la violencia y experiencia de las víctimas	Centralidad de las consecuencias de la violencia y la perspectiva de las víctimas

Tanto en las entrevistas como en los grupos focales, los maestros mencionaron la necesidad de utilizar recursos pedagógicos con distintos formatos para complementar la narrativa oficial. Si bien la selección de los mejores formatos para cada comunidad educativa deben valorarla los docentes en relación con las características de sus estudiantes, y el énfasis de los materiales debe ajustarse a las condiciones de seguridad de cada contexto, en este estudio se identificaron algunas características que pueden ser de utilidad a la hora de editar y producir nuevos recursos pedagógicos.

En relación con el esfuerzo que manifestaron los maestros y maestras para conectar la historia nacional con la local, se hace necesaria la producción de material pedagógico que dé cuenta de las formas particulares en que se ha desarrollado el Conflicto en los distintos territorios del país. Se sugiere la conformación de equipos regionales que posibiliten la integración de distintas voces y perspectivas en la reconstrucción de las historias locales. Esto permitiría no solo que los docentes contaran con distintos recursos a la hora de abordar la historia local, sino contar con un banco de materiales pedagógicos a partir del cual los docentes que enseñan en contextos con presencia de grupos armados, puedan trabajar las causas estructurales del Conflicto desde otros referentes.

De acuerdo con las y los profesores, el uso de medios audiovisuales, y el desarrollo de proyectos a través de redes sociales con usos del lenguaje cercanos a los empleados en la interacción social de los jóvenes, generan más aceptación e interés de su parte. Esto no significa dejar de lado el uso de textos y materiales escritos, sino la posibilidad de complementar las narrativas y posibilitar las reflexiones propias del pensamiento crítico a través de estrategias distintas. Estos materiales con formatos distintos, deben además contemplar la barrera tecnológica que muchas veces separa a estudiantes y profesores, e incluir un instructivo que le permita a los docentes el uso de nuevas tecnologías en sus prácticas pedagógicas en los contextos donde existen los recursos para hacerlo.

Finalmente, es importante señalar que los materiales que se produzcan para complementar o sustituir la narrativa de los textos escolares no solo deberían tener un formato distinto, sino que en su estructura y contenidos deberían ofrecer talleres, actividades y proyectos, entre otros, desarrollados a partir de procesos de pensamiento histórico y herramientas de pensamiento crítico que les permitan a los docentes transformar, complementar o sustituir la narrativa de los textos escolares.

4.4. Posibles Líneas de Investigación que abre este Estudio

Las recomendaciones que se proponen en esta tesis se derivan de una estudio muy específico con un grupo de docentes propositivo, mas no representativo. Si bien da luces sobre los caminos para avanzar hacia una enseñanza crítica de la historia reciente, sería conveniente adelantar nuevas investigaciones que permitan establecer un mapeo de necesidades, retos y posibilidades más amplio para todo el país. De este modo se puede orientar de manera más precisa la política educativa y futuros programas de formación que contemplen la importancia del contexto en la enseñanza crítica de la historia reciente.

De otro lado, y teniendo en cuenta que este estudio se basó en las narrativas de los docentes, sería interesante adelantar investigaciones que incluyan en sus metodologías observación de prácticas pedagógicas en el aula y que analicen tanto los trabajos como las narrativas de los y las estudiantes sobre sus comprensiones acerca del uso de la violencia política y de cómo interpretan sus realidades sociales.

Finalmente, y a partir del reconocimiento por parte de las y los profesores del impacto que las prácticas pedagógicas desarrolladas en el “currículo periférico” tienen en sus estudiantes, se sugiere analizar otras posibilidades de aproximación crítica a la historia reciente desde estrategias de educación no formal. En este estudio se hizo referencia a grupos de teatro, danzas, música y graffiti, así como a colectivos y espacios comunitarios que desarrollan distintas actividades en las que se hacen lecturas del contexto y que, por tanto, se

constituyen en potenciales lugares de encuentro para la reflexión sobre las posibilidades para la construcción de paz desde una mirada crítica al pasado. Sería pertinente entonces, estudiar sistemáticamente el trabajo desarrollado en estas distintas organizaciones.

4. Discussion and Conclusions

This chapter begins with a summary of the results, and then develops a discussion contrasting these results and the literature reviewed. The ideas verified, as well as the innovative elements emerging from this study in particular, are pointed out. From there, conclusions are drawn both regarding teacher training and classroom work. Finally, the chapter concludes with an identification of the possible research lines opened by this study, which could lead to the recognition of the ways in which history teaching might contribute to the construction of a peace culture.

4.1. Synthesis of the Results

This section presents the summary of the results of the four analysis perspectives used. First, it exposes the characterization of the official narrative in classrooms through history textbooks; then, it exposes the most significant findings of the four case studies on the relationship between the context and the teaching of history; later, it exposes the most important ideas pointed out by the teachers regarding the challenges and possibilities of critical education in the recent history of political violence and finally, from a critical thinking approach, it exposes both the potential and the limitations of the reported pedagogical practices.

4.1.1. Characterization of the armed conflict official narrative.

Using the critical thinking model (Bermudez, 2015) which characterizes the basic or sophisticated use of four tools for critical inquiry: Problem Posing, Systemic Thinking, Multi-perspectivity, Reflective Skepticism, it was possible to determine that the official narrative in textbooks exhibits six features that hinder or hamper the teaching of critical history in the classroom. In the analysis, it was found that this narrative (1) focuses on the decisions and actions of governments and not on the problematization of political violence; (2) presents a sequence of linear chronological events, and not an articulated

process of causes, transformations, and consequences of the conflict; (3) privileges the State perspective and not the perspective of the different actors involved in the conflict; (4) particularly questions the violence exerted by actors outside the law, only briefly mentioning State violence due to extralimitations of functions on behalf of the State; (5) makes little reference to the experience of the victims; and (6) gives a single explanation of the conflict pairing the use of violence with a choice taken by the armed actors to deal with political exclusion, and not as a strategic device used by all stakeholders to achieve their social and political objectives associated with the control of the territories, the access to resources and the control of local political processes.

4.1.2. Relationship between history teaching and social context.

The narratives of the teachers who participated in this research were studied from a discursive approach. The four case studies showed the relationship between the ways in which the teacher deals with the subject in the classroom and the level of closeness or distance he or she has in their personal and work experience with the conflict's direct and structural violence.³⁸

In rural areas strongly affected by political violence, the teachers expressed a sense of social responsibility directed to the recognition of the extent of the damage done by violence and to reflect on the conditions that could guarantee the non-repetition of the horrors experienced in the past. There is an emphasis on the humanization of the conflict and in the development of reflections on the suffering and the perspective of the victims. At the same time, however, since these teachers live in areas with an active presence of the armed groups, and for security reasons, the reflections and teaching practices aimed at a critical approach to the causes and dynamics of the conflict, its actors and consequences, are limited. On the other

³⁸ The interaction in these case studies is between contexts affected in different ways by violence and teachers with different experiences, but all of them are motivated to teach the recent history of the armed conflict from a human rights perspective.

hand, it was found that in areas with significant experiences of non-violent resistance to the actions of the armed groups, the history of civil resistance becomes a support and a foundation for the critical teaching of recent history and serves as a tool to discuss political violence and to propose reflections on alternative ways to handle conflicts. Teachers find referents in marginal urban contexts where armed groups are present. These referents are close to the social realities of their students and teachers discuss issues of inequality, injustice and the dynamics and interests of the armed groups around them. Nonetheless, these teachers face a big challenge: youngsters bring the social problems of their contexts to the classroom, evident in indiscipline outbursts, lack of interest in academic learning and gaps in literacy skills that make it difficult to put the theory and the methods of social science into practice in the classroom. Finally, in contexts that are more protected from the violence, more elaborated, rigorous and close to the methods of teaching history practices were implemented. In these sectors, teachers have higher levels of specific vocational training in the area and have more social and educational resources. In addition, the distance in relation to the actions of the armed groups allows teachers to generate critical reflections on the use of violence, name actors, discuss their actions in connection to the conflict and reflect with their students upon the consequences of the use of violence. Distance favors debate and critical reflection. However, it poses the challenge of representing issues distant and unrelated to the students' social realities. Therefore, teachers face the need to promote a sense of commitment and social responsibility among students.

4.1.3. Teaching of history as a vehicle for peace education.

Through the thematic analysis of the narratives of the 23 participating teachers, six major themes or recurrent ideas related to the challenges and possibilities of making the teaching of history a vehicle for peace education were identified.

It was found that (1) the way teachers understand the concept of peace determines the way they teach the armed conflict in the classroom. In this regard, two trends were identified: a) practices aimed at the promotion of skills for peaceful coexistence and the prevention of bullying, and b) practices oriented to critically understanding the history of the conflict through the use of social sciences tools and in particular of the history teaching area. Likewise, (2) teachers recurrently brought up the fact that they have to work with an image of history as an academic subject that is “dead” and meaningless. Young people do not see the use of history, because it is perceived as somewhat disconnected from their social realities. Therefore, teachers must develop strategies to provoke understandings about the relevance and connection of history to the present moment and promote reflections around the projection of the future. Teachers are also concerned by (3) the limitations of the official narrative of recent history. They consider that it does not offer enough resources to foster interest and promote discussions and critical reflections in the classroom. On the other hand, (4) in all cases, teachers referred to the challenge of developing strategies to problematize the social images that their students have on the use of violence, most of them directly related to their contexts. These images range from violence as attractive and with a high social status, to its normalization and invisibility. That is why many of the teachers resort to alternative pedagogical materials to supplement or replace this narrative. Another recurring topic was (5) the teachers’ aspiration of neutrality when it comes to dealing with recent history. This aspiration varied in relation to their closeness or distance to violence: (a) in more exposed territories, teachers were more inclined to neutrality because of safety issues, (b) in more protected territories, those who advocated neutrality mentioned the risk of falling into indoctrination and restriction of informed and free positioning of their students in the face of the social reality of the country, and others referred to the impossibility of being neutral towards the social reality and their duty to bring perspectives that have historically been

invisible to the classroom. On the other hand, (6) the experience of political violence has emotionally marked educational communities and this is a challenge when dealing with the conflict in the classroom, both for teachers who have been victims as for students. Qualitative differences in the positioning and handling of the issue by teachers depends on their own victimization or that of their students. In the former case, there has been an increase in the sense of social responsibility and an ethical commitment to non-repetition, but in the latter case, it was observed that, in an overwhelming majority of instances, teachers do not have the tools to handle the pain experienced by their students who have been victims, and thus they avoid the topic.

4.1.4. Pedagogical practices for the critical understanding of the recent history of the conflict.

The relevance of the practices reported by the group of teachers to discuss violence and promote a critical and reflective approach to recent history was determined by an analysis based on a theoretical model of critical inquiry (Bermudez, 2015). According to the objectives sought by the teachers, the practices they reported were associated with the use of one or more critical thinking tool. The following are the three main pedagogical objectives framing the reported practices:

The first objective aims at connecting local history to national history so that students might establish causal relationships among elements of their present social realities. This objective, as well as the practices described by the teachers to achieve it, correspond to two critical inquiry tools: *Problem-Posing* and *Systemic Thinking*.

Regarding Problem-Posing, teachers described pedagogical strategies seeking to foster questions about both *ethical* and *epistemological* issues. In the first case, they reported to promote the problematization of violent practices normalized in their communities, generating reflections from concepts or principles such as justice or dignity. These practices

in particular aimed at understanding how national processes related to the conflict translate into social conditions that violate the dignity of people in specific ways in certain contexts. In the second case, practices that sought to foster questions about the validity of knowledge were described, as well as practices arising awareness in the students about the limitations of conventional or customary information and the explanations on the conflict propagated in mass media, school textbooks or the public. The majority of teachers in this study mentioned that they propose to their students to use diverse sources of information and explanations to contrast them with their social realities, and to use and assess testimonials from people in the community as another kind of historical information sources. An emphasis on ethical questions posed by teachers in areas more exposed to violence was observed regarding the use of Problem-Posing. This is related to the pressing need expressed by the teachers for their students to seize the damage done against their own communities.

Regarding *Systemic Thinking*, teachers described practices aimed at the unveiling of the underlying structures of the armed conflict. In general, these practices sought students to understand that the specific events of the armed conflict are embedded in more complex social, economic and political structures. In the framework of the different practices reported, teachers sought to deconstruct these systems so that students could understand the relationship between the national and the local level or issues, and that their reality is part of a wider reality and their everyday life is related to decisions, actions and policies of the national level. More stringent practices regarding the use of this tool were more frequently found in teachers with higher levels of training in social sciences.

The second objective aims at representing the experience of victims in the classroom to humanize the conflict and reflect on the magnitude of the damage done by violence. In this case, practices in which the main tool is *Multi-perspectivity* seeking to integrate different perspectives in the understanding of and approach to social problems were identified. In the

framework of history teaching, this objective relates to historical empathy, i.e., identification and representation of the historical, social and cultural context of the testimonies of the victims and recognition that the narrative of a historical fact changes according to the perspective of he/she who tells the story. We found that while this objective is consistent with the critical thinking approach, only in a few of the cases reported were the narratives of the victims integrated to the teaching of recent history in a historically contextualized way. In most cases, teachers seek to foster emotions of personal empathy towards the victims' suffering, without promoting historical reflections for students to understand the meaning of the infringement, nor the political, social or economic objectives of those who attacked and intimidated the civilian population.

The third pedagogical objective identified is the transformation of biased images of the use of political violence ranging from invisibility, to normalization, to the recognition of its benefits by youngsters. Teachers seek students to critically approach these images and discover the biases and gaps in them. Among the reported practices, some mentioned the problematization of the narratives circulating in media, the review of alternative sources and the debate between different positions to develop an opinion or a more informed understanding. From the perspective of critical inquiry, this purpose corresponds to *Reflective Skepticism* which takes into consideration the interpretive nature of social knowledge and proposes to evaluate biases, evidence, fundamentals and the coherence of different explanations of the same social problems. In this sense, it is a thinking tool that questions different narratives and positions, and aims at discussing and arguing about them. The use of this tool allows students to recognize that there is not a single true narrative but different narratives that offer selections and interpretations of the facts according to the position from where the narrative is made, and the interests and questions of he/she who is making it. At the same time, it helps students understand that these narratives may be more or

less consistent, comprehensive, and accurate, and that these issues must be assessed with a thorough knowledge of the past.

For teachers in this study, it was not always possible to develop practices aiming at this objective with the same level of rigor and depth, and this is directly related to the closeness or distance to political violence and the level of training in history discipline. In more exposed contexts, violence and the presence of armed actors were identified as a limitation to critical safety issues relating to history teaching. Regarding the level of education, those with lower levels of education raised their practices more as an ideological stance. Teachers with higher levels of education made these practices as a reflection exercise in their discipline.

4.2. Discussion

Five aspects are discussed in this section in the light of the literature review. These aspects are considered key to grasping the relationship between understandings, experiences and evaluations of teachers in the field of political violence, the selection of content, and the design and implementation of pedagogical practices for the teaching of the armed conflict.

The key aspects to understand this connection are (1) the relationship between history teaching and education for peace; (2) teachers' social commitment; (3) the critical teaching of history in contexts of inequality, (4) the rigidity of the curriculum and the evaluation systems; and (5) the place of the victims in the teaching of history.

4.2.1. The relationship between history teaching and peace education.

The results of this study show that the relationship between the teaching of history and education for peace in the classroom is not a simple one. Social sciences teachers who are sensitized and want to promote reflections and discussions around political violence are faced with different challenges. Efforts with a pedagogical aim were observed in several of the cases studied in this research, but they showed gaps and difficulties to reach the

aim. Among these difficulties we find deficiency in their training to establish the relationship in a scholarly frame, lack of appropriate teaching material and institutional support to develop rigorous practices, and the social difficulties of the contexts where the teaching takes place. What are the advantages and disadvantages of connecting the teaching of history and education for peace in contexts affected by political violence in recent history? Is this relevant at all?

On the one hand, in different contexts like that of Spain after the Civil War and the Franco dictatorship, or that of Guatemala with the signing of the peace agreement between the State and the guerrillas in 1996, a fear of the institutions to teach recent history is identified. They consider that it can promote revengefulness in new generations (Valls, 2007;Oglesby, 2007). In Rwanda, for example, the Ministry of Education opted for a moratorium on the teaching of recent history after the war and the genocide of the Tutsis in 1994. It was only until 2010 that the subject began to be addressed in classrooms with textbooks. The narrative in the textbooks, however, mentions in a quite superficial way the facts associated to the genocide, and this hinders the possibility of approaching the subject in a rigorous and critical way (Duruz &Ingelaere, 2014).

In Colombia, at least up to date, the Ministry of Education has assumed the responsibility of promoting programs and pedagogical processes to critically teach the recent history of the conflict in the school environment. This can be seen both in the agreement which was signed with the National Center of Historical Memory, the enactment of the Peace Chair (Act 1732/2015) and the restoration of the compulsory teaching of history of Colombia in the guidelines of the social sciences curriculum (Act 184/2017). In other contexts such as that of North Ireland or Argentina which, like Colombia, have gone through long periods of political violence, governments have also chosen to implement educational policies for the teaching of the recent past, oriented to the delegitimization of violence and the promotion of

democratic values. It has not been an easy task and they have faced different challenges such as the construction of a narrative that integrates different perspectives and conflicting positions, the explanation in the classroom of cases that remain unpunished, or the handling, in the classroom, of emotions linked to the collective memory of serious violations of fundamental rights (Kitson, 2007; Carnovale & Larreamendy).

Different authors support this approach. Solomon (2002) states that education for peace should correspond to the social and political context where it takes place. This implies studying conflicts and the positions and interests exhibited to problematize the violence and, thus, promote its delegitimation. According to Cole (2007a) in societies divided and marked by collective memories of human rights violations, death and suffering, the teaching of history might contribute to advance towards reconciliation, that is, towards a life based on the recognition and acceptance of violations that occurred in the past and oriented towards non-repetition. According to Bastida (1994a) the traditional way in which we have learned history has contributed to the understanding of war as a chronological milestone that determines political changes, making it normal and inevitable. He proposes to address war in the classroom as a social phenomenon, i.e., to study it, analyze it and approach it in a rational way, so as to understand the political interests following the use of violence, its consequences and its impact on societies.

Social sciences teachers participating in this study see the articulation between the two disciplines not only as possible but as necessary. They believe that helping young people understand the complex realities they have had to live, as well as the use of violence by opposing stakeholders, the competing interests, and the consequences of the armed conflict in society might contribute to peace building. Nonetheless, there are also cases of teachers who, due to the urgency of promoting a critical approach to the social realities of their students, taught history from a selection of teaching materials and sources connected to their own

political position, and others who, in the absence of specific training in teaching history, connect events and characters from the past to the students' social realities without offering an appropriate historical context. In other cases, the presence of armed groups in the territories limit the teachers chance to develop discussions and critical reflections on the use of violence.

According to Lee and Shemilt (2007), when other social objectives such as civic education or education for peace are added to the teaching of history, there is a risk of this education to be co-opted by parties or political ideologies. Faced with the need to generate reflections on other social topics, a rigorous approach to the past could also be missing. McCully (2018) recognizes these difficulties as well. However, he states that the social needs of politically divided contexts marked by political violence, as is the case of Northern Ireland, justify the development of history teaching methodologies for the strengthening of historical thinking. When this relationship is not established, it is more likely to normalize violence, because it is named but it is not problematized. Hence, the author suggests that it is necessary to make a connection that is rigorous and consistent with the methods and concepts of the discipline, i.e., providing future generations with tools to critically approach the past and their social realities.

According to Carretero (2017), teaching conflictive and violent events of recent history poses more challenges than events that are more distant in time. The establishment of a historical distance for an objective analysis of the past becomes more complex in the former case, since the border between the past and the present is diffuse. In addition, the processes of reviewing beliefs and changing them in the light of reconciliation must confront the subjective images and narratives that circulate in th contexts where young people develop. Carretero highlights four elements for the strengthening of historical thinking in the teaching of recent history that can help establish more effectively this historical distance: *historical*

meaning, change, causality and *time*. Regarding the first, the author emphasizes the need to understand that the selection of events that make up the narratives about the past are structured on specific cultural ways to understand history. The same fact could be narrated with a different emphasis stemming from a different way of understanding the world. Regarding *change*, Carretero stresses the study of social phenomena, practices, and beliefs that are maintained or transformed in time. Likewise, he points out the need to work the *causality* of historical events in the classroom. This means to understand not only that facts occur due to a complex confluence of different factors, but also the relationship between them. Finally, the author points out that in the approach to recent history, *historical time* should be taken into consideration; i.e., the representation of the studied facts, in the framework of broader chronological conventions (2017:356).

From the perspective of critical thinking used in this study, the concepts and historical thinking processes that provide a critical understanding of social conflict and political violence are retaken (Bermudez,2015). Therefore, limitations in the pedagogical practices reported by teachers in this study do not show a lack of ability to connect both disciplines but, on the contrary, the need to develop an institutional intervention that provides teachers with the tools needed to teach recent history in an academically rigorous way. This includes programs for teachers on the concepts and methods of history teaching, as well as the publication of teaching materials allowing them to adapt their pedagogical practices to the constraints and needs of their contexts.

4.2.2. Teachers' social commitment.

Nowadays, in any classroom in Colombia, to approach the issue of the armed conflict is not a simple task. As it was mentioned in the literature review chapter, the recent history of political violence is in itself a controversial subject. Several ways, strategies and practices in terms of handling these difficult histories were observed in this study. Some teachers reported

practices closer to the traditional format of teaching in the classroom, such as the revision of school texts and the development of monitored discussions. Others said they used non-governmental organization's publications, films, videos or content in social networks as alternative pedagogical materials to promote critical reflections and discussions among young people; and a few more developed field practices or produced new strategies, in some cases related to the arts, to question several aspects of the social reality.

While some schools educational models might influence a teacher to develop his or her teaching practices with a particular focus, many of the practices reported by the teachers participating in this study surpassed the requirements of their institutions. But what makes some teachers strive harder and try to achieve broader social goals with their practices than others? The interviews showed that this was fundamentally associated to the social commitment of teaching recent history so that it would favor a critical approach by young people in the face of social realities. This corresponds to one of the findings of Stoskopf and Bermudez in a study that examined the understandings of a group of history teachers in the United States on the way in which the forced migration of Indigenous Nations (*The Trail of Tears*) is represented in official history. According to the authors, teachers guide their pedagogical practices from the belief that the teaching of history has the social purpose of training citizens to be able to can make ethical and informed choices regarding issues that affect both their own lives as that of other people (2018:179). As in this study, however, the emphasis on the reasons teachers wield to explain this commitment, directly corresponds to the context and the social characteristics of the students. The authors found differences between the explanations of teachers who taught in sectors with increased levels of student immigrants and afro-descendants than in less diverse sectors. Similarly, this research found that in impoverished territories with the presence of armed groups, teachers sought to promote reflections to delegitimize violence, and foster non-repetition and the empowerment

of young people to face the difficulties of their contexts in positive ways. In most protected areas, teachers sought to promote a responsible civic identity with the society as a whole through the representation and problematization of other social realities.

It is important to note that the interviews showed that the personal experience of political violence by the teachers promotes a marked social commitment in educating the new generations for the non-repetition of the violations of the past. Despite the lack of pedagogical resources, the difficult working conditions, and the risk to their personal integrity of addressing this issues in the classroom, some teachers try, in different ways, to promote an understanding in students of the extent of the damage of violence and to develop reflections leading to non-repetition. It doesn't matter if their practices are successful or not. In any case, this is an important element to take into account when designing strategies for teacher training, now that education policies are increasingly in favor of developing processes of peace education through history teaching.

Kitson and McCully (2005) designed a scale to identify the teachers' disposition to address difficult issues in North Ireland and England. Three distinct categories are represented in this scale. First, teachers who avoid teaching subjects that might be controversial (*avoiders*). They are teachers who believe that the ultimate purpose of history teaching is the learning of contents and do not believe that it might contribute with a different purpose. Second, teachers who address controversial issues, but only of the past, in order to contain/control/constrain the risk. They do it in such a way that it does not promote debate between different opinions and they illustrate the ideas with the same historical fact without making connections with the present (*risk containers*). Finally, teachers who openly acknowledge the social function of history teaching by connecting the past with the social realities of their students, that leverage different positions among students as educational opportunities, and cross the limits of the official curriculum (*risk takers*). The authors found

that the place in which teachers were positioned on the scale was also associated with the context. In schools where the conflict was more strongly lived, teachers tended to be less risky in their practices in order to avoid confrontations between students and, in general, they were located mainly in the category of *risk containers*? The authors identified five variables determining the position: social class, religion, vocational training, personal history and ethnicity. They also identified factors related to the context because they found differences between urban and rural, monocultural or multicultural areas, as well as with the high or low curricular flexibility in the approach to the contents.

Despite the vast differences between the Colombian and the Irish contexts, this scale is useful to understand the conditions that allow teachers to be more *adventurous* in their pedagogical practices. While teachers who were sensitized to teach recent history critically were selected for this research, it is not possible to place all the teachers in a homogeneous position on this scale. If these categories are understood not as teachers' characteristics, but as the different positions they take in specific contexts, in more affected areas the development of practices that contain the discussions and reflections in specific contexts different to their own would be recommended, and in some very extreme cases teachers should even avoid these discussions: upon the recognition of the limitations of some contexts, strategies could be designed so that teachers can address the issue of the conflict in the most scholarly and rigorous way.

Thus, for the design of educational policies and future teacher training programs, it is recommended to rescue the experience of teachers who, from an ethical and social commitment, have found creative and purposeful ways to overcome the obstacles of their contexts and have designed strategies corresponding to the challenges and opportunities faced by education in the different territories of the country. These practices can be strengthened with specific training in the methods and concepts of history teaching that

allow *risk-taking in more academic ways*. Likewise, pedagogical materials that allow teachers to take the most relevant positions for the context in which they develop their work should be produced.

4.2.3. Critical teaching of history in unequal contexts.

The results of this research showed that even with teachers sensitized and motivated to teach the history of the conflict in a critical way leading to the non-repetition of violence, there are important differences in what these teachers can do. The potential of the practices of the teachers who participated in this research varies according to training, pedagogical resources and context, that is, the possibilities of critically teaching recent history, in unequal contexts, changes. While basic education policies assign a place in the curriculum to education for peace and emphasize the teaching of the history of Colombia, these national guidelines will not have a significant impact if they do not propose methodologies and teaching materials that help teachers overcome or adapt to the constraints they face in their contexts.

This problem, which in this study corresponds to the teaching of recent history, is part of a wider problem posed by García and Quiroz (2011). According to the authors, the educational system in Colombia is organized in such way that it reproduces social inequality. They point out that in relatively egalitarian societies, education systems promote social mobility, but in very unequal societies, such as the Colombian society, the educational system promotes the reproduction of the differences among social classes. Basic education in Colombia is divided by social class. It is not only that rich children and poor children attend different schools, but rich children get a better quality education. The educational system in Colombia is designed in such a way that students with higher social capital have greater chances/opportunities to success/succeed? than students from poorer social classes (2011:140). This was found in a study conducted in 2011 where, when comparing the results

of the SABER 11³⁹ tests with the socioeconomic strata of the students, it was found that those of higher strata had significantly better results than those coming from low economic strata (García, Espinosa, Jiménez, & Parra, 2013).

This research highlighted that more elaborate and critical pedagogical practices regarding the articulation of history teaching and peace education correspond to teachers in areas protected from the violence of the conflict, that is, teachers with initial and graduate studies in social sciences who teach students who, in turn, have greater social capital. This means that those who are more likely to approach the social and political reality of the country in the development of their practices in a more critical way are a minority group whose everyday life and social reality was not directly affected by violence. It should be noted that the limitations observed in the practices reported by teachers are due to limitations of the system and not of specific teachers.

Recognizing the risk of not relating the recent past to their social realities for future generations, and that they do not have the tools to problematize the use of violence, or deal in positive ways with social conflicts, it is urgent to pay particular attention to the sectors who were more affected by the armed conflict. This means/implies developing training programs and educational materials that help teachers connect local history to national history, represent the experience of the victims in the classroom and to contrast it with other official narratives or perspectives, taking into account the possibilities and obstacles of different contexts.

The situation of inequality is also a matter of ethics and social justice. If this disadvantage is maintained in relation to the educational processes that might contribute to unlearning war as a society, it is very likely that the social dynamics of structural violence

³⁹ Standardized national assessments implemented in 2014 to measure the development of the basic skills that a student should develop during his or her school life.

that led us to more than half a century of armed clashes continues, and that violence is still nice for many and distant for a few.

4.2.4. Rigidity of the curriculum and evaluation systems.

In this study, several teachers commented/affirmed that they did not find a space in the official curriculum to develop activities that, according to them, have a greater impact on students to critically approach the history of the conflict. In the interviews, teachers referred to community activities, artistic initiatives and educational projects outside of school that fall out of what is stipulated in the curriculum. These activities address other skills areas and promote other kinds of performances that make sense in local contexts and community-specific environments, and are not valued by the formal education system, such as rap, graffiti, poetry, or community gardens, among others. Although, according to these teachers, these activities enable understandings about the relationship between national history and the social realities of young people, this poses a difficulty insofar as the formats for the evaluation of these learnings require specific skills closer to the way in which the processes of teaching and learning are assumed.

García and Quiroz (2011) state that the prerogative of high social and economic strata students is that their culture is closer to the culture that the educational system teaches, assesses and rewards. In this sense, for the poor, academic achievement is a conquest and for the rich it is a heritage. This is consistent with the approach of professor Tomás, who teaches in a marginal area in Bogotá D.C. For him, students who come to his institution, in many cases do not have the basic literacy skills to participate in a conventional format class where you read contents, analyze and debate. According to this professor, young people do not focus their attention in long documents or are able to develop written arguments. That is why he has adapted his teaching practices to the narratives that young people deal with in their everyday social interactions, seeking to link students to collective community projects and to

promote a critical approach to their social realities. While his practices are successful, he faces the challenge to make this knowledge fit in the format of the tests evaluating the development of skills in social sciences in the country. Tomás stated that in education in Colombia there are two kinds of curricula, the central and the peripheral. In the first one, he said, contents are to be evaluated on standardized national tests; and in the peripheral, what should be evaluated is the initiatives of teachers who, through alternative methodologies, seek to generate reflections to promote the construction of a peace culture.

Taking into account the situation and narratives young people deal with in their different development contexts, the results of this research suggest the assessment of different ways to strengthen and support the possibility of teachers engaging in "peripheral" activities. In other words, instead of expanding the evaluation coverage, assessable basics and flexible peripheral curricula should be clearly defined. The curriculum should also be organized so that teachers may have the time and resources to develop these kind of practices, according to the context and the characteristics of their students.

4.2.5. History teaching and victims.

In this study, we found that a common resource used by teachers on their teaching practices to delegitimize the use of violence is to bring to the classroom the testimonies of victims or to promote the discussion of cases of victimization close to the community. Delving into the reasons and purposes teachers seek with this strategy, it was found that many use these strategies to humanize the conflict and to enable young people to measure the damage done/caused by violence. From an ethical perspective, this purpose is very important, because it might produce thoughts/reflections leading to recognition and respect for human dignity and the promotion of democratic values. Nonetheless, these questions remain unsolved: What is the best way to introduce these testimonials in recent history teaching? What to take into account to achieve the objectives stated by teachers?

Euskadi has developed an important work by integrating the testimonies of the victims of the Basque conflict on education for peace processes in a program called Victims-Educators (*Víctimas Educadoras* in Spanish) (García, 2013). According to Bilbao and Etxeberria (2005) the relevance of these testimonies is based both on ethical grounds and in policies. Regarding the former, they point out that the perspective of the victims leads to an approach of reality in which rational reflection parameters are exceeded. These histories in first person allow for a better understanding of the injustice of violence, as well as for a representation of suffering. Regarding political reasons, they mention that they may promote an exercise of politics not based on violence and thus allow to make way for reconciliation processes. Likewise, they highlight the need of a sentimental education that allows to develop *com-passion* for the victims, to feel with and like them, and to take their perspective (2005:37). According to the authors, this helps not only to prevent new generations feeling joy and satisfaction with the suffering of some victims, but to overcome apathy, indifference and coldness towards them in contexts where violence has been normalized (2005:44).

In practices reported by teachers in Colombia, particularly in more exposed contexts, the testimonies of the victims are used to problematize the use of violence and to measure the extent of the damage. While this is consistent with the approach of Bilbao and Etxeberria, within the framework of the teaching of history these practices present limitations insofar as they are not posed as an exercise in historical reflection. This means that while they investigate the situation of victims, which from a moral and ethical perspective is essential, they do not offer a historical contextualization that allows for the understanding of the causes of the clashes, the interests of the armed groups and the use of violence to achieve their goals.

Regarding the integration of the testimonies of the victims to the teaching of history, McCully (2012) points out an essential element that should be taken into account: The differentiation between *psychological truth* and *historical truth*. This differentiation gives a

place to the voices of the victims in a particular historical fact. The first is the testimony of the victims, understood as an emotional history with an important pedagogic value, giving an account of the emotions, feelings, meanings, and impacts of political violence in people's lives. Nevertheless, the testimony by itself is not enough, being a subjective narrative of the emotional impact of a violent act in the life of a person with values and social and cultural representations. It is common that the histories of the victims do not conform to the objective facts of reality; although this does not mean that the histories are not true. As it is implied in the concept, the witness realizes the *psychological* truth of the victims. Its value lies in that it gives way to the recognition of the impact on people's lives and to better understand the objectives of the use of political violence. The *historical truth*, on the other hand, is an account of a fact occurring in a specific time and place and is built from evidence, testimonies and specialized analysis allowing for the reconstruction of certain events.

The Research Group on Education and Political Culture has advanced a work on pedagogy of the memory called "I Tell to Not Forget" (Cuento para no olvidar in Spanish) for the teaching of the recent history of political violence in several countries in Latin America. In this work, the testimonial narratives of people who experienced violent events or processes are used. These narratives constitute a powerful pedagogical tool, because they are an account of the understandings, subjectivities and ways in which individual and collective subjects have given meaning to the use of political violence in specific times and contexts (Herrera & Merchán, 2012). This work shows how testimonial narratives are a way to approach the experience of the victims from a historical perspective. According to Herrera and Pertruz, the pedagogical possibilities of these narratives are different. In addition to allowing for the seizing of the impact of violence, they can be used to unveil institutional speeches on the configuration of the subjects and how they experience dominant ways of subjection and take on emancipatory processes (2016:2013).

According to this, it is recommended to integrate the narratives of the victims to the teaching of the history of the conflict, so that it connects both the historical and the ethical perspective in a way that allows for the humanizing of the history of the conflict and the promotion of an ethical commitment by the new generations with the non-repetition of the horrors of political violence. It should also serve as a bridge for the understanding and representation of the contexts of meaning (meaning of contexts) and the social and political dynamics that gave way to these narratives.

4.3. Conclusions

It is clear that the relationship between history teaching and peace education is not a requisite of the curriculum or a relationship that all social sciences teachers establish. Practices favoring a critical approach to the recent history of the armed conflict is an option that demands some contextual considerations, pedagogical resources and specific training. It is therefore quite likely that under the current conditions, only a low percentage of teachers in Colombia take on this challenge in a rigorous and scholarly way.

The results of this research show the potential of critically teaching recent history to delegitimize the use of political violence, foster an ethical commitment to non-repetition and offer alternatives to deal with social conflicts. Current educational policies emphasizing the teaching of the history of Colombia, as well as the opening of new spaces in the academic curriculum to work with issues relating to peace-building, offer a structural support to make proposals with this approach feasible.

In this study, we identified two work lines that could contribute to the strengthening of a critical approach to the conflict in the classroom: (1) the training of social sciences teachers in the critical teaching of recent history and (2) the production of pedagogical material promoting the delegitimization of violence.

4.3.1. Teacher training.

While citizen education is the responsibility of the society and of the education institutions as a whole, social sciences teachers have a great responsibility in this field: to design and develop pedagogical practices leading to the promotion of skills so that new generations might build a peace culture after decades of political violence.

Since the Colombian conflict has extended along several decades, social sciences teachers, as well as all the citizens, have had some degree of personal experience with political violence. The society as a whole has normalized violence. Particularly in marginal rural and urban areas, where the conflict has been more intense and where armed groups are still active, these experiences might have caused fear, trauma, the taking of political and ideological positions, as well as different understandings of the use of violence. In contrast to what is asked from the rest of the citizens, teachers are demanded to take a reflective distance from their own experiences and personal understandings to direct their teaching aims to the delegitimization of political violence. In this study, it is clear how the experiences and understandings of the conflict by teachers pervade their practices. It would be absurd to believe that they should not do it or that it is negative because this is the way in which people give meaning to their social realities. In fact, in many cases, those very experiences motivate towards peace building and an ethical commitment to the non-repetition of the horrors of the past. On the other hand, and given that it is difficult to deal with the conflict in the classroom, it is common to find teachers who teach history in a traditional, by heart, and encyclopedic way, either to avoid reactions in the classroom or because that is the way in which they themselves have learned to teach history. In any case, for the teaching of history to contribute to the building of a peace culture, teachers should be aware of their own perspectives and experiences, reflect on them, compare them with academic historical explanations and consider other perspectives.

To foster a critical approach to recent history, it is necessary to develop teacher training programs promoting and reflecting on the teachers' understandings and experience of violence, that is, to implement strategies through which teachers can recognize how personal experience affects their pedagogical practices and to contrast them with other teaching strategies to make them more rigorous and academic.

Critical inquiry tools and processes of historical thinking can provide teachers, and not only students, with resources to thoughtfully address their own perspectives and give them an educational place in their practices. A critical approach to their practices could help them understand their perspectives in context and base them on empirical evidence, recognizing their strengths and gaps. Likewise, it would enable teachers to recognize the ideological positions from which they teach, and in this way gain distance, not neutrality, and recognize that their perspective is one source, among others, for the teaching of history in the classroom.

Training of historical thinking is based on the use of methods and forms that are not intuitive (Winebug, 1999), but that must be studied and practiced so that they can be used properly. Stemming from investigations carried out by different researchers in the field of history teaching, these historical thinking processes refer to the study of *historical meaning, change and continuity* of the processes and social phenomena, *historic time, causality and historical empathy* (Asensio et al., 1989; Ashby & Lee, 1987; Lee, 1984; Lee & Shemilt, 2009). The critical potential of these ways of thinking is evident in its connection to the tools of critical inquiry (Bermudez, 2015) used in this research. *Problem-Posing* favors the approach to historical meaning; *systemic thinking* facilitates the study of the processes of *causality, change and continuity*, and *historical time*. Likewise, *multi-perspectivity* encourages *historical empathy*, and *reflexive skepticism* promotes academic rigor. It is the development of teacher training programs using these tools what would benefit

the problematization of their own understandings and the recognition of their role in the process of teaching and learning, as well as guiding the design and implementation of their practices.

In addition to this, and taking into account the big differences found between the contexts studied in this research, training programs should be adapted to the needs and possibilities of the social contexts where teaching takes place. Therefore, we suggest to collect and analyze significant experiences of teachers which, from different contexts, have designed and developed creative and purposeful teaching practices. This would enable the development of training activities built from case studies and the exchange of experiences, as well as the implementation of a data bank of significant experiences that could be used as references for the development of new practices. Teachers' networks could also be implemented allowing teachers to discuss and to learn about the challenges and possibilities of the critical teaching of recent history from different contexts. Building up new ways to critically approach recent history should be, therefore, collective, promoting spaces for discussion and joint reflection with different experiences and learnings.

Teachers who participated in the focus groups positively assessed the possibility to share their experiences with teachers from other regions. Thus, it is suggested to articulate training processes and teachers' collective constructions to already existing processes and resources. Several institutions have already advanced this work, for example, the National Network of Teachers for Memory and Peace of the National Center of Historical Memory, the Memory Pedagogy Area of the Center for Peace and Reconciliation in Bogota, or the Memory House in Medellin, among others. These platforms would allow for the registration and socialization of the practices in these spaces, consolidating a data bank of significant experiences that could be used as references by teachers in different regions, and who would adapt them to the opportunities of their own contexts.

4.3.2. Production of Pedagogical Material.

As the analysis of school textbooks in this study shows, and as it is perceived by the teachers participating in it, the narratives in school textbooks are insufficient for the critical teaching of recent history. Hence, teachers integrate new narratives into their teaching practices to promote new approaches and reflections, and seek alternative formats to capture the attention and motivation of their young students. Below in this document, there is a proposal which, from the perspective of critical thinking, would allow for Colombian history teachers to transform and complement the official narrative of recent history, and to encourage questions that problematize and discredit the use of violence.

As detailed in the results of the analysis of school textbooks, the official narrative used in the classrooms through textbooks is very limited and therefore makes it difficult to implement a critical approach to historical thinking and to strengthen it. If the objective of teaching recent history is the delegitimization of violence, from a perspective of critical thinking, and in accordance with Bastida (1994a) this should be the center of study and analysis. Beyond an account of actions and decisions of the different governments, the narrative must focus on violence and how to approach it as a social problem. It should be a narrative that allows to understand the network of causal factors and what characterizes the types of violence (structural, cultural and direct), which recognizes its different forms and relate them in the context of conflicting interests. In addition to this, and rather than presenting violence as a choice of certain illegal groups against political exclusion, it is important that the narrative allows for the understanding of political violence as a tool used by all actors in the conflict, through different modalities directly corresponding to their economic and political interests. Likewise, this narrative must comprise the largest number of perspectives and relevant voices: the more different voices are integrated, the more elements for the debate and analysis teachers will have. Young people must have the possibility of

meeting the objectives and explanations of the actors in the conflict in order to understand the reasons leading them to the use violence, and from the recognition of its consequences and damages, assessing its legitimacy. This exceeds the questioning of violence by illegal actors alone, to also question the excessive use of force by the State. Last but not least, a narrative that favors the construction of a peace culture must humanize the conflict. This could be achieved by assigning a leading role to the victims of political violence. As pointed out by Bilbao and Etxeberria (2005), only in this way will we succeed in strengthening an ethical commitment to the non-repetition of the horrors of war.

The following is a summary of the characteristics of this narrative:

Table 6

Contrast between the Narrative in Textbooks and an Alternative Narrative for the Critical Teaching of Recent History.

Narrative in Textbooks	Alternative Narrative Based on the Sophisticated Use of Inquiry Criticism Tools
Focused on decisions and actions of the governments.	Centered in violence as a problem.
Single explanation of the causes of violence (does not question structural violence).	Network of causal factors (structural violence) of direct violence.
Violence as a choice of illegal groups against the political exclusion of the government.	Political violence as a strategic tool used by all actors in the conflict.
Univocal narrative: the State perspective is privileged.	Multi-vocal narrative: it integrates the perspectives of different actors.
It questions especially the violence of illegal actors.	Both the violence of illegal actors and the excessive use of force by the State are questioned.
Little reference to the consequences of violence and experiences of the victims.	Centrality of the consequences of violence and the prospect of the victims.

Both in the interviews and focus groups, teachers mentioned the need of pedagogical resources with different formats to complement the official narrative. While the selection of the best formats for each community must be assessed by the teachers in relation to the characteristics of their students, and while the emphasis of the materials should conform to

safety conditions in each context, in this study, some characteristics that may be useful for the production of new educational resources were identified.

In relation to the difficulty reported by teachers to connect local history to national history, it is necessary to produce teaching aids that account for the particular ways in which the conflict has developed in the different territories of the country. The implementation of regional teams that allow for the integration of different voices and perspectives on the reconstruction of the local stories is suggested. This would provide teachers not only with different resources when it comes to dealing with local history, but would let them access a bank of teaching materials from which teachers teaching in contexts where there are still armed groups, would teach the structural causes of the conflict.

According to the teachers, the use of audiovisual material and the development of projects through social networks, using the language the students use in their interactions, is better accepted and awakens more interest on behalf of the youngsters. This does not mean neglecting the use of texts and written materials, but supports the possibility to complement the narratives and make the reflections from critical thinking through different strategies. These materials should also take into consideration the technological barrier that often separates students and teachers, and include instructions for teachers on the use of new technologies in their teaching practices in contexts where there are the resources to do so.

Finally, it is important to note that the materials produced to supplement or replace the narrative of textbooks should not only have a different format, but in their structure and contents they should offer workshops, activities and projects, among others, developed from historical thinking processes and critical thinking tools, to enable teachers to use the tools of critical thinking in specific activities.

4.4 Possible Research Lines Opened by this Study

The recommendations proposed in this research derive from a very specific study with a purposive, though not representative group of teachers. While it sheds light on the paths towards a critical teaching of recent history, it would be desirable to advance new research to establish a broader mapping of needs, challenges and opportunities nationwide. In this way, educational policy and future training programs covering the importance of the context in the critical teaching of recent history could be more precisely oriented.

On the other hand, and considering that this study was based on the narratives of the teachers, it would be interesting to advance researches that include, in their methodologies, the direct observation of pedagogical practices in the classroom, and that analyze both the narrative of the students about their understandings on the use of political violence and how they interpret their social realities.

Finally, and from the recognition by the teachers of the impact of the pedagogical practices developed in the "peripheral curriculum" on the students, analyzing the possibilities of a critical approach to recent history from non-formal education strategies is suggested. The teachers participating in this study referred to theatre, dance, music and graffiti, and other collective and community activities that allow for readings of the context, as potential meeting places to reflect on the possibilities of building peace from a critical look at the past.

Referencias

- Acevedo, A., & Samacá, G. (2012). La política educativa para la enseñanza de la historia de Colombia (1948-1990): De los planes de estudio por asignaturas a la integración de las ciencias sociales. *Revista Colombiana de Educación*, 1(62), 221-244.
- Alcaldía de Bogotá. (2011). *Bogotá ciudad de estadísticas. población, viviendas y hogares a junio 30 de 2011, en relación con la estratificación socioeconómica vigente en el 2011*. (No. 31). Bogotá: Secretaría Distrital de Planeación.
- Asensio, M., Carretero, M., & Pozo, J. I. (1989). La comprensión del tiempo histórico. In M. Asensio, M. Carretero & J. I. Pozo (Eds.), *La enseñanza de las ciencias sociales* (pp. 103-138). Madrid: Visor.
- Ashby, R., & Lee, P. (1987). Children's concepts of empathy and understanding in history. In C. Portal (Ed.), *The history curriculum for teachers* (pp. 62-88). Sussex - Philadelphia: The Falmer Press.
- Bajaj, M. (2008a). 'Critical' peace education. In M. Bajaj (Ed.), *Encyclopedia of peace education* (pp. 135-146). Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing.
- Bajaj, M. (2008b). Introduction. In M. Bajaj (Ed.), *Encyclopedia of peace education* (pp. 1-9). Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing.
- Bajaj, M. (2011). Teaching to transform, transforming to teach: Exploring the role of teachers in human rights education in india. *Educational Research*, 53(2), 207-221.
- Barash, D. P., & Webel, C. P. (2002). *Peace and conflict studies*. Thousand Oaks - London - New Delhi: SAGE Publications.
- Bar-Tal, D. (2002). The elusive nature of peace education. In G. Salomon, & B. Nevo (Eds.), *Peace education: The concept, principles, and practices around the world* (pp. 27-36). New York: Psychology Press.
- Bartlett, L. (2008). Paulo Freire and peace education. In M. Bajaj (Ed.), *Encyclopedia of peace education* (pp. 39-45). Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing.

- Barton, K., & Levstik, L. (2004). *Teaching history for the common good*. New Jersey: Routledge.
- Barton, K., & Levstik, L. (2008). History. In J. Arthur, I. Davies & C. Hahn (Eds.), *Sage handbook of education for citizenship and democracy* (pp. 355-366). London: Sage.
- Barton, K., & McCully, A. (2005). History, identity, and the school curriculum in northern ireland: An empirical study of secondary students' ideas and perspectives. *Journal of Curriculum Studies*, 37(1), 85-116.
- Barton, K., & McCully, A. (2007). Teaching controversial issues... where controversial issues really matter. *Teaching History*, (127), 13-19.
- Bastida, A. (1994a). *Desaprender la guerra: Una visión crítica de la educación para la paz*. Barcelona: Icaria Editorial.
- Bastida, A. (1994b). Educar para la paz a través de la guerra. *Cuadernos De Pedagogía*, (227), 97-100.
- Bekerman, Z., & Zembylas, M. (2012). *Teaching contested narratives: Identity, memory and reconciliation in peace education and beyond*. New York: Cambridge University Press.
- Bermudez, A. (2012). The discursive negotiation of cultural narratives and social identities in learning history. In M. Carretero, M. Asensio & M. Rodríguez-Moneo (Eds.), *History teaching and national identities. A volume in: International review of history education* (pp. 203-219). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Bermudez, A. (2015). Four tools for critical inquiry in history, social studies and civic education. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 102-118.
- Bilbao, G., & Etxeberria, X. (2005). *La presencia de las víctimas del terrorismo en la educación para la paz en el País Vasco*. Bilbao: Bakeaz.
- Billig, M. (1996). *Arguing and thinking: A rhetorical approach to social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Booth, M. (1987). Ages and concepts: A critique of the piagetian approach to history teaching. *The history of curriculum for teachers* (pp. 22-38). London: The Falmer Press.
- Byford, J., Lennon, S., & Russell, W. B. (2009). Teaching controversial issues in the social studies: A research study of high school teachers. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 82(4), 165-170.
- Carnovale, V., & Larramendy, A. (2010). Enseñar la historia reciente en la escuela: Problemas y aportes para su abordaje. In I. Siede (Ed.), *Ciencias sociales en la escuela. criterios y propuestas para la enseñanza* (pp. 186-209). Buenos Aires: Aique.
- Carretero, M. (2007). *Documentos de identidad: La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Paidós.
- Carretero, M. (2017). The teaching of recent and violent conflicts as challenges for history education. social psychological theories, history teaching and reconciliation. In C. Psaltis, M. Carretero & S. Cejalic (Eds.), *History education and conflict transformation* (pp. 341-377). Cham: Springer.
- Carretero, M., & Bermudez, A. (2012). Constructing histories. In J. Valsiner (Ed.), *Oxford handbook of culture and psychology* (pp. 625-646). Oxford: Oxford University Press.
- Carretero, M., & Limón, M. (1993). Aportaciones de la psicología cognitiva y de la instrucción a la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. *Infancia Y Aprendizaje*, 16(62-63), 153-167.
- Carretero, M., Pozo, J. I., & Asensio, M. (1989). Problemas y perspectivas en la enseñanza de las ciencias sociales: Una concepción cognitiva. *La enseñanza de las ciencias sociales* (pp. 13-29). Madrid: Visor.
- Carretero, M., Rosa, A., & González, M. F. (2006). Enseñar historia en tiempos de memoria. In M. Carretero, A. Rosa & M. F. González (Eds.), *Enseñanza de la historia y memoria colectiva* (pp. 13-40). Buenos Aires: Paidós Educador.
- Carretero, M., Rosa, A., González, M. F., & Berti, A. E. (2006). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós.

- Carretero, M., & Voss, J. F. (Eds.). (1994). *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Casas-Casas, A., & Otoyá, A. (2009). Educación para la paz y cultura de paz: Evolución y principios. In M. Salamanca, A. Casas-Casas & A. Otoyá (Eds.), *Educación para la paz: Experiencias y metodologías en colegios de bogotá* (pp. 17-35). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales.
- Castrillón, A. (2016). No avanza 'piloto' de reparación colectiva de la ATCC. In Verdad Abierta (Ed.), *El Magdalena Medio bajo la mirada periodística: Propuesta para cicatrizar las heridas* (pp. 6-9). Bogotá: Verdad Abierta.
- Chaux, E., Lleras, J., & Velásquez, A. M. (2004). *Competencias ciudadanas: De los estándares al aula. una propuesta de integración a las áreas académicas*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Cinep/PPP. (2016). *Marco conceptual. Red nacional de bancos de datos de derechos humanos y violencia política* (Tercera ed.). Bogotá: Noche y Niebla.
- Claire, H., & Holden, C. (2007). The challenge of teaching controversial issues: Principles and practice. In H. Claire, & Holden Cathie (Eds.), *The challenge of teaching controversial issues* (pp. 1-14). Stoke on Trent: Trentham Books.
- CNMH. (2015a). *Limpieza social, una limpieza mal nombrada*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- CNMH. (2015b). *Un viaje por la memoria histórica. aprender la paz y desaprender la guerra. La Caja de Herramientas*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Cole, E. (2007a). Introduction. *Teaching the violent past: History education and reconciliation* (pp. 1-28). Plymouth, UK: Rowman & Littlefield Publishers.
- Cole, E. (2007b). Reconciliation and history education. In E. Cole (Ed.), *Teaching the violent past: History education and reconciliation* (pp. 1-28). Maryland: Rowman & Littlefield Publishers.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage publications.

- Datzberger, S., McCully, A., & Smith, A. (2015). *The role of education in peace building. country report: Uganda.* (). Ulster: UNICEF.
- De Roux, F. (2017, Jun 18,). Unámonos por la vida, dejemos el odio. *Revista Semana*
Retrieved from <http://www.semana.com/nacion/articulo/atentado-en-andino-francisco-de-roux-habla-sobre-la-union/529069>
- Demircioglu, I. (2014). Using controversial issues in history lessons: Views of turkish history teachers. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(1), 147-162.
- Dewey, J. (1916). *Democracia y educación: Una introducción a la filosofía de la educación* [Democracy and education. An introduction to the philosophy of education] (L. Luzuriaga Trans.). (Sexta ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Dickinson, A., Lee, P., & Rogers, P. (Eds.). (1984). *Learning history*. London: Heinemann Educational Publishers.
- Duckworth, C. (2008). Maria Montessori and peace education. In M. Bajaj (Ed.), (pp. 33-37). Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing.
- Duruz, G., & Ingelaere, B. (2014). Silence, incredulity and disarray: Youth experiences of history education in contemporary rwanda. In F. Reyntjens, S. Vandeginste & M. Verpoorten (Eds.), *L'afrique des grands lacs: Annuaire 2013-2014* (pp. 385-405). Antwerp: L'Harmattan.
- Epstein, T. (2009). *Interpreting national history: Race, identity, and pedagogy in classrooms and communities*. New York: Routledge.
- Epstein, T. (2010). *Interpreting national history: Race, identity, and pedagogy in classrooms and communities*. New York: Routledge.
- Esguerra, J., & Rodríguez, L. (2014). Bogotá D.C. conflicto armado, violencia y procesos de reintegración. In Centro Nacional de Memoria Histórica (Ed.), *Nuevos escenarios de conflicto armado y violencia: Panorama pos acuerdos con las AUC* (pp. 457-528). Bogotá: Imprenta Nacional.
- Etxeberria, X. (2003). *La educación para la paz ante la violencia de ETA*. Bilbao: Bakeaz.

- Etxeberria, X. (2005). *Sobre la tolerancia y la neutralidad del educador ante la violencia terrorista*. Bilbao: Bakeaz.
- Ferro, M. (1981). *Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero* [Comment on raconte l'Histoire aux enfants à travers le monde entier] (S. Fernández Trans.). México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Fines, J. (1987). Making sense out of the content of the history curriculum. In C. Portal (Ed.), *The history curriculum for teachers* (pp. 103-115). Sussex - Philadelphia: The Falmer Press.
- Fines, J. (1994). Evidence, the basis of the discipline? In H. Bourdillon (Ed.), *Teaching history* (pp. 122-125). London: The Open University.
- Freedman, S., Weinstein, H., Murphy, K., & Longman, T. (2008). Teaching history after Identity-Based conflicts: The rwanda experience. *Comparative Education Review*, 52(4), 663-690.
- Freire, P. (1970). In Ramos M. B. (Ed.), *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Galtung, J. (1996). *Paz por medios pacíficos : Paz y conflicto, desarrollo y civilización* [Peace by peaceful means: Peace and conflict development and civilization] (Teresa Toda Trans.). Bilbao - Gernika-Lumo: Bakeaz - Gernika Gogoratuz.
- Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: Reconstrucción, reconciliación y resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia* [After Violence: 3R, Reconstruction, Reconciliation, Resolution: Coping with Visible and Invisible Effects of War and Violence] (T. Teresa Trans.). Gernika Lumo: Gernika Gogoratuz - Bakeaz.
- Galtung, J. (2008). Form and content of peace education. In M. Bajaj (Ed.), *Encyclopedia of peace education* (pp. 49-58). Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing.
- García, M. (2013). Las víctimas educadoras. *Participación Educativa*, 2(2), 117-120.

- García, M., Espinosa, J., Jiménez, F., & Parra, J. (2013). *Separados y desiguales. educación y clases sociales en Colombia*. Bogotá: Centro de Estudios de Derecho, Justicia y Sociedad, Dejusticia.
- García, M., & Quiroz, L. (2011). Apartheid educativo. educación, desigualdad e inmovilidad social en Bogotá. *Revista de Economía Institucional*, 13(25), 137-162.
- Glesne, C. (1999). *Becoming qualitative researchers: An introduction* (Second ed.). New York: Longman.
- GMH. (2011a). *Mujeres y guerra. Víctimas y resistentes en el caribe colombiano*. Bogotá: Taurus.
- GMH. (2011b). *El orden desarmado: La resistencia de la Asociación de Trabajadores Campesinos del Carare*. Bogotá: Taurus.
- GMH. (2013). *¡BASTA YA! Colombia: Memorias de Guerra y Dignidad*. Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica.
- Guzzetti, L. (2012). La perspectiva de género. Aportes para el ejercicio profesional. *Revista Debate Público. Reflexión de Trabajo Social*, 2(4), 107-113.
- Harris, I. (2002). Conceptual underpinnings of peace education. In G. Salomon, & B. Nevo (Eds.), *Peace education: The concept, principles, and practices around the world* (pp. 15-25). New York - London: Psychology Press.
- Harris, I. (2004). Peace education theory. *Journal of Peace Education*, 1(1), 5-20.
- Haste, H. (1993). Morality, self, and sociohistorical context: The role of lay social theory. In G. Noam, & T. Wren (Eds.), *The moral self* (pp. 175-207). Massachusetts: MIT Press Cambridge.
- Herrera, B. (2016). Simití, una comunidad que lucha por sellar sus 'fracturas'. *El Magdalena Medio bajo la mirada periodística: Propuesta para cicatrizar las heridas* (pp. 35-40). Bogotá: Verdad Abierta.

- Herrera, M., & Merchán, J. (2012). Pedagogía de la memoria y enseñanza de la historia reciente. In R. García, A. Jiménez & J. Wilches (Eds.), *Las víctimas: Entre la memoria y el olvido* (pp. 137-156). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Herrera, M., & Pertuz, C. (2016). Cuento para no olvidar. Aportes a la Cátedra de la Paz desde el estudio de la violencia política y la narrativa testimonial. In P. Ortega (Ed.), *Bitácora para la Cátedra de la Paz. Formación de maestros y educadores para un Colombia en paz* (pp. 187-218). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Herrera, M., & Rodríguez, S. (2012). Historia, memoria y formación: Violencia sociopolítica y conflicto armado. *Revista Colombiana de Educación*, 1(62), 12-18.
- Hess, D. E. (2009). *Controversy in the classroom: The democratic power of discussion*. New York: Routledge.
- Howlett, C. F. (2008). John Dewey and peace education. In M. Bajaj (Ed.), *Encyclopedia of peace education* (pp. 25-31). Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing.
- Justapaz. (2004). *Construyendo la paz en ambientes escolares*. Bogotá: Clara.
- Kitson, A. (2007). History teaching and reconciliation in Northern Ireland. In E. Cole (Ed.), *Teaching the violent past. history education and reconciliation* (pp. 123-154). Maryland: Rowman & Littlefield Publishers.
- Kitson, A., & McCully, A. (2005). 'You hear about it for real in school.'avoiding, containing and risk-taking in the history classroom. *Teaching History*, (120), 32-37.
- Kurlansky, M. (2015). *No violencia: 25 lecciones sobre una idea peligrosa* [Nonviolence: The history of a dangerous idea] (D. Menezo García Trans.). Barcelona: Debate.
- Lederach, J. P. (1984). *El abecé de la paz y los conflictos : Educar para la paz*. Madrid: Madrid : Catarata.
- Lee, P. (1984). Why learn history? In A. Dickinson, P. Lee & P. Rogers (Eds.), *Learning history* (pp. 1-19). London: Heinemann Educational Books.

- Lee, P., & Shemilt, D. (2007). New alchemy or fatal attraction? history and citizenship. *Teaching History*, (129), 14-19.
- Lee, P., & Shemilt, D. (2009). Is any explanation better than none? *Teaching History*, (137), 42-49.
- León Rodríguez, N., & Pérez Vargas, W. (2011). *Sociales para pensar 9*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Loewen, J. W. (1995). *Lies my teacher told me: Everything your american textbook got wrong*. New York: New Press.
- Maraboli, O., & Wiesner, J. J. (2013). In Melo Pinzón J. E. (Ed.), *Los caminos del saber. sociales 9*. Bogotá: Santillana.
- Maxwell, J. (1994). The logic of qualitative research. *Cambridge, MA: Harvard University, Graduate School of Education*,
- Maxwell, J., & Loomis, D. (2003). Mixed methods design: An alternative approach. In A. Tashakkori, & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 241-272). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- McCully, A. (2006). Practitioner perceptions of their role in facilitating the handling of controversial issues in contested societies: A Northern Irish experience. *Educational Review*, 58(1), 51-65.
- McCully, A. (2012). History teaching, conflict and the legacy of the past. *Education, Citizenship and Social Justice*, 7(2), 145-159.
- McCully, A. (2018). Teaching history and educating for citizenship: Allies or "uneasy bedfellows" in a post conflict context? In T. Epstein, & C. Peck (Eds.), *Teaching and learning difficult histories in international contexts. A critical sociocultural approach* (pp. 160-174). New York: Routledge.
- McCully, A., Pilgrim, N., Sutherland, A., & McMinn, T. (2002). 'Don't worry, Mr. Trimble. we can handle it' balancing the rational and the emotional in teaching of contentious topics. *Teaching History*, (106), 6-12.

- MEN. (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas: Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. Ministerio de Educación Nacional.
- Mendoza, C., & Prieto, A. (2012). In Maldonado C. A., Ortíz M. C. (Eds.), *Proyecto de ciencias sociales 9: Libro del estudiante*. Bogotá: Ediciones SM.
- Miles, M., & Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (second ed.). London: Sage.
- Montessori, M. (1949). *Education and peace* (H. Lane Trans.). Chicago: Henry Regerny.
- Montessori, M. (1964). *The Montessori method*. London: Transaction publishers.
- Mosborg, S. (2002). Speaking of history: How adolescents use their knowledge of history in reading the daily news. *Cognition and Instruction*, 20(3), 323-358.
10.1207/S1532690XCI2003_2
- Muñoz, F. (Ed.). (2001). *La paz imperfecta*. Granada: Universidad de Granada.
- Observatorio Distrital de Víctimas del Conflicto Armado. (2015). *Estado del arte: Conflicto armado y violencia en bogotá D.C*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá D.C.
- Oglesby, E. (2007). Historical memory and the limits of peace education: Examining Guatemala's memory of silence and the politics of curriculum design. In E. Cole (Ed.), *Teaching the violent past: History education and reconciliation* (pp. 175-202). New York: Rowman & Littlefield Lanham, MD.
- Padilla, A., & Bermudez, A. (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*, 1(71), 219-251.
- Palma, E. (2012). Narrar el pasado en el aula: Memorias de los docentes ante la historia oficial. *Tramas*, 38(1), 83-103.
- Pérez, B. (2006). Los grupos paramilitares en Bogotá y Cundinamarca, 1997-2005. *Desafíos*, 14, 238-303.

- Piaget, J. (1984). In Inhelder B. (Ed.), *Psicología del niño* (12th ed.). Madrid: Morata.
- Plá, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente: La escritura de la historia en el bachillerato*. Barcelona: Plaza y Valdés.
- PNUD. (2014). *Diagnóstico socioeconómico del departamento del magdalena medio*. (). Colombia: PNUD.
- Portal, C. (1987a). Empathy as an objective for history teaching. In C. Portal (Ed.), *The history curriculum for teachers* (pp. 89-99). Sussex - Philadelphia: The Falmer Press.
- Portal, C. (Ed.). (1987b). *The history curriculum for teachers*. London: The Falmer Press.
- Quinn, M. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. London: Sage.
- Reardon, B. (1988). *Comprehensive peace education: Educating for global responsibility*. New York: Teachers College Press.
- Registro Único de Víctimas. (2018). Red Nacional de Información. Retrieved from <http://rni.unidadvictimas.gov.co>
- Rogers, P. (1987). History—the past as a frame of reference. In C. Portal (Ed.), *The history curriculum for teachers* (pp. 3-21). London: The Falmer Press.
- Rubio, G. (2012). El pasado reciente en la experiencia chilena: Bases para una pedagogía de la memoria. *Estudios Pedagógicos*, 38(2), 375-396.
- Ruiz, A., & Chaux, E. (2005). *La formación de competencias ciudadanas*. Bogotá: Asociación Colombiana de Facultades de Educación, ASCOFADE.
- Salazar, M., & Telón, V. (1998). *Valores mayas*. Ciudad de Guatemala: Universidad Rafael Landívar, Instituto de Lingüística y Educación.
- Saldaña, J. (2012). *The coding manual for qualitative researchers*. Los Angeles: Sage.
- Salomon, G. (2002). The nature of peace education: Not all programs are created equal. In G. Salomon, & B. Nevo (Eds.), *Peace education: The concept, principles, and practices around the world* (pp. 64-76) Psychology Press.

- Sastoque, V., Rodríguez, D., Bermúdez, G., Diago, S., & Garzón, M. (2012). Imaginarios, tensiones y alternativas sobre los procesos de educación en derechos humanos en la IED Eduardo Umaña Mendoza. In S. Fajardo, N. Garzón & D. Sánchez (Eds.), *Tejidos de sentido. Trayectorias de educación en derechos humanos en Bogotá* (pp. 133-149). Bogotá: Códice.
- Seidman, I. (1998). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences* (second ed.). New York: Teachers college press.
- Seixas, P. (2001). Standards for historical thinking: History education reform in Oakland, California. In A. Dickinson, P. Gordon & P. Lee (Eds.), *Raising standards in history education vol.3* (pp. 1-19). London: Woburn Press.
- Stake, R. (2010). *Qualitative research: Studying how things work*. New York: Guilford Press.
- Steinar, K. (1996). *InterViews: An introduction to qualitative research interviewing*. London: Sage.
- Stoskopf, A., & Bermudez, A. (2018). Teacher understandings of political violence represented in national histories. The trail of tears narrative. In T. Epstein, & C. Peck (Eds.), *Teaching and learning difficult histories in international contexts. A critical sociocultural approach*. (pp. 175-188). New York: Routledge.
- Symcox, L. (2002). *Whose history?: The struggle for national standards in american classrooms*. New York: Teachers College Press.
- Tiana, A. (2008). Principios de adhesión y fines de la Liga Internacional de la Educación Nueva. *Transatlántica de Educación*, (5), 43-48.
- Toledo, M. I., Magendzo, A., Gutiérrez, V., & Iglesias, R. (2015). Enseñanza de 'temas controversiales' en la asignatura de historia y ciencias sociales desde la perspectiva de los profesores. *Estudios Pedagógicos*, 41(1), 275-292.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., & Schulz, W. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen*. Amsterdam: ERIC.

- Toro, J. B., & Rojas, C. P. (Eds.). (2005). *La educación desde las éticas del cuidado y la compasión*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- US Department of Health and Human Services. (1979). *Belmont report*. Washington D.C.: National Commission for the Protection of Human Subjects of Biomedical and Behavioral Research.
- Valencia, P. O., Merchán, J., & Vélez, G. (2014). Enseñanza de la historia reciente y pedagogía de la memoria: Emergencias de un debate necesario. *Pedagogía y Saberes*, (40), 59-70.
- Valls, R. (2007). The Spanish Civil War and the Franco dictatorship: The challenges of representing a conflictive past in secondary schools. In E. Cole (Ed.), *Teaching the violent past: History education and reconciliation* (pp. 155-174). New York: Rowman and Littlefield Lanham, MD.
- Wertsch, J. V. (1997). Narrative tools of history and identity. *Culture & Psychology*, 3(1), 5-20.
- Wertsch, J. V. (2008). Collective memory and narrative templates. *Social Research*, 75(1), 133-156.
- Wineburg, S. (1999). Historical thinking and other unnatural acts. *Phi Delta Kappan*, 80, 488-499.
- Zaragoza, G. (1989). La investigación y la formación del pensamiento histórico del adolescente. In M. Carretero, J. I. Pozo & M. Asensio (Eds.), *La enseñanza de las ciencias sociales* (pp. 165-178). Madrid: Visor.

Anexos

Anexo 1. Guión Entrevista Semi-Estructurada

ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA DOCENTES CIENCIAS SOCIALES CONFLICTO ARMADO COLOMBIA

FILOSOFÍA PEDAGÓGICA

¿Qué materias, qué cursos enseña?

¿Hace cuánto enseña historia?

¿Cómo decidió hacerse profesor? ¿Qué lo llevó a elegir ciencias sociales?

¿Porqué cree que es importante la enseñanza de la historia?

Cuando enseña ciencias sociales e historia qué busca, cuales son los objetivos que persigue?

¿Qué quisiera ver en los estudiantes?

¿Qué hace en la práctica para lograr esos objetivos? ¿Me puede dar un ejemplo?

Recuerda algún momento en que lo haya hecho muy bien? ¿Qué pasó? ¿Cómo fue?

¿Cómo cree que eso se relaciona o contribuye con la educación para la paz?

PRÁCTICA PEDAGÓGICA

¿Usted utiliza textos escolares en su práctica pedagógica?

¿Cuáles? ¿de qué editorial?, ¿qué otros materiales utiliza? ¿Cómo es el uso que le da a los textos escolares?

¿Usted ha enseñado en el aula el tema del Conflicto Armado?

¿Cómo lo enseña?

¿Cuáles son las cinco ideas centrales que cree que es importante que los estudiantes entiendan del Conflicto Armado?

¿Cuáles son las cosas que más les cuesta entender a los estudiantes?

¿Cuáles son los mayores retos al enseñar ese tema? (para el profe, cosas difíciles de explicar / tema espinoso de tratar con estudiantes / retos en la comunidad / temor.../ falta de recursos educativos / falta de apoyo institución y colegas / desinterés estudiantes.

En su opinión, ¿cuáles son las causas del conflicto? ¿porqué no se ha podido resolver? ¿Cree que se puede resolver por una vía militar o política?

Hay gente que dice que los seres humanos y los colombianos somos violentos por naturaleza, ¿qué opina?

ENSEÑANZA EN RELACIÓN CON EXPERIENCIA ASOCIADAS A LA VIOLENCIA POLÍTICA

Al enseñar o aprender sobre la historia de la violencia reciente en Colombia se despiertan muchas emociones (rabia, compasión, tristeza, miedo entre otras) ¿cuál es su perspectiva de qué hacer con eso en el aula.? (tanto estudiantes como docentes entre otras porque ambos tienen experiencias personales. Nosotros tenemos muchas dudas al respecto, no hay una respuesta buena y mala.

Algunos profesores que hemos entrevistado nos han dicho que a partir de su propia experiencia con la violencia, piensan que se debe enseñar de otra forma; otros dicen que se han visto tan afectados que no saben cómo hacerlo. ¿Usted cómo ve la relación entre la experiencia personal de violencia y la forma en que se enseña? Cree que hay alguna diferencia entre hombres y mujeres?

A continuación le voy a mostrar unas fotografías del Conflicto Armado en Colombia. Por favor, escoja cinco. ¿Porqué las escogió? ¿Qué le llamó la atención de estas fotografías? ¿Cómo cree que podrían emplearse pedagógicamente en el aula?

Anexo 2. Selección de Fotografías Conflicto Armado



89 personas murieron en el Palacio de Justicia el 6 de noviembre de 1985, 11 de ellos eran magistrados titulares y 23 abogados suplentes de las cortes y el Concejo. Imágenes de la Memoria Histórica de Colombia ARCHIVO / EL TIEMPO disponible en www.eltiempo.com



Ana Dolores Mosquera navega por las aguas del río Atrato, frente a Quibdó, con el retrato de sus dos hijos que asesinaron y desaparecieron los paramilitares. (2011) Fotografía de León Darío Peláez Proyecto Víctimas www.semana.com



Lola Hernández visita la tumba de Luis Fernando Moreno Briceño, su sobrino nieto, miembro de las Fuerzas Militares que cayó en combate y que yace en el Cementerio Militar de Bogotá. (2007) Proyecto Víctimas Revista Semana Disponible en www.semana.com



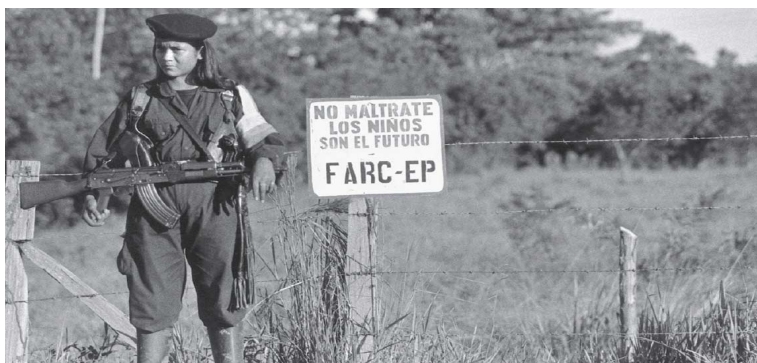
Centro Nacional de Memoria Histórica
 Marcha Unión Patriótica 2008. JESÚS ABAD COLORADO
 Disponible en: www.centrodememoriahistorica.gov.co



Carlos Pizarro, exdirigente asesinado del M-19 durante la ceremonia de entrega de armas. Foto: Cortesía El Espectador/Archivo
 Disponible en www.semana.com



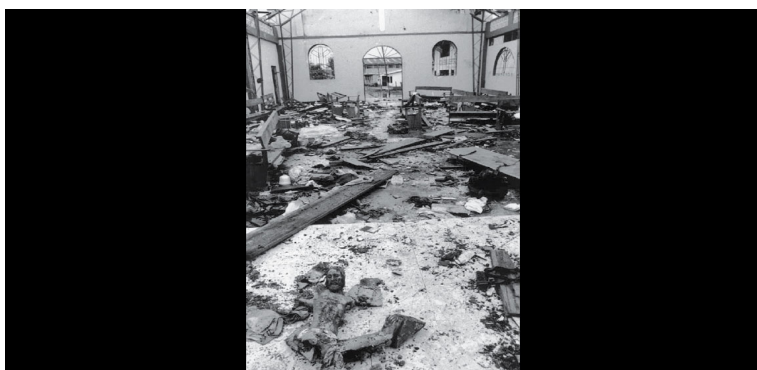
Imágenes de la memoria histórica de Colombia
 Andrés Pastrana, junto a la silla vacía que debía ocupar Manuel Marulanda Vélez en la instalación de los diálogos de paz en San Vicente del Caguán. Enero de 1999.
 ARCHIVO EL TIEMPO
 disponible en www.eltiempo.com



Centro Nacional de Memoria Histórica
San Vicente del Caguán (Caquetá). Julio de 2000. JESÚS ABAD COLORADO
disponible en www.eltiempo.com



Diez meses después de la toma armada de la guerrilla de las Farc, que destruyó cerca de 250 viviendas y dejó 5 policías y 18 civiles muertos, la población de Granada y la gobernación de Antioquia realizaron la marcha del ladrillo para reconstruir su pueblo.
Disponible en: www.centrodememoriahistorica.gov.co



Centro Nacional de Memoria Histórica
79 personas murieron al interior de la iglesia de Bojayá (Chocó), en medio de combates entre la guerrilla de las Farc y los paramilitares de las AUC, cuando un cilindro bomba cayó al interior del templo. Mayo de 2002. JESÚS ABAD COLORADO
Disponible en: www.centrodememoriahistorica.gov.co



Centro Nacional de Memoria Histórica
Ritual por la vida en la Iglesia de Bojayá (Chocó), seis meses después de la masacre.
Octubre del 2002. JESÚS ABAD COLORADO
Disponible en: www.centrodememoriahistorica.gov.co



Centro Nacional de Memoria Histórica
En enero de 2003, tras la masacre de 17 personas efectuada por la guerrilla de las Farc en las veredas de Dos Quebradas, Dinamarca y la Tupiada (Antioquia). Karina, su familia y los demás pobladores de estas veredas, se vieron forzados a abandonar sus hogares. 2003. JESÚS ABAD COLORADO Disponible en: www.centrodememoriahistorica.gov.co



Centro Nacional de Memoria Histórica
Una joven de 18 años fue raptada por paramilitares en la zona nororiental de la ciudad de Medellín. Fue violada en grupo, quemada en varias partes del cuerpo con cigarrillos y marcada con un objeto cortopunzante. Noviembre de 2002. JESÚS ABAD COLORADO
Disponible en: www.centrodememoriahistorica.gov.co



Ana Felicia Velásquez trata de devolver la dignidad a su casa abandonada, durante la conmemoración del décimo aniversario del desplazamiento forzado por las AUC en Mampuján, Bolívar. / Fotografía: Jesús Abad Colorado.
Disponible en: www.centrodememoriahistorica.gov.co



Centro Nacional de Memoria Histórica
Guardia indígena marcha por la vida, la dignidad y la resistencia de los pueblos indígenas. Noviembre de 2008. JESÚS ABAD COLORADO
Disponible en: www.centrodememoriahistorica.gov.co



Centro Nacional de Memoria Histórica
Habitante de San Carlos (Antioquia) señala una mina antipersonal encontrada en una escuela de la vereda La Mirandita. 2010. JESÚS ABAD COLORADO
Disponible en: www.centrodememoriahistorica.gov.co



Se reúnen el último viernes de cada mes en protesta por los homicidios de sus hijos por parte del Ejército. De izquierda a derecha: Carmenza Gómez, María Doris Tejada, Blanca Nubia Monroy, Lucero Carmona y Luz Marina Bernal. (Foto: Carlos Julio Martínez/SEMANA)
Disponible en www.semana.com



Marcha en apoyo al proceso de restitución de tierras en Necoclí, Antioquia el 13 de febrero de 2012. (Foto: Luis Benavides)
Disponible en www.semana.com



Marcha de indígenas Kankuamos en Bogotá el 16 de septiembre de 2004. (Foto : Guillermo Torres/SEMANA)
Disponible en www.semana.com

Anexo 3. Consentimiento Informado Entrevistas en Profundidad

Por la presente

yo, _____

con residencia en la ciudad _____ con
número de identificación _____, acepto la invitación a

participar en la entrevista organizada por la doctoranda Angélica Padilla Méndez en el marco de la investigación internacional: “*Enseñanza de la historia y comprensión crítica de la violencia política*” que se desarrolla actualmente desde el Centro de Ética Aplicada de la Universidad de Deusto en Bilbao (España), bajo la dirección de Ángela Bermúdez Vélez.

Me han informado que la entrevista tiene por objetivo examinar la experiencia acumulada de profesores de ciencias sociales al enseñar en las aulas la historia de la violencia del Conflicto Armado en Colombia. En la entrevista se indagará, sobre nuestra comprensión de las narrativas históricas, las prácticas pedagógicas que empleamos en el aula, y los retos y oportunidades que encontramos.

Entiendo que las entrevistas forman parte de una investigación académica en la que tendré la posibilidad de participar en diversas actividades de reflexión y diálogo con otros profesores, sobre los retos y oportunidades de la enseñanza de la historia de la violencia de intencionalidad política.

La investigadora me ha explicado y manifiesto que he entendido que:

- En cualquier momento tengo libertad de interrumpir mi participación en el proyecto, y específicamente en la entrevista.
- Las conversaciones que se graben serán transcritas en papel, y tanto las grabaciones originales como las transcripciones se mantendrán archivadas y nadie tendrá acceso a ellas excepto la investigadora y la directora, y sus asistentes de investigación.
- Las copias de sonido y papel se guardarán durante cinco años después de haber finalizado la tesis, después de lo cual se destruirán.
- El contenido de conversaciones que se den durante la entrevista se mantendrán confidenciales. El análisis que se haga de ellas será utilizado exclusivamente para fines académicos y educativos.

- Nunca seré identificado y siempre se mantendrá el anonimato y confidencialidad de mi identidad personal. En el análisis de datos mi nombre se transformará en un código, en las publicaciones que se deriven de la investigación ni nombre se transformará en un pseudónimo.
- La participación en este estudio no genera ningún costo para mí.
- La participación en este estudio no genera ninguna remuneración.

Habiendo comprendido la propuesta y propósito de las actividades, autorizo que las transcripciones de mi participación en el mismo, sean utilizados para su análisis y eventual publicación en revistas científicas internacionales y en textos especializados.

Información de contacto en caso de preguntas o reclamaciones:

Angélica Padilla Méndez: apadilla@opendeusto.es

Doctoranda

Centro de Investigación en Ética Aplicada

Universidad de Deusto

Bilbao, España

Ángela Bermúdez: angeber@deusto.es

Directora

Línea Conflicto y Culturas de Paz

Centro de Investigación en Ética Aplicada

Universidad de Deusto

Bilbao, España

Atentamente,

Nombre y firma del participante:

Nombre y firma de quien proporcionó la información para fines de consentimiento

Anexo 4. Consentimiento Informado Grupos Focales

Por la presente

yo, _____
 con residencia en la ciudad _____ con
 número de identificación _____, acepto la invitación de la
 doctoranda Angélica Padilla a participar en el taller *Educación Para la Paz a Partir de la
 Enseñanza de la Historia del Conflicto Armado en Colombia* (Mayo 25 y 26 del 2015) en el
 marco de la investigación internacional: “*Enseñanza de la Historia y Comprensión Crítica de
 la Violencia Política* ” que se desarrolla actualmente desde el Centro de Ética Aplicada de la
 Universidad de Deusto en Bilbao (España), bajo la dirección de Ángela Bermúdez Vélez.

Me han informado que en el taller participaré en grupos de discusión y que trabajaré
 conjuntamente con otros profesores en ejercicio, en actividades de reflexión sobre prácticas
 pedagógicas orientadas al fomento y desarrollo del pensamiento crítico.

Entiendo que las actividades del taller forman parte de una investigación académica en la que
 tendré la posibilidad de participar en diversas actividades de reflexión y diálogo con otros
 profesores, sobre los retos y oportunidades de la enseñanza de la historia de la violencia
 política.

Las investigadoras me han explicado y manifiesto que he entendido que:

- En cualquier momento tengo libertad de interrumpir mi participación en el proyecto, y específicamente en el taller.
- Las conversaciones que se graben serán transcritas, y tanto las grabaciones originales como las transcripciones se mantendrán archivadas y nadie tendrá acceso a ellas excepto la investigadora, la directora, y sus asistentes de investigación.
- Las copias de sonido y digitales se guardarán durante cinco años después de haber finalizado la tesis, después de lo cual se destruirán.
- El contenido de conversaciones que se den durante el taller se mantendrán confidenciales. El análisis que se haga de ellas será utilizado exclusivamente para fines académicos y educativos.
- Nunca seré identificado y siempre se mantendrá el anonimato y confidencialidad de mi identidad personal. En el análisis de datos mi nombre se transformará en un

código, en las publicaciones que se deriven de la investigación ni nombre se transformará en un pseudónimo.

- La participación en este estudio no genera ningún costo para mí.
- La participación en este estudio no genera ninguna remuneración.

Habiendo comprendido la propuesta y propósito de las actividades, autorizo que las transcripciones de mi participación en el mismo, sean utilizados para su análisis y eventual publicación en revistas científicas internacionales y en textos especializados.

Información de contacto en caso de preguntas o reclamaciones:

Angélica Padilla Méndez: apadilla@deusto.es

Doctoranda

Centro de Investigación en Ética Aplicada

Universidad de Deusto

Bilbao, España

Ángela Bermúdez: angeber@deusto.es

Directora

Línea Conflicto y Culturas de Paz

Centro de Investigación en Ética Aplicada

Universidad de Deusto

Bilbao, España

Atentamente,

Nombre y firma del participante:

Nombre y Firma de quien proporcionó la información
