



Universitat Autònoma de Barcelona

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

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

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



Universitat Autònoma de Barcelona

**TESIS DOCTORAL**

**ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL CONFLICTO ARMADO EN  
COLOMBIA. PRÁCTICAS DOCENTES Y CONOCIMIENTO  
ESCOLAR**

Juan Carlos Ramos Pérez

Director

Joan Pagès i Blanch

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

Doctorat en Educació

Bellaterra, Julio 2017

## **AGRADECIMIENTOS**

Este trabajo fue posible gracias al apoyo de Colciencias y su programa de formación doctoral en el exterior. La Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD también me facilitó los tiempos para la realización de los estudios de doctorado. A las dos instituciones debo mi agradecimiento.

La presentación de esta tesis es el resultado del apoyo de múltiples personas que han sido fundamentales en distintos momentos de mi vida.

En primer lugar quiero agradecer a mi director de tesis Joan Pagès. Su apoyo ha sido fundamental, no sólo por su orientación académica y profesional, sino por su inmensa calidad humana que inspira con su ejemplo el compromiso con una educación y una sociedad mejor.

También quiero reconocer a todos los profesores y estudiantes que participaron con gran entusiasmo y compromiso en esta investigación. Ellos son la razón de ser de cualquier investigación educativa.

A mis padres a quienes debo todo lo bueno que pueda llegar a hacer y en general a mi familia quienes me animaron a no desfallecer en esta empresa.

Mi mayor gratitud a Marcela, mi esposa, quien siempre ha estado ahí, en los momentos buenos y malos. Su apoyo y confianza me motiva para seguir adelante en todos mis proyectos.

Sin todas estas personas e instituciones no hubiera sido posible la consecución de este trabajo. Sin embargo, los vacíos y las fallas que pueda presentar son totalmente mi responsabilidad.

# TABLA DE CONTENIDO

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	13
<b>1. CAPÍTULO 1</b>	
<b>PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN</b> .....	17
1.1. Descripción del problema de investigación .....	18
1.2. Justificación .....	20
1.3. Preguntas, supuestos y objetivos .....	26
<b>2. CAPÍTULO 2</b>	
<b>MARCO TEÓRICO</b> .....	29
2.1. Los conflictos bélicos como objeto de enseñanza histórica .....	30
2.1.1. Guerras, memoria e historia .....	30
2.1.2. Estableciendo el campo de discusión didáctica de los conflictos .....	33
2.1.3. Enseñando la guerra desde la Educación para la Paz .....	36
2.1.4. ¿Por qué enseñar la guerra? .....	39
2.1.5. ¿Qué enseñar de la guerra .....	42
2.1.6. ¿Cómo enseñar la guerra? .....	43
2.1.7. Disyuntivas en la enseñanza de los conflictos bélicos .....	45
2.2. Campo de conocimiento de la enseñanza del conflicto armado en Colombia ...	46
2.2.1. La irrupción de la memoria en el campo de la enseñanza de la historia en Colombia .....	47
2.2.2. Miradas recientes a la política educativa .....	48
2.2.3. Iniciativas de enseñanza del conflicto desde la memoria .....	52
2.2.4. Propuestas y prácticas de enseñanza del conflicto armado colombiano ..	55
2.2.4.1. Experiencias didácticas del conflicto armado .....	56
2.2.4.2. Investigaciones sobre el pensamiento de los docentes .....	62
2.2.4.3. Investigaciones sobre libros de texto .....	65
2.2.4.4. Experiencias de formación inicial de docentes .....	68
2.2.5. La memoria del conflicto armado en la escuela. Entre la lucha, la institucionalización y el empoderamiento docente .....	69
<b>3. CAPÍTULO 3</b>	
<b>PROPUESTA METODOLÓGICA</b> .....	79
3.1. Teoría Fundamentada en la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales .....	80
3.2. Desarrollo de la Teoría Fundamentada en la investigación .....	82
3.3. Investigación Narrativa .....	84
3.4. Fases y diseño de los instrumentos de investigación .....	85
3.4.1. Fase diagnóstica .....	86
3.4.2. Fase de intervención didáctica .....	92
3.5. Cronograma y descripción del trabajo de campo .....	94
3.6. Población de estudio .....	95

<b>4. CAPÍTULO 4</b>	
<b>PRÁCTICAS, CONSECUENCIAS Y SABERES EN LA ENSEÑANZA DEL CONFLICTO ARMADO COLOMBIANO</b>	97
4.1. Prácticas de enseñanza de los profesores	98
4.1.1. Finalidades	98
4.1.2. Estilos	103
4.1.3. Estrategias y recursos	107
4.1.4. Contenidos de estudio	109
4.2. Consecuencias del conflicto armado en las prácticas de enseñanza	113
4.2.1. Odios, pasiones y convivencia	113
4.2.2. Riesgos	116
4.2.3. Experiencia, conflicto y enseñanza	118
4.2.4. Universidad, investigación e ideología	122
4.3. Saberes, emociones y discursos en las prácticas de enseñanza del conflicto armado	124
4.3.1. Entre la emotividad y la imparcialidad	124
4.3.2. Tensiones entre el saber informal y el discurso escolar	129
<b>5. CAPÍTULO 5</b>	
<b>CONOCIMIENTO Y PERCEPCIONES SOBRE LA PAZ Y LA GUERRA EN LOS ESTUDIANTES</b>	137
5.1. Conocimiento histórico del conflicto armado colombiano	138
5.2. Los protagonistas del conflicto, sus pensamientos y discursos	144
5.3. Los estudiantes y sus perspectivas del proceso de paz en Colombia	154
5.3.1. Acciones de los estudiantes para conseguir la paz en Colombia	160
5.4. Fuentes de conocimiento del conflicto armado	164
<b>6. CAPÍTULO 6</b>	
<b>CAUSALIDAD HISTÓRICA EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA ESCOLAR. EL CONFLICTO ARMADO COLOMBIANO DESDE LAS EXPLICACIONES DE LOS ESTUDIANTES</b>	167
6.1. El conflicto armado colombiano como saber escolar y social	168
6.2. Saberes y percepciones de los estudiantes frente a las causas del conflicto armado	172
6.3. Una propuesta didáctica para la enseñanza de las causas del conflicto armado	177
6.3.1. Resultados de la propuesta didáctica	178
6.3.2. Uso del material didáctico	188
6.3.3. La causalidad histórica desde la perspectiva de los estudiantes	190
6.3.3.1. De las representaciones sociales al conocimiento formal	191
6.3.3.2. Entre las explicaciones sociales y el papel individual	195
6.3.3.3. Los tiempos en la explicación causal del conflicto	199
6.4. Comentarios finales	201
<b>7. CAPÍTULO 7</b>	
<b>NARRACIONES DEL CONFLICTO. LOS HECHOS NARRADOS</b>	203

7.1. Consideraciones iniciales .....	204
7.2. Descripción de los hechos: la irrupción de la violencia .....	208
7.2.1. Drama sin conflicto armado .....	215
7.2.2. Personajes y cuasipersonajes .....	216
7.2.3. Sentimientos y emociones .....	223
7.2.3.1. Algunas conclusiones preliminares en relación con las emociones en las narraciones .....	236
7.3. Causas circunstanciales e históricas .....	237
7.3.1. Explicar lo inexplicable .....	241
7.4. Desenlaces .....	246
7.4.1. Tiempo: Olvidar el pasado e incertidumbre de futuro .....	246
7.4.2. Espacio: Entre el campo y la ciudad .....	252
7.4.3. Huida y exilio .....	256
7.4.4. Venganza: de la emoción a la acción .....	258
7.4.5. Buscando la paz .....	260
<b>8. CAPÍTULO 8</b>	
<b>NARRACIONES DEL CONFLICTO. ESTRUCTURA Y CONTENIDOS .....</b>	<b>265</b>
8.1. Estructura de las narraciones .....	266
8.1.1. Intertextualidad .....	266
8.1.1.1. Narrativa testimonial e intertextual .....	266
8.1.1.2. Las series de televisión como insumo intertextual .....	270
8.1.1.3. La realidad fantástica. Los cuentos tradicionales como modelo de estructuración narrativa .....	273
8.1.2. Tiempo y espacio .....	277
8.2. Contenido de las narraciones .....	280
8.2.1. ¿Qué tipo de información histórica contiene las narraciones? .....	282
8.2.2. ¿Los hechos históricos son contrastados? .....	284
8.2.3. ¿Qué tipo de conciencia histórica contienen las narraciones? .....	286
<b>9. CAPÍTULO 9</b>	
<b>DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES .....</b>	<b>294</b>
9.1. Discusión .....	295
9.2. Conclusiones .....	298
9.2.1. Dificultades en el proceso de enseñanza y aprendizaje .....	298
9.2.2. La violencia como imaginario nacional. Entre el pesimismo y el optimismo .....	299
9.2.3. Discursos mediáticos frente al conocimiento escolar .....	300
9.2.4. Proyectos pedagógicos y rutas curriculares .....	300
9.2.5. Representaciones y narrativas .....	302
9.2.6. Conflicto armado, Historia y Memoria .....	302
9.2.7. Investigación, metodología y Teoría Fundamentada .....	303
9.3. Recomendaciones .....	303
<b>BIBLIOGRAFÍA .....</b>	<b>307</b>

## ÍNDICE DE FIGURAS

### Tablas

Tabla 1. Teoría Fundamentada en el desarrollo metodológico de la investigación .....	84
Tabla 2. Fases de la Investigación .....	86
Tabla 3. Colegios y estudiantes participantes en el cuestionario diagnóstico definitivo ...	91
Tabla 4. Estructura de la Unidad Didáctica .....	92
Tabla 5. Cronograma de trabajo en el desarrollo de la Unidad Didáctica .....	94
Tabla 6. Estudiantes participantes en el desarrollo de la Unidad Didáctica .....	95
Tabla 7. Estilo didáctico de los docentes entrevistados.....	105
Tabla 8. Población inicial del diagnóstico .....	172
Tabla 9. Población complementaria del diagnóstico .....	174
Tabla 10. Descripción de las categorías. Opinión toma de Marquetalia .....	178
Tabla 11. Distribución cuantitativa respuestas. Toma de Marquetalia .....	179
Tabla 12. Cuantificación tipos de argumentación .....	189
Tabla 13. Colegios y número de narraciones .....	206
Tabla 14. Codificación de las narraciones .....	206
Tabla 15. Tipología de emociones .....	226
Tabla 16. Emociones y objetivos de formación .....	237

### Gráficas

Gráfica 1. Conocimiento histórico del conflicto armado. Categoría Orígenes .....	141
Gráfica 2. Conocimiento histórico del conflicto armado. Categoría Características .....	141
Gráfica 3. Conocimiento histórico del conflicto armado. Categoría Protagonistas .....	142
Gráfica 4. Conocimiento histórico del conflicto armado. Categoría Persistencia .....	143
Gráfica 5. Categorías de respuesta relacionadas con el proceso de paz .....	160
Gráfica 6. Categorías de respuesta relacionadas con acciones para conseguir la paz	163
Gráfica 7. Fuentes de conocimiento del conflicto armado .....	164
Gráfica 8. Conocimiento histórico de las causas del conflicto armado .....	174
Gráfica 9. Percepción de las causas del conflicto armado .....	176
Gráfico 10. Causas del conflicto armado desde los estudiantes .....	183

### Esquemas

Esquema 1. Enfoque retrospectivo y cronológico en la enseñanza del conflicto armado .....	104
Esquema 2. Plano cartesiano de los enfoques didácticos espacio/temporales .....	105
Esquema 3. Tensión curricular en la enseñanza del conflicto armado .....	111
Esquema 4. Propuesta de análisis de la causalidad histórica .....	191
Esquema 5. Esquema narrativo general .....	209

### Imágenes

Imagen 1. Ubicación geográfica de las instituciones educativas seleccionadas .....	96
Imagen 2. Fotografías de las instituciones educativas .....	96

## **ANEXOS (CD)**

### **ANEXO 1**

Unidad Didáctica

### **ANEXO 2**

Guión de las entrevistas a docentes

### **ANEXO 3**

Cuestionario diagnóstico

En este trabajo de investigación se utilizaron los términos profesores, maestros y alumnos haciendo referencia a hombres y mujeres. Se ha decidido utilizar este lenguaje para facilitar la lectura.

## **Los cantos de los niños**

*Yo escucho los cantos  
de viejas cadencias,  
que los niños cantan  
cuando en coro juegan  
y vierten en coro  
sus almas que sueñan,  
cual vierten sus aguas  
las fuentes de piedra:  
con monotonías  
de risas eternas,  
que no son alegres,  
con lágrimas viejas,  
que no son amargas  
y dicen tristezas,  
tristezas de amores  
de antiguas leyendas.*

*En los labios niños,  
las canciones llevan  
confusa la historia  
y clara la pena;  
como clara el agua  
lleva su conseja  
de viejos amores,  
que nunca se cuentan.*

*Jugando, a la sombra  
de una plaza vieja,  
los niños cantaban...*

*La fuente de piedra  
vertía su eterno  
cristal de leyenda.*

*Cantaban los niños  
canciones ingenuas,  
de un algo que pasa  
y que nunca llega:  
la historia confusa  
y clara la pena.*

*Seguía su cuento  
la fuente serena;  
borraba la historia,  
contaba la pena.*

*Antonio Machado*

## **INTRODUCCIÓN**

Todos los colombianos tenemos una relación con la guerra en Colombia. Para quienes la vivieron, y la viven en el presente, es el cataclismo que ha marcado trágicamente su existencia y la de su familia. Para otros es el escenario del pasado que sus padres o abuelos vivieron y sufrieron y cuyas consecuencias se pueden leer hoy en las historias familiares. Una guerra, cuya duración formal llega a más de los cincuenta años, deja heridas tan profundas que se encuentran en prácticamente todos los planos de la vida de los colombianos. En el momento que se escriben estas líneas el Estado ha llegado a unos acuerdos de paz con el principal movimiento guerrillero del país, las FARC. Aún queda por ver en qué terminaran las conversaciones de paz con el ELN, el segundo grupo insurgente más grande del país. Es un momento de optimismo para muchos, pero el lastre de tantas décadas de guerra parece que pesa demasiado en una parte de la ciudadanía que aún no puede imaginarse un país sin conflicto armado.

La persistencia del conflicto y el enraizamiento de sus causas y consecuencias en la sociedad colombiana han hecho que este tema haya estado en la primera línea de la opinión pública y las decisiones políticas en la historia reciente colombiana. No obstante, en la Escuela el tratamiento a la guerra en Colombia ha sido bastante escaso. Es una paradoja: una Escuela rodeada por la guerra, la cual se resiste a analizarla, estudiarla y enseñarla a través de estrategias pertinentes a su carácter volátil y polémico.

Enseñar el conflicto armado, teniendo en cuenta sus raíces, sus actores, sus escenarios, y las razones que explican que sea la guerra de mayor duración en el hemisferio occidental implica una toma de postura hacia su resolución pacífica y negociada. Se trata de apostar por el encuentro de una salida política, que no sólo sea propuesta desde las altas esferas del poder, sino desde la toma de conciencia histórica y política en las nuevas generaciones de lo que ha significado este conflicto en la sociedad colombiana de las últimas seis décadas.

Nuestra investigación pretende avanzar en el conocimiento de las prácticas de enseñanza de los docentes de ciencias sociales a este respecto y la manera como los estudiantes aprenden sobre este fenómeno. Para ello, el texto está dividido en ocho capítulos. El primero establece el problema de investigación señalando los objetivos, las preguntas y los objetivos que guiaron nuestra investigación. El segundo discute dos asuntos que permiten ubicar teóricamente nuestro estudio: la manera como se ha venido enseñando la guerra examinando la llamada Educación para la Paz y la manera como se ha enseñado el conflicto armado en Colombia en tiempos recientes. En este último punto se hace una

revisión documental de la literatura especializada centrándonos en el análisis de la política educativa al respecto y las iniciativas de enseñanza desde la memoria.

El tercer capítulo describe la manera como se planteó y desarrolló metodológicamente la investigación. Se propone una introducción a la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales y la manera como ésta puede relacionarse con la Teoría Fundamentada, tanto en el análisis de datos como en la emergencia de teoría. También se discute brevemente la investigación narrativa como recurso pertinente para el estudio de las producciones elaboradas por el alumnado que ayuda a determinar tanto sus representaciones sociales como su pensamiento y su conciencia histórica. La última parte de este capítulo se dedica a presentar las fases de la investigación, el diseño de la propuesta didáctica adelantada con los estudiantes y a caracterizar la población de estudio.

El cuarto capítulo señala los elementos más destacables de las prácticas de enseñanza del conflicto armado colombiano de los docentes de ciencias sociales entrevistados en el transcurso de la investigación. Se destacan los distintos estilos de enseñanza, las estrategias y recursos y las finalidades que establecen los docentes cuando asumen la enseñanza del conflicto. De la misma manera, se reconocen las consecuencias de la enseñanza del conflicto en términos pedagógicos y sociales.

El quinto capítulo presenta los resultados de la fase diagnóstica de nuestro estudio en donde se estableció el grado y tipo de conocimiento escolar del conflicto por parte de los estudiantes. En el conocimiento histórico se indagó por elementos del conflicto relacionados con los orígenes, las características, los actores, y la persistencia. Se muestra la manera como los estudiantes identifican los pensamientos y discursos de los personajes más destacables del conflicto. También se señala la forma como el alumnado percibe el proceso de paz que para ese momento de la investigación se adelantaba con el grupo guerrillero de las FARC.

En el sexto capítulo se analiza el tipo de causalidad histórica al que acuden los estudiantes para dar cuenta del fenómeno de la guerra. En este capítulo empieza a ser evidente la ruptura entre un *conocimiento histórico formal* y un *saber informal* al que acuden los estudiantes cuando tienen que ofrecer causas de los fenómenos históricos, en particular al conflicto armado. Igualmente, se determinan los distintos tipos de explicaciones y el papel que juegan las interpretaciones históricas en contraposición con aquellas donde prevalecen decisiones personales de los protagonistas.

El séptimo capítulo examina las narraciones de los estudiantes en relación con el conflicto armado. Se detiene en la descripción de los hechos narrados por los estudiantes en donde lo emotivo juega un papel preponderante. Se analizan los relatos identificando los personajes y cuasipersonajes y la manera como los desenlaces determinan la mirada personal que cada estudiante ha construido sobre la guerra en Colombia.

El octavo capítulo continúa con el análisis de los textos del alumnado estableciendo las características de intertextualidad, de tiempo y espacio y de contenido que fundamentan la estructura narrativa de los relatos.

Por último, se adelanta una discusión de los resultados en donde se destaca los hallazgos en el proceso de enseñanza y aprendizaje de contenidos históricos relacionados con el conflicto armado. En este último capítulo se presentan las conclusiones del estudio que giran en torno al proceso de enseñanza aprendizaje, las percepciones de los maestros y estudiantes alrededor de la guerra y la paz en Colombia, la manera como se construye conocimiento escolar alrededor del conflicto armado, el papel de la memoria en la enseñanza de la historia reciente de nuestro país, y las posibilidades que ofrece la Teoría Fundamentada en la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Para terminar se exponen algunas recomendaciones que consideramos pueden ser útiles para próximas investigaciones y para la enseñanza del conflicto armado colombiano.

## **CAPÍTULO 1**

### **PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

### 1.1. Descripción del problema de investigación

La investigación se plantea desde el campo de la enseñanza de la historia reciente y en particular del conflicto armado en Colombia. Este es un tema de la mayor relevancia y actualidad política en nuestro país, pero son escasas las propuestas e investigaciones alrededor de su enseñanza y de su incorporación como temática curricular en las instituciones de enseñanza básica y secundaria<sup>1</sup>. Tampoco son evidentes los esfuerzos por proponer espacios de formación de memoria histórica que partan de la reflexión y estudio del conflicto armado como fenómeno social e histórico examinando sus causas, sus actores, sus efectos en la sociedad colombiana en perspectiva de futuro.

El diagnóstico que presentaban Rodríguez y Sánchez (2009, 16-17) es claro frente al estado de la enseñanza del conflicto en Colombia:

A pesar de su relevancia para la comprensión del país, no se difunden trabajos de tipo pedagógico, que puedan involucrar explícitamente la historia reciente en el currículo, y particularmente el conflicto armado interno, ni se orientan los trabajos de investigación y reflexión, hacia el diseño de espacios de reelaboración de la memoria social, desde prácticas de enseñanza de la historia y de las ciencias sociales. Aunque existe una vinculación estrecha de los actores escolares con las dinámicas y los efectos de la guerra interna, las exigencias sociales y estatales que se le hacen a la escuela, se orientan a cumplir los requerimientos evaluativos del sistema educativo, que busca desarrollar habilidades y competencias en el marco de un esquema estandarizado de educación, y no se encuentra en la agenda educativa, una política de incorporación de la historia reciente o de la memoria del conflicto armado colombiano, ni como tópico curricular, ni como objeto de trabajo pedagógico.

Consideramos que este panorama se presenta tanto por causas institucionales como por motivos subjetivos. En cuanto a los primeros, la política educativa reciente no ha sido contundente en favorecer espacios de formación histórica relacionados con la guerra reciente en Colombia. Es cierto que existen algunas iniciativas propiciadas desde el gobierno central, sin embargo éstas no han contado con el apoyo necesario y siguen percibiéndose como propuestas que pretenden cumplir con requerimientos formales pero que no apuntan a cumplir con el objetivo de favorecer una enseñanza del conflicto centrada en problemas históricos con perspectiva de formación ciudadana. Nos referimos en

---

<sup>1</sup> Algunas de ellas las presentaremos con algún detalle en el tercer capítulo.

particular a la Cátedra de la Paz, recientemente instaurada por la Ley 1732 de 2014 y reglamentada por el Decreto 1038 de 2015, la cual no ha sido plenamente instaurada y discutida en las instituciones educativas y no ha contado aún con el apoyo suficiente para la formación docente que implica su establecimiento.

A su vez, existen motivaciones subjetivas, no siempre suficientemente claras, que dificultan la incorporación curricular del conflicto armado como temática de estudio escolar. El principal obstáculo en este campo consiste en la precaución y reticencia -tanto de los profesores como de los directivos docentes- en proponer y desarrollar este tema por considerarse como un asunto polémico cuyas consecuencias en el presente aún siguen muy vigentes.

Un asunto que tradicionalmente ha quedado de lado en la enseñanza de la historia, y en particular de la enseñanza del conflicto armado tiene que ver con el papel de las emociones en el proceso de construcción de pensamiento social e histórico. Pagès, Martínez y Cachari-Aldunate (2014) señalan su importancia y fundamentan parte de su trabajo en la interpretación de las emociones en estudiantes españoles. Creemos que esta dimensión debe ser tomada en cuenta, en particular en la manera como las emociones pueden influir en la construcción de representaciones sociales y en la formación de pensamiento histórico.

El conflicto armado colombiano es una temática de historia reciente con fuertes implicaciones en el presente desde el punto de vista emotivo. Esto es cierto tanto para quienes enseñan como para quienes aprenden. De aquí que nuestra investigación se interese de especial manera en este aspecto.

Consideramos que el estudio del proceso de enseñanza y aprendizaje del conflicto armado debe hacerse desde sus dos principales protagonistas: el profesorado y el alumnado. Queremos encontrar respuestas a dos preguntas fundamentales: *¿Cómo se enseña el conflicto?* y *¿Cómo se aprende el conflicto?* Debido a las dificultades antes expuestas, no se ha estudiado suficientemente la manera como los docentes de ciencias sociales han abordado su labor de enseñanza alrededor del conflicto señalando sus dificultades, estrategias y potencialidades. A su vez, no hay suficiente claridad en las formas como se configura en los estudiantes el pensamiento histórico relacionado con el conflicto armado y su relación con estructuras de representaciones sociales previas.

En cuanto a los docentes de ciencias sociales, la investigación se propone develar las características de sus prácticas en la enseñanza de la historia reciente, en particular con la temática de la violencia social y política en las últimas décadas del siglo XX y la primera del XXI. Se espera encontrar las dificultades de asumir pedagógicamente un tema que aún hoy sigue siendo bastante polémico ya que actúa sobre las fibras más sensibles de la sociedad colombiana y cuyas contradicciones son evidentes en la enseñanza de la historia en Colombia. Sólo a través de la reflexión sobre la práctica educativa los docentes serán capaces de fortalecerla y adaptarla a la realidad social actual para dar respuestas que ayuden en la constitución de una ciudadanía más responsable fundada en el conocimiento del pasado que permita pensar y actuar hacia un futuro más libre y solidario.

## 1.2. Justificación

Se ha venido entendiendo la enseñanza de la historia escolar como una historia centrada en un discurso científico que se aleja de los aspectos pedagógicos, sociales y educativos que por definición encierra su práctica; y lo más importante, de la realidad de los estudiantes. Esta idea de la historia escolar, alejada de la investigación en su enseñanza, pervive en muchas instituciones educativas del país barnizada con cierto discurso de carácter crítico-constructivista. Lo anterior, lo confirma el Grupo de Investigación en la Enseñanza de la Historia GIEH de la Universidad Nacional de Colombia (2007, p. 32) quienes hace algunos años constataban que

En cuanto a la primaria y en particular la secundaria, a lo largo del siglo XX y en buena medida hasta la actualidad, la enseñanza de la historia y la geografía se ha mantenido con enfoque enciclopedista, con un dejo peyorativo pero “necesario” referido a la enseñanza de “cultura general”. Aún se considera como persona culta aquella que posee unos conocimientos (contenidos/temas) que se le han transmitido y ha memorizado. Podría decirse, que era y sigue siendo como el vestuario, un adorno complementario de la persona, que puede lucir en reuniones sociales.

Resultado de esta visión de la historia escolar es el *analfabetismo histórico* que impide desarrollar herramientas analíticas para hacer comprensible la realidad en las generaciones jóvenes. Esta situación se hace especialmente grave cuando tenemos en cuenta que Colombia ha vivido durante las últimas décadas una guerra civil entre grupos de diferentes espectros políticos y el Estado. Guerra que ya lleva más de cincuenta años y que debido a su prolongación y persistencia, junto con su falta de análisis en la Escuela,

termina perdiendo sentido para las generaciones más jóvenes que no encuentran causas ni explicaciones que hagan comprensible el presente del conflicto.

En este sentido, se hace necesario recurrir a estrategias alternativas que incorporen elementos novedosos en la enseñanza de la historia reciente que puedan contribuir a despejar el camino a una reflexión tranquila y equilibrada sobre los hechos polémicos que la atraviesan. Esta tarea, que recae principalmente en el maestro de historia, es pocas veces reconocida como elemento importante para la reconciliación de la sociedad colombiana.

La labor de enseñar historia en la escuela primaria y secundaria termina siendo considerada como poco importante en una sociedad donde irónicamente su papel debería ser primordial. En palabras de Carolina Guerrero (2011, p. 168)

La enseñanza de la historia y de las ciencias sociales continuó ocupando un papel secundario, de relleno y con poca relevancia en el ámbito educativo, situación que se vio reflejada en la cotidianidad escolar y más aún en el ámbito académico con la ausencia de investigaciones por parte de académicos y de docentes. La falta de dominio del tema, la ausencia de debate, de análisis, y una consolidación clara de los fines, los contenidos, las metodologías y el sistema evaluativo, generó unas tensiones en el escenario escolar afectando las prácticas pedagógicas y el manejo epistemológico de cada una de las áreas.

En este escenario, donde políticas educativas junto con la falta de investigación y formación docente se conjugan para formar este *analfabetismo histórico*, se hace necesario recurrir a nuevas estrategias y formas de enseñanza de la historia que acudan no sólo al aspecto académico del conocimiento del pasado reciente sino que también aporten a la formación de una conciencia histórica de nuestro presente conflictivo.

Otro asunto importante tiene que ver con el tema que un investigador elige para su indagación. Éste se constituye en un indicador no sólo de sus intereses sino que además muchas veces muestra el carácter y la perspectiva teórica e ideológica que lo motiva. Nuestro caso no es la excepción y denota el interés por llevar al contexto escolar temas relacionados con la realidad actual de nuestro país, una realidad que es compleja y que sólo puede ser explicada en la medida que los múltiples factores que intervienen en ella sean tenidos en cuenta desde una perspectiva histórica y con carácter prospectivo. Estudiar el conflicto armado, teniendo en cuenta sus causas, sus actores, sus escenarios, y las razones que explican que a la fecha sea la guerra de mayor duración en el hemisferio

occidental, implica una toma de postura hacia su resolución pacífica y negociada. Se trata de apostar por el encuentro de una salida política, que no sólo sea propuesta desde las instituciones y los grupos armados, sino desde la toma de conciencia histórica y política en las nuevas generaciones de lo que ha significado este conflicto en la sociedad colombiana en las últimas seis décadas.

Esta apuesta por introducir la problemática descrita anteriormente en la Escuela se enmarca en lo que se ha venido denominando investigaciones sobre Cuestiones Socialmente Vivas CSV desde el mundo francófono o Problemas Socialmente Relevantes PSR desde la perspectiva anglosajona. Entre sus características se destacan que sean asuntos que promuevan un debate científico y social amplio; que tengan presencia en los medios de comunicación; que sean temáticas controvertidas y con interpretaciones diferentes; que sean situaciones conflictivas que deban ser enfrentadas y no rehuidas; deben movilizar emociones, opiniones, juicios e intereses; que se encuentren en el límite de las asignaturas escolares ya que son planteamientos inter/transdisciplinarios, por tanto no responden a una única disciplina<sup>2</sup>. El conflicto armado colombiano cumple casi con todas estas características por lo que se constituye en una temática muy poderosa de trabajo pedagógico. Ubicarlo desde esta perspectiva significa analizarlo como un proceso con cambios y continuidades, que tenga en cuenta la complejidad del mundo social, cuyo objetivo final sea promover en los estudiantes y maestros un compromiso con la tolerancia y la reconciliación.

Abordar el conflicto armado colombiano entendiéndolo como una Cuestión Socialmente Viva CSV tiene como ventaja didáctica alejarse de prácticas de enseñanza tradicionales que acentúan en la memorización de contenidos (fechas, nombres, lugares) sin preguntarse por la utilidad que este tipo de saberes puede promover en la realidad social actual de los estudiantes. Este tipo de prácticas están estrechamente relacionadas con el uso de materiales de enseñanza habituales como los libros de texto que, por lo general, brindan una imagen única, simple y estereotipada de las temáticas históricas. Los libros de texto, en el caso del conflicto armado en Colombia, mantienen una ambigüedad: por una parte la destacan como una temática de estudio desde la segunda mitad del siglo XX hasta la actualidad a la vez que poco ahondan en sus causas, actores, escenarios o consecuencias sociales, económicas, políticas o culturales. En muchos de ellos se explica

---

<sup>2</sup> Investigaciones y propuestas en relación con este tipo de Cuestiones Socialmente Vivas fueron presentadas en las VII Jornades Internacionals de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials "Les Qüestions Socialment Vives i l'ensenyament de les Ciències Socials, la Geografia i la Història". Universitat Autònoma de Barcelona. 25, 26 y 27 de febrero de 2010. Los trabajos y conclusiones están disponibles en: <http://jornades.uab.cat/dcs/content/vii-jornades>

el conflicto desde la monocausalidad acudiendo a una visión maniquea entre buenos y malos enfocándose en estudiar el conflicto armado desde una sucesión de hechos históricos muy ligados a la política ejercida por cada presidente de la nación<sup>3</sup>. De aquí que materiales educativos novedosos que superen estas falencias e incorporen una mirada compleja e interdisciplinar sobre el conflicto armado colombiano sean una necesidad evidente en el medio educativo. Se trata, siguiendo la sugerencia del historiador Jorge Orlando Melo (1999), de superar la enseñanza de los hechos y avanzar en el desarrollo de capacidades de análisis histórico. Parte de nuestra apuesta radica en el diseño de esta propuesta didáctica y su posterior ejecución en la realidad escolar junto con maestros y estudiantes quienes serán finalmente los que evalúen sus alcances y posibilidades.

El conflicto armado y la violencia social y política forman parte de una realidad de la cual muy colombianos pueden abstraerse. Así mismo, la violencia parece convertirse en un fenómeno que recae sobre el país con una ubicuidad que permea a cada uno de sus ciudadanos desde una edad muy temprana. En palabras del historiador Gonzalo Sánchez (2006, p. 98) “la omnipresencia, real o imaginaria, de la guerra en el devenir nacional, nos ha hecho vivir en una especie de presente perpetuo, donde poco o nada cambia”, realidad que se encuentra también en los niños y jóvenes, donde la percepción es de un presente de guerra y violencia que se manifiesta sin un comienzo definido y que al parecer nunca dejará de existir.

Esta omnipresencia a la que se refiere Sánchez no es sólo una percepción subjetiva, la triste realidad del conflicto armado en Colombia es más amarga de lo que cualquier observador desprevenido pudiera imaginar. Cifras recientes afirman que en el período

---

<sup>3</sup> El análisis de los libros de texto en la enseñanza del conflicto armado colombiano lo presentaremos en detalle en el capítulo 2. La mayoría periodizan su estudio el siglo XIX o la primera parte del XX y se enfatizan en la construcción de identidad nacional, tendencia que no es exclusiva de Colombia. Algunos de los más destacados recientemente son: COLMENARES, Germán. (1991). La batalla de los manuales en Colombia. En: RIECKENBERG, Michael (comp.). Latinoamérica: Enseñanza de la Historia, libros de textos y conciencia histórica, Buenos Aires, Alianza Editorial/FLACSO; BARRANTES, Raúl. (1993). No pido texto escolar luego pienso. En: Revista Educación y Pedagogía, No 31; PRIETO, Víctor Manuel. (1995). Los Textos Escolares y la enseñanza de la Historia. En: Revista institucional de la Universidad Incca; OSORIO P, Zenaida. (2001). Personas Ilustradas, La imagen de las personas en la iconografía escolar colombiana. Colciencias, Instituto Colombiano para el Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología. Universidad Francisco José de Caldas. Bogotá D.C.; MEJÍA B, William. (2001). Libros de texto escolar en Colombia. Índice analítico de leyes, decretos y resoluciones (1886-2000). En: Revista Educación y Pedagogía, Vol., XIII No. 29-30; HERRERA, Martha C; PINILLA, Alexis; SUAZA, Luz M. (2003). La identidad nacional en los textos escolares de ciencias sociales, Colombia 1900-1950. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. D.C.; CARDOSO E, Néstor R. (2007). los textos escolares en Colombia: dispositivos ideológicos 1870-1931. Colombia Red Universidades Doctorado en Ciencias de la Educación, RUDECOLOMBIA. Universidad del Tolima. Ibagué; CARDONA, Patricia. (2007). La Nación de papel, Textos escolares, lectura y política, Estados Unidos de Colombia, 1870-1876. Fondo Editorial Universidad EAFIT. Medellín.; MEJÍA R, Sandra P. (2013). Colombia en la escuela: la idea de nación en los libros de texto escolar de ciencias sociales contemporáneos. Tesis de Maestría en Historia. Universidad Tecnológica de Pereira.

1958-2012 la guerra en Colombia ha dejado 220.000 víctimas mortales de las cuales 176.000 eran civiles, es decir aproximadamente 8 de cada 10. El número de desplazados por causa de la violencia asciende a 4,7 millones lo que representa el total de la población de un país como Irlanda, Costa Rica o Congo. Estas cifras fueron recopiladas por el Grupo de Memoria Histórica GMH (2013) que es coordinado precisamente por Gonzalo Sánchez y que presentó el informe más completo que en esta materia se ha elaborado en Colombia<sup>4</sup>. Igual de alarmante es encontrar que en las últimas tres décadas se perpetraron 1.982 masacres, en el 59% de los casos los responsables de estos actos de terror fueron los paramilitares, un 17% correspondió a las guerrillas y en el 8% los perpetradores fueron agentes del Estado. Los niños también han puesto su parte en la barbarie: el informe indica que 6.400 niños terminaron reclutados por grupos armados ilegales.

Para el Grupo de Memoria Histórica (2013):

Es preciso reconocer que la violencia que ha padecido Colombia durante muchas décadas no es simplemente una suma de hechos, víctimas o actores armados. La violencia es producto de acciones intencionales que se inscriben mayoritariamente en estrategias políticas y militares, y se asientan sobre complejas alianzas y dinámicas sociales. Desde esta forma de comprender el conflicto se pueden identificar diferentes responsabilidades políticas y sociales frente a lo que ha pasado. (p. 31)

Este panorama describe lo que anteriormente hemos denominado la *complejidad* del conflicto armado. Por tanto, una enseñanza del conflicto que pretenda promover el desarrollo de capacidades de análisis histórico, junto con una conciencia crítica capaz de razonar argumentativamente el presente, sólo puede presentarse en diálogo con esta complejidad. Esta posición implica abandonar explicaciones simplistas con las que muchos sectores de la sociedad interpretan la guerra en Colombia. Estas explicaciones observan el conflicto armado como una expresión delincuencial negando problemas de fondo en la configuración de nuestro orden político y social.

El discurso escolar parece en ocasiones reproducir estas explicaciones simples sirviéndose de ellas para impulsar la idea que el conflicto debe ganarse por medio de la guerra y la aniquilación de quienes son considerados como “enemigos”. Esta visión pretende terminar la guerra sin que cambie nada en la sociedad, dejando de lado el drama de las víctimas

---

<sup>4</sup> El informe consta de seis capítulos: Las dimensiones y modalidades de la guerra; Los motivos y las transformaciones de la guerra; Guerra y justicia; Los daños y los impactos sobre las víctimas; Las memorias de los sobrevivientes; y Recomendaciones. El informe está disponible en: <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/informeGeneral/>

civiles. La complejidad en la explicación del origen, los actores y las lógicas del conflicto no pueden quedarse por fuera de la formación histórica escolar ya que gracias a ella la interpretación del presente se vuelve comprensible.

En agosto del año 2012 se iniciaron conversaciones de paz con el que ha sido el más importante grupo insurgente y actor fundamental de la guerra en Colombia: las FARC. Aunque al inicio del proceso el nivel de aprobación pública era alto, se ha visto reducido su apoyo ciudadano en la medida que se extendieron más de lo previsto los diálogos y la oposición de derecha encabezada por el expresidente Álvaro Uribe Vélez lo tomó como su principal fuente de críticas al gobierno actual de Juan Manuel Santos<sup>5</sup>. La izquierda se mostró unida en su apoyo al proceso y el clima de polarización fue incrementándose permanentemente conforme se acercaba el cierre de los diálogos y la firma de los acuerdos finales. La polémica por su refrendación en un plebiscito señaló el punto más álgido de esta polarización al punto que ganaron por un estrecho margen quienes NO estaban de acuerdo en ratificarlos.

En este contexto, el discurso que prevalece en la actualidad en el ambiente educativo colombiano es el promover una “cultura de paz” aunque muy pocos sepan con certeza de que se trata exactamente. La Escola de Cultura de Pau ha sido una de las instituciones que ha acompañado con mayor permanencia las iniciativas de educación para la paz en Colombia, publican periódicamente informes, documentos y material pedagógico en temas relacionados y le han dedicado parte importante de sus esfuerzos al conflicto interno. Para Vicenç Fisas (2015), quien fue director de la Escola de Cultura de Pau de la UAB:

El proceso de negociación debe ir acompañado de una “pedagogía de la paz” mucho más intensa, centrada en el aprendizaje en cuanto a abordar los conflictos sin violencia, el reconocimiento mutuo de las deficiencias y violencias estructurales y la necesidad de crear una democracia más participativa y sin corrupción. (p. 3)

Otros expertos han señalado la dificultad de esta tarea, pero a la vez la necesidad de emprenderla. Victoria Fontan (2013), catedrática colombiana en Educación para la Paz, señalaba en una entrevista:

---

<sup>5</sup> Encuestas de opinión señalan el declive en la aprobación de los diálogos de paz. mientras en febrero del 2015 el 72% estaba de acuerdo con haber iniciado diálogos con Las FARC, en abril solo el 57% los aprueba. Para la misma fecha el 42% dicen que la mejor salida es la derrota militar de la guerrilla; el 82% no comparte que los miembros de las FARC puedan participar en política sin pagar cárcel y un 79% no confía en la reparación de las víctimas por parte de la guerrilla. Encuesta de la firma Gallup. Abril 30 de 2015. Un análisis sobre la misma se puede ver en: <http://www.las2orillas.co/ultima-encuesta-gallup-santos-el-proceso-de-paz-se-van-al-piso/>

(...) la escuela debe acompañar el proceso de paz de manera permanente y durante varias generaciones, para superar las diferencias que separan. Pero, también debe romper los paradigmas de competencia, de diferencia y de conflicto, porque si no lo hace no va a cambiar nada en la sociedad. (s.p.)

Consideramos que ninguna iniciativa de “educación para la paz” debe quedar sin que uno de sus ejes centrales sea la enseñanza histórica del conflicto. La Cátedra de la Paz, que comentábamos anteriormente, hace énfasis en asuntos muy etéreos relacionados con la convivencia escolar y la formación ciudadana, nombrando apenas tangencialmente aspectos históricos<sup>6</sup>.

### **1.3. Preguntas, supuestos y objetivos**

La investigación se propone indagar las prácticas de enseñanza de los docentes de ciencias sociales en relación con el conflicto armado colombiano. También se interesa por conocer el tipo y nivel de conocimientos históricos escolares en este mismo ámbito. Se plantea diseñar y aplicar una propuesta didáctica para la enseñanza del conflicto con el fin de entender la manera como se configura este conocimiento escolar y la forma como modifica o se relaciona con sus representaciones sociales previas. Por tanto, el interés del estudio radica tanto en la enseñanza como en el aprendizaje.

En cuanto a la enseñanza del conflicto armado pretendemos caracterizar las prácticas de los docentes de ciencias sociales y determinar los diversos factores que pueden afectarla. En especial nos interesa conocer la influencia que puede tener el campo emotivo en su enseñanza. Partimos de considerar que el conflicto armado es un contenido y problema curricular que, por sus particularidades, implica un tratamiento especial en la práctica de enseñanza de los docentes. A su vez, pensamos que el conflicto al ser una temática con fuerte contenido emotivo también puede influir en la forma como los docentes asumen su enseñanza.

Frente a este punto nuestra investigación procura contestar dos preguntas:

- ¿Qué elementos didácticos determinan las prácticas de enseñanza del conflicto armado de los docentes de ciencias sociales?

---

<sup>6</sup> El Decreto 1830 de 2015 que reglamenta la Cátedra de la Paz señala como contenidos (Art. 4º): a) Justicia y Derechos Humanos; b) Uso sostenible de los recursos naturales; c) Protección de las riquezas culturales y naturales de la Nación.; d) Resolución pacífica de conflictos; e) Prevención del acoso escolar; f) Diversidad y pluralidad; g) Participación política; h) Memoria histórica; i) Dilemas morales; j) Proyectos de impacto social; k) Historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales; l) Proyectos de vida y prevención de riesgos.

- ¿Qué relación puede existir entre lo emotivo y la enseñanza del conflicto armado en los docentes de ciencias sociales?

Pasando al campo del aprendizaje del conflicto armado nos interesa determinar el grado de conocimiento histórico que poseen los estudiantes en este ámbito. Creemos que su nivel de conocimiento es reducido debido a la falta de claridad con que el conflicto armado ha sido propuesto en la política educativa oficial y a una cierta falta de interés de los docentes por enseñarlo. Consideramos que las producciones narrativas son una fuente inmejorable para determinar la manera como el estudiante hace uso del conocimiento histórico en la construcción de un relato histórico al que acude para comprender el pasado. También estimamos importante conocer las representaciones sociales de los estudiantes en relación con el conflicto armado para entender la forma como éstas interactúan con el conocimiento escolar y forman una comprensión del pasado y del presente. Suponemos que el campo emotivo, al igual que en el caso de los docentes, está fuertemente implicado en la constitución de sus representaciones.

Por tanto, desde el campo del aprendizaje, nuestro estudio busca dar respuesta a cuatro preguntas:

- ¿En qué nivel y qué características tiene el conocimiento histórico escolar del conflicto armado colombiano en los estudiantes?
- ¿Cómo se utiliza el conocimiento histórico en la construcción narrativa del conflicto armado colombiano en los estudiantes?
- ¿Qué tipo de representaciones sociales del conflicto armado poseen los estudiantes?
- ¿De qué manera el campo emotivo está presente en las representaciones sociales de los estudiantes en relación con el conflicto armado colombiano?

En este contexto y siguiendo los supuestos presentados nuestra investigación plantea los siguientes objetivos:

1. Caracterizar las prácticas de enseñanza del conflicto armado en docentes de ciencias sociales
2. Identificar, analizar y valorar como el ámbito emotivo afecta la enseñanza y el aprendizaje del conflicto armado en los docentes y estudiantes.
3. Describir, analizar e interpretar el nivel y el tipo de conocimientos históricos escolares que poseen los estudiantes del conflicto armado colombiano

4. Analizar las producciones narrativas de los estudiantes contrastando sus representaciones sociales con la construcción de conocimiento histórico teniendo en cuenta el componente emotivo

## **CAPÍTULO DOS MARCO TEÓRICO**

## 2.1. Los conflictos bélicos como objeto de enseñanza histórica

En este apartado analizaremos la relación entre enseñanza y conflictos bélicos. En un primer momento definiremos las distintas maneras como la guerra se presenta como objeto de estudio histórico en la Escuela. En una segunda parte polemizaremos sobre el papel de la objetividad y la interpretación de los conflictos en la enseñanza escolar. Por último, presentaremos las principales tendencias en la enseñanza de la guerra partiendo de la denominada Educación para la Paz destacando las motivaciones, los contenidos y las estrategias que caracterizan esta y otras propuestas de enseñanza.

### 2.1.1. Guerras, memoria e historia

Desde el punto de vista pedagógico el conflicto ha sido observado desde dos perspectivas distintas. La primera se refiere al *conflicto interpersonal* relacionado con la adecuada convivencia entre los estudiantes. La segunda hace alusión a la enseñanza de *contenidos sociales* relacionados con conflictos sociales y políticos que en ocasiones han derivado en conflictos armados o guerras. Es sobre ésta última dimensión que se enmarca nuestro trabajo y sobre la cual situamos nuestro trabajo de investigación.

El concepto de *conflicto* es tal vez uno de los más utilizados en el campo de las ciencias sociales en cuanto reúne una característica básica de la naturaleza humana: la lucha por el poder. En historia su uso ha sido también recurrente y forma parte de uno de los ejes más importantes de la literatura histórica especializada. La producción historiográfica sobre las guerras es quizás la más numerosa y la más consumida por los lectores, basta ir a cualquier librería especializada para comprobarlo. Junto con otras dimensiones humanas como comercio, mercado, subsistencia, sociedad, estado, religión y cultura fundamenta la construcción de la narrativa histórica (Fontana, 1999).

La historia escolar, es decir el discurso histórico que es enseñado y aprendido en la escuela, ha reproducido este interés de la historiografía en la guerra. Este interés desde luego no es casual, se explica por el interés del Estado en proponer y difundir un relato histórico nacional que ofrezca elementos suficientes de identidad y cohesión social, y el relato que mejor atrae estos elementos en la población es la guerra. Hobsbawm (1994, 5-6) al respecto señala:

La identidad primordial que la mayoría de nosotros hemos elegido en este siglo XX es la del Estado territorial, es decir, una institución que establece un principio de autoridad sobre cada uno de los habitantes de un trozo del mapa. Si esa persona es un «ciudadano», el Estado reivindica el derecho a obtener —por encima de

cualquier otro tipo de exigencias individuales— su lealtad, su amor (i.e. el «patriotismo») y, en tiempos de guerra, hasta su propia vida.

En este punto es necesario hacer una distinción. Podemos identificar guerras que *fundan* la nación y establecen al Estado y otras que lo *defienden*. Las guerras de independencia en América es un ejemplo del primer tipo mientras que las guerras europeas del siglo XX se corresponden a las segundas. Sin embargo, en cualquiera de los dos tipos se recurre a un sentimiento de identidad nacional para defender la patria y marchar a la guerra.

La identidad de las personas en relación con el Estado nacional es el pilar fundamental para la moderna sociedad occidental e ir a la guerra es la mayor prueba de esta pertenencia. De la misma manera la historia escolar concede un lugar de privilegio a la guerra, siempre conjugada con el sentimiento de identidad nacional. Esta historia de la guerra es, por un lado, el relato por una parte de los héroes, los libertadores, el honor, las grandes batallas y las gestas patrióticas y, por el otro, el de los villanos, el crimen, la injusticia y los imperios que intentan someter la libertad de los demás pueblos. Esta visión maniqueísta es sostenida con el propósito justificar las guerras *¿cómo ir a una guerra que no se considera justa?* Si se le concede al “enemigo” razones o justificaciones no podría pedirse a sus ciudadanos que entren en guerra con aquel. Esta visión de la guerra, en el relato histórico escolar, es la *guerra patriótica* por la cual vale la pena morir y quienes lo hacen son los héroes nacionales.

En el relato histórico escolar, la enseñanza de este tipo de guerra se ha caracterizado por la ausencia de la gente del común en el relato, no hay nombres ni individuos, sólo masas de personas enfrascadas en grandes batallas, sólo quienes las dirigen serán recordados como héroes militares que serán luego inmortalizados en bronce. Este tipo de historia escolar la caracteriza Pagès (2007c, 22) como

Una historia homogeneizadora en la que una determinada interpretación del pasado se presenta como el pasado. Es una historia de museo, sin presente y sin futuro, una historia extraña para quienes han de aprenderla, una historia muda, sin voz, sin personas de carne y hueso. Una historia que predispone poco a quienes han de aprenderla, unos niños y niñas o unos jóvenes habituados a unos esquemas culturales bastante diferentes de los que aparecen en los textos y de los que aprendimos quienes les estamos enseñando

Es un relato histórico escolar donde la guerra es sinónimo de batalla y el maniqueísmo es la estrategia de justificación de los vencedores. Una guerra de vencedores y vencidos

donde no hay términos medios, son las grandes epopeyas del siglo XX. Esta historia solo ofrece una visión que, por lo general y en principio, siempre es aceptada como correcta, pero que con el tiempo nuevos intereses políticos o cambios en las condiciones sociales empiezan a colocarla en cuestión. A veces, simplemente es necesaria la perspectiva que da la lejanía en el tiempo para empezar a observar con mayor criticidad fenómenos bélicos que inicialmente se tenían como incuestionables.

Sin embargo, con el avance del siglo XX y la llegada del nuevo milenio ya no se presentan estas grandes guerras patrióticas entre estados, lo que nos encontramos es una multitud de conflictos internos a escala más modesta. La guerra cambiará en su intensidad, en sus métodos y en sus protagonistas. De grandes confrontaciones entre estados pasaran a ser conflictos internos. Las batallas, que antes decidían el curso de la guerra en pocos días o meses, darán paso a conflictos de baja intensidad donde la estrategia es el desgaste del enemigo y que se extenderán más largamente por el tiempo. El enemigo ya no es el extranjero sino que ahora serán adversarios internos cuya señal de identidad ya no radica en su nacionalidad sino en otros elementos como sus aspiraciones políticas. Desde luego no intentamos caracterizar cambios generalizados en el mundo pero si señalar algunos de los elementos que nos resultan útiles para nuestro contexto iberoamericano.

Este nuevo tipo de guerra, más cercana a nuestro presente, lleva consigo nuevos problemas en su enseñanza escolar. Cuando se hablaba de *guerras patrióticas* era claro que su enseñanza servía para afianzar la identidad nacional y constituía una estrategia importante para justificar los estados nacionales. En ellas el apoyo al estado nacional y a la patria era claro y no se cuestionaba. Pero, ¿qué ocurre en aquellos conflictos donde el enemigo no es extranjero?, ¿qué sucede cuando las razones del conflicto pueden llegar a ser compartidas por parte de la población del mismo Estado?, ¿cómo se entiende que sea el propio Estado el que pueda ser percibido como enemigo? En este tipo de guerras, que se presentan como *conflictos armados internos*, se inscriben las dictaduras y las rebeliones políticas armadas en Iberoamérica.

La enseñanza de este tipo de conflictos ya no apela al discurso histórico nacional por que éste tipo de enfrentamientos no se inscriben en este relato. Estos eventos no tienen un cierre claro en el presente y algunos aún no se perciben como terminados. Muchos de sus protagonistas, víctimas o testigos siguen con vida y todo lo relacionado con ellos mantiene un alto nivel de polémica. Este contexto es el marco donde se desarrolla el concepto de *memoria histórica* entendiéndola como la interpretación del pasado reciente que apela a la memoria pero con pretensiones de constituirse como discurso histórico. La construcción

de un relato histórico escolar alrededor de estos eventos recurre más a la *memoria* que a la *historia* en un proceso de constante pugna por la interpretación del pasado.

La enseñanza de los conflictos armados internos debe recurrir a la memoria de quienes tienen voz en ese pasado pero también precisa de la historia para volverlo inteligible y encontrarle un sentido que ayude a proyectar el futuro, un proceso que Rösen (citado por Pagès, 2008, 46) denomina *conciencia histórica*

La memoria presenta el pasado como una fuerza que mueve el pensamiento humano guiada por principios de uso práctico, mientras que la conciencia histórica representa el pasado interrelacionándolo de manera explícita con el presente, guiada por conceptos de cambio temporal y por evidencias veraces: acentúa la temporalidad inequívoca del pasado como una condición para su relevancia en el presente. La memoria es una relación inmediata, y la conciencia histórica es una relación mediata, entre el pasado y el presente. La memoria está relacionada más con el reino de la imaginación, la conciencia histórica más con el de la cognición. La memoria está atascada en el pasado; la conciencia histórica abre esta relación al futuro

Siguiendo esta idea y resumiendo lo expuesto hasta el momento consideramos que la enseñanza de los conflictos armados internos debe partir desde el campo de la memoria para desde allí apelar a la historia en la búsqueda de formar conciencia histórica en los estudiantes.

### **2.1.2. Estableciendo el campo de discusión didáctica de los conflictos**

Pretendemos establecer algunos puntos de partida en la discusión sobre la enseñanza de los conflictos bélicos que nos puedan ser útiles en el propósito de encontrar un marco de análisis a la didáctica de la guerra. Con este fin haremos algún comentario de producción bibliográfica para pasar a discutir el asunto de la objetividad y la interpretación en la enseñanza de los conflictos bélicos en la Escuela.

No encontramos que en el tratamiento de los conflictos bélicos, desde el punto de vista de su enseñanza escolar, exista una marcada diferenciación entre las *guerras patrióticas* y los *conflictos armados internos*. Esta diferenciación para nosotros es útil en cuanto a que nuestro tema de estudio se enmarca en la última categoría, y por tanto, el tratamiento didáctico tradicional que se le ha dado a la guerra no siempre coincide con los propósitos de este estudio. Sin embargo, en este apartado, utilizaremos indistintamente los conceptos de guerra, conflicto armado o conflicto bélico.

La producción investigativa en relación con la didáctica de la guerra y los conflictos armados no es especialmente amplia. Tres de las principales revistas en educación y pedagogía en Iberoamérica han dedicado, en distintos momentos, números monográficos a este tema<sup>7</sup>. Esta escasa productividad refleja el poco interés frente a este asunto, situación que ya anunciaba Anna Bastida (1994) años atrás.

Desde una perspectiva didáctica, Pagès (1997) advierte la necesidad de situar el estudio de los conflictos desde una perspectiva crítica que señale los intereses de ciertos grupos en legitimar una visión determinada que sea afín con sus intereses. En sus palabras,

El maniqueísmo, el simplismo y el partidismo con que han sido tratados los conflictos y las guerras en el currículo escolar y en muchos libros de texto ha sido una consecuencia del predominio de la racionalidad positivista en la enseñanza de las ciencias sociales (p. 416)

Alejarse de esa racionalidad positivista implica para Pagès ubicar el conflicto en dos perspectivas: el poder y la violencia estructural. Ambos elementos están relacionados con la necesidad de comprender las razones que llevan al conflicto y lo explican. Su interés es propiciar en los estudiantes una interpretación más compleja del conflicto a través de las diferentes interpretaciones históricas para lo que recurre a diferentes fuentes, que al contrastarse, permiten mejorar la argumentación y el pensamiento crítico frente a estos fenómenos sociales.

Esta discusión sobre la racionalidad positivista en el tratamiento de los conflictos bélicos nos conduce a una pregunta necesaria: *¿La enseñanza de los enfrentamientos bélicos debe estar ajena a cualquier intención ideológica o política?* Una perspectiva positivista de la historia respondería que sí. De hecho reconocidos didactas como Francesc Xavier Hernández (2003, 76) afirman que

Cuando explicitamos que es necesario incluir la guerra para explicar la historia, lo hacemos desde un punto de vista científico y no ideológico. Se trata de analizar la guerra como fenómeno en una perspectiva científica y holística, como un componente más para comprender el pasado

Sin embargo, mantener una posición como esta, que se precia de ser científica, y por tanto objetiva y ajena a cualquier interferencia ideológica, no es fácil. Más aún cuando sabemos

---

<sup>7</sup> Se trata del número (86) del año 1999 de la Revista Aula de Innovación Educativa; el número (287) del año 2000 de la Revista Cuadernos de Pedagogía; y el número (56) de la Revista Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia.

que la interpretación y la lectura “objetiva” de algunas guerras ha sido profundamente cuestionada. Un ejemplo reciente puede servirnos para ilustrar esta situación. Es bastante diciente la polémica en el año 2013 por el simposio “España contra Cataluña: una mirada histórica (1714- 2014)” organizado por el Centro de Historia Contemporánea, institución vinculada al Departamento de Presidencia de la Generalitat de Cataluña. Con ocasión de su realización historiadores de múltiples orígenes académicos y geográficos reclamaban como verdadera cierta versión de la historia en la Guerra de Sucesión de 1714<sup>8</sup>. Desde nuestro punto de vista, la conclusión de la polémica es que la interpretación objetiva no siempre acompaña a la historia de los conflictos, en especial cuando se trata de establecer o refutar mitos nacionales.

Vale la pena señalar que a propósito de la objetividad y subjetividad en la historia Pelai Pagès (1990, 30) recordaba que

El historiador introduce el criterio de su subjetividad desde el momento en que hace una elección teórica que condicionará inevitablemente el producto de su trabajo, y desde el momento en que no puede desvincularse de la problemática específica de su presente.

Es decir, alardear de científicidad en la enseñanza de la historia escolar y en particular de los conflictos bélicos no implica que las interpretaciones de estos hechos no estén mediadas por aspectos subjetivos. De allí que sea importante determinar la calidad y rigurosidad del conocimiento escolar que se propone a los alumnos sin que esto implique considerar que las interpretaciones que les ofrecemos no estén inmersas en nuestro propio sistema de creencias.

Consideramos que la objetividad en historia es una aspiración necesaria para lograr establecer un conocimiento serio y cimentado en verdades factuales. Las interpretaciones son necesarias y deseables, siempre que guarden relación con hechos del pasado que efectivamente acontecieron (Hobsbawm, 1998), pero en el campo de la enseñanza de la historia, y más precisamente de las guerras y los conflictos, su enseñanza debería guiarse por resolver preguntas pertinentes para entender el presente y cuya respuesta tenga que

---

<sup>8</sup> Posiciones tan disímiles de historiadores reconocidos así lo comprueba. Josep Fontana sería quien leyera la conferencia inaugural “España y Cataluña, 300 años de conflicto político”, mientras que para el hispanista John H. Elliot este evento no era más que un disparate. La polémica por el Simposio tuvo bastante exposición mediática. Las opiniones de Fontana y Elliot pueden verse en: Piñol, A. (6 junio 2013). John H. Elliot: “Es un disparate” El hispanista inglés y Álvarez Junco critican el enfoque dado a las jornadas. *Diario El País*. Recuperado de [http://politica.elpais.com/politica/2013/06/06/actualidad/1370550548\\_683518.html](http://politica.elpais.com/politica/2013/06/06/actualidad/1370550548_683518.html)

encontrarse en el estudio del pasado. Resumiendo, la historia de los conflictos puede ser científica, pero su interpretación no.

Con el objetivo de organizar la discusión sobre la enseñanza de los conflictos bélicos nos valdremos de la tipología propuesta por Pagès (1997) que reúne este tipo de enseñanza en tres ámbitos: a) la educación para la paz, que tiene la mayor tradición; b) el conflicto como concepto clave de estudio en el currículo escolar; y c) el conflicto desde la visión crítica de los estudios sociales. Iniciaremos presentando algunos puntos que consideramos de interés en la Educación para la Paz, posteriormente agruparemos los dos últimos ámbitos en tres preguntas que consideramos ayudan a clarificar las motivaciones, los contenidos y las estrategias de enseñanza de los conflictos bélicos.

### **2.1.3. Enseñando la guerra desde la Educación para la Paz**

El término de Educación para la Paz es bastante amplio y engloba múltiples miradas y desarrollos sobre la relación Educación-Conflicto-Paz. Es tal vez el que mayor cantidad de bibliografía ha aportado, y se ha interesado por asuntos tan amplios que van desde el campo de las relaciones interpersonales y la convivencia escolar, hasta el estudio del conflicto armado como categoría social, histórica y cultural. También ha venido incluyéndose en su campo de estudio una línea tan extensa como la educación para los derechos humanos.

Son dos momentos clave los que sitúan el origen de la Educación para la Paz. El primero se refiere al fin de la Segunda Guerra Mundial y la creación de la Organización de Naciones Unidas (1945) cuyo objetivo inmediato era precisamente evitar una nueva confrontación bélica a escala global. También la experiencia del Holocausto judío generó un importante interés en considerar la educación como medio para evitar un nuevo horror de esta magnitud. El segundo tuvo un mayor impacto educativo y se relaciona con los movimientos pacifistas que emergieron mundialmente en la década del sesenta y que protestaban por el incremento de las armas nucleares y con ellas de guerras que pusieran en riesgo la misma supervivencia de la civilización.

De acuerdo a algunos autores el campo de la Educación para la Paz se inclina por ciertos contenidos y enfoques dependiendo del momento histórico y el contexto específico de cada país (Jares, 1999; Otero, 2013). En particular Xesús Jares (1999) identifica cuatro olas de la Educación para la Paz a nivel internacional: 1) La aparición de los movimientos de renovación pedagógica tales como la Escuela Nueva; 2) El nacimiento de la UNESCO; 3) La Noviolencia; y 4) La Investigación para la Paz.

En la Educación para la Paz son tan amplios sus objetivos y tan dilatado su campo de estudio que termina siendo etérea su definición. Silvina Ribotta (2011) la define en estos términos:

La educación en y para la paz se define como un proceso educativo continuo y permanente, ligado a los derechos humanos, al desarrollo, a la democracia y a una perspectiva positiva de conflicto, y que tiene como finalidad la convivencia democrática y en libertad, igualdad, solidaridad, justicia y paz de todos y todas los ciudadanos del mundo (p. 2).

Como se observa su definición es un propósito que trasciende la Escuela y que implica no sólo el fortalecimiento de la democracia sino un nuevo entendimiento de los valores, la ética y la moral mundial. Por tanto, lo que pretendemos en estas líneas es de alcance más modesto pretendiendo delinear algunas de sus ideas más insistentes.

En el campo de la educación para la paz Galtung (1985) ha definido tres grandes dimensiones que deberían tenerse en cuenta en el trabajo didáctico desde las ciencias sociales: la *investigación*, entendida como estudio de los conflictos; la *acción*, centrada en las actuaciones dedicadas a sensibilizar a la opinión pública, lo cual implica el desarrollo de actitudes y valores; y la *educación*, entendida como la tarea a largo plazo centrada en promover una cultura de la paz. Esta visión tiene especial interés si asumimos que la finalidad de la historia escolar no es solamente intelectual o científica, sino también política para construir democracia y actuar en la búsqueda de un futuro mejor (Santisteban, 2011). En la Educación para la Paz se hace énfasis en la formación en valores con el objetivo de ayudar a la reflexión y estimular posiciones críticas (Hernández, 2003).

No obstante, este énfasis en lo axiológico y lo reflexivo puede tener consecuencias no previstas. En opinión de Rafael Grasa (2000) la Educación para la Paz no puede quedarse solo en este plano, debe avanzar del cambio personal y del fomento a actitudes prosociales y empáticas no garantizan los objetivos que se propone este enfoque. La Educación Para la Paz, al igual que la educación en ciencias sociales, debe avanzar a promover acciones que evidencien en qué medida han cambiado los alumnos, por tanto actuaciones de denuncia o cooperación frente a las problemáticas que se desprenden de las guerras deben ser imprescindibles.

Algunos de los presupuestos de los que parte la Educación para la paz los resume Ribotta (2011) en los siguientes puntos: a) reconocer la diversidad cultural y la heterogeneidad de ideas; b) reconocer el principio de libertades iguales y derechos iguales que asisten a todos

los seres humanos; c) aprender a convivir con otros en sociedad; d) la formación para la paz no concierne únicamente a la escuela sino a todos los espacios de socialización, la mejor forma de aprenderla es a través del diálogo y la comunicación; e) el conflicto es parte de la naturaleza humana pero la guerra no lo es; f) las sociedades contemporáneas han ganado en libertades ciudadanas, pero a su vez son más excluyentes y desiguales, esta situación aumenta la tensión social y la aparición de conflictos

La Educación para la Paz más que proponer una serie de contenidos disciplinares específicos para su enseñanza insiste en promover habilidades y actitudes como el diálogo, la convivencia, el pensamiento crítico. También considera necesario impulsar valores como la tolerancia, la igualdad, la libertad, la dignidad, la solidaridad, el respeto por el otro y el medio ambiente Siguiendo esta idea parece por momentos que la Educación para la Paz se desvincula del marco curricular de las ciencias sociales ya que lo trasciende al acentuar valores y actitudes por encima de contenidos. Frente a esta tendencia de una Educación etérea y poco definida Rafael Grasa (2000) propone restringir y profundizar los contenidos renunciado a intentar trabajarlo todo a la vez, en función de modas, años internacionales o manías personales. Además sugiere trabajar conflictos desde tres ejes: contenidos cognoscitivos; valores y actitudes; y procedimientos (acciones).

También el grupo Ínsula Barataria-Fedicaria (Mainer y García, 1999) propone innovaciones didácticas que vayan más allá de los manifiestos de buenas intenciones o de lamentos de lo mal que está el mundo que se encuentran en algunos autores de esta tendencia. De cualquier manera, aunque la Educación para la Paz tiene una gran sintonía con la enseñanza de las ciencias sociales no es exclusiva de este campo y puede encontrar en cualquier área un espacio propicio para su desarrollo (Hernández, 2007).

Frente a la relación de la Educación para la Paz y las ciencias sociales escolares Víctor García (2016) advierte la necesidad de no perder de vista que la guerra es un objeto de estudio como cualquier otro y por tanto no se puede excluir del conocimiento escolar. También marca diferencias con la posición de Bastida de considerar de manera genérica la inutilidad de la guerra o la innecesaria crueldad de la violencia. Desde su punto de vista, es necesario mantener el rigor del pensamiento histórico en el tratamiento de los conflictos bélicos evitando hacer juicios desde nuestros valores actuales.

Consideramos que estos comentarios son válidos, y estimamos, por tanto, que hay dos elementos que no pueden perderse de vista en la enseñanza de los conflictos bélicos desde la perspectiva de la Educación para la Paz. El primero se refiere a mantener algunos elementos de la estructura de la disciplina histórica que deben ser imprescindibles en su

enseñanza. Seixas (1996) menciona seis: significación; epistemología y evidencia; continuidad y cambio; progreso y decadencia; empatía y juicio moral; y gestión histórica. El segundo elemento es la formación en valores democráticos que, como señalábamos anteriormente, es la razón de ser del conocimiento sobre las guerras.

#### 2.1.4. ¿Por qué enseñar la guerra?

En su investigación Bastida (1994) comprobaba que para mediados de la década del noventa la guerra no era un tema que recibiera especial atención ni en los libros de texto ni en los planes curriculares de Cataluña y cuando aparecía surgía inconexa con otros fenómenos sociales haciendo el papel de hitos cronológicos. En su opinión, la guerra no debe ser enseñada sólo por razones exclusivamente históricas, sino porque con su estudio se pueden encontrar las razones *sociales* que explican su aparición alejándola de consideraciones que la observan como un asunto *normal* de la naturaleza humana (1994). En su propuesta encuentra como principal objetivo educar en contra de la guerra y en favor de la paz (2004), la guerra es vista desde su perspectiva como una enfermedad que hay que estudiarla para prevenirla y no como un cataclismo natural inevitable (1999). Esta propuesta de educación para la paz se sostiene en una premisa clara: la guerra se puede evitar ya que existen alternativas a ella. En su opinión el olvido de la guerra en la Escuela provoca inconvenientes de dos tipos:

Ofrece una versión manifiestamente incompleta del pasado y del presente de las sociedades humanas al tiempo que menosprecia algunas ventajas didácticas y, sobre todo, desaprovecha una oportunidad muy clara de actuar en la educación en valores (Bastida, 1994, 41-42).

En esa misma línea Raimundo Cuesta (1999) considera que es necesario enseñar la guerra para evitarla. En sus palabras las ciencias sociales deben declararle la “guerra a la guerra”. Asimismo, el grupo Ínsula Barataria-Fedecaria (Mainer y García, 1999) considera la guerra como “un fracaso de la inteligencia humana”. Sin embargo, pensar que las guerras en las sociedades se han presentado como hechos sistemáticos de irracionalidad humana es una explicación muy simple y que se aleja de una comprensión compleja del pasado. Pensar que las guerras se erradicarán por efecto del discurso histórico escolar sería contradecir los hechos históricos que demuestran que los conflictos bélicos son hechos sociales que acompañan el desarrollo de cualquier comunidad humana. El propósito de la enseñanza de los conflictos bélicos debería ser comprender estos hechos en su complejidad estudiando sus múltiples causas y dimensiones, favoreciendo una cultura de

la paz que comprenda que las soluciones armadas, en la gran mayoría de casos, solo conllevan más problemas de los que pretenden solucionar.

También la guerra puede llegar a ser un buen ejemplo de enseñanza de la historia desde la multicausalidad. En su estudio se hace evidente que las sociedades humanas no recurren a ellas debido a una sola causa y a su vez los conflictos bélicos se convierten en causas que generan múltiples consecuencias (Hernández, 2007). También su análisis en clase puede ayudar a demostrar la heterogénea cantidad de factores que inciden en el triunfo o derrota de quienes se ven involucrados en ellas. Aspectos militares, tecnológicos, identitarios, culturales, económicos, políticos, entre otros explican el resultado de las batallas y la manera como persisten o llegan a su fin.

Múltiples autores (Jares, 1999; Batida, 1994; Sáenz, 1999; Hernández, 2003) señalan el debate que acompaña la enseñanza de la guerra y los conflictos armados: si se profundiza en este tema se puede propiciar ideologías belicistas en los estudiantes. Parece que esta idea está más arraigada en algunos sectores de la opinión pública y en determinados docentes, pero no es el parecer de quienes investigan y proponen innovaciones didácticas al respecto. Para todos ellos una aproximación histórica al conflicto armado es la mejor garantía para desmontar la lógica belicista. Al respecto, Francesc Hernández (2003) afirma que no es saludable ni resuelve nada dejar de enseñar las guerras por la incomodidad que puede causar en algunas capas de la sociedad su exposición, pero tampoco tiene sentido el bombardear a los alumnos con imágenes del salvajismo de la guerra con la esperanza que desista en ellos algún animo belicista.

Un asunto que no deberíamos considerar menor es el manejo y presentación que hacen los medios masivos de comunicación a la guerra. Es bastante conocida la influencia cada vez mayor que tiene en la sociedad contemporánea los medios de comunicación en la formación de opinión pública. También es clara la capacidad de penetración e influencia y de las redes sociales como espacios mediáticos que repiten y crean sus propias informaciones respecto a la guerra. Por tanto, la enseñanza de la guerra en la Escuela debería tener en cuenta esta dimensión y diseñar estrategias que propicien un análisis crítico de los conflictos bélicos que superen miradas manipuladas o enfocadas a mostrar la guerra como un espectáculo (Losurdo, 2015). Esta descripción mediática presenta la guerra como un asunto lejano donde se destacan los héroes, las historias románticas o de aventura pero deja poco espacio al análisis de sus causas y consecuencias manteniendo una visión simplista o mitificadora (Bastida, 1994).

Desde un punto de vista crítico, la enseñanza de las guerras debería tener como fin último comprender que los conflictos bélicos se sustentan en intereses ideológicos, políticos y económicos de una parte de la sociedad, por encima de considerarlos como grandes gestas populares. De la misma manera, su enseñanza, en particular si se trata de los actuales conflictos armados internos, debería derivar en acciones concretas que refleje cambios actitudinales y no solo cognitivos. Cambios que superen una visión compasiva y comprendan que las acciones ciudadanas deben encaminarse no sólo a aliviar el dolor de las víctimas sino fundamentalmente a evitar que se presenten las guerras.

En esta misma línea, y a propósito de los refugiados por la guerra siria, el filósofo italiano Domenico Losurdo (Garrido, 2015, 7) afirma:

Si consideramos de corazón la causa de los refugiados debemos luchar por una sociedad en la que ya no exista la necesidad de huir. No debemos olvidar que esta ola de refugiados que viene del medio oriente proviene de un medio oriente que ha sido sistemáticamente destruido por occidente.

La enseñanza de la guerra debe ayudar a concienciar en el drama humano y ayudar a paliar algunos de sus efectos más dramáticos pero fundamentalmente debe cimentar una cultura de la paz y con ella propiciar acciones ciudadanas para evitar la aparición de los conflictos bélicos.

La escuela no puede por sí misma evitar la aparición de los conflictos bélicos pero sí juega un papel importante en propiciar una cultura de la paz. Por tanto, coincidimos con Bastida (1994, 77) cuando señala que

Sería positivo mostrar a los escolares que las guerras han sido una realidad persistente para la mayoría de las generaciones que nos han antecedido, que han representado el horror para la mayoría de las personas que han sido alcanzadas por ellas y qué consecuencias puede tener para toda una sociedad la ignorancia o la simple ingenuidad con que se juzga la guerra y la ligereza con que se decide emprenderla.

La enseñanza de la guerra no es significativa únicamente por su valor histórico, es necesaria en cuanto que ayuda a comprender el mundo que le rodea y su presente

En resumen, el conocimiento que los maestros de ciencias sociales propongan de la guerra no debe estar encausado a aprender aspectos tácticos, anecdóticos, o tecnológicos del conflicto. Estos aspectos son sólo instrumentos para llegar a un conocimiento social más

complejo que propicie valores democráticos como el respeto a la diversidad, la convivencia, la libertad, la igualdad, la justicia o la solidaridad. Si no llegamos a este nivel de análisis la guerra quedará como el relato de una violencia incomprensible y si evitamos su tratamiento como contenido escolar quedará la sensación de que su aparición es normal e inevitable.

### 2.1.5. ¿Qué enseñar de la guerra?

Bastida (2004) considera que los elementos que deben ser enseñados en los conflictos bélicos se resumen en cuatro preguntas: *¿qué pasa en una guerra determinada? ¿cómo pasa? ¿a quién le pasa? y ¿por qué?*. También propone que se estudie el papel de los niños y las niñas en los conflictos armados actuales, bien sea como víctimas o como parte activa de la guerra.

El alejarse de la narración “técnica” de los enfrentamientos bélicos puede ayudar a evitar en los estudiantes la idea de una guerra centrada en los adelantos tecnológicos o como juego de estrategias. En ese sentido, autores como Sáenz (1999) insisten en poner en evidencia las múltiples dimensiones de la guerra: económicas, sociales, políticas, culturales que señalen la complejidad de este fenómeno. En definitiva este autor comparte la idea que su enseñanza debe centrarse en mostrar su inutilidad para resolver los problemas que propician su aparición.

Una discusión importante es la disyuntiva de si enseñar la guerra desde causas y consecuencias situadas en un análisis estructural de los hechos o si preferir los acontecimientos históricos situados en el campo emotivo, y por tanto más cercanos a explicaciones centradas en los sujetos. Estos distintos tipos de explicaciones, que Limón y Carretero (1997b) denominan causas *intencionales* y *estructurales*, aparecen también en quienes proponen una didáctica de la guerra. Para Alfredo López Serrano (2008) los profesores han preferido evitar explicaciones estructurales que omiten el carácter emotivo que cualquier guerra conlleva. Esto ha conducido a un alejamiento de los estudiantes en la temática de la guerra debido a la falta de interés que encuentran en este tipo de explicaciones. Propone una enseñanza que facilite a los alumnos la gestión de sus propias emociones y les prevenga de la manipulación mediática.

Otros elementos más tradicionales para el estudio de los conflictos actuales se refieren al marco geográfico donde se desarrollan los acontecimientos, sus antecedentes históricos, la política internacional y el seguimiento directo de los hechos a través de la prensa y los medios de comunicación (Hernández, 2003).

El estudio de los conflictos bélicos permite acercamientos multidisciplinares. El desarrollo científico que ha propiciado la guerra o el papel de los medios de comunicación son puntos de intersección en los cuales diferentes asignaturas pueden encontrar en los conflictos armados lugares para el desarrollo de sus propios currículos (Sáenz, 1999).

#### **2.1.6. ¿Cómo enseñar la guerra?**

En su propuesta de enseñanza de los conflictos armados Bastida (2004) acepta que son contenidos fuertemente marcados por los valores por lo que los métodos socioafectivos pueden ser los más pertinentes para su tratamiento. Esto se traduce en encontrar vínculos entre los conocimientos históricos, la emotividad que estos hechos suscitan y la experiencia vital del alumnado.

Otros autores (Cascón, 2006; Jares, 1999; Grasa, 2000) coinciden también con Bastida en considerar el método socioafectivo como el más adecuado en el trabajo didáctico de enseñanza de los conflictos. Su propuesta destaca la necesidad de recurrir a metodologías transversales que aborden este tipo de temáticas no solo a nivel cognitivo sino también emocional y empático.

Hay propuestas didácticas que han abordado el tema de la guerra y el enfrentamiento bélico desde distintas miradas. Bastida, Cascón y Grasa (1997) presentan una unidad didáctica diseñada para sensibilizar al alumnado de secundaria de los perjuicios de la guerra. Se proponen desmitificar el papel de las guerras y sus héroes dejando en evidencia el interior de cualquier conflicto armado: las causas políticas, el odio, el sufrimiento, el negocio de la venta de armas. Los autores insisten en señalar que la guerra no es inevitable y que frente a ella pueden existir alternativas no violentas.

Por su parte, el grupo Ínsula Barataria-Fedicaria (Mainer y García1999) subraya el tratamiento secuencial que requiere la enseñanza de los conflictos bélicos. En su propuesta, el primer ciclo de la ESO (1º y 2º) los conflictos bélicos son abordados no en sí mismos ni en su complejidad geohistórica, sino como acontecimientos que ayudan, junto a otros, a entender y conformar las sociedades. Para el segundo ciclo (4º) la aproximación a los conflictos bélicos comporta un análisis de éstos en sí mismos, incorpora el uso de métodos históricos con el propósito de enseñar a pensar crítica e históricamente la conflictiva realidad social circundante.

Como recursos para la enseñanza se han propuesto gran variedad de actividades que pueden ser útiles para el tratamiento de los conflictos bélicos. Bastida (1994) señala que

entre otros se puede recurrir a la cartografía, la literatura, la prensa, los testimonios, la arqueología, la música, el teatro, entre otros.

Xavier Hernández (2007) ha sugerido las posibilidades didácticas que tienen los espacios donde se han producido conflictos bélicos. Estos espacios pueden ser *fortificaciones* (castillos y murallas, campamentos militares, arsenales, entre otros), o *campos de batalla*, algunos con algún tipo de intervención antrópica que recuerda los hechos de guerra ocurridos allí.

Otros recursos didácticos propuestos para la enseñanza de los conflictos bélicos señalan el uso de las imágenes (Burke, 2001), de obras de arte (López, 2008), de videojuegos (Rodríguez, 2014), y del cine (Martínez, 2002). Para el caso particular de la Guerra Civil Española (1936-1939) se ha editado un libro (Torruella y Hernández, 2013) que plantea una amplia gama de recursos didácticos que apela no sólo a la historia sino a múltiples disciplinas sociales para su trabajo e interpretación: geografía (paisajes y campos de guerra, cartografía), arqueología (artefactos, fosas comunes), museología (museos y patrimonio monumental), arte visual (fotografía, litografía, documentales, cine, cómic), literatura (novelas), música (canciones de guerra). Todos estos recursos confirman las posibilidades interdisciplinarias del tratamiento de los conflictos bélicos y la amplia gama de alternativas que poseen para provocar la motivación y el interés en los estudiantes.

Un elemento recurrente en el imaginario de las guerras es que éstas son protagonizadas casi exclusivamente por hombres. Los estudios históricos más recientes señalan que esta visión no es del todo exacta ya que, como ha sido usual, el papel de la mujer ha sido invisibilizado, y comprobamos que ellas han participado activamente en múltiples conflictos bélicos más allá de su condición de víctimas civiles. En el caso español una buena compilación de trabajos alrededor del papel de la mujer en la guerra civil se encuentra recogida en las memorias de las III Jornadas de Estudios Monográficos editadas por el Ministerio de Asuntos Sociales y el Instituto de la Mujer (1991). Allí se estudia el papel de la mujer antes de la guerra, durante el desarrollo de la contienda, tanto en el bando republicano como nacional, la participación de mujeres extranjeras en el conflicto, y su nueva condición en la posguerra. En fecha más reciente Pagès, Nomen y González (2010) han contribuido a este campo con una propuesta de enseñanza.

Un estudio que destaca el papel de la mujer en el caso del conflicto armado colombiano lo presenta la periodista Patricia Lara (2000) y lo construye a través de diez historias de vida de mujeres que han vivido los impactos de esta guerra. Se trata de los testimonios de una exguerrillera del ELN y el M-19; una comandante de las FARC; una de las mujeres más

influyentes de las Autodefensas; la viuda de un dirigente de izquierda asesinado y la de un teniente del Ejército muerto en combate; la madre de un soldado secuestrado por la guerrilla y la de tres guerrilleros; una secuestrada por el ELN y una desplazada por los paramilitares.

Estos estudios y muchos y otros que reivindican el papel fundamental de las mujeres como protagonistas de la historia deberían tenerse en cuenta en la enseñanza de los conflictos bélicos (Pagès y Sant, 2012). Y debería ser así no sólo por su carácter histórico sino fundamentalmente por hacer justicia al largo periodo de invisibilidad al que han estado sometidas en el relato bélico donde no se les ha reconocido su importancia en el campo de las ideas, de la lucha, y de la resistencia, tanto cuando han sido parte de ellas como cuando han actuado en su contra.

### **2.1.7. Disyuntivas en la enseñanza de los conflictos bélicos**

Los conflictos bélicos, bien sea entendidos como *guerras patrióticas* o como *conflictos armados internos*, son objetos de estudio histórico como cualquier otro. Por tal razón, su tratamiento debe corresponder al marco epistemológico desarrollado por la historiografía. Para dar cuenta de los fenómenos históricos Arostegui (1995) menciona tres elementos que debería poseer cualquier teoría historiográfica desde su perspectiva disciplinar: el objeto historiográfico (la guerra), la explicación histórica (explicar y comprender la guerra), y el discurso histórico (escritura histórica de la guerra). Consideramos que estos tres elementos pueden ser importantes en el diseño didáctico de la enseñanza de los conflictos bélicos.

En el campo didáctico encontramos que las propuestas y perspectivas de enseñanza de los conflictos bélicos, independientemente del ámbito en el que estén inscritas, atienden cuatro grandes disyuntivas. La primera se refiere a la tensión entre *racionalidad y emotividad*. Hemos señalado como para ciertos autores (Hernández, 2003, 2007; García, 2016) el carácter científico de la enseñanza histórica debe primar sobre otras dimensiones subjetivas sin que esto implique negar que esta dimensión existe y debe ser gestionada de alguna manera. Por el contrario otra corriente insiste en destacar las emociones como puntos de referencia de la enseñanza de la guerra (López, 2008)

La segunda disyuntiva coloca en discusión las *explicaciones estructurales e intencionales* de la guerra. Es claro que la explicación histórica de los conflictos está en el centro de su enseñanza, pero el acento en uno u otro tipo de interpretación dependerá del enfoque que

adopte quien asume esta tarea didáctica: el conflicto como fenómeno social e histórico, o como eventualidad provocada por algunos individuos poderosos.

La perspectiva histórica que se asume en la enseñanza de los conflictos bélicos también señala la manera como se presentan los hechos y como se propicia su interpretación en el alumnado. En este sentido, la guerra puede leerse como un *relato mítico* que constituye la identidad nacional o, por el contrario, se observa desde una *visión crítica* que señala los intereses de poder de quienes la favorecieron.

Por último, la enseñanza de la guerra puede orbitar entre privilegiar *contenidos* o preferir la formación de *valores*. En las propuestas y discusiones analizadas no se observa que estas opciones sean excluyentes entre sí, pero queda claro que existen preferencias entre la enseñanza desde una u otra perspectiva. En términos generales la Educación para la Paz ha venido insistiendo en la formación en valores como pilar fundamental, su objetivo final consiste precisamente en cimentar una cultura de la paz que implique un abandono de la guerra desde una perspectiva ética. Otras propuestas, sin negar los aportes de esta perspectiva, se sitúan más cercanas al rigor de las ciencias sociales, y de la historia en particular, donde la formación de conocimiento científico y racional sea el medio para alcanzar la paz.

## **2.2. Campo de conocimiento de la enseñanza del conflicto armado en Colombia**

En esta parte del capítulo presentaremos una revisión documental y una discusión alrededor del campo de conocimiento<sup>9</sup> de la enseñanza del conflicto armado colombiano en la escuela. En un primer momento revisaremos la política educativa que enmarca el conflicto armado colombiano como temática curricular. Posteriormente haremos un balance de algunas propuestas de enseñanza del conflicto que toman como principal referencia el uso de la memoria. A continuación haremos un breve balance del campo de investigación de la didáctica del conflicto armado colombiano, para ello utilizaremos las tres tipologías de investigación señaladas por Pagès y Santisteban (2011). Por último, discutiremos la relación entre memoria, historia y enseñanza del conflicto armado en Colombia.

---

<sup>9</sup> El concepto de “campo del conocimiento”, lo situamos desde la definición de Mario Bunge (1985, p. 24), quien lo encuadra “como un sector de la actividad humana dirigido a obtener, difundir o utilizar conocimiento de alguna clase”.

### 2.2.1. La irrupción de la memoria en el campo de la enseñanza de la historia en Colombia.

El campo de la memoria en el ámbito escolar y de la enseñanza de la historia reciente<sup>10</sup> en Colombia ha tenido múltiples transformaciones en el transcurso de apenas quince años. En efecto, después de un aumento sostenido de la violencia armada durante la década del noventa, que produjo la mayor catástrofe humanitaria en la historia del país, se produce un cambio en la dinámica de la guerra a raíz del cambio de política del presidente Álvaro Uribe (2002-2010). Por una parte se incrementa la guerra contra los grupos guerrilleros y a la vez se establece el Acuerdo de Santafé de Ralito en julio de 2003 y se inicia un proceso de diálogo y posterior desmovilización con los grupos paramilitares.

Este último factor abrió nuevos espacios para que organizaciones sociales y de víctimas pudieran levantar su voz e intentar ser escuchadas en un escenario nacional que aún se mostraba indiferente y hasta hostil frente a las víctimas del conflicto armado. Leyes como la de Justicia y Paz (Ley 975 de 2005) y la de Víctimas y Restitución de Tierras (Ley 1448 de 2011), a pesar de las críticas y deficiencias que puedan tener, contribuyeron a colocar en la palestra pública a hombres y mujeres que antes eran invisibles o vistos de manera despectiva como sufrientes de la guerra sin mayor consideración política. Este nuevo contexto social y político tuvo como efecto despertar en los maestros de ciencias sociales el interés por visibilizar estas memorias de las víctimas a través del reconocimiento de sus testimonios.

No obstante, para su infortunio, este nuevo interés por las memorias de las víctimas coincidió con un auge del discurso tecnocrático en la educación, donde el foco de interés se centró en el cumplimiento de estándares y competencias con miras a obtener puntajes destacados en pruebas estandarizadas. En este contexto, la lucha por la memoria en la Escuela no se dio entre distintas versiones del pasado, entre una “historia oficial” y otra

---

<sup>10</sup> El concepto de *historia reciente* se puede retomar desde los trabajos que en Argentina han propuesto su uso para dar cuenta de los hechos cercanos al presente y que están relacionados con la dictadura militar (1976-1983) y sus penosas consecuencias para los Derechos Humanos y la democracia (Franco y Levín, 2006; Funes, 2006; Raggio, 2004). Para nuestro caso, consideramos que puede ser un concepto válido cuando nos referimos al estudio del conflicto armado, siempre que se tengan en cuenta algunas salvedades entre los dos países. Por lo menos tres elementos nos separan del caso argentino: a) en Argentina el ciclo de violencia se ha detenido con la desaparición de la dictadura, en Colombia el estado de guerra no ha cesado a pesar de acuerdos de paz con las FARC; b) en Argentina, los victimarios estaban claramente delimitados (Estado y agentes paraestatales), en Colombia los actores que promueven la violencia son múltiples (Estado, Paramilitares, Guerrillas, Bandas criminales); c) a diferencia de Argentina, no existe un actor claramente derrotado en el conflicto colombiano.

reivindicativa, sino entre llevar a las aulas la voz de las víctimas o cumplir con los requerimientos de una evaluación destinada a la clasificación y segregación.

Resulta evidente que los discursos del pasado en la enseñanza escolar van de la mano con los desarrollos historiográficos y las demandas sociales que caracterizan cada momento en la sociedad. Por lo general, la Escuela no está a la vanguardia de las reivindicaciones sociales, pero en ciertas circunstancias se puede convertir en un espacio de acogida de discursos críticos frente al poder establecido.

Ahora bien, la acogida de la memoria de las víctimas en el espacio escolar no puede atribuirse de manera determinante a una iniciativa oficial como al interés de los profesores que intentan, en mayor o menor medida, reivindicar el papel de las víctimas como sujetos políticos y de derechos que ayudan con su voz a comprender el conflicto armado desde una perspectiva ética y humana. Este renovado interés por llevar el conflicto armado y el pasado reciente del país como contenido curricular forma parte de un movimiento más amplio de iniciativas por la memoria que en múltiples ocasiones es promovido desde espacios académicos.

### **2.2.1. Miradas recientes a la política educativa**

Según Rodríguez y Sánchez (2009) la enseñanza de las ciencias sociales escolares en las últimas tres décadas ha estado determinada por tres tendencias: la primera liderada por los historiadores de "la nueva historia" que pretendían renovar el campo de la enseñanza escolar incorporando en los libros de texto adelantos en la discusión historiográfica sobre el conocimiento social del pasado. La segunda buscó desarrollar proyectos integrados entre la historia y la geografía. Y la última tendencia incorporó la psicología en particular desde su perspectiva conceptual.

En su opinión, la renovación curricular de 1984 (Decreto 1002) que integro las materias de Historia y Geografía en el área de Ciencias Sociales marcó un derrotero en la manera como se planteó la enseñanza del conflicto armado en la medida que se impuso una postura psicológica frente a la propuesta de los historiadores la cual se vio reflejada en el campo curricular en la desaparición del conflicto armado de la enseñanza escolar. Adicionalmente, desde inicios de la primera década del nuevo siglo, las preocupaciones didácticas se han centrado en responder a los requerimientos gubernamentales en relación con la aplicación de pruebas estandarizadas, por lo que el conflicto armado ha sido planteado solo en la medida que ayuda a responder este tipo de evaluaciones.

En el análisis que hace María Isabel González (2015) insiste en destacar la relación entre el contexto social y político del país con la consecuente producción de política educativa. Desde su perspectiva, los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales (2004) propuestos por el Ministerio de Educación Nacional tienen como propósito afirmar un discurso militarista contra los grupos insurgentes promovido en la presidencia de Álvaro Uribe (2002-2010) al tiempo que niega el carácter político de la guerrilla. Esta conclusión la sustenta en dos hechos: el primero es la omisión en los Estándares de considerar la guerra como un “conflicto armado” llamándola genéricamente como “formas actuales de violencia”. El segundo hecho es una consecuencia del primero, se trata de negar cualquier justificación política de la insurgencia (al tiempo que no reconoce al Estado como un actor del conflicto), tiene como propósito desacreditar cualquier intento o iniciativa de diálogos de paz con estos grupos.

En su análisis de la política educativa llega a una conclusión similar a la que nos presentará más adelante cuando indaga el tratamiento que hacen los manuales escolares del conflicto armado desde mediados del siglo XX. Las orientaciones escolares entre las décadas de 1950 y 1970 ignoraron la naturaleza y magnitud del fenómeno de violencia en Colombia, posteriormente reconocerán críticamente la existencia de un conflicto social y político en la década de los ochenta, para finalmente ser desmontado prontamente por un reconocimiento ambiguo que caracteriza la época actual (González, 2015).

Esta autora considera que el papel tradicional de la historia escolar ha sido el de promover una identidad nacional que ayude a construir un consenso ciudadano y una sociedad en paz. Por ello, el conflicto armado es omitido o menospreciado al considerarse como una amenaza para la formación de un sentimiento patrio. Es así como en la política educativa prevalece el interés por la construcción de una identidad nacional fundada en los historia patria desestimando la historia reciente y el presente conflictivo. Esta situación lo que evidencia, a su juicio, es la pérdida del saber disciplinar de la historia en el estudio de los conflictos. Sin embargo, otros factores que podrían explicar este desplazamiento de lo disciplinar no son tenidos en cuenta como la formación inicial de los docentes y sus representaciones sociales alrededor del conflicto armado.

Siguiendo estos argumentos, múltiples investigadores (Vega, 2008; Rodríguez y Sánchez, 2009; González, 2015; Amaya y Torres, 2015) han coincidido en afirmar la pérdida del campo disciplinar de la historia que ha supuesto la integración curricular de las ciencias sociales escolares que impuso el Decreto 1002 en 1984 y que reiteró otras políticas educativas semejantes, en particular los Lineamientos Curriculares (2002) y los Estándares

de Ciencias Sociales (2004) del Ministerio de Educación Nacional. Afirman que esta pérdida de la disciplina histórica en la escuela incide en que asuntos del pasado reciente como el conflicto armado colombiano hayan quedado relegados en una suerte de indefinición temática que privilegia otras cuestiones más superfluas como las competencias ciudadanas centradas en la cívica. Esta posición tiene como problema el considerar que la enseñanza de la historia en la escuela colombiana tuvo mejores resultados cuando la presencia disciplinar era evidente, sin embargo, no hay ningún indicio que nos lleve a pensar que efectivamente eso fue así. Frente a este asunto Pagès (2009b) considera que el problema no consiste en discutir si debe haber más o menos historia en el currículo sino en las aportaciones de este saber, junto con el de otras ciencias sociales, a la formación de la ciudadanía.

Si nos fijamos, este reclamo por recuperar la disciplina histórica en las aulas deja de lado la discusión entre historia y memoria como espacios de formación de conciencia crítica en el alumnado para abandonándose en manos de la lógica epistemológica que constituye la Historia y que delimita el uso de la memoria a sus métodos de carácter científico.

Frente a este asunto, consideramos que el afianzamiento o restitución del campo disciplinar de la historia en la escuela no garantiza que la enseñanza del conflicto armado se convierta en una oportunidad para reconocer el pasado desde una perspectiva crítica, comprender el presente en su complejidad y proyectar el futuro para una democracia incluyente. Por tanto, las preguntas por los métodos, las finalidades, y la formación docente deben ser pertinentes para resolver este asunto, por encima de situar la disciplina histórica como centro de la política educativa.

El papel central que merece la disciplina histórica en la enseñanza escolar la sitúa Diego Arias (2015a) desde una perspectiva temporal que responde al contexto social y político de cada época. Su definición ha estado determinada por las políticas públicas que prescriben su lugar. Coincidimos con su análisis cuando señala que el problema de fondo no es reclamar más historia en las aulas sino determinar sus finalidades y el sentido que debe adquirir el conocimiento sobre el pasado. En sus palabras,

El conocimiento exhaustivo del pasado en la escuela, que algunos historiadores invocan, no es garantía de que se dé una ciudadanía propositiva y democrática. Tampoco lo es la supresión de las disciplinas en una posmoderna integración de las ciencias sociales en campos de saber, proyectos pedagógicos y núcleos problema. Ni cuando existía la enseñanza “pura” de la historia en la escuela, ni cuando se actualiza esta área del conocimiento en un esquema interdisciplinar devienen automáticamente

sujetos políticos (...) La conciencia social que a veces se reivindica no es sólo virtud de una asignatura escolar, tampoco su defecto. El llamado de algunos intelectuales al retorno de la historia disciplinar en la escuela sobredimensiona la potencia de un saber particular (p. 144).

Es cierto que elementos epistemológicos y metodológicos propios de la disciplina histórica pueden ayudar a fortalecer el campo de la enseñanza de la historia escolar, pero estas herramientas no bastan por sí mismas sino están mediadas de una discusión de fondo sobre el propósito de la enseñanza de la historia y sobre la efectividad y calidad de su enseñanza. Es precisamente esta discusión sobre las finalidades de la enseñanza de la historia y la manera como los docentes pueden mejorar sus prácticas de enseñanza la que debería ser central en el propósito de formar críticamente al alumnado, favoreciendo en ellos la formación de una conciencia histórica que encuentre sentido al pasado y que proyecte nuevas perspectivas de futuro (Rüsen, 1992).

Desde esta perspectiva, Nubia Sánchez (2013) señala que: “En definitiva, lo que revelan estas discusiones es el interés por conservar el lugar de la disciplina histórica en la escuela, no por la cualificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje (p. 74)” y nos recuerda que la Escuela obedece a otras lógicas y a otras necesidades, distintas a las que promueven los historiadores. En el espacio escolar existe un interés en resignificar, producir y crear un saber particular sobre lo social.

Se ha venido denominando *políticas de la memoria* a aquella serie de normas jurídicas que pretenden regular todos aquellos asuntos relacionados con las víctimas y la restitución de sus derechos. La relación de estas normas con la política educativa es compleja y no está exenta de contradicciones. Por una parte se encuentra el propósito de la política de la memoria expresada en la Ley de Víctimas (1448 de 2011) que plantea, entre otras cosas, garantizar una educación pertinente y de calidad a aquellas poblaciones afectadas por la violencia y propendan a la reconciliación y la garantía de no repetición de hechos que atenten contra su integridad o violen sus derechos (Artículo, 145). Esta intención entra en contradicción con la política educativa nacional que persigue el cumplimiento de estándares y competencias para la evaluación estandarizada que asegure unos criterios de “calidad” fundamentados en criterios cuantitativos y tecnocráticos. Esta situación ha sido advertida entre otros por Olga Sánchez y Sandra Rodríguez (2009) y por Ingrid Torres (2015).

### **2.2.2. Iniciativas de enseñanza del conflicto desde la memoria**

Una tendencia en permanente auge desde hace diez años está relacionada con el estudio de la memoria. En el caso particular de su incursión en el campo de la enseñanza del conflicto armado encontramos dos situaciones que ayudan a explicar su reciente fuerza. La primera se relaciona con el interés institucional de apoyar iniciativas para la recuperación de la memoria de las víctimas del conflicto armado. En este punto observamos que el interés por los estudios de memoria, que ya se habían debatido ampliamente en otras latitudes (a propósito de la Shoah, o del Apartheid), encuentran en Colombia un ambiente dispuesto cuando inician políticas institucionales que pretenden reconocer y reparar a las víctimas del conflicto armado. Es significativa la labor del Grupo de Memoria Histórica, constituido en 2007, y que ha estado conformado por académicos e investigadores de reconocida trayectoria en el estudio del conflicto armado colombiano. Los informes que han publicado desde esa fecha se han constituido en materiales de referencia en la recuperación de la memoria de las víctimas y a través de su amplia circulación ha causado un impacto significativo en amplios sectores de la sociedad, incluido el educativo.

La segunda situación se encuentra en la difusión e interés que tomaron los estudios sobre memoria en los países del sur del continente americano, en especial Argentina. Así lo reconoce Mireya González (2011) quien destaca el trabajo de Elizabeth Jelin (2002) sobre la memoria, y en particular, el dedicado a los impactos de ésta en el ámbito educativo en estos países (Jelin y Lorenz, 2004), como libros de referencia para esta nuevo interés en nuestro país. También encuentra en el texto de Mario Carretero (2007) una publicación que conectó la discusión ética y política sobre la enseñanza de la historia con los asuntos de la memoria, por medio de la diferenciación de tres tipos de historia: la cotidiana, la académica y la escolar. La conjunción de estas dos situaciones, la institucional y la académica, explica -en buena parte- el interés por incluir la memoria en la enseñanza del conflicto armado colombiano.

En Colombia se ha venido planteando la *pedagogía de la memoria* como una opción distinta, y si se quiere complementaria, a la de la enseñanza de la historia. Parece entenderse que la enseñanza de la historia se hubiese enquistado en una didáctica tradicional que obedece a su vez a la reproducción de un discurso oficial sobre el pasado que no ha permitido la emergencia de otras voces (la de las víctimas) en la comprensión del pasado reciente colombiano.

Los académicos que se sitúan desde esta perspectiva se interesan en el análisis de la subjetividad en la escuela, la formación de cultura política, la política educativa y la

formación docente. Algunas de sus características se pueden resumir en los siguientes puntos señalados por la investigadora Jeritza Merchán (2016):

- Coloca el centro de su atención en llevar a la Escuela la voz de las víctimas desde una mirada de memoria histórica. Se parte de la premisa que sus testimonios han sido usualmente desconocidos en la enseñanza escolar y que por tanto colocarlos como materia de escucha y análisis cumple con un sentido político y ético. El conocimiento de estas voces permite aprender de sus dolores con el compromiso de enseñar para que estos no se vuelvan a repetir (Merchán, 2016)
- La pedagogía de la memoria se fundamenta en el testimonio. El testimonio se constituye en una categoría didáctica. El testimonio, al ser una reconstrucción de los hechos, se convierte en una estrategia más “educativa” ya que incentiva los elementos contextuales necesarios para analizar procesos y asumir criterios sobre los acontecimientos victimizantes. La pedagogía de la memoria se sustenta en la pedagogía del testimonio. (Merchán, 2016)
- Lo que resulta verdaderamente importante en el testimonio de los sobrevivientes, no es la palabra en sí misma, sino los silencios que representan a los ausentes, a las víctimas (Merchán, 2016).
- El testimonio (y sus silencios) debe llevarse a las aulas desde una perspectiva distinta a la de victimización. Usualmente las víctimas han sido relegadas al percibir las como personas estigmatizadas, sometidas y sin capacidad de resistir a su tragedia personal, al abandono estatal y al de la sociedad en general. Se trata de superar un reconocimiento fundamentado en la lástima y la compasión. (Merchán, 2016).
- Plantea la necesidad de dar a conocer narrativas del dolor de las víctimas en perspectiva de reconfigurar un futuro fundamentado, ya no en el dolor impotente, sino en la reparación integral y el derecho fundamental a la existencia (Herrera y Merchán, 2012). Emerge como parte de un proyecto de dignificación y restitución de derechos (Torres, 2016)
- Desde el punto de vista metodológico propone estrategias de enseñanza como el uso de narrativas, procesos de reconstrucción de memorias individuales y colectivas (biográficas, autobiográficas, historias y relatos de vida), apertura de espacios de memorias compartidas (Merchán, 2016).
- Intenta encontrar en los testimonios y otras fuentes de memoria formas en las que los discursos institucionales configuran los sujetos y también la diversidad de maneras en las que se constituyen. Pretende describir las formas como enfrentan las modalidades de sujeción y su búsqueda de procesos emancipatorios (Herrera y Pertuz, 2016).

- Procura representar aquello que es irrepresentable, es decir, aquellas situaciones límites que superaron todos límites de la ética en la sociedad (Torres, 2016).
- Le pedagogía de la memoria no se reduce a la inclusión en el currículo la enseñanza de la historia reciente. Busca situarse como un proyecto transversal que se involucre en todas las dimensiones escolares en donde exista un espacio de formación política y ciudadana. (Torres, 2016).

Como se observa, la pedagogía de la memoria representa la tensión en incorporar la *memoria* en el campo de la *enseñanza de la historia*, campo que ha sido tradicionalmente reservado al conocimiento disciplinar de la historia y las ciencias sociales. Esta discusión Memoria/Historia tiene ya una larga tradición, no es nuestra intención resolver esta polémica ni tampoco determinar la manera como podría gestarse en el ámbito escolar, aunque más adelante presentaremos nuestra posición al respecto.

En nuestra opinión, la enseñanza del pasado (entiéndase como historia o memoria) debe ir más allá del propósito de sensibilizar a los estudiantes frente a la tragedia de las víctimas. Debe ir incluso más allá de destacar su dignidad y resistencia. Debería llegar a comprender la tragedia de la guerra en Colombia no solo desde el punto de vista humano sino entenderlo históricamente como resultado de unas condiciones sociales, económicas y políticas que propiciaron su surgimiento y han ayudado a su larga permanencia. Muchas veces no es suficiente rechazar la infamia, es necesario comprender por qué sucedió, qué papel jugaron los distintos actores sociales y qué condiciones la hicieron posible. De la propuesta de pedagogía de la memoria se entiende que es necesario despertar una empatía con las víctimas y su sufrimiento, sin embargo, llegar a la empatía a través de la sensibilización puede ser no suficiente para asumir una posición crítica frente al presente y al futuro.

La sobreexposición de los estudiantes al dolor de las víctimas puede no cumplir con el propósito de sensibilizarlos y si corre el riesgo de hundirlos en el pesimismo, la tristeza y la desilusión si el profesor no hace un manejo pedagógico adecuado de los testimonios. Por tanto, la capacidad de resiliencia y de superar la visión trágica de la víctima para entenderlo como un sujeto de derechos que ha sido capaz de desarrollar estrategias de resistencia y dignidad puede ser la clave para el uso del testimonio en el ámbito de la enseñanza del conflicto. Consideramos que lo pertinente es tomar el testimonio y la memoria como un punto de partida, un lugar donde la atención del estudiante se enfoca para desde allí llegar a una comprensión histórica más compleja del pasado.

Desde la pedagogía de la memoria se han citado algunas experiencias e iniciativas impulsadas por comunidades y organizaciones sociales (Amaya y Torres, 2015) que si bien son interesantes desde el punto de vista político y educativo no son comparables a la tarea educativa que tienen que asumir la mayoría de docentes de ciencias sociales en contextos escolares regulares.

Para terminar este punto encontramos que muchos de los propósitos y aspiraciones de la pedagogía de la memoria son asuntos no tan novedosos en el campo de la enseñanza histórica escolar. Elementos como el uso de los relatos y testimonios, el estudio de las políticas educativas, los discursos oficiales y la manera como se transmiten en la escuela, la formación democrática, pensar el pasado para comprender el presente y actuar para cambiar el futuro, incluir la voz de los que históricamente han sido invisibilizados, recurrir a nuevas fuentes historiográficas, reflexionar sobre qué y por qué enseñar, defender un espacio de formación política y conciencia histórica, o propender por una educación histórica que supere la linealidad y la monocausalidad, son pretensiones que se han venido reivindicado desde hace décadas para la enseñanza de una historia crítica, innovadora y progresista.

### **2.2.3. Propuestas y prácticas de enseñanza del conflicto armado colombiano**

En el campo de investigación de la enseñanza del conflicto armado en Colombia se han venido configurando *tres tradiciones*. Estas tradiciones las ubicamos tomando como referencia la tipología de investigaciones en didáctica de las ciencias sociales propuesta por Pagès y Santisteban (2011). La primera tradición se interesa en el aprendizaje del alumno y se fundamenta en buena medida en una mirada desde la psicología cognitiva o conceptual. La segunda se enfoca en la enseñanza y la función del conocimiento social, en ella se inscribe investigaciones relacionadas con el análisis de programas y currículos, manuales escolares, recursos para la enseñanza y el pensamiento del profesorado. Esta tradición se fundamenta en los desarrollos y aportes propios de la disciplina histórica. La tercera tradición investiga en relación con los docentes, tanto en su formación inicial como en su práctica de enseñanza.

En relación con la *primera tradición* hay que señalar que a la fecha no existen investigaciones que se hayan interesado por conocer de manera específica las formas como se presenta el proceso de enseñanza y aprendizaje del conflicto armado. Ésta tradición se ha fundamentado en la incorporación de la psicología al campo de la didáctica. En esta línea los trabajos con mayor desarrollo fueron presentados por Jairo Gómez y Piedad Ramírez (2000) quienes sostuvieron la dificultad en la enseñanza de las ciencias

sociales de producir cambios conceptuales en los estudiantes debido entre otros factores a problemas epistemológicos, psicológicos, y pedagógicos/curriculares. En su estudio el marco temporal de enseñanza de la historia estuvo en el siglo XVI europeo.

La *segunda tradición* es la que ha tenido mayores desarrollos investigativos en el área que nos ocupa. Aquí encontramos algunas propuestas y experiencias de enseñanza del conflicto (Sánchez y Rodríguez, 2009; Herrera y Pertuz, 2016; CNMH, 2015; Vanegas, 2016; y Torres, 2013); una investigación en relación con el pensamiento de los docentes alrededor de esta misma enseñanza (Martínez y Aponte, 2011; y Silva [et al.], 2010); investigaciones sobre el tratamiento del conflicto armado en los libros de texto (Sánchez y Rodríguez, 2009; González, 2014).

Por último, la *tercera tradición* no ha sido muy amplia y sólo puede citarse una experiencia en relación con la formación inicial de docentes que se centra en el estudio del pasado reciente del país (Rodríguez, 2012).

#### **2.2.3.1. Experiencias didácticas del conflicto armado**

En distintos balances sobre la enseñanza de la historia reciente en la escuela colombiana (Rodríguez, 2014; González, 2011) se señalan algunas iniciativas de enseñanza del conflicto armado que han sido propuestas desde ámbitos académicos universitarios. Coinciden en situar estas propuestas cercanas a los intereses y discusiones de la disciplina histórica.

La primera propuesta sobre enseñanza del conflicto armado es presentada por Olga Sánchez y Sandra Rodríguez (2009) con el desarrollo del software *Memoria, conflicto y relato* como material de apoyo a las prácticas educativas. La propuesta articula cuatro componentes analíticos: las prácticas narrativas de resignificación del pasado; la articulación de la investigación disciplinar de las ciencias sociales con la investigación pedagógica y didáctica mediante la inclusión del conflicto armado colombiano como problemática curricular; y la incorporación crítica de las tecnologías de la información y la comunicación.

Las autoras se sitúan desde el estudio de las memorias y se interesan en una articulación con la historia, lo cual permita generar acciones sociales y políticas, tanto de quienes investigan como de las comunidades educativas en las que se desarrolla la propuesta. A su vez parten de la importancia de la narración como mecanismo de reelaboración de la memoria y de la experiencia social sobre el conflicto armado colombiano. El software plantea el trabajo con cinco tipos de fuentes: periodísticas, oficiales, actores armados,

investigaciones académicas y expresiones culturales. Esta última cuenta con obras plásticas, poesía, cuento, caricatura y humor político. En total el software incluye 1.700 fuentes a consultar. Estas fuentes se categorizan de acuerdo a su procedencia: entrevista, estadística, cartografía, fotografía, testimonio y texto analítico.

Para el desarrollo de esta propuesta las autoras también han planteado un modelo de trabajo pedagógico que se estructura en dos componentes: uno de carácter temático y otro pedagógico. En el primero toman como referencia tres elementos: las políticas de la memoria del conflicto armado, es decir, aquellas que se han convertido en política de Estado; posteriormente discuten las aproximaciones conceptuales al conflicto armado desde los principales trabajos académicos; y por último, hacen un balance de las memorias de la política, que se refieren a los testimonios de testigos, sobrevivientes y víctimas.

Para abordar estas tres temáticas las autoras plantean una estructura pedagógica que relaciona dos componentes: el diseño de mecanismos para interrogar la memoria sobre el conflicto armado y la producción de relatos para incorporar la memoria social en la experiencia de los estudiantes y los profesores. En el primero proponen tres actividades: el análisis de discursos oficiales, el seguimiento periodístico y las comparaciones. En cuanto a la producción de relatos se sugieren que los estudiantes, además de narrar su experiencia de construcción de un conocimiento específico sobre el conflicto armado, puedan trabajar con sus recuerdos y con la manera como han construido su memoria sobre el conflicto. Se destaca de esta propuesta el interés por trabajar sobre fuentes históricas y la producción de textos, situación que no sólo puede ser útil para la formación de pensamiento social sino también para la constitución de una conciencia histórica crítica (Rüsen, 1992).

Siguiendo con nuestro balance de propuestas de enseñanza del conflicto armado encontramos una experiencia reciente que se inscribe desde la perspectiva de la pedagogía de la memoria. Se trata de “Cuento para no olvidar” diseñada por el Grupo de Investigación en Educación y Cultura Política de la Universidad Pedagógica Nacional. Se trata de la compilación de fuentes testimoniales cuyo uso se propone despojarse “de las sospechas a las que ha sido sometida por algunos investigadores al cuestionar sus posibilidades de objetividad”. La propuesta no es vista como un manual o guía de actividades para la enseñanza de la historia reciente, se propone, por el contrario, “como una invitación a la reflexión de un acto pedagógico en el cual cada uno de sus actores se considera un(a) constructor(a) activo(a) de memoria” (Herrera y Pertuz, 2016, p. 211).

En palabras de sus autores:

En este sentido, guardando las precauciones que se requieren respecto a cualquier tipo de fuente utilizada tanto para la investigación histórica como para la enseñanza de la misma, quisimos construir una propuesta que intenta rescatar la singularidad de la narrativa testimonial y ayudar a su visibilidad y a fomentar su uso como estrategia pedagógica, acompañada, por supuesto, de otro tipo de fuentes documentales pero despojándola de las sospechas a las que ha sido sometida por algunos investigadores al cuestionar sus posibilidades de objetividad.

“Cuento para no olvidar” está diseñada sobre la base de tres componentes pedagógico-didácticos: la indagación crítica, la lectura intertextual y la producción de narrativas. Estos tres componentes están atravesados por la pregunta como eje orientador, pues consideramos que a partir de esta se promueve la confrontación constante de las comprensiones de los hechos para su construcción en el ejercicio intersubjetivo. Concebimos la propuesta de formación a partir de las conexiones históricas entre los acontecimientos de violencia política que se han dado en Chile, Argentina y Colombia, por ello, planteamos cuatro ejes temáticos a partir de los cuales es posible pensar un panorama compartido: regímenes represivos, memoria individual y colectiva, identidad y subjetividades y derechos humanos. En ese mismo sentido, planteamos algunos ejercicios a partir de temáticas que son comunes a los tres países, con particularidades en sus formas de desarrollo; así, por ejemplo, proponemos trabajos en torno a las temáticas específicas de genocidio, centros clandestinos de detención y lugares de memoria, identidades robadas, construcción de procesos de paz, masacres y desplazamiento. Asimismo, dentro de estos ejercicios abordamos tópicos más específicos como el exilio y la desaparición (Herrera y Pertuz, 2016, pp. 211-212).

La propuesta está disponible en la página web [www.cuentoparanoolvidar.com](http://www.cuentoparanoolvidar.com). También cuenta con una caja de herramientas en donde se dispone de referencias a bibliografía especializada, literatura testimonial, cinematografía y otros trabajos relacionados con la memoria. De la misma forma incluye un directorio de organizaciones sociales e instituciones de los tres países dedicados a este tipo de estudios. La propuesta constituye un valioso sitio de encuentro de temáticas, recursos, actividades y preguntas relacionados con el estudio del pasado reciente en Colombia, Argentina y Chile. El hecho de que se proponga como un estudio comparativo es por sí mismo bastante significativo.

Para el caso colombiano los autores recuperan tres temáticas de estudio: el surgimiento de la Asamblea Nacional Constituyente, el genocidio de la Unión Patriótica UP, y el acuerdo

de paz con las FARC. Se entiende que es una propuesta en construcción, sin embargo, el tratamiento es un tanto desequilibrado al priorizar recursos y problemáticas de la historia argentina en detrimento del caso colombiano.

Desde la institucionalidad también se han presentado propuestas de enseñanza del conflicto que vale la pena mencionar brevemente. El Centro Nacional de Memoria Histórica CNMH ha venido presentando desde 2015 una serie de materiales didácticos que tienen como propósito debatir la memoria histórica del conflicto armado colombiano en el aula escolar para contribuir a afianzar una cultura de paz (CNMH, 2015). Para ello ha diseñado una “Caja de Herramientas” que incluye dos tipos de documentos: los que justifican y enmarcan la propuesta desde lo pedagógico e histórico. Entre ellos se encuentran una justificación pedagógica, una guía general dirigida a los maestros para familiarizarse con el trabajo de la memoria histórica, y un documento conceptual sobre los entretrejos de las memorias personales, colectivas e históricas. El otro tipo de documentos consiste en libros para estudiantes y guías para maestros que constituyen la propuesta didáctica diseñada para el trabajo en el aula de clase<sup>11</sup>.

La estrategia pedagógica de esta propuesta se fundamenta en concebir el pasado desde tres tipos de registros: la memoria personal, la memoria colectiva, y la memoria histórica. Para ello acude tanto a fuentes testimoniales como a otros recursos como la prensa, la cartografía, la fotografía, y textos académicos. La “Caja de Herramientas” parte de diagnosticar tres problemáticas en la enseñanza de la historia escolar: la importancia que se le otorga a la memorización, el enaltecimiento de una historia oficial de héroes y próceres, y la ausencia de una conexión entre lo que se enseña y las identidades y los proyectos de vida de los estudiantes. La propuesta pretende además generar empatía en los estudiantes en relación con las víctimas del conflicto y utilizar la narrativa como estrategia idónea para aproximarse a la complejidad del devenir histórico y a la conformación de identidad.

Como se puede observar esta propuesta incorpora diferencias entre los distintos planos de la memoria (individual, colectiva, histórica) lo cual la diferencia de algunas pedagogías de la memoria que insisten en el plano testimonial (introspectivo) con lo que la explicación histórica pierde importancia. Este tejido de memorias en distintos niveles se mantiene en el trabajo didáctico con los estudiantes en las distintas actividades propuestas. La propuesta es en general un buen ejemplo de trabajo didáctico en donde memoria e historia

---

<sup>11</sup> Toda los documentos y materiales de la “Caja de Herramientas” están disponibles en la página web del CNMH <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/areas-trabajo/pedagogia-de-la-memoria>

no están en contraposición, sino que encuentra en cada una de ellas sus posibilidades para ofrecer para una mejor comprensión del pasado.

Propuestas como las descritas anteriormente deben convertirse en experiencias prácticas contrastadas con la realidad escolar. Cerrar la brecha entre el discurso académico y la práctica de enseñanza es una condición necesaria si se quiere avanzar en el conocimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia en nuestro contexto.

Los maestros de ciencias sociales en formación posgradual o permanente pueden constituirse en investigadores que promuevan innovaciones didácticas valiosas ya que cuentan con la enorme ventaja de ser quienes en la realidad escolar ponen a prueba sus diseños e hipótesis de trabajo. Este tipo de investigaciones pueden vincular en la práctica escolar teorías y propuestas de enseñanza nacidas de la reflexión académica universitaria (como la pedagogía de la memoria) y señalar sus alcances y limitaciones. Es en la reflexión del docente donde se pueden lograr los mayores aprendizajes de la manera como el conflicto armado (y en general los contenidos históricos) se constituye en una temática de formación de conciencia histórica. Un ejemplo de lo anterior lo presenta la profesora Sandra Vanegas (2016) cuando después de una investigación pedagógica y una innovación didáctica relacionada con la enseñanza del conflicto armado llega a reflexiones que nos deja ver el carácter introspectivo de análisis de su propia práctica de enseñanza:

Con este trabajo espero haber demostrado la necesidad de trabajar la memoria del conflicto armado colombiano en su complejidad histórica y social y no solamente desde la visibilización y solidaridad con las víctimas, generando en mis estudiantes verdaderos niveles éticos frente a la responsabilidad de construir un camino certero hacia la paz, basado en el respeto por la diferencia y reflejado en el cambio de actitudes cotidianas, donde realmente el otro ocupe un lugar de reconocimiento y legitimidad (2016, p. 78).

Como se observa, investigaciones de este carácter se acercan a una perspectiva en la que el docente es constructor de su propio conocimiento, incorpora un nivel reflexivo de su propia práctica lo que lo acerca al intelectual transformativo que reclama Giroux (1990, p. 187)

Al tomarse en serio la categoría de intelectual, estudiantes, profesores y otros que trabajan en escuelas graduadas deberían investigar y hacerse plenamente conscientes del activo papel que representan en la mediación entre la sociedad dominante y la vida cotidiana.

En esta misma línea se inscribe el trabajo de Ingrid Torres (2013), quien desde su papel como profesora plantea una propuesta de enseñanza del conflicto armado en Colombia. Después de contextualizar históricamente el periodo de estudio (1950-1980), y mencionar algunas de las características actuales que marca la política educativa para el tratamiento de esta temática, Torres señala tres elementos que tiene en cuenta para enmarcar teóricamente su propuesta. El primero se refiere a reconocer que en el país hay un conflicto armado. El segundo concibe el conflicto armado como un proceso de larga duración. El tercero caracteriza el conflicto por la precaria intervención del Estado que prioriza la guerra en detrimento de la inversión social.

La autora propone algunas actividades metodológicas con la intención de “interrogar la memoria”, entre las que se destacan: entrevistas con adultos que testimonien sobre su experiencia en relación con el conflicto, elaboración de crónicas con base en las entrevistas recopiladas, revisión de noticias, conversatorios, y análisis de discursos (textos, imágenes, lugares, televisión). Como logros Torres señala el avance en el desarrollo del pensamiento histórico de los estudiantes y la construcción de la historia del conflicto armado en Colombia a partir de la indagación a fuentes orales.

En otro texto, la misma autora señala que el estudio del conflicto armado, como temática curricular, ha estado sesgado por el Ministerio de Educación Nacional, y las experiencias pedagógicas a este respecto son escasas debido a la sensibilidad que suscita el tema en contextos donde el conflicto armado tiene mayor presencia (Torres, 2015). Adicionalmente menciona la reducida intensidad horaria asignada a la materia de Historia y al peligro que corren los docentes al enseñar un tema que puede generar amenazas o agresiones contra la vida y la integridad de los maestros. Todos estos factores son ciertos, aunque habría que destacar el notable peso de la autocensura que los docentes de ciencias sociales han practicado, no sólo por los factores mencionados, sino por una cierta *acomodación* a una práctica de enseñanza que evite la polémica y que, por el contrario, se enfoque en contenidos que se perciben como verdaderamente “históricos” alejados del pasado reciente.

Las explicaciones a las escasas experiencias didácticas de enseñanza del conflicto armado deben enmarcarse en este contexto. Por tanto, es difícil asignar un solo factor determinante que justifique ésta escasez. Factores institucionales de cada colegio, de política educativa nacional, de formación docente, de riesgo a la integridad del docente, una percepción que asigna poca importancia a este asunto, y un largo etcétera, son elementos que, de acuerdo

al contexto de cada institución educativa y al educador en particular, pueden explicar la adopción y el enfoque didáctico del conflicto como temática de enseñanza.

### **2.2.3.2. Investigaciones sobre el pensamiento de los docentes**

El campo para la investigación sobre el pensamiento de los docentes de ciencias sociales puede ser bastante amplio. Entendemos que por lo menos existen tres áreas donde la investigación educativa puede ayudar a entender la manera como se configura el docente como sujeto social e intelectual. Una posibilidad se establece en la metodología de enseñanza. Otra opción se interesa por descifrar como construye su saber disciplinar. Una última opción indaga la forma como entiende su papel ético, político y pedagógico en el entramado cultural de la sociedad. Desde luego estas no son las únicas áreas de indagación en el pensamiento del profesorado pero nos sirven en cuanto a que son las que mayor desarrollo han tenido en la investigación frente a este asunto en el campo que nos ocupa.

En la enseñanza del conflicto armado colombiano la investigación del Grupo de Investigación Cyberia (Martínez y Aponte, 2011; Silva [et al.], 2010) busca dar respuesta, desde distintos niveles de profundidad, a estas tres áreas. Su indagación está orientada a caracterizar las concepciones de los docentes de ciencias sociales en relación con la primera violencia en Colombia -definida como el periodo histórico comprendido entre 1946 y 1948- y la manera como abordan su enseñanza. Los autores identifican

Tensiones de saber-poder entre las concepciones tradicionales sobre este fenómeno, en donde los discursos funcionan como dispositivos para la fijación al sistema de producción, a través de la puesta en juego del código disciplinar, y la incursión, aunque de manera incipiente, de horizontes epistémicos distintos (Martínez y Aponte, 2011, p. 44).

Los autores afirman que las prácticas de enseñanza de los docentes en relación con la primera violencia se inscriben en lo establecido por la historia oficial. Esta historia entiende los hechos que explican la muerte en 1948 del caudillo liberal Jorge Eliécer Gaitán<sup>12</sup> bien sea como parte de la confrontación entre los dos partidos tradicionales (liberal-conservador), o como el hecho articulador de diversos movimientos populares de

---

<sup>12</sup> Con el asesinato de este caudillo de talante liberal el 9 de abril de 1948 se desata una revuelta popular en múltiples partes del país, pero en especial en la ciudad de Bogotá, cuya consecuencia además de las pérdidas materiales y humanas fue la represión que sufrió el partido liberal y sus simpatizantes. Este hecho es visto por muchos historiadores como el momento en que inicia un movimiento de resistencia y subversión armada en Colombia.

resistencia armada en contra de la oligarquía y la clase política tradicional. Frente a la consideración de este relato “oficial” hay que hacer una salvedad. Esta interpretación histórica no será en un primer momento la que se considere como “oficial”. Como veremos más adelante (González, 2014), el Estado y sus instituciones promoverán una imagen muy distinta de los hechos, donde la principal responsabilidad se le acreditaba a un complot comunista y a la falta de “cultura” y “educación” de las masas populares que actuaron de manera “irracional”. La versión que los investigadores (Martínez y Aponte, 2011) consideran como el relato “oficial” de la historia de este periodo sería una construcción de la historiografía crítica posterior, que surge por fuera de la institucionalidad y en contra precisamente de la historia “oficial” de estos hechos.

Existen dos ideas que el Grupo de Investigación (Martínez y Aponte, 2011; Silva, [et al.], 2010) subraya como características de las prácticas de enseñanza de los docentes para este periodo histórico. La primera consiste en considerar que la disciplina histórica determina la enseñanza y el aprendizaje en el ámbito escolar. En sus palabras:

La historia genera la instauración de un saber que establece unas reglas de oficio, unas relaciones y una técnica escritural particular que se expresa en los libros de texto, las prácticas de enseñanza y los modos de aprendizaje (Martínez, y Aponte, 2011, p. 46).

En nuestra opinión, considerar a la disciplina histórica como el factor determinante en las prácticas de enseñanza que ejercen los docentes y simultáneamente en los procesos de aprendizaje de los alumnos es otorgarle un papel desproporcionado, despreciando la capacidad de acción y pensamiento tanto de maestros como de estudiantes.

Una segunda idea consiste en apreciar a los maestros de ciencias sociales como una suerte de seres autómatas que obedecen dócilmente los preceptos estatales, institucionales y disciplinarios a los cuales están sometidos. En palabras de los autores:

Los docentes desde su aparición histórica se han visto sumidos a las reglas derivadas del aparato estatal y del saber específico que poseen, e insertos a las lógicas institucionales de la escuela: el horario, el aula, los manuales. Sumado a esto, se han ido incorporando nuevas dinámicas a su práctica, nominadas aquí: técnico-administrativas, correspondientes con la mercantilización de la educación, las cuales conciben la labor docente a partir del diligenciamiento de formularios y formatos, que se suponen dan cuenta de su quehacer; las acciones permanentes de vigilancia llevadas a la exterioridad del aula, mediante acompañamientos en los

espacios de descanso; la evaluación de temáticas instituidas en el currículo, que se orienta desde los estándares establecidos por el Ministerio, entre muchas otras (Martínez y Aponte, 2011, p. 46).

Sin duda, la descripción de la situación de los docentes es bastante cercana a la realidad educativa que muchos tienen que enfrentar cotidianamente. Sin embargo, asumir que la práctica de enseñanza de los docentes está condicionada por el cumplimiento de este régimen disciplinario tampoco es del todo exacto. La innovación didáctica puede estar limitada por este sistema de reglamentaciones, sin embargo, parte y se desarrolla del interés y la voluntad de quienes están interesados en asumir nuevas posiciones de enseñanza. Desconocer este factor es quitarle protagonismo al docente aceptando que la enseñanza no puede cambiar hasta que no cambie el sistema que la contiene.

Uno de los resultados de la investigación referenciada fue lograr identificar en algunos maestros argumentaciones discursivas que sitúan su posicionamiento político o la resistencia frente a algunas prácticas tradicionales en la escuela. Este elemento constituye un primer paso importante, aunque no suficiente, para la innovación didáctica del conflicto armado. Investigaciones posteriores deberían centrarse en descifrar las prácticas de enseñanza y cómo éstas inciden en la formación de pensamiento social en los estudiantes.

Desde el punto de vista didáctico, la investigación señala la dificultad de los docentes en avanzar de un modelo de enseñanza tradicional, fundamentado en la memorización, a otro de carácter innovador que tenga como punto de partida un nuevo lugar epistémico y político para abordar la temática de la primera violencia en Colombia. También describe la distancia entre el enfoque pedagógico enunciado por los maestros y la práctica de enseñanza. Igualmente se interesa por estudiar el escenario evaluativo en donde indica la tensión entre las prácticas de enseñanza tradicionales y las innovadoras (Silva, [et al.], 2010).

De la investigación citada se destaca el propósito de formar “buenos ciudadanos” que asignan los docentes a la enseñanza de la violencia en Colombia. El Grupo de Investigación define este escenario como *micro* al enfocarse en la resolución pacífica de conflictos interpersonales. El segundo escenario, *macro*, se configura en la medida en que estos mismos conocimientos escolares sirven para la puesta en práctica de la acción política de los estudiantes, en particular en lo que se refiere a su derecho al voto (Silva, [et al.], 2010).

### **2.2.3.3. Investigaciones sobre libros de texto**

Las investigaciones en relación con los manuales escolares y la manera como éstos incorporan un discurso histórico escolar es un área de investigación relativamente bien establecido en Colombia. El Centro de Investigación sobre Manuales Escolares MANES-UNED relaciona 314 estudios (libros, artículos y tesis) en Colombia hasta el año 2014<sup>13</sup>. La ubicación temporal de estas investigaciones es bastante amplia, abarca desde mediados del siglo XIX hasta los primeros años del XXI. Aunque no todos tratan de la construcción de identidad nacional, la tendencia por su estudio es evidente, al igual que en muchos países que recurren a los libros escolares para su análisis.

El tratamiento del conflicto armado en los textos escolares se enfoca a la descripción de algunos efectos de la guerra en la población civil, en particular al desplazamiento forzado, y a la relación con los Derechos Humanos y el Derecho Internacional Humanitario. De acuerdo a Olga Marlene Sánchez y Sandra Rodríguez (2009) el tratamiento del conflicto reciente en Colombia en estos textos no ha atendido de manera suficiente a las condiciones históricas que provocaron su aparición, ni analiza procesos de paz previos entre el Estado y las organizaciones insurgentes. Tampoco ha tenido en cuenta la dinámica histórica de los diferentes actores armados, los distintos tipos de víctimas o las dinámicas territoriales de la guerra. No han prestado atención al despojo de la tierra, el desarraigo de las víctimas y la consecuente desestructuración de organizaciones sociales y políticas. Por último, no señalan la impunidad frente a toda clase de crímenes, muchos de ellos perpetrados por el mismo Estado, situación que ha provocado una perduración de la violencia y de las prácticas criminales de los distintos actores armados<sup>14</sup>.

En el análisis de los manuales escolares se reproduce lo que algunos autores han denominado “lucha por la memoria” que consiste en la disputa por el control sobre la

---

<sup>13</sup> Información disponible en: <http://www.centromanes.org/wp-content/uploads/2014/10/BiblioColombia.pdf>

<sup>14</sup> Entre los estudios en este campo más destacados podemos citar: Colmenares, G. (1991). La batalla de los manuales en Colombia. Rieckenberg, M. (comp.). *Latinoamérica: Enseñanza de la Historia, libros de textos y conciencia histórica* (pp. 122-134). Buenos Aires: Alianza Editorial/FLACSO; Barrantes, R. (1993). No pido texto escolar, luego pienso. *Revista Educación y Pedagogía*, (31), 14-19; Prieto, V. (1995). Los Textos Escolares y la enseñanza de la Historia. *Revista institucional de la Universidad Incca*, (8), 55-65; Osorio, Z. (2001). *Personas Ilustradas, La imagen de las personas en la iconografía escolar colombiana*. Bogotá: Colciencias; Mejía, W. (2001). Libros de texto escolar en Colombia. Índice analítico de leyes, decretos y resoluciones (1886-2000). *Revista Educación y Pedagogía*, 13, (29-30), 271-339; Herrera, M., Pinilla, A., y Suaza, L. (2003). *La identidad nacional en los textos escolares de ciencias sociales, Colombia 1900-1950*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional; Cardoso, N. (2007). *Los textos escolares en Colombia: dispositivos ideológicos 1870-1931*. Ibagué: Red Universidades Doctorado en Ciencias de la Educación, RUDECOLOMBIA. Universidad del Tolima; Cardona, P. (2007). *La Nación de papel, Textos escolares, lectura y política, Estados Unidos de Colombia, 1870-1876*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.; Mejía, S. (2013). *Colombia en la escuela: la idea de nación en los libros de texto escolar de ciencias sociales contemporáneos* (Tesis de Maestría). Recuperado de : <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/3910/37283M516.pdf?sequence=1>

narrativa del pasado cuyo objetivo es legitimar el presente y controlar el futuro. En un estudio reciente, María Isabel González (2014) discrimina tres tipos de narraciones sobre el conflicto social y la violencia entre 1950 y 2010. La historia patriótica o de primera generación (1950-1975); la historia problemática o de segunda generación (1975-1994); y la historia ligera o de tercera generación (1994-2010).

En el primer periodo se estableció una estrecha relación entre el gobierno conservador, la Iglesia católica y la academia que compartían como propósito fortalecer el sentimiento patrio y las conductas cívicas. En las narrativas históricas de este periodo los libros de texto tienen poco margen para contenidos relativos al conflicto social, incluso en algunos de ellos se omite o se trata de manera muy superflua acontecimientos relativos al conflicto social y político que ya se vivían con especial intensidad en ese momento. En general estas narrativas del conflicto son evidentemente sectarias y partidistas, observan fenómenos como el asesinato de Jorge Eliécer Gaitán como parte de un complot comunista para hacerse con el gobierno, dando por válida la versión oficial de los hechos presentada por el gobierno conservador de la época.

La *historia problemática*, o de segunda generación, cambia un relato de civilidad y urbanidad a uno cuyo propósito sea la comprensión de la realidad nacional. Aparece por primera vez un discurso del respeto a la vida y a los Derechos Humanos y parte del hecho de reconocer los múltiples conflictos existentes en el país. Este rompimiento se debe en parte a los avances en la historiografía que se aleja del tradicionalismo impuesto por la Academia Colombiana de Historia y propone problematizar la dinámica política y económica del país. González reconoce que en algún momento se puede observar la convivencia de ambas tradiciones aunque la historia patriótica de la primera generación quedaría muy disminuida por la influencia de estas nuevas corrientes historiográficas. Asuntos como la modernización, las luchas agrarias y las luchas laborales tendrían su aparición en este periodo. A su vez actores sociales, desconocidos en el relato histórico previo, surgen en esta nueva narrativa: campesinos, terratenientes y sindicatos ganan un espacio.

El último periodo descrito por González lo denomina de *historia ligera* en cuanto a que se le dio preeminencia al estímulo y formación de los estudiantes en competencias cognitivas, en competencias ciudadanas y en valores. La autora señala que a partir de los Lineamientos Curriculares para Ciencias Sociales publicados por el Ministerio de Educación en 2002 el estudio de la violencia social y política y del conflicto armado quedó escasamente planteado. Se propuso un tratamiento multidisciplinar del tema que recurriera

al conocimiento normativo de los Derechos Humanos, el Derecho Internacional Humanitario y la constitución, y solo de manera subsidiaria el conocimiento histórico. En su investigación González encuentra en esta última etapa que el tratamiento del conflicto armado y la violencia social y política no es marginal sino que, de hecho, en algunos textos tiene una posición protagónica. Sin embargo, paradójicamente, su tratamiento pierde profundidad y carácter crítico. En casi todos los libros de texto de esta generación no se brinda información sobre el pensamiento político o económico, las bases sociales de la guerrilla y sus motivaciones, el tipo de acciones o hechos de violencia en los que se ha visto involucrada, los impactos sociales, económicos etc.

Las víctimas en todas las etapas históricas estudiadas son invisibles, reduciéndolas, en el mejor de los casos, a cifras o a enunciados generales sin otorgarles rostro ni voz. La conclusión del estudio es que, con excepción de algunos manuales de los años ochenta,

Las narrativas orientadas en favor del mantenimiento de un orden social o político determinado, ignoran, marginan o descontextualizan el conflicto y la violencia, como si se estimara que su conocimiento por parte de los escolares representara una amenaza a la estabilidad del sistema democrático, o una amenaza a la identidad nacional (González, 2014, p. 47).

Los dos estudios citados en este apartado demuestran que los manuales escolares tienen enormes falencias en incorporar el tema de la violencia tanto desde una perspectiva histórica como de una de memoria. Sin embargo, tampoco nos inducen a pensar que existe un discurso histórico oficial promovido desde la institucionalidad que sistemáticamente pretenda callar voces de las víctimas o no reconocer todos los actores, motivaciones y causas del conflicto armado.

Queda claro del estudio de González (2014) que el discurso histórico oficial tuvo una fuerza y un control sobre la enseñanza escolar, y en particular sobre la interpretación y omisión del conflicto social y político, desde mediados del siglo XX hasta inicios de la década de 1980. Este control estuvo garantizado por el control ejercido por la Academia Colombiana de Historia a los manuales escolares. No será sino hasta la emergencia de la *historia problemática* que esta autoridad se quebrará dejando mayor espacio a los docentes para construir discursos escolares propios. Estos discursos estarán contruidos desde interpretaciones críticas que surgirán, no sólo de unos manuales renovados en términos historiográficos, sino principalmente, por un movimiento magisterial progresista que se inscribió en lógicas de resistencia cultural frente a los discursos del poder establecido (Suárez, 2002).

#### 2.2.3.4. Experiencias de formación inicial de docentes

Las experiencias que presentan ejercicios sistemáticos de formación docente alrededor de la enseñanza del conflicto armado en Colombia son bastante escasas. Tal vez, la mejor documentada sea la que se adelanta en el programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales (LEBECS) de la Universidad Pedagógica Nacional en la ciudad de Bogotá. Este programa de formación inicial de docentes ha adelantado desde el año 2004 una línea de investigación y formación denominada Formación Política y Construcción de Memoria Social (FPMS) liderada entre otros por la profesora Sandra Rodríguez.

Estas dos categorías –Formación Política y Memoria Social- son las que guían la propuesta formativa desde una perspectiva de acciones colectivas de reflexión, análisis y discusión permanente. El trabajo de investigación e innovación didáctica parte de la identificación de “una problemática poco abordada en el currículo de ciencias sociales o en los libros de texto, caracterizada por el olvido o la divulgación de una sola versión del pasado” (Rodríguez, 2012, p. 169). Hasta el año 2012 se habían orientado en esta línea veinticinco trabajos de investigación relacionados con el conflicto armado colombiano.

El espectro temático alrededor del conflicto armado ha sido amplio: las luchas agrarias, las dinámicas del conflicto armado (regionales y en relación con los medios de comunicación) y los crímenes de Estado y de lesa humanidad, y en menor medida el paramilitarismo, el narcotráfico, el conflicto urbano, los procesos de paz y de negociación y los procesos de justicia y reparación. Los aportes que se destacan de estos trabajos, según Rodríguez (2012), son cuatro: a) construcción de posturas críticas de estudiantes y docentes de las instituciones frente a las relaciones que establece la escuela con su entorno local; b) incorporación de fuentes documentales y de campo en el tratamiento novedoso del tema del conflicto; c) aportes al análisis de las memorias orientados a mostrar proyectos de sociedad antagónicos que se fundamentan en versiones enfrentadas del pasado; y d) aportes a la formación política de los estudiantes escolares a través del estudio del conflicto armado y de situaciones relacionadas con él que usualmente no se presentan en el currículo.

Esta propuesta de formación de docentes implica un compromiso y una responsabilidad social al pretender articular el trabajo académico desarrollado en la universidad con los contextos educativos en los cuales se desarrolla en la práctica la tarea educativa de los maestros de ciencias sociales. Sin embargo, permanecen las preguntas frente al aprendizaje de los estudiantes escolares *¿Qué aprendieron? ¿Cómo lo aprendieron mejor?*

*¿Cómo utilizan el conocimiento escolar? ¿Qué transformaciones en el pensamiento social se producen en los estudiantes escolares luego de un proceso de innovación didáctica centrada en el análisis del conflicto armado?* Sobre estos interrogantes debería centrarse también la atención para descubrir la dinámica profunda del proceso de enseñanza/aprendizaje del conflicto armado.

Del balance de estas tres tradiciones de investigación didáctica puede concluirse la ausencia de estudios centrados en el aprendizaje (*primera tradición*) donde las explicaciones sobre las formas como se constituye el conocimiento escolar del conflicto armado están ausentes. La *segunda tradición* ha sido la que mayores desarrollos ha presentado. Las investigaciones sobre el contenido de los libros de texto han sido amplias centrándose en la formación de una identidad nacional, no obstante, ya se empiezan a encontrar estudios especializados sobre el tratamiento del conflicto armado. En cuanto al desarrollo de la *tercera tradición* podemos afirmar que sigue siendo una dimensión por desarrollarse ya que sólo se encuentra una propuesta clara y con trayectoria en el terreno de la formación de docentes interesada en proponer investigaciones e innovaciones didácticas centradas en el pasado reciente del país. En conclusión puede afirmarse que han predominado las propuestas de enseñanza por encima de las investigaciones que indaguen el proceso de enseñanza/aprendizaje en contextos prácticos.

#### **2.2.4. La memoria del conflicto armado en la escuela. Entre la lucha, la institucionalización y el emprendimiento docente**

El tema de la memoria del conflicto armado en la escuela ha sido asumido desde distintas perspectivas. Jiménez, Infante y Cortés (2012) presentan un estado del arte donde indagan por la memoria como un fenómeno emergente en la escuela. En su trabajo entienden la memoria como parte de un *dispositivo de intervención pedagógico*, inspirándose para ello en la definición que realiza Foucault del concepto “dispositivo”. El papel que la memoria desempeña en la escuela consiste en “cuestionar el relato oficial y/o construir y valorar esos otros relatos y esas otras memorias no valoradas por la escuela” (p, 290), de aquí que su función, en términos formativos, esté en propiciar “el desarrollo de una serie de habilidades cognitivas e intersubjetivas que nos permiten comprender de una manera significativa, entre otros temas, el conflicto social y político por el cual han atravesado los colombianos” (p, 290).

Desde el punto de vista didáctico los autores señalan que algunos docentes

Han organizado de manera implícita un contenido temático, establecido una secuencia de actividades, unas técnicas de trabajo, han planteado un tema y constituido un pregunta guía, han logrado el agrupamiento de un colectivo de estudiantes y han organizado una serie de actividades en torno a la memoria en el contexto escolar, ya sea con base en un hecho o acontecimiento que ha marcado la historia nacional, un tema de carácter histórico formal, una experiencia desgarradora con relación al conflicto armado o con relación al contexto en el que se encuentra ubicada la escuela, entre otros (Jiménez, Infante y Cortés, 2012, p. 290)

La memoria, entendida desde esta perspectiva, puede coincidir en sus elementos más básicos con otras propuestas de enseñanza de la historia donde se incluyan la selección de contenidos y la planeación y secuenciación de actividades. La diferencia estaría marcada por el uso y recuperación de las voces de los protagonistas de hechos del pasado reciente.

Los autores señalan que la escuela se constituye en un espacio de “lucha por la memoria” donde una memoria de carácter oficial e institucionalizada impide o limita la irrupción de otra de condición reivindicativa<sup>15</sup>. En sus palabras:

La lucha por la memoria oficial se evidencia en la escuela, particularmente en asignaturas como la Historia y las ciencias sociales escolares, que al seguir un lineamiento oficial se inscriben en las políticas de la memoria institucional, en las políticas de la historia oficial del Estado (p. 291).

No obstante, para nosotros no está claro cuál es el relato de esta “historia oficial” del conflicto armado que se pretende imponer desde la institucionalidad, ni en donde reside en la actualidad la memoria oficial de este relato, o cuáles son los instrumentos de afianzamiento de este discurso en el ámbito escolar. Los manuales escolares actuales no son textos que se construyan siguiendo un discurso oficial o que sufran de algún tipo de censura en particular por parte del Estado. Tampoco los planes de estudios recientes o la política educativa en general han señalado un discurso histórico oficial en particular. Tanto la reforma curricular de 1984 que integra la Historia y la Geografía en la asignatura de

---

<sup>15</sup> En este sentido, la memoria “oficial” puede asemejarse a lo que Traverso (2007) denomina “memorias fuertes”, mientras que la memoria reivindicativa la nombra como “memorias débiles”. En sus palabras: “Hay memorias oficiales alimentadas por instituciones, incluso Estados, y memorias subterráneas, escondidas o prohibidas. La visibilidad y el reconocimiento de una memoria dependen también, de la fuerza de quienes la portan. Dicho de otra manera hay memorias fuertes y memorias débiles” (p. 48).

Ciencias Sociales, como los Lineamientos Curriculares del año 2002, aunque no han sido explícitos en proponer el conflicto armado como una temática curricular clara, han dejado suficiente espacio y flexibilidad para que sean los docentes quienes decidan incorporar este contenido a sus clases.

Otros estudios (Silva, [et al.], 2010) que se han ocupado en indagar el pensamiento de los docentes de ciencias sociales a este respecto -y aunque parten de la idea de que efectivamente existe una “historia oficial”- tampoco han encontrado en los testimonios de los docentes elementos contundentes que nos lleve a pensar que la Escuela se constituye como un espacio de reproducción de este tipo de relatos a través de algún tipo de mecanismo impositivo. Existe en sus testimonios un interés por conocer el pasado para evitar repetir errores o para señalar ausencias en el estudio de hechos relacionados con el conflicto armado que no han tenido la atención suficiente en la opinión pública. Pero no se advierte en la enseñanza de la historia la “lucha por la memoria” en los términos que señalan algunos autores como elemento distintivo en la enseñanza del conflicto armado.

Coincidimos que efectivamente un grupo de docentes acude a la memoria como espacio privilegiado de construcción del pasado con el propósito de poner en evidencia situaciones y temáticas donde el conflicto social y político aparece de manera relevante. Pero esta posición no es necesariamente una reacción a la imposición de una memoria oficial e institucionalizada promovida por el Estado. Corresponde, por el contrario, a iniciativas personales que parten de un compromiso ético, político o histórico con la enseñanza crítica del pasado reciente. En este caso los profesores asumen el papel de *emprendedores de la memoria* (González y Pagès, 2014) que se sitúan de parte de las víctimas y funcionan como caja de resonancia de sus denuncias y reclamaciones de justicia.

Para el caso que nos ocupa, no consideramos acertado considerar la existencia en la escuela de una memoria oficial del conflicto armado que se contrapone a otra de carácter reivindicativa. Como prueba de ello está el favorecimiento que hace el Estado en la formación de una memoria histórica crítica del conflicto armado colombiano a través del Centro Nacional de Memoria Histórica CNMH que nace como iniciativa oficial bajo la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras 1448 de 2011. Sus numerosos informes han contado con el reconocimiento de amplios sectores de la sociedad colombiana y han recuperado en un trabajo académico riguroso la voz de las víctimas de las múltiples violencias que ha conllevado la guerra. De esta manera, la memoria promovida por la institucionalidad termina coincidiendo con la de las víctimas, quedando en entredicho la frontera entre una de carácter oficial/hegemónica y otra alternativa/ subalterna.

Estos informes<sup>16</sup> se han convertido en muchas ocasiones en materiales de referencia y de trabajo pedagógico por muchos maestros y colegios interesados en el tema, y junto a ellos se reivindica la necesidad de darle espacio a la memoria de la guerra en Colombia. Por tanto, considerar que existe una “lucha por la memoria” en el espacio escolar que pretende reivindicar memorias silenciadas y cuya voz es amordazada por un Estado que intenta acallarlas para imponer su propia versión del pasado es poco creíble.

Fuera del campo escolar la situación ha sido distinta. La disputa por la verdad de los hechos relacionados con los crímenes y la violencia estatal y paraestatal ha sido una constante para las víctimas de este tipo de violencia. El caso de la extradición de los líderes paramilitares a los Estados Unidos por parte del gobierno del expresidente Álvaro Uribe, impidiendo con esto su colaboración efectiva con la justicia para conocer los hechos y los actores implicados en sus acciones violentas es una muestra de esta disputa por la verdad. La reticencia del Estado por aceptar los crímenes cometidos por miembros de las fuerzas militares –los denominados falsos positivos- y reconocer a las víctimas como tales también ha formado parte de esta misma tensión.

No obstante, estas tensiones o luchas por la memoria no se han disputado en el campo escolar. A la Escuela han llegado las repercusiones de quienes desde los movimientos sociales o de víctimas han luchado por (re)conocer y denunciar estas verdades incómodas para el Estado. Estas voces son las que algunos docentes recogen en la Escuela y las incorporan como parte de su trabajo de enseñanza. En ciertos momentos históricos han existido mayores dificultades en llevar a la escuela memorias de víctimas o testimonios de distintos actores del conflicto. Estos obstáculos no han provenido de una persecución institucional sistemática, se han derivado de una autocensura forzada de muchos maestros, obligados por un discurso militarista en contra de los grupos insurgentes, o de una opinión pública hostil debido al instigamiento de los medios de comunicación y que no observa con simpatía el estudio escolar de la guerra en Colombia desde una mirada histórica y crítica. En el caso de las escuelas en sectores rurales, además de estas situaciones, las amenazas directas y los crímenes contra los docentes han sido poderosos elementos de disuasión para impedir llevar el tema a las aulas.

Sánchez y Rodríguez (2009) también se inscriben en la línea que considera que existe un discurso oficial que impone una memoria del conflicto que provoca la marginación de otras

---

<sup>16</sup> Desde el 2008 el Grupo de Memoria Histórica GMH ya venía trabajando en una serie de informes relacionados con el conflicto armado colombiano. Desde ese año hasta la fecha hay publicados 70 informes, todos disponibles en la página web: <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/informes>

voces. Señalan que para el caso del conflicto armado colombiano se instituyen dos tipos de prácticas: las de enseñanza y las de conmemoración. Las primeras las ubican en el discurso histórico que manejan los libros escolares y las segundas en ciertos actos de evocación de hechos patrióticos.

Encontramos dos problemas en este análisis, el primero tiene que ver con las prácticas de enseñanza. Considerar que lo prescrito corresponde efectivamente a lo acontecido en la realidad escolar puede llevar a conclusiones poco acertadas. Efectivamente compartimos que los libros de texto tienen todas las deficiencias que las autoras han señalado acertadamente, pero inferir que la enseñanza en las escuelas ha sido desarrollada en los mismos términos, sin contar con un análisis de las relaciones de enseñanza y aprendizaje efectivamente acaecidas en las aulas, es a todas luces una conclusión apresurada. En especial si tenemos en cuenta que para el caso del conflicto armado colombiano el uso por parte de los docentes de los libros de texto ha sido bastante escaso.

El segundo problema se relaciona con las prácticas de conmemoración. En este punto vale la pena traer de nuevo la distinción que hacíamos previamente entre *guerras patrióticas* y *conflictos armados internos*. Si a lo que nos referimos es a un tipo de memoria que se ha promovido oficialmente desde la institucionalidad en relación con la formación de una identidad nacional son acertadas las observaciones que establecen las autoras. Efectivamente en la formación de una identidad nacional juega un papel fundamental las prácticas de conmemoración patriótica (himnos, banderas, héroes). Este tipo de memoria estaría relacionada con las *guerras patrióticas* a las que nos referíamos en un apartado anterior.

Sin embargo, cuando nos referimos al *conflicto armado interno*, que hemos situado desde la segunda mitad del siglo XX en Colombia con la irrupción de movimientos insurgentes de carácter político, la práctica de conmemoración en el ámbito escolar no estaba presente de forma alguna. Esto era así en cuanto a que este tipo de prácticas conmemorativas se referían a las *guerras patrióticas* y su objetivo estaba limitado a asegurar espacios de formación de identidad nacional.

No obstante, recientemente con la entrada en vigencia de la Ley de Víctimas (1448 de 2011) las prácticas conmemorativas del conflicto armado han surgido donde antes no existían. El artículo 142 de esta Ley insta el 9 de abril como el *Día Nacional de la Memoria y Solidaridad con las Víctimas*, y desde esta fecha inicia un impacto importante en las actividades y conmemoraciones escolares. Actualmente podemos afirmar que en

muchas escuelas se ha incorporado la memoria de las víctimas del conflicto armado en actos y celebraciones institucionales.

Como se observa, la aparición de las prácticas conmemorativas escolares alrededor de la memoria de las víctimas es propiciada por el mismo Estado. Es decir, la irrupción de la memoria subalterna de las víctimas no se hace a contracorriente del Estado y de una supuesta memoria oficial sino contando con el apoyo de la institucionalidad.

En la Ley citada se considera la lucha por la memoria un asunto resuelto. En el Artículo 143 se señala “El deber de Memoria del Estado”:

Artículo 143: El deber de Memoria del Estado se traduce en propiciar las garantías y condiciones necesarias para que la sociedad, a través de sus diferentes expresiones tales como víctimas, academia, centros de pensamiento, organizaciones sociales, organizaciones de víctimas y de derechos humanos, así como los organismos del Estado que cuenten con competencia, autonomía y recursos, puedan avanzar en ejercicios de reconstrucción de memoria como aporte a la realización del derecho a la verdad del que son titulares las víctimas y la sociedad en su conjunto.

Parágrafo. En ningún caso las instituciones del Estado podrán impulsar o promover ejercicios orientados a la construcción de una historia o verdad oficial que niegue, vulnere o restrinja los principios constitucionales de pluralidad, participación y solidaridad y los derechos de libertad de expresión y pensamiento. Se respetará también la prohibición de censura consagrada en la Carta Política.

Esta situación no implica que la disputa por la verdad no se mantenga vigente entre las víctimas, muchas veces en contradicción con el mismo Estado. Hemos observado múltiples casos de resistencia de la institucionalidad a reconocer y reparar los crímenes que cometieron de manera directa o indirecta a través de agentes criminales paraestatales. No obstante, lo que queremos destacar es el hecho de que esta lucha por la memoria se diluye en el espacio escolar al no contar con una versión oficial fuerte del pasado y al poseer los maestros un campo de acción relativamente amplio para la inserción del tema del pasado reciente.

Al igual que con el *Día Nacional de la Memoria y Solidaridad con las Víctimas* en los colegios ha tomado fuerza la celebración de la denominada *Semana por la Paz y la Reconciliación*. Este evento no surge desde la institucionalidad estatal, nace en 1987 como

una iniciativa de organizaciones sociales<sup>17</sup>. Sin embargo, hoy en día algunas oficinas e instituciones estatales de distintos niveles se han vinculado y promovido activamente este evento<sup>18</sup>, lo que ha conllevado a que la frontera entre lo institucional/oficial y lo ciudadano/reivindicativo se vuelva a veces imperceptible. Esto es especialmente cierto desde el inicio de los diálogos de paz con la guerrilla de las FARC en el año 2012 y con el cambio de una política militarista del expresidente Álvaro Uribe a una fundamentada en el diálogo con estos grupos que ha sido la bandera del presidente Juan Manuel Santos.

Este proceso, que podríamos denominar de *institucionalización de la memoria subalterna*, se caracteriza por ubicar a las víctimas en el centro de la política oficial de memoria del Estado. Consideramos que estas prácticas conmemorativas por estar prescritas no implica necesariamente que se lleven a cabo de manera masiva en las instituciones educativas, pero debido a estar impulsadas por la Secretaría de Educación de Bogotá y por los principales sindicatos de maestros del país -además de lo observado en la presente investigación- tenemos indicios suficientes para afirmar que este proceso cobra cada año mayor fuerza. Lo cierto es que la aparición en la Escuela de estas *efemérides de la memoria* -por utilizar la expresión de María Paula González (2008)- implica pasar de conmemorar héroes a recordar víctimas.

En este punto queremos hacer evidente nuestra ubicación en la discusión entre memoria e historia. No es nuestra intención desglosar cada uno de los argumentos alrededor de estas dos categorías ya que encontramos que no es el sentido de este texto. Si queremos, por el contrario, hacer unos comentarios en relación con la manera como la memoria y la historia se sitúan en el contexto de la enseñanza del conflicto armado colombiano en la actualidad. Partimos de considerar la memoria como la restitución en el presente de la experiencia vivida por los individuos. La historia, por su parte, tiene una intención que va más allá, pretende hacer comprensible el pasado para entender el presente y concebir un futuro. Por tanto, coincidimos con Rüsen (citado por Pagès, 2008, p. 46) cuando entiende la historia como una forma elaborada de memoria, capaz de producir una conciencia histórica. En sus palabras:

---

<sup>17</sup> La organización que desde el año 1993 ha liderado éste evento ha sido la Red Nacional de Iniciativas Ciudadanas por la Paz y contra la Guerra –Redepaz– Una información más detallada sobre la Semana por la Paz y la Reconciliación a nivel nacional puede verse en: <http://www.redepaz.org.co/>

<sup>18</sup> Entre las instituciones oficiales se destacan: Oficina de Alto Comisionado Para La Paz- Agencia Colombiana para la Reintegración – Secretaría Distrital de Educación – Secretaría Distrital de Integración Social – Oficina del Alto Comisionado para la Paz - Unidad para la Atención y reparación Integral a las Víctimas UARIV.

La memoria presenta el pasado como una fuerza que mueve el pensamiento humano guiada por principios de uso práctico, mientras que la conciencia histórica representa el pasado interrelacionándolo de manera explícita con el presente, guiada por conceptos de cambio temporal y por evidencias veraces: acentúa la temporalidad inequívoca del pasado como una condición para su relevancia en el presente. La memoria es una relación inmediata, y la conciencia histórica es una relación mediata, entre el pasado y el presente. La memoria está relacionada más con el reino de la imaginación, la conciencia histórica más con el de la cognición. La memoria está atascada en el pasado; la conciencia histórica abre esta relación al futuro.

En términos didácticos marcar claramente esta escisión es fundamental en la tarea de enseñanza del conflicto armado colombiano. No se trata de aceptar una y descartar la otra, como recuerda Pagès (2008), ambas comparten su interés por el pasado y por la necesidad de mantener vivo el recuerdo de determinados hechos históricos. Se trata, por el contrario, de ajustar sus alcances y objetivos con el propósito de encarar una enseñanza del conflicto que no caiga en los olvidos del relato oficial pero que tampoco deje de tener en cuenta la necesidad de ubicar el pasado en marcos interpretativos sólidos. Memoria e historia son caras de una misma moneda, en palabras de González y Pagès (2014, p. 282):

Memoria e historia se influyen mutuamente. Por un lado, la historia se ve influenciada por las luchas por la memoria que se instalan en la agenda pública. Por otro, la memoria es influida por la historia: no existe una memoria literal, original que no haya sido "contaminada" por elementos que no derivan de la experiencia misma. Los recuerdos son reelaborados desde marcos sociales, donde son influenciados tanto por las aproximaciones académicas como por los modos de pensamiento colectivos.

De aquí que tomemos distancia de algunos discursos que pretenden observar en una o en otra la clave para la formación de una comprensión crítica del pasado y del presente. Uno de estos discursos centrados en la memoria lo plantea Aponte (2016, p. 291):

La memoria social es el elemento vinculante que puede permitir articular los referentes conceptuales, temáticos o contenidos con las realidades. Es la memoria social la que logra procesos de aprehendizaje (sic) en los sujetos.

Considerar que sólo desde la memoria se puede leer e interpretar el pasado, y a la vez ser la única opción válida para desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje, es a todas

luzes una exageración. Esta situación lleva a la pregunta sobre la necesidad de incorporar en el currículo la memoria como contenido de enseñanza. Frente a este asunto, distintas voces, que defienden el uso de la memoria como punto de partida esencial para el estudio del pasado reciente, consideran que no es pertinente una incorporación obligatoria en los currículos escolares de la memoria como contenido escolar, menos aún si se trata de desplazar el conocimiento histórico (Amaya y Torres, 2015). En nuestra opinión una *memoria curricularizada* es otro paso en el proceso de *institucionalización de la memoria subalterna* al que nos referíamos previamente.

Lo que encontramos es que la dinámica social propiciada por los diálogos y acuerdos de paz con las FARC y con el ELN ha situado el interés por la memoria en un primer plano desplazando de la discusión la enseñanza de la historia. Desde luego, no se trata de reclamar o defender espacios disciplinares o curriculares, la intención es colocar cada concepto y campo de análisis en las proporciones en las que puedan ser útiles para el propósito que hemos señalado. En la enseñanza de la historia en Colombia existen algunos investigadores que argumentan que la historia ha mantenido un “discurso oficial” que aplasta a las memorias emergentes (Vargas, Acosta, Sánchez, 2013). Este análisis es válido si se considera la historia escolar solo como historia patria, aquella que se dedica a los héroes y próceres, pero *¿qué ocurre cuando avanzamos en el tiempo y la historia tiene que dar cuenta de hechos mucho más cercanos a nuestro presente?* Es decir, cuando salimos de las *guerras patrióticas* y entramos a los *conflictos armados internos*. Es evidente que la historiografía colombiana actual se interesa en estudiar con ahínco en el conflicto armado, esto es así por lo menos desde la aparición en el panorama nacional de una historia moderna en la década de 1970. Frente a este hecho: *¿Qué tiene que decir la historiografía frente al conflicto que pueda ser de utilidad a la Escuela?*

La discusión entre historia, memoria y política educativa parece llevarnos a plantear la disyuntiva: *¿curricularizar la memoria o memorabilizar la historia?* Desde nuestra perspectiva, ninguna de las dos opciones parece un camino pertinente para abordar la enseñanza del conflicto armado colombiano. Sin embargo, como hemos descrito, la política educativa parece encaminarse hacia la primera opción y los defensores de la *pedagogía de la memoria* parecen inclinarse hacia la segunda. Queda una tercera vía -si se le puede llamar de ese modo- y es *historizar la memoria*, es decir, ponderar los aportes de la memoria para la comprensión del pasado, sin perder de vista los preceptos epistemológicos que demanda la historia disciplinar, teniendo como referente la construcción de un futuro que requiere en los estudiantes la formación de una conciencia histórica crítica. Los relatos y narrativas son una valiosa fuente oral para la construcción

histórica sobre la guerra, los maestros que decidan incorporarlos en su práctica de enseñanza deben tener en cuenta que éstos van acompañados de olvidos y son diferentes según el lugar que cada testimonio ocupó en el conflicto.

## **CAPÍTULO 3**

### **PROPUESTA METODOLÓGICA**

El capítulo presenta la fundamentación y el diseño metodológico de la investigación. En una primera parte se señalan los elementos más importantes de la Teoría Fundamentada como referente metodológico que guió la investigación. Posteriormente se describe la manera como esta teoría se desarrolló en cada etapa de la investigación y la manera como adaptamos sus propuestas a nuestro estudio.

En tercer lugar presenta el uso que se le dio a la Investigación Narrativa para analizar las narraciones del conflicto armado de los estudiantes. Encontramos especialmente útil esta perspectiva de investigación en la comparación de la producción textual de los estudiantes con otras formas narrativas, en particular con el cuento maravilloso.

El capítulo continúa describiendo las fases y el diseño de los instrumentos de investigación. Una primera etapa diagnóstica propuso determinar el nivel y profundidad del conocimiento de los estudiantes en relación con el conflicto armado colombiano. La segunda fase consistió en una propuesta de intervención didáctica para la enseñanza del conflicto para lo cual se diseñó una Unidad Didáctica que fue desarrollada por los estudiantes en varias sesiones. El cronograma y la descripción de este trabajo de enseñanza es el asunto del que trata la siguiente parte del capítulo. Por último se señala las características generales de las instituciones educativas donde se desarrolló la investigación.

### **3.1. Teoría Fundamentada en la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales**

Un problema importante en la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales DCS consiste en que los resultados de los estudios se quedan en el plano de lo descriptivo y no avanzan a reflexiones más profundas que alcancen el nivel de generación de nueva teoría didáctica (Sánchez, 2010). Por tanto, proponer el uso de la Teoría Fundamentada TF (Grounded Theory como se conoce en el mundo anglosajón) en el desarrollo de investigaciones en DCS es una apuesta por la utilización de herramientas y estrategias metodológicas que permitan elevar el nivel de análisis a la vez que asegure la calidad y validez científica de los resultados obtenidos.

La TF surge de una serie de estudios sociológicos adelantados en la década del sesenta por los norteamericanos Barney Glaser y Anselm Strauss en donde el propósito fundamental era cerrar la brecha entre la teoría y la investigación empírica. Su propuesta se centraba en realizar investigaciones que contribuyeran al avance del campo teórico

fundamentando sus conclusiones y resultados en los datos recolectados durante la investigación.

Frente a este asunto la TF presenta una estrategia flexible que propone que tanto en el diseño como en la recolección de datos y selección de la muestra los investigadores se permitan ajustes que respondan a las necesidades particulares de su investigación. Consideramos importante para nuestra investigación dos elementos de la TF: el *muestreo teórico* y la *emergencia conceptual*. El primero hace referencia a la selección gradual de los casos o grupos de casos en función de criterios concretos que emergen del proceso de análisis. Esta selección culmina cuando se alcanza la *saturación teórica* de las categorías, es decir, hasta el punto en que nuevos casos no entregan información adicional (Flick, 2004). Siguiendo este criterio se logran hacer ajustes a la selección de la muestra y al diseño de los instrumentos de recolección de la información para dar cuenta de elementos que no pudieron ser previstos en el momento inicial de indagación con los actores investigados.

En cuanto a la *emergencia conceptual* nos referimos al énfasis de la TF en la generación de un conjunto de hipótesis conceptuales que puedan dar cuenta de la variedad de los acontecimientos y sucesos descritos. Este surgimiento de conceptos debe estar enraizado en los datos de campo. De aquí que no se recogen datos e informaciones en el trabajo de campo para verificar algunos conceptos ya establecidos sino para que -por el contrario- de los datos emerjan hipótesis y conceptos que reflejen fielmente la realidad estudiada y que conlleven a una formulación teórica fundamentada en ellos. Por tanto, no es la *inmovilidad* de categorías ya establecidas la que guía el trabajo sino la *variabilidad* y la permanente *emergencia de conceptos* lo que caracteriza la investigación.

La TF como estrategia de análisis de datos permite analizar los significados simbólicos de los individuos penetrando en su interioridad, se trata de descubrir el significado profundo de la experiencia vivida por los individuos en términos de sus relaciones con el tiempo, espacio e historia personal (Galeano, 2004). La TF es esencialmente interpretativa por lo cual para captar el proceso analíticamente el investigador ha de tomar el punto de vista de los participantes, comprender la interacción y dar cuenta de los cambios que el proceso experimenta en el transcurso del tiempo.

El argumento más importante de la TF es que debe reflexionarse de manera sistemática la multiplicidad de perspectivas durante la investigación, porque ello contribuye a la construcción de teoría incorporando concepciones no visibles, al tiempo que previene de ser cooptado por aquellas, es decir, que el investigador se deje influenciar por los actores

sociales a tal punto que “desdibuje” su papel como analista y “creador” de teoría (Galeano, 2004).

### **3.2. Desarrollo de la Teoría Fundamentada en la investigación**

Consideramos que las cuatro características enunciadas por Prats (2002) que identifican la práctica de la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos sociales pueden ayudar a precisar mejor las particularidades con las que deben contar las estrategias metodológicas que se utilicen en el campo de la investigación en DCS. Estas características son: *diversidad, complejidad, variabilidad e inmaterialidad*.

Siguiendo las cuatro propiedades presentadas, nuestra investigación se guió por estos mismos principios adaptándolos a las propuestas metodológicas de la TF. En la condición de *diversidad* tuvimos en cuenta múltiples fuentes e instrumentos para recopilar la mayor cantidad y variedad de información. Para ello acudimos al uso de entrevistas semiestructuradas para describir las prácticas de enseñanza de los docentes (Capítulo 5). También se recurrió a la escritura de narrativas como estrategia de análisis del pensamiento histórico de los estudiantes (Capítulo 8). Con el propósito de diagnosticar el conocimiento histórico en el alumnado se decidió hacer uso de cuestionarios (Capítulo 6), que también fueron empleados para el análisis de la causalidad (Capítulo 7). Por último, la investigación se sirvió de una actividad didáctica consistente en el análisis y contraste de fuentes documentales para dar cuenta de las explicaciones del conflicto al que recurrían los estudiantes (Capítulo 7).

En la propiedad de *complejidad* quisimos incluir a los dos principales protagonistas del proceso de enseñanza/aprendizaje: alumno y maestro. Consideramos que entre ellos se desarrolla una relación dialógica en donde juega un papel importante la innovación y la acomodación. Cada uno emplea una u otra estrategia de acuerdo a las necesidades prácticas que tienen y al uso que le dan a sus respectivas experiencias de enseñanza o aprendizaje. De la misma manera, estimamos conveniente incorporar en nuestro estudio instituciones educativas con distintas características socioeconómicas y culturales para identificar posibles factores de este tipo que ayuden a explicar mejor los resultados.

Utilizar la TF permitió ajustar la muestra de nuestro estudio o los instrumentos de recolección de información en los momentos en que se requirió. Estos ajustes, necesarios en cualquier investigación social cualitativa, no debe leerse como falta de rigor metodológico, sino como oportunidades de incluir variables que en la formulación inicial del

proyecto no podían ser previstas. Esta situación responde a la condición de *variabilidad*. Así mismo, la variabilidad nos sirvió de pilar para que surgiera lo que a nuestro juicio es el aporte más interesante de la TF a la investigación en DCS: la *emergencia conceptual*. La aparición de estos conceptos se obtuvo siguiendo el proceso de codificación propuesto por la TF y en nuestro caso fueron útiles para dar cuenta de las prácticas de enseñanza, las explicaciones causales y la narrativa histórica de los estudiantes.

Por último, la propiedad de *inmaterialidad* fue tenida en cuenta al buscar las representaciones sociales de los estudiantes en relación con el conflicto armado. En esta condición fueron los alumnos -entendidos desde la perspectiva activa de sujetos sociales- quienes toman la voz y expresan con sus palabras el imaginario que poseen alrededor de esta temática. Para ello, hicimos uso del análisis narrativo de sus relatos. En esta misma perspectiva de darles voz a los protagonistas de la investigación, nos atrevimos a proponer algunas formas o estrategias de enseñanza que encontramos pueden ser útiles para los docentes de ciencias sociales que se interesen en la enseñanza del conflicto armado. No podemos decir que forman parte de una estrategia completa para la enseñanza de esta temática, pero si tenemos claro que estas sugerencias parten de la reflexión sobre la práctica de enseñanza que tuvimos en primera persona como investigadores y educadores que desarrollaron la propuesta de innovación didáctica directamente con los estudiantes.

Esta práctica reflexiva implica necesariamente una actitud investigativa. En este sentido compartimos con Donald Schön (1998) que quien reflexiona crítica y sistemáticamente ya está haciendo un ejercicio investigativo. En sus palabras:

Cuando alguien reflexiona desde la acción se convierte en un investigador en el contexto práctico. No es dependiente de las categorías de la teoría y la técnica establecidas, sino que construye una nueva teoría de un caso único. Su encuesta no está limitada a las deliberaciones sobre unos medios que dependen de un acuerdo previo acerca de los fines. No mantiene separados los medios de los fines, sino que los define interactivamente como marcos de una situación problemática. No separa el pensamiento del hacer, racionalizando su camino hacia una decisión que más tarde debe convertir en acción (p. 72).

Siguiendo este criterio de praxis, la manera como la TF guió el trabajo metodológico de la investigación puede resumirse en la siguiente tabla:

Condición	Definición	Desarrollo en la Investigación
Diversidad	Variedad en las fuentes e instrumentos de investigación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevistas semiestructuradas</li> <li>• Escritura de narrativas</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuestionarios</li> <li>• Actividades didácticas. Análisis y contraste de fuentes documentales</li> </ul>
Complejidad	Multiplicidad de actores y conexiones	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudio de Alumnos/Maestros</li> <li>• Contraste de centros educativos de distintos contextos socioeconómicos</li> </ul>
Variabilidad	Emergencia de conceptos arraigados a los datos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proceso de codificación de la información</li> </ul>
Inmaterialidad	Relevancia de lo subjetivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis de representaciones sociales</li> <li>• Práctica reflexiva del proceso de enseñanza/aprendizaje</li> </ul>

Tabla 1. Teoría Fundamentada en el desarrollo metodológico de la investigación

El uso que se le otorgó a la TF se fundamentó en las necesidades específicas que requirió la investigación. Se utilizaron aquellos aportes que consideramos podían ayudarnos a describir y analizar la información encontrada teniendo como objetivo final la escritura de teoría. Esta es una cualidad que encontramos en la TF ya que los impulsores invitan a adaptarla a cada estudio sin perder el rigor (Strauss y Corbin, 2002).

El principal uso que encontramos a la TF en nuestra investigación es el *método de análisis de datos*. Este proceso de análisis puede ser resumido en tres pasos: un primer momento de reducción de información cualitativa caracterizado por la *codificación abierta* entendida como la fragmentación del discurso social y conceptualización en un conjunto de códigos y categorías que tienen como objetivo señalar los elementos mínimos que componen la realidad a ser estudiada. Una segunda fase de disposición y transformación de los datos donde los primeros códigos y categorías son integradas en familias y conceptos más amplios, en un proceso que la TF denomina *codificación axial*. Por último, se llega a la *codificación selectiva* donde se aparecen las explicaciones sobre los fenómenos de estudio (Strauss y Corbin, 2002). Un ejemplo de la manera como se llevó a cabo este proceso puede verse en la primera parte del Capítulo 8 que señala la conformación de códigos y categorías con base en los relatos de los estudiantes.

### 3.3. Investigación Narrativa

Para el estudio de algunos aspectos de la intertextualidad en las narrativas de los estudiantes (Capítulos 9) nos hemos servido del análisis estructural de los relatos propuesto por Roland Barthes (1970). Este tipo de análisis nos es especialmente útil desde dos puntos de vista. Primero, el relato no es una construcción anárquica o casual, no es una simple repetición de acontecimientos. Por el contrario, el relato posee –junto con los

demás relatos de su estilo- una estructura común que es accesible al análisis y que comparte un sistema implícito de unidades y reglas.

Segundo, el discurso no tiene nada que no esté contenido en la frase. El discurso sería una gran “frase” y ésta es un pequeño discurso. Es a través de las frases que podemos formar unidades de análisis (unidades narrativas) para descifrar el sentido del relato. El estudio de los relatos inicia con la división de las unidades narrativas que nos permiten su descripción.

Barthes (1970) propone tres niveles de descripción para la obra narrativa. El nivel de las funciones, el de las acciones y el de la narración.

Estos tres niveles están ligados entre sí según una integración progresiva: una función sólo tiene sentido si se ubica en la acción general de un actante; y esta acción misma recibe su sentido último del hecho de que es narrada, confiada a un discurso que es su propio código (p. 15).

Aunque los niveles están integrados, como lo advierte Barthes, hemos prestado especial atención en el primer nivel, el de las *funciones*. Éstas son las que trabaja Propp en su análisis sobre los cuentos maravillosos y con las que encontramos mayores coincidencias en los textos de los estudiantes. Para Propp (2009) las *funciones* en los cuentos maravillosos son aquellas acciones que no varían, son valores constantes y repetidos. Propp encuentra que estas *funciones* se repiten permanentemente llegando a identificar en su estudio un total de 31.

En nuestro análisis de las narraciones de los estudiantes encontramos 5 de las funciones propuestas por Propp en los cuentos maravillosos (alejamiento, prohibición, transgresión, interrogatorio y fechoría). La comparación y análisis entre las funciones de Propp y los relatos de los estudiantes nos servirá para determinar la manera como recurren a distintas fuentes (en este caso al género literario de los cuentos) como insumo intertextual en la producción de sus propias narrativas.

#### **3.4. Fases y diseño de instrumentos de investigación**

La investigación, en su parte metodológica, presenta varias fases que comprenden tanto el diagnóstico como la intervención didáctica, cada una con distintos propósitos e informaciones a obtener de acuerdo a ellos. La tabla siguiente resume estos elementos:

Información a obtener	Fase	Estrategia
Prácticas de enseñanza del conflicto armado	Diagnóstica	Entrevistas con docentes
Conocimientos de los estudiantes en relación con el conflicto	Diagnóstica	Cuestionario diagnóstico
Formas de construcción de pensamiento histórico en los estudiantes (causalidad)	Intervención didáctica	Análisis y comparación de fuentes documentales
Representaciones sociales y tipos de conciencia histórica en los estudiantes	Intervención didáctica	Construcción de narrativas

Tabla 2. Fases de la Investigación

### 3.4.1. Fase diagnóstica

La fase diagnóstica tiene dos etapas, cada una de ellas con un objetivo particular acudiendo a instrumentos distintos. La primera se refiere a establecer las prácticas de enseñanza de la historia del conflicto armado por parte de los docentes encargados en cada una de las seis instituciones que participan en la investigación. Con este propósito se iniciaron entrevistas con dos docentes indagando inicialmente por los siguientes ámbitos:

Ámbitos de indagación iniciales	
Formación y experiencia docente	Caracterización de la población estudiantil del colegio
Caracterización de la población estudiantil del colegio	Emotividad y enseñanza del conflicto armado

Estos ámbitos de indagación se fueron ampliando en la medida en que emergían nuevos asuntos de interés que eran mencionados por los primeros entrevistados. De esta manera se profundizó en asuntos que los primeros docentes investigados dejaban entrever, estos asuntos emergentes fueron los que constituyeron buena parte del análisis del Capítulo 5 de la tesis. Finalmente, además de los primeros ámbitos de indagación se adicionaron otros<sup>19</sup>:

Ámbitos de indagación profundizados	
Propósitos de la enseñanza del conflicto	Formación/Investigación
Tipo de metodología	Plebiscito y acuerdos de paz con las FARC
Riesgos en la enseñanza del conflicto	Proyecto Educativo Institucional y formación histórica y política
Emotividad en la enseñanza del conflicto	

<sup>19</sup> El guión completo de las entrevistas con las preguntas se encuentra en el Anexo 2.

Se entrevistaron en total a seis docentes de cada una de las instituciones que forman parte del estudio en la ciudad de Bogotá. Cada uno de ellos es responsable del área de Historia o Ciencias Sociales en el grado 9º (3º de la ESO) de su respectivo colegio.

En términos generales, los profesores de ciencias sociales entrevistados tienen características heterogéneas. Hay dos grupos de edades claramente establecido, el primero entre los 28 y 38 años de edad (cuatro docentes) y el segundo entre los 47 y 56 años (dos docentes). Todos comparten en su formación universitaria la licenciatura en ciencias sociales, excepto una que es licenciada en filosofía, y tienen diferentes grados de profundización en sus estudios posgraduales. Dos de ellos no han adelantado estudios de este tipo mientras que tres han adelantado estudios de maestría y uno lo ha hecho en cursos de especialización. Ninguno de los docentes lleva más de 6 años de tiempo de trabajo en su respectiva institución. Aunque este tiempo difiere del que cada uno posee como experiencia profesional en el campo de la enseñanza. El rango de experiencia docente abarca desde los 7 hasta los 26 años tanto en instituciones de educación privada y oficial.

La segunda fase en el diagnóstico de la investigación tiene como propósito determinar los conocimientos históricos escolares y las percepciones sociales e individuales que sobre la paz y el conflicto armado tienen los estudiantes de grado 9º en seis instituciones educativas de la ciudad de Bogotá.

Para cumplir con el diagnóstico se propuso el diseño e implementación de un cuestionario de ocho puntos que contiene tanto preguntas cerradas como abiertas. El cuestionario se le aplicó a la totalidad de los cursos seleccionados para el desarrollo de la propuesta didáctica. El diseño definitivo del cuestionario se logró después de haber sido sometido a una prueba piloto la cual ayudó a ajustarlo.

La primera versión del cuestionario dirigido a estudiantes se aplicó a 124 estudiantes de 3 colegios y contaba con dos puntos. En el primero se indagaba por el conocimiento histórico de los estudiantes en cinco categorías que consideramos importantes para emprender la enseñanza del conflicto armado, estas son: orígenes, características, actores, causas y persistencia<sup>20</sup>. Para ello se les presentaron 21 afirmaciones que debían señalar como

---

<sup>20</sup> Estas categorías fueron escogidas siguiendo la literatura histórica especializada, en particular se siguieron las dos relatorías del Informe de la Comisión Histórica del Conflicto que se encargaron de sintetizar los doce estudios de expertos sobre el tema para ser presentados en los diálogos que adelanta el Gobierno Nacional con la guerrilla de las FARC. Ver: COMISIÓN HISTÓRICA DEL CONFLICTO Y SUS VÍCTIMAS (2015). Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia. Disponible en: <https://www.mesadeconversaciones.com.co/comunicados/informe-comisio%CC%81n-histo%CC%81rica-del-conflicto-y-sus-vi%CC%81ctimas-la-habana-febrero-de-2015>

ciertas, falsas o sin relación con el tema. También se les dio la opción de que marcaran que no sabían la respuesta.

El segundo punto preguntaba sobre las fuentes de las cuales los estudiantes conocían sobre el conflicto armado. Se les ofrecieron diez posibles fuentes que a su vez se resumen en tres grandes categorías: medios de comunicación, escuela y contexto social.

Después de su aplicación en las instituciones señaladas se encontró pertinente hacer unos ajustes y diseñar una versión definitiva del cuestionario con el propósito de perfeccionar la precisión de los datos a ser recolectados. Con esta segunda versión se mejoraron tres aspectos: 1) conocer la percepción y conocimiento de los estudiantes frente a las causas del conflicto armado; 2) examinar la capacidad de relacionar los personajes y organizaciones que forman parte del conflicto armado en Colombia con su pensamiento y su discurso; y 3) conocer su opinión frente a los diálogos de paz que en el momento de la aplicación del cuestionario se adelantaba con las FARC en La Habana y sus posibles acciones para lograr la paz en Colombia.

En relación con las causas del conflicto armado se decidió cambiar el enfoque de una perspectiva de *conocimiento* de las causas a una de *valoración* de las mismas. Para ello, se agruparon en tres categorías: *económicas*, *político-sociales*, y *educativas-culturales*. A cada una de ellas se le asignaron causas específicas y se les solicitó a los estudiantes valorarlas de acuerdo a su capacidad en la explicación del conflicto armado. Siguiendo una escala para medir actitudes tipo Likert (Albert Gómez, 2007, p. 107) se propusieron cinco opciones de respuesta:

No se explica como causa del conflicto	Tiene alguna relación pero no se explica bien como causa del conflicto	No tiene ninguna relación como causa del conflicto	Se explica en parte como causa del conflicto	Es una explicación definitiva como causa del conflicto
--	--	--	--	--

El total de causas propuestas para la valoración de los estudiantes en las tres categorías señaladas fue de diez, siendo la última una causa que pretende determinar su valoración desde la perspectiva de la complejidad del conflicto armado en Colombia.

La otra modificación que quedó instalada en el cuestionario definitivo fue un punto que pretendía determinar la relación entre los personajes y organizaciones más importantes en la comprensión del conflicto armado colombiano con sus respectivos pensamientos y discursos. El estudiante debía determinar desde una fotografía el nombre del personaje u

organización y a partir de allí relacionar lo que cada uno de ellos pensaba y decía en relación con el conflicto. Se utilizaron las preguntas *¿Quién es?* *¿Qué piensa?* y *¿Qué dijo?* Para determinar estas relaciones.

Imagen	¿Quién es?	¿Qué piensa? COLUMNA A	¿Qué dijo? COLUMNA B
	<p>Escribe el nombre del personaje, grupo u organización.</p>	<p>Escribe el número de acuerdo a la lista de abajo</p> <div style="text-align: center; border: 1px solid black; width: 50px; height: 50px; margin: 0 auto;"></div>	<p>Escribe el número de acuerdo a la lista de abajo</p> <div style="text-align: center; border: 1px solid black; width: 50px; height: 50px; margin: 0 auto;"></div>

Los personajes y organizaciones para ser identificados fueron: *Piedad Córdoba (líder política de izquierda); Paramilitares; Víctimas del conflicto; Ejército Nacional (Fuerzas Armadas Estatales); Álvaro Uribe (Expresidente, líder político de derecha); Grupos Guerrilleros (FARC-ELN); y Organizaciones de Ayuda Humanitaria (ACNUR)*. La síntesis de sus ideas y las declaraciones de cada uno de ellos se les presentó a los estudiantes en la siguiente tabla:

No	COLUMNA A Lo que piensa	No	COLUMNA B Lo que dijo
1	<p>Aspiran a la igualdad social y económica junto con una redistribución de la tierra. No están de acuerdo con la explotación extranjera de los recursos naturales. Pretenden el cambio social a través de las armas.</p>	1	<p>“En Colombia, estoy seguro, va a haber paz, por la razón o por la fuerza. O, como lo acaba de reiterar el Presidente, por las buenas o por las malas. Por la razón, si logramos que a través de la negociación se haga un atajo y evitemos más muertos. Pero tampoco el país podrá hacer concesiones inaceptables. O será por la fuerza y a las malas, como hasta ahora lo hemos venido haciendo. En Colombia hace 15 años teníamos 600 municipios sometidos al terrorismo, los ‘paras’, las Farc, el Eln. Para el 2009, unos 250. Para el 2015 tenemos 50 municipios en esa realidad. Lo que estos tipos de las Farc deben entender es que si no es por el camino de la paz, con la determinación del Presidente seguiremos pacificando el país”</p>
2	<p>Se conforman como una respuesta militar a la inseguridad promovida por otros grupos</p>	2	<p>“Para entender esta situación hay que vivirla. Es cruel y absurda, un calvario</p>

	armados. Pretenden la expulsión de otros grupos armados y el control de los territorios para el beneficio de los terratenientes, empresarios y comerciantes de las regiones. Utilizan el terror para generar miedo y control social en la población.		irracional que causa un sufrimiento indecible”  “Nunca me podré adaptar a la ciudad después de haber vivido en el campo. La ciudad es muy dura, no es mi mundo. Perdí todo lo que mi familia y yo tardamos años en construir. Aquí en la ciudad no tengo nada. Es algo que nunca pensé que me sucedería”.
3	Defienden los Derechos Humanos por encima de cualquier ideología política. Promueven proyectos económicos que ayuden a las comunidades a salir del negocio de la coca y los grupos armados. Desarrollan programas que mejoren la convivencia y el desarrollo sostenible con las comunidades más vulnerables por el conflicto.	3	"Hay que entregarle la tierra al que la necesita y la quiere trabajar por la vía que nos dejen las oligarquías. Vamos a ver cuál es, si es la vía política o es la otra"  “En Colombia no hay economía nacional, quienes exportan el petróleo, el carbón, el ferróníquel, el oro y se benefician con ellos son las multinacionales, la prosperidad entonces es de estas y los gobernantes vendidos, no del país”  “No somos causa sino respuesta a la violencia del Estado”
4	El conflicto se debe resolver a través de un diálogo que lleve a la solución negociada. Las víctimas del conflicto deben tener una reparación que incluya verdad y justicia. Los grupos guerrilleros tienen una justificación política de sus acciones armadas y por lo tanto deben tener participación política en el Estado. Las armas no pueden justificar el cambio social que necesita el país.	4	“Una cosa es el respeto a las ideas ajenas y otra muy diferente la complicidad con criminales”  “Señor presidente Santos, la traición a la Patria es uno de los delitos en que está incurriendo su Gobierno porque permite que asesine a los soldados y a policías y le da impunidad. Eso es traición a la patria”
5	Cualquier proceso de paz debe ser sin impunidad, por tanto debe haber cárcel para quienes cometieron delitos graves en el conflicto. Los grupos guerrilleros no tienen una motivación política, sino son delincuentes y terroristas.	5	"Creo que estamos mucho más cerca" de alcanzar un acuerdo de paz que le permita a Colombia vivir sin guerra, "que no es nada fácil",  “6 millones de desplazados, 220.000 muertos, 25.000 desaparecidos... y no entiendo cómo hay quienes les quedó haciendo falta más guerra”
6	Esperan reconocimiento y ayuda del Estado para lograr la reparación completa de los daños causados por el conflicto armado en el país. Están a la expectativa de que se diga toda la verdad que ayude a superar el dolor de la guerra.	6	“Se obtuvo un dominio de los terrenos y se implementaron normas militares, económicas (mercado legal e ilegal) de lo contrario se ejercía el poder mediante la intimidación”

			“Nosotros brindábamos seguridad en las áreas en donde funcionaban estas empresas a cambio de un pago para el mantenimiento de las tropas que se encargaban de ello. No se trataba de extorsiones sino de aportes voluntarios. Ellos acudieron a nosotros luego de que las Fuerzas Militares no les brindaban las garantías para librarse del flagelo de la guerrilla”
7	Es la fuerza militar legítima del Estado. Su objetivo es garantizar la seguridad y la soberanía del territorio nacional. Combate cualquier otro grupo militar no estatal.	7	“En Colombia, aceptamos que haya falsos positivos para premiar al Ejército por sus logros, que haya chuzadas porque los enemigos pueden estar en cualquier parte, que haya minas antipersona porque no se puede dejar acercar al enemigo, las desmovilizaciones falsas para engañar al enemigo. Vimos pasar las masacres y los secuestros más largos del mundo. La guerra colombiana ha sido bárbara”

El ejercicio consistió en que cada estudiante debía escribir el número correspondiente en frente de cada personaje u organización de acuerdo a lo que el sabía o consideraba que pensaba y decía cada uno de ellos.

El último cambio para el cuestionario definitivo consistió en indagar la opinión de los estudiantes frente al proceso de paz con las FARC que se adelantaba con el Gobierno en el momento de su aplicación. Para ello se les solicitó escribir en un texto de 5 renglones como se imaginaban el futuro de Colombia después de terminar los diálogos de paz. Siguiendo con esa misma línea de indagación se les presentó una pregunta abierta: *¿Qué debería hacer usted para ayudar a conseguir la paz en Colombia?* con el propósito de conocer qué tipo de iniciativas se les ocurrían desde su acción individual para contribuir en el objetivo de la paz en nuestro país. El diseño de la versión definitiva del cuestionario puede verse en el Anexo 3 de la investigación.

El cuestionario definitivo fue aplicado en cuatro instituciones educativas para un total de 122 estudiantes indagados. El siguiente cuadro resume los colegios y el número de estudiantes a quienes se les aplicó esta prueba:

COLEGIO	NO. ESTUDIANTES
Colegio Orlando Fals Borda IED	29
Colegio Tibabuyes Universal	33

Escuela Normal Superior Distrital María Montessori	34
Instituto Pedagógico Nacional	26
<b>TOTAL</b>	<b>122</b>

Tabla 3. Colegios y estudiantes participantes en el cuestionario diagnóstico definitivo

### 3.4.2. Fase de intervención didáctica

En esta fase se diseñó una Unidad Didáctica denominada: “CONFLICTO ARMADO EN COLOMBIA – UN RECORRIDO POR LA MEMORIA Y LA HISTORIA”<sup>21</sup>

Siguiendo este lineamiento el diseño de la Unidad Didáctica propone tres secuencias:

Secuencia	Pregunta	Objetivo	Contenido	Estrategia
<b>SECUENCIA UNO</b>	¿Quién soy, cuál es mi historia y cómo la recuerdo?	Identificar momentos de vida personal importantes que marcan la identidad y contrastarlos con decisiones de vida que otras personas deben tomar en circunstancias de guerra y conflicto	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identidad y memoria personal</li> <li>• Decisiones de vida personal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dilema</li> </ul>
<b>SECUENCIA DOS</b>	¿Qué causas, historia y características tiene el conflicto armado en Colombia?	Analizar el conflicto armado en Colombia desde la comparación y el contraste de distintas fuentes históricas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Causas del conflicto armado</li> <li>• Modalidades de violencia en el conflicto armado</li> <li>• Actores del conflicto armado</li> <li>• Persistencia del conflicto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis de caso</li> <li>• Interpretación de gráficas y mapas</li> <li>• Comparación y contraste de fuentes</li> <li>• Análisis de fotografías</li> </ul>
<b>SECUENCIA TRES</b>	¿Cómo reconstruyo la historia del conflicto armado?	Representar la historia del conflicto armado en Colombia a través de elementos narrativos que le permiten explicar y		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construcción de narrativa</li> </ul>

<sup>21</sup> El diseño completo de la Unidad Didáctica puede verse en el Anexo 1.

		reconstruir esta historia		
--	--	------------------------------	--	--

Tabla 4. Estructura de la Unidad Didáctica

En la *secuencia uno* se propone al estudiante hacer un reconocimiento de las memorias individuales de las víctimas del conflicto a través de la lectura de uno de sus testimonios. A continuación se acude a la estrategia del dilema con el propósito de contrastar la posición personal con otra que está marcada por el conflicto armado. Se trata de propiciar salir de la posición individual y egoísta a otra que tenga en cuenta situaciones más complejas en contextos ligados a la violencia armada que viven muchos otros colombianos.

La *secuencia dos* acude al trabajo con la memoria histórica, por tanto inicia con el estudio, comparación y análisis de fuentes históricas documentales para examinar el caso de la toma a Marquetalia que señala el inicio formal de la guerrilla de las FARC. Se inicia con un contexto general del hecho para luego pasar a su estudio desde tres versiones diferentes: la guerrilla, el ejército y los historiadores. Como actividad se propone analizar las distintas posiciones y finalizar con la toma de posición argumentada.

Luego se hace un trabajo centrado en las causas del conflicto. Para ello, se toma el texto de un historiador que las analiza para que los estudiantes realicen un trabajo en donde priorizan y describen las causas para luego explicarlas colocando ejemplos. Posteriormente se apela al análisis de gráficos y mapas para caracterizar los tipos de violencia y las regiones más castigadas por el conflicto en el país. La secuencia continua con el análisis de las ideas y el discurso de cada uno de los principales protagonistas del conflicto. Se retoma el ejercicio adelantado en el diagnóstico sólo que esta vez se invita a los estudiantes a descifrar los argumentos que tiene cada uno de ellos y tomar una posición argumentada frente a los mismos.

Para estudiar la persistencia del conflicto se presentan dos posiciones de periodistas que presentan visiones encontradas del proceso de paz. Cada estudiante debe definir y argumentar cuál de las posiciones tiene razones más válidas teniendo en cuenta la necesidad de buscar un país en paz. La última parte de la secuencia dos está dedicada al análisis de tres fotografías de Jesús Abad Colorado que enseñan las consecuencias para la población civil de la guerra en Colombia

La *tercera secuencia* de la Unidad apunta al uso de la narrativa como estrategia de trabajo de la memoria histórica. Como actividad en esta secuencia se planteó la redacción de una historia de un joven o jovencita de su misma edad que viva en un pueblo en Colombia donde el conflicto armado se presentara con especial intensidad. Se les sugirió tener en

cuenta todos los elementos estudiados en las secuencias previas de la Unidad para incorporarlos al relato. También se les indicó que era importante colocar los sentimientos y las emociones que tiene el personaje frente a la situación que vive. La historia debía tener un título, personajes, situaciones y escenarios que narraran la manera como se ha presentado el conflicto armado en nuestro país y debía contar entre 10 y 30 renglones de extensión.

### 3.5. Cronograma y descripción del trabajo de campo

Teniendo en cuenta las fases descritas previamente el trabajo de campo se desarrolló secuencialmente desde la fase de diagnóstico a la de intervención didáctica. El diagnóstico para los estudiantes se realizó a través del cuestionario señalado anteriormente en una sesión de 100 minutos en cada institución educativa.

Posteriormente, la intervención didáctica se realizó en sesiones de 110 minutos cada una. El número de sesiones varió de acuerdo a las condiciones de cada institución pero en todos los casos estuvieron entre las 3 y 5. De la misma manera, las sesiones se realizaron atendiendo a la disponibilidad de espacios que los docentes podían tener para el desarrollo de la Unidad Didáctica, ya que ésta no estaba integrada como contenido curricular regular sino como una actividad adicional, o en algunos casos paralela, al desarrollo temático de las clases de ciencias sociales de los docentes que participaron en el estudio.

Por tanto, para el desarrollo de la Unidad Didáctica los docentes encargados cedieron tiempo de su asignatura y acompañaron al investigador en su desarrollo. La tabla 6 indica el número de sesiones y las fechas en que se adelantó cada sesión en las instituciones del estudio:

COLEGIO	SESION	FECHA
Colegio Orlando Fals Borda IED	1	23.09.2016
	2	30.09.2016
	3	21.10.2016
	4	26.10.2016
Colegio Tibabuyes Universal	1	27.07.2016
	2	3.08.2016
	3	24.08.2016
	4	21.09.2016
	5	26.10.2016
	1	22.04.2016

Escuela Normal Superior Distrital María Montessori	2	6.05.2016
	3	13.09.2016
Colegio José María Córdoba IED	1	12.08.2016
	2	19.08.2016
	3	26.08.2016
	4	5.09.2016
Instituto Pedagógico Nacional	1	17.08.2016
	2	1.09.2016
	3	4.10.2016
Colegio Calasanz	1	21.09.2016
	2	28.09.2016
	3	4.10.2016
	4	19.10.2016

Tabla 5. Cronograma de trabajo en el desarrollo de la Unidad Didáctica

### 3.6. Población de estudio

Las instituciones educativas se ubican en distintos puntos geográficos de la ciudad de Bogotá. En términos generales se pueden agrupar en dos categorías. La primera se refiere a cuatro instituciones ubicadas en sectores populares habitados en su mayoría por trabajadores no calificados o vinculados con la economía informal. El contexto socioeconómico donde se encuentran las instituciones de este grupo corresponde a estratos bajo y medio bajo (1-2). En el segundo grupo los colegios se ubican en sectores donde buena parte de la población tiene un nivel académico más alto y trabajan en el sector formal de la economía con ingresos que van desde el medio hasta el alto (3-4-5) (SDP, 2011). Los grupos denominados A –primera categoría- y B –segunda categoría- respectivamente están representados en la siguiente tabla:

	<b>Colegio</b>	<b>Estrato socioeconómico</b>	<b>Localidad</b>	<b>No Estudiantes</b>
<b>GRUPO A</b>	Colegio Orlando Fals Borda IED	1-2	Usme	25
	Colegio Tibabuyes Universal	2-3	Suba	25
	Escuela Normal Superior Distrital María Montessori	2-3	Antonio Nariño	27
	Colegio José María Córdoba IED	2-3	Tunjuelito	16
<b>GRUPO B</b>	Instituto Pedagógico Nacional	3-4	Usaquén	21
	Colegio Calasanz	4-5	Usaquén	15
<b>TOTAL</b>				<b>129</b>

Tabla 6. Estudiantes participantes en el desarrollo de la Unidad Didáctica



Imagen 1. Ubicación geográfica de las instituciones educativas seleccionadas

	
<p>Colegio Orlando Fals Borda IED</p>	<p>Colegio José María Córdoba IED</p>
	
<p>Colegio Tibabuyes Universal</p>	<p>Instituto Pedagógico Nacional</p>
	
<p>Escuela Normal Superior Distrital María Montessori</p>	<p>Colegio Calasanz</p>

Imagen 2. Fotografías de las instituciones educativas

## **CAPÍTULO 4**

# **PRÁCTICAS, CONSECUENCIAS Y SABERES EN LA ENSEÑANZA DEL CONFLICTO ARMADO COLOMBIANO**

El presente capítulo presenta una descripción y análisis de las prácticas de enseñanza de un grupo de docentes de ciencias sociales en relación con el conflicto armado como temática escolar. En la primera parte señala algunos elementos curriculares definidos por los docentes y características metodológicas empleadas para su enseñanza. La segunda parte analiza el contexto, los impactos y las consecuencias de la enseñanza del conflicto armado para este grupo de profesores. La última parte presenta la disyuntiva entre una enseñanza centrada en la emotividad o una que pretenda la imparcialidad en la enseñanza del conflicto para terminar discutiendo la tensión entre la formación de un saber informal y un conocimiento escolar promovido por los docentes.

El texto está construido con base en las entrevistas a cada uno de los docentes de historia y ciencias sociales de los colegios donde se desarrolló la propuesta didáctica de enseñanza del conflicto armado en Colombia (Ver capítulo 4)<sup>22</sup>. Los docentes estaban encargados de la enseñanza de historia de Colombia en el siglo XX.

El grado de interés por el conflicto armado es variable, hay docentes que han adelantado estudios especializados en el conflicto armado colombiano de manera más profunda a través de trabajos de investigación (grado y posgrado) o en cursos de formación continua. Cuatro de ellos afirman que es un tema que les gusta y les apasiona. Sólo uno de los docentes manifestó de manera contundente que buena parte de su motivación para iniciar sus estudios en historia o ciencias sociales se debió por el gusto e interés que sentía por este tema. En el caso de los otros profesores la temática fue apareciendo bien sea en sus tesis de grado o posgrado o en la medida que su práctica de enseñanza se lo requirió.

#### **4.1. Prácticas de enseñanza de los profesores de ciencias sociales frente al conflicto armado**

##### **4.1.1. Finalidades**

El currículo escolar es una construcción social que responde a los intereses y necesidades de los múltiples actores que intervienen en él. La institucionalidad juega un papel importante en la determinación del *currículo prescrito* a través de la política educativa y los maestros lo hacen en el *currículo real* que finalmente se desarrolla en las aulas de clase. La tensión entre estas dos configuraciones es permanente, de ahí que no podamos conformarnos sólo con una perspectiva. De cualquier manera, en ambos casos son las

---

<sup>22</sup> Para respetar la confidencialidad de la información se decidió utilizar seudónimos en reemplazo de los nombres reales de los docentes

*finalidades* las que constituyen el eje fundamental que articula el resto de elementos curriculares (contenidos, métodos, evaluación, etc.).

De acuerdo a las finalidades definidas por los profesores cada uno se inscribe en un cierto modelo curricular de los descritos por Pagés (1994): *técnico*, *práctico* y *crítico*. El primero busca como finalidad la transmisión de valores tradicionales y hegemónicos. El currículo práctico pretende el desarrollo personal y resolver los problemas reales del alumno. El currículo crítico, por su parte, hace énfasis en formar un pensamiento dirigido a la acción y a la transformación de la realidad.

A través de las entrevistas con el profesorado se pretendió determinar qué tipo de propósitos o finalidades perseguían en la enseñanza del conflicto armado y que modelo curricular utilizaban para esta tarea. Encontramos que la totalidad de los docentes consideran que el conflicto armado no debe enseñarse como una serie de contenidos factuales, aunque mencionan que en su enseñanza acuden al estudio de hechos y actores históricos. A este tipo de contenidos no le otorgan una finalidad en sí misma sino que lo señalan como medios para alcanzar reflexiones más profundas en los estudiantes. Tampoco mencionan que el estudiante debe llegar a descubrir los contenidos relacionados con esta temática para resolver algún problema personal. Hacen énfasis en cambio en utilizar la enseñanza del conflicto como estrategia para respetar los derechos humanos, para comprender el presente y proyectar el futuro, lo que los sitúa curricularmente desde un modelo crítico.

Encontramos que las finalidades enunciadas por los docentes en la enseñanza del conflicto se sitúan desde una concepción crítica en la medida que afirman tres de las condiciones señaladas por Santisteban (2011): i) comprender la realidad social; ii) formar el pensamiento crítico y creativo; y iii) intervenir socialmente y transformar la realidad, en un proceso de mejora de la vida democrática.

En la misma línea descubrimos que comparten algunos de los tipos de finalidades que propone en su modelo Santisteban (2011). El primer tipo de finalidad que señalan es la de carácter *práctico* que nuestro autor define como aquellos aprendizajes que en los que el alumno comprende que es necesario lo que está aprendiendo para poder actuar en sociedad promoviendo valores sociales. En esta categoría se destaca las finalidades que apuntan a evitar el uso de la violencia para resolver desacuerdos sociales o políticos promoviendo la paz y la reconciliación nacional.

Investigador: ¿Por qué es importante enseñar el conflicto armado en la escuela?

Gema: Yo creo que para que no nos matemos tanto.

Uno aprende de los errores ¿no? Entonces si nosotros aprendemos que por simplemente obligar a alguien a cumplir con mis deseos, tengo que agredirlo ¡pues no!, debemos llegar a acuerdos. No puede ser todo lo que yo diga o todo lo que usted diga, sino que lleguemos a acuerdos para ver en qué forma podemos llegar a hacer las cosas en buenos términos, si no nos comprendemos simplemente pues tratemos de alejarnos de mantener distancia pero sin agredirnos y sin causarle daño al otro. (Andrea)

También son nombrados aquellos propósitos que Santisteban denomina *políticos* que se orientan a construir la democracia desarrollando capacidades para situarse críticamente en el presente y pensar futuros posibles donde predomine el cambio social. En particular los docentes se refieren al análisis de la situación social, política y económica actual marcada por la desigualdad y el conflicto armado. También mencionan la necesidad de conocer el pasado como requisito para buscar una transformación social y una mejor formación política.

(...) las sociales a mí me parece que deberían fortalecerse en el currículo de cualquier institución, no debilitarlas -como la están debilitando-, nos están dando la tarea que enseñemos a no botar el papelito fuera de la caneca, a no escupir en la calle, pero no a reconocer que aquí nos están vendiendo también el país, que estos políticos vendieron ISAGEN a espaldas del pueblo, y no pasa nada, y no pasa nada también porque nosotros no tenemos formación, y no es ir a matarnos, es exigir que nosotros somos el soberano, ellos no, y eso creo que las sociales lo despiertan. (Gema)

Yo pienso que debe ser enseñado (el conflicto armado) para conocer qué es lo que pasa, para que los estudiantes sepan qué es lo que pasa y para que como ciudadanos tomen una postura que permita que Colombia salir, primero de esa ola de violencia, pero también de los problemas políticos y sociales que hemos tenido históricamente, para que sea posible una solución que tenga viabilidad social en nuestro país. Tiene sentido para que haya –lo que llaman algunos teóricos- transformación social, o sea la educación es un elemento que puede contribuir a esa transformación social. (Camilo)

Como se observa estos propósitos son muy cercanos a los de la educación para la ciudadanía, en particular con aquellos que Pagès (2007) denomina *herramientas para*

*ubicarse en el presente y construir futuro.* Encontramos en las finalidades de la enseñanza de la historia reciente las mayores coincidencias con la formación en ciudadanía desde esta perspectiva. Los docentes destacan que el conflicto debe servir para analizar, discutir y comprometerse en la mejora de la sociedad.

En menor medida se aludió a propósitos de carácter *cultural* que pretenden reinterpretar y transformar la cultura con el fin de comprender sus representaciones y entender las formas de pensar y de representar una identidad colectiva. En este tipo de propósitos se habló de la necesidad de cambiar la percepción de Colombia frente al mundo como un país de cultura violenta apelando al estudio de elementos positivos de nuestra sociedad que deben ir más allá del conflicto armado.

A mí me parece que estudiar el conflicto es muy importante. Esos son temas cotidianos para nosotros, lamentablemente llevamos más de 60 años en este conflicto, y los papás, los abuelos –incluso los niños-, todavía tienen esa idea de que Colombia es conflicto, Colombia es guerra, Colombia es guerrilla, Colombia es voladura de oleoductos, Colombia es toma de municipios, matanzas a policías, a militares, como que todo ese peso nos está consumiendo (...) tenemos nosotros - desde la conciencia que formemos- que cambiar eso, y la meta es eso... y me imagino que para todos los colombianos, independientemente de lo que seamos, es ese el objetivo, de cambiar el estigma de violencia que tenemos por más de medio siglo y podamos abrir las puertas a otras cosas. (Sofía)

Otras finalidades planteadas por Santisteban como las científicas, las intelectuales o las de desarrollo personal no fueron nombradas por los profesores. Consideramos que acentuar la importancia de unas finalidades por encima de otras es un buen indicador del carácter crítico que tienen los docentes que no encuentran en tradiciones *técnicas* o *prácticas* del currículo un asidero fuerte para sus prácticas de enseñanza.

Una finalidad en la enseñanza del conflicto armado colombiano que surge con cierta fuerza por parte de los profesores tiene que ver con la emergencia del campo de la memoria. Esta relación entre enseñanza – memoria – historia es entendida por los docentes desde el contexto de una sociedad que se ha visto resquebrajada y lesionada por los conflictos de índole sociopolítica en los cuales se ha acallado física, simbólica, histórica y políticamente la voz de infinidad de sujetos. El discurso de la memoria al que aluden los profesores es bastante cercano a lo que se conoce como *pedagogía de la memoria* y que hace énfasis en el tipo de narración que se presenta en la historia escolar. Indaga las ausencias de ciertos actores políticos y hechos invisibilizados, busca analizar qué se cuenta en la historia

escolar, cómo se cuenta, qué no se ha contado y por qué no se ha contado, desde dónde y hacia quienes se cuenta y para qué se cuenta (Herrera y Merchán, 2012).

En el campo de la memoria y de la enseñanza de la historia del conflicto armado los profesores se encuentran enfrentados a las distintas maneras como el pasado puede interpretarse, a las formas como el presente debe comprenderse y al proyecto de futuro que puede construirse. El propósito de la memoria en relación con el *pasado* es no olvidar los hechos y las lecciones que sucedieron previamente

A mí me parece que es espectacular para uno empezar a trabajar todo lo que tenga que ver con el conflicto armado porque desafortunadamente nosotros no tenemos memoria, se nos olvida muy fácil lo que de pronto en algún momento nos llegó a pasar y empezamos a tomar lo que nos viene en la actualidad. Entonces me parece como muy enriquecedor ese tipo de cosas. (Andrea)

(...) el problema de los colombianos es que no tenemos memoria, la memoria se ha cercenado y seguramente si se da la paz esperamos que no se siga cercenando. (Diego)

El propósito de la memoria en relación con el *presente* es alcanzar el perdón y la reconciliación nacional

(...) para uno perdonar uno tiene que conocer la verdad, no es el hecho de que yo les esté contando esto para que ustedes tengan unas emociones en contra de... o a favor de... sino simplemente para que conozcamos la verdad (...) considero que para uno perdonar lo primero es saber la verdad, yo creo que si vamos para un posconflicto y estamos buscando la paz es necesario saber la verdad de todos lados, tanto de la guerrilla, de los militares, de los paramilitares, que se cuente la verdad, solamente con la verdad habrá perdón. Y desde allí entonces yo creo que se solidifica una nueva sociedad (...) Para que haya un posconflicto, para que lleguemos a la paz se necesita memoria, se necesita saber la verdad. (Camilo)

Por último, la memoria en relación con el *futuro* es entendida como la comprensión del pasado para proyectar un futuro mejor

Es importante enseñar el conflicto armado porque nos permite conocer el horizonte, el horizonte hacia dónde dirigirnos, yo pienso en la enseñanza del conflicto armado como en una mirada hacia atrás... hacer memoria de... pero hacer memoria de con el fin de entender lo que vendrá, el porvenir. Creo que es importante saber de dónde

somos, cómo nos hemos configurado, para poder entender para dónde vamos y que debemos hacer, porque nosotros no tenemos ni idea de dónde venimos, ni porque estamos como estamos, ni porque pasa lo que pasa, ni porque se conformó todo esto no vamos a tener muchos elementos para decir: “queremos ir hacia tal parte, necesitamos hacer esto, necesitamos cambiar estas prácticas políticas, necesitamos reconfigurar todo nuestro sistema económico”, entonces yo creo que en perspectiva de mirar el porvenir que queremos necesitamos necesariamente revisar lo que ha pasado, y revisar lo que ha pasado es ahondar en ese conflicto armado que ha sido como el detonante de todo lo que tenemos en este momento. (Verónica)

Como vemos, la memoria en el campo de la enseñanza del conflicto armado está plenamente vinculada con los propósitos de la enseñanza de la historia y de una educación para la ciudadanía. Su emergencia nos indica la necesidad de vincularla más de cerca en propuestas que favorezcan la enseñanza de la historia reciente y de Cuestiones Socialmente Vivas CSV.

#### **4.1.2. Estilos**

Cuando nos referimos al *estilo* estamos aludiendo a la manera como el docente describe su trabajo de enseñanza desde una perspectiva práctica. Según Evans (1991) existen distintos tipos de estilo que caracterizan al docente de historia de acuerdo a los objetivos que persigue y al modelo de enseñanza que práctica. En su investigación sobre el profesorado estadounidense Evans estableció cinco tipologías para sus estilos de enseñanza: los narradores de historias, los historiadores científicos, los reformadores o reformistas, los filósofos cósmicos y los eclécticos.

En nuestro caso debemos tener en cuenta que sólo se indagó por la enseñanza del conflicto armado colombiano y que esta situación es una Cuestión Socialmente Viva CSV que permanece polémica en la actualidad política del país. Creemos que esta situación hace que su trabajo, desde el punto de vista didáctico, tenga en cuenta sólo dos variables. La primera se refiere a la *ubicación espacial* y para ello utiliza la perspectiva *local* o *global*. La segunda estudia su *tratamiento temporal* bien sea desde una perspectiva *cronológica* o de una manera *retrospectiva*.

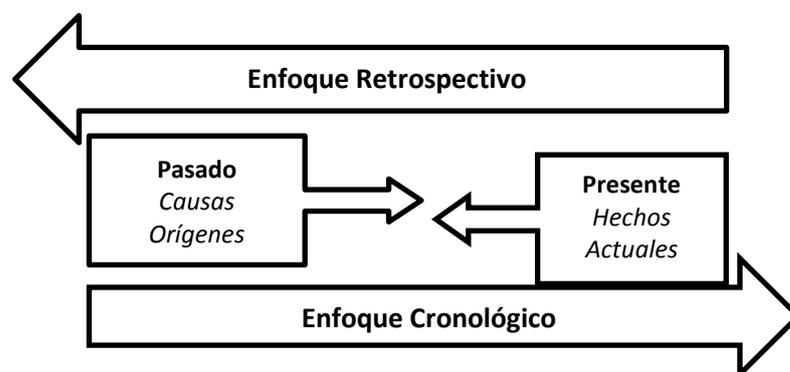
Desde el punto de vista *espacial* los docentes afirman desarrollar metodológicamente el conflicto armado desde dos puntos de vista. El enfoque que inicia el análisis del fenómeno en contextos mundiales y de allí se dirige a ubicarlo en un contexto particular lo hemos

denominado *global* y aquel que prefiere abordarlo a partir de un estudio preciso para relacionarlo posteriormente con fenómenos globales lo llamamos *local*.

A su vez, encontramos que el tratamiento del tiempo en el conflicto armado puede ser trabajado metodológicamente desde dos perspectivas. La primera busca encontrar las causas y los orígenes para secuencialmente llegar a la comprensión del presente, perspectiva que hemos denominado *cronológica*. Por el contrario, existe otra que requiere iniciar con el análisis de los hechos actuales para desde allí remontarse hacia el pasado estableciendo conexiones con él para encontrar explicaciones a esas situaciones del presente, perspectiva que llamamos *retrospectiva*.

La *perspectiva retrospectiva* se asimila a la que Prats y Santacana (2011) denominan *método regresivo* el cual propone iniciar el estudio histórico desde la época más conocida y va reuniendo cada uno de los indicios que ayudan a comprender un pasado más confuso y lejano. Los autores señalan que este método es posible siempre y cuando el objetivo sea analizar situaciones históricas relativamente recientes. Sin embargo, una referencia más precisa a esta perspectiva puede encontrarse en el trabajo de la profesora argentina Susana Simián de Molinas (1970). Ella define el método retrospectivo como aquel que estudia la historia siguiendo un orden cronológico regresivo y tomando como punto de partida el presente.

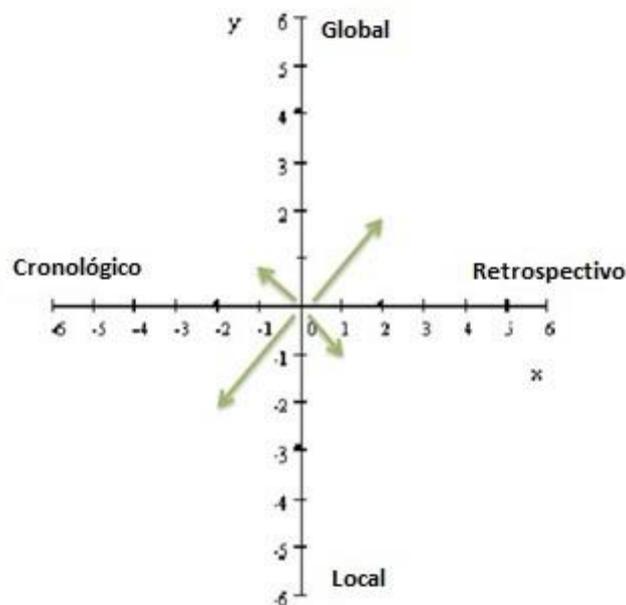
Así, lo *cronológico* en la enseñanza de la historia del conflicto armado consiste en el énfasis en su explicación que inicia con el estudio de sus causas en el pasado para terminar con la comprensión de los hechos actuales, mientras que lo *retrospectivo* se refiere al proceso contrario. Lo *cronológico* hace énfasis en el pasado, lo *retrospectivo* parte del presente.



Esquema 1. Enfoque retrospectivo y cronológico en la enseñanza del conflicto armado

Estas dos variables (temporal/espacial) se presentan de distinta forma y con desigual intensidad en las maneras como los profesores desarrollan su tarea de enseñanza del conflicto. En lo temporal, la mitad de los docentes afirmaron estar en el enfoque *retrospectivo* y la otra mitad en el *cronológico*. También en el aspecto espacial se presentó la misma proporción, la mitad se ubicó desde la perspectiva *global* y la misma parte considero trabajar desde lo *local*.

Cuando se comparan los enfoques encontrados en las variables de espacio y tiempo se obtiene como resultado cuatro tipos de estilos en los profesores entrevistados. Cada cuadrante del siguiente plano cartesiano señala un estilo que combina tiempo y espacio. Las flechas indican la magnitud de cada estilo en los docentes entrevistados (ver tabla 3).



Esquema 2. Plano cartesiano de los enfoques didácticos espacio/temporales

Como se observa cada profesor tiene su propio estilo de enseñanza y en las entrevistas marcan con mayor o menor acento la manera como trabajan estas dos variables.

Nombre	Enfoque
Gema	Retrospectivo/Global
Verónica	Retrospectivo/Local
Camilo	Retrospectivo/Local
Andrea	Cronológico/Local
Diego	Cronológico /Global
Sofía	Cronológico /Global

Tabla 7. Estilo didáctico de los docentes entrevistados.

Cada estilo tiene para los docentes sus beneficios y su propia lógica. Algunos se refieren a mantener el interés y la motivación, otros aluden a una mejor comprensión del presente y otros simplemente a que es la manera como está organizado el currículo.

<b>Tratamiento Temporal</b>	<b>Comentario</b>
Retrospectivo	<p><i>Yo creo que lo más pertinente es partir de lo actual, de lo contextual del estudiante. Principalmente porque lo contextual genera interés y el estudiante ve la pertinencia de analizar el tema. Es más difícil que si partimos del pasado y de cosas que tal vez ellos no han vivido, es mejor lograr ese interés o motivación por conocer el tema cuando es algo que él está viviendo. Sin embargo, casi siempre, lo que hacemos por facilidad es contar la historia del pasado al presente porque uno lo ve como más lógico, pero si uno tiene la posibilidad, el tiempo y busca que el estudiante cree ese vínculo personal con un asunto que nos duele a todos los colombianos yo considero que es mejor partir de lo actual. (Camilo)</i></p>
Cronológico	<p><i>(...) yo por lo general siempre trabajo la historia empezando obviamente por la historia de los grupos guerrilleros, ¿por qué surgen? (Andrea)</i></p> <p><i>Si uno sigue el plan de estudios de grado 9º está contemplado que uno ve historia del siglo XX a nivel mundial, Latinoamérica y Colombia... y para aterrizar en Colombia nosotros tenemos que enseñar desde la generalidad, desde lo global, entonces en ese contexto global los niños van a saber que hubo una Revolución Bolchevique, que se inició el Partido Comunista, que se generó la Primera Guerra Mundial, la Segunda, etc., etc., entonces cuando viene -por ejemplo- la Guerra Fría, ya saben de la polaridad, y entonces ahí empiezan a entender un poquito todo y lo aterrizamos en Colombia... y entonces ahí van atando, ahí van encadenando, dicen: “ah, entonces sí, la idea comunista si viajó, no fue de Europa, no fue de Rusia, sino que viajó”, entonces ellos van diciendo: “entonces lo de Cuba fue una consecuencia de esa Guerra Fría y entonces la guerrilla en Colombia también tenía unos orígenes”. (Sofía)</i></p>

<b>Ubicación Geográfica</b>	<b>Comentario</b>
-----------------------------	-------------------

Global	<i>¿Cómo lo dicto? Si, lo he dictado en este colegio y en otros, lo he abordado. Lo que trato de hacer con los estudiantes es hacer un ejercicio de lo general a lo particular, algo así como deductivo. Lo que intento hacer es explicar lo que hay afuera en términos globales... ¿Por qué se da la primera guerra? ¿Por qué se da la segunda?... Y al observar el concepto de guerra fría y de la bipolaridad del mundo entonces de ahí salto al contexto colombiano. (Diego)</i>
Local	<i>Uno empieza de lo local a lo global, de lo particular a lo general. Sobre todo porque si tu no le das al estudiante la herramienta que lo sitúe en un presente y en un territorio, en algo que lo toque y que lo afecte a él, difícilmente logras captar su atención, cuando tú le pones la situación coyuntural que lo afecta, que está ahí, que la puede reconocer más fácilmente es mucho más fácil abordar el tema del conflicto, y desde allí uno va indagando, va buscando sus raíces y va conectando para que ellos tengan una visión panorámica. (Verónica)</i>

De cualquier manera, los docentes reconocen que su ubicación en algún estilo no implica que otros no funcionen. En algunos casos consideran que su estilo está marcado por alguna situación externa que induce a adoptar cierta manera de enseñanza. Identificamos que estas situaciones pueden ser de dos tipos: *coercitivas*, como en el caso de la profesora Gema que modificaba su práctica de enseñanza debido a presiones y amenazas, y de *practicidad*, cuando intenta adaptarse a cierto contexto social o necesidad curricular. También creemos que puede darse el caso que recurran a más de un estilo de acuerdo a la necesidad de enseñanza de cierta temática específica.

No se puede perder de vista que estos estilos pueden ser leídos como *aspiraciones* o situaciones ideales que el docente considera como la manera correcta de enseñar pero que no necesariamente corresponden siempre -y de manera precisa- a su práctica habitual de enseñanza. Por tanto, coincidimos con Evans (1991) cuando señala que “la relación entre las concepciones del maestro sobre la historia y el estilo de enseñanza pueden no cumplirse en todos los casos” (p. 78).

#### **4.1.3. Estrategias y Recursos**

Encontramos que las estrategias o métodos didácticos a los que recurren los docentes en la enseñanza del conflicto armado se asemejan a lo que diversos autores (Prats y Santacana, 2011; Quinquer, 2002) han denominado métodos *expositivos* e *interactivos*.

Los primeros se fundamentan en la casi exclusiva actividad del profesor y en una actitud pasiva y receptiva por parte del alumno. En los métodos interactivos predomina la actividad del propio alumnado que reelabora los conocimientos por medio de la interacción con los otros.

Los métodos expositivos son los más comunes en la enseñanza de la historia escolar y a los que recurren en mayor medida los docentes debido a la necesidad de abarcar gran cantidad de contenidos en poco tiempo. Se asemejan a una enseñanza tradicional (Quinquer, 2002) y son en nuestro caso también los más frecuentes. Además de la exposición magistral del profesor se destaca el uso del vídeo documental y del cine, el cual cuenta con gran aceptación por parte de la mayoría de docentes indagados. También predomina el empleo de lecturas literarias y testimoniales para la discusión del tema en clase. Ningún docente hizo alusión al trabajo con libros de texto lo cual nos permite deducir su poco impacto debido al escaso uso que hacen de ellos para el desarrollo de esta temática. Esto se puede deber a dos factores: el difícil acceso a los libros de texto que los docentes tienen en los colegios oficiales y la preferencia por otro tipo de materiales didácticos para el tratamiento de temáticas vinculadas con la historia reciente.

En cuanto a los métodos interactivos, aunque escasos, destaca el uso de entrevistas a familiares con el propósito de reconstruir una historia oral del conflicto armado en el contexto personal de cada estudiante.

Como los muchachos son ciudadanos, a lo que recurro es ir a hacer entrevistas a los padres, y a los abuelos “¿de dónde vienen ustedes? ¿Por qué llegaron a la ciudad?” (...) En los colegios del sur la mayoría de gente viene de abuelos desplazados, inclusive padres, inclusive hay estudiantes que han sido desplazados, indígenas. (...) “entre tantos (estudiantes) deben haber experiencias” ¡y total! ¡Muy conectados! Ha sido gente extorsionada, ha habido secuestrados por parte de la guerrilla, han tenido que vender sus tierras por culpa del paramilitarismo. En cada curso encuentro tres, cuatro, cinco historias que conectan con el tema del conflicto armado, que han tenido encuentros con la guerrilla o cosas así. (Diego)

Se trata de aprovechar esa situación particular que tiene el conflicto armado: que prácticamente todos los colombianos tenemos algún grado de vínculo con él, directo o indirecto, personal o a través de nuestra familia, en el presente, en el pasado inmediato o en generaciones anteriores. El uso de este tipo de estrategias interactivas puede, además de ayudar a mejorar aprendizajes, convertirse en formas de avanzar en una sociedad democrática a través de la memoria histórica.

A propósito del referendo para validar los acuerdos de paz con las FARC se promovieron en un buen número de colegios debates, tanto en el aula de clase como de manera general en toda la institución. Este tipo de debates pueden enmarcarse en una estrategia interactiva de aprendizaje y llegaron a suscitar -no sólo polémica- sino también interés en la temática del conflicto armado como contenido histórico.

#### 4.1.4. Contenidos de estudio

El conflicto armado es percibido por la totalidad de profesores como un contenido indispensable para ser enseñado e incorporado en la planeación curricular. El asunto es si ¿los contenidos son planeados y dirigidos por la institucionalidad o son una construcción independiente de los colegios y profesores? Lo que encontramos es que los contenidos relacionados con esta temática van a ser planteados de acuerdo al proyecto educativo de cada institución y al énfasis que le aporta cada docente. Todo ello enmarcado en una normatividad educativa nacional que señala los lineamientos generales que deben seguir las instituciones. Nuestra percepción es que la influencia que ejerce la normativa curricular del Estado se desvanece en la medida que se acerca a las instituciones educativas y en particular a las aulas de clase.

La discusión y diseño curricular al interior de los colegios se enfoca a la selección de contenidos, dejando de lado la manera de evaluar, las estrategias de enseñanza y los propósitos o finalidades. La enseñanza del conflicto armado se inserta como uno más de los contenidos históricos que corresponden a la historia del siglo XX en Colombia al cual el profesor le otorga mayor intensidad en la medida que corresponde con su propio interés o convicción personal. No encontramos que esté atado a una serie de contenidos o lineamientos nacionales de enseñanza que -aunque existen- no impactan de manera definitiva ni la selección de contenidos ni el enfoque de enseñanza ni los propósitos a seguir<sup>23</sup>.

En algunos casos encontramos una ruptura entre los contenidos *prescritos* y los que realmente se trabajan en el aula con los estudiantes. Es decir, los docentes no necesariamente siguen de manera estricta los contenidos prescritos en los planes de estudios establecidos.

Se hizo una revisión con una asesora que llegó, ella es muy cercana a Foucault y nos hizo una propuesta de revisión del currículo desde Foucault, entonces los ejes

---

<sup>23</sup> Los estándares básicos de competencias en Ciencias Sociales (2004) señalan que es en grado 10º y 11º (4º ESO y 1º Bachiller) donde se debe adelantar el estudio del conflicto armado colombiano.

que nos propuso fue: trabajo, vida...yo no estoy muy de acuerdo con eso (...) eso no lo estamos siguiendo, yo lo que he notado es que eso no nos ha servido sino como para impresionar que tenemos una súper malla pero la malla no se está ejecutando. (Gema)

Lastimosamente veo que no estamos dados a esa discusión y casi siempre esas tareas de planeación los profesores quieren salir rápido de ellas y no darles mucha profundidad, y entonces, lastimosamente lo que siempre ocurre es que terminamos por la vía fácil de lo que ya está, de lo que generalmente se hace, de lo que nos sugieren los libros de texto o la manera como tradicionalmente se ha abordado el tema y ni siquiera llegamos a ese punto de discutir esas estrategias. (...) Entonces en lo que mi experiencia ha pasado es que no llegamos a ese nivel de profundidad de discutir *¿cómo es que lo vamos a enseñar, si lo vamos a postular de esa manera?* Sino que se limita casi siempre a qué contenidos se va a ver ¡y ya!... estos contenidos se ven en este grado, estos en el otro y a montar una secuencia de contenidos a lo largo de los diferentes grados, que casi siempre en sociales es cronológica del pasado al presente, y ahí se agota la discusión (...) es una tarea que siempre es compleja y larga y termina la gente optando por lo fácil, por lo que siempre se ha hecho, entonces queda reducido el asunto a *¿qué se enseña?* Y ya, hasta ahí se discute la cosa. (Camilo)

Se observa en estos casos que los docentes perciben al currículo prescrito como un asunto formal que debe su existencia por ser un requerimiento institucional. En el caso de Gema es construido por “expertos” que provienen de afuera de la institución y en el de Camilo el plan de estudios es construido por los mismos docentes pero sin mayor interés en profundizar en discusiones didácticas. A pesar de que el plan de contenidos este construido de manera artificiosa, o precisamente por ello, el conflicto armado puede ser una temática o un problema de estudio que bien puede ser incorporado en el trascurso del año escolar.

Ningún diseño curricular o plan de contenidos por el solo hecho de estar *prescrito* significa que sea lo que *realmente* se enseña. Como hemos visto algunos de los docentes que han participado en nuestra investigación adelantan formas innovadoras de enseñanza alejándose de los currículos prescritos sin que estos cambios o nuevos enfoques lleguen a estar reflejados en estos documentos y viceversa.

Un hallazgo interesante tiene que ver con las tensiones que se pueden dar en las instituciones de estudio en relación con el diseño e implementación del currículo formal y los intereses y (des)motivaciones de los actores escolares que le tienen que dar vida

(maestros, padres de familia, administrativos). En ocasiones, el currículo es visto por los docentes como una pared que no pueden modificar y que impide la innovación pedagógica y didáctica. Y por el contrario, cuando el currículo no es impedimento aparecen los obstáculos por parte de profesores, padres o directivos. Esta tensión podría esquematizarse así:



Esquema 3. Tensión curricular en la enseñanza del conflicto armado

La innovación curricular llega cuando los docentes, especialmente cuando trabajan en grupo, encuentran que modificar el currículo genera mejores aprendizajes. Para nuestro caso encontramos dos ejemplos. El primero es la incorporación de una cátedra institucional que pretende promover el pensamiento social y crítico y el segundo es la modificación de la secuencia de contenidos históricos para favorecer una discusión más amplia y conectada con otras áreas del conocimiento.

En el primer caso la institución apostó por desarrollar una cátedra de pensamiento social en todos sus niveles de formación. Cuando se desarrolló la propuesta didáctica de esta investigación (ver capítulo 6) se comprobó que efectivamente esta propuesta había tenido un impacto positivo en la manera como los estudiantes lograban argumentaciones más complejas con mayor grado de sustento en la realidad social.

(...) nosotros iniciamos rescatando todo el pensamiento de Fals Borda, de darle sentido al colegio, de darle sentido a ese nombre que tiene el colegio y empezamos a trabajar con los chicos. Y justamente hace como unos 2 años hemos ido recogiendo el fruto de esa formación y ahí es donde uno ve que los chicos si han interiorizado muchas cosas, ya vemos que reconocen muchos conceptos, que si se ha despertado un poco ese sentido crítico. (Verónica)

El segundo caso corresponde a la modificación en el plan de estudios del área de Ciencias Sociales de una de las instituciones. Apelando a la flexibilidad curricular la institución decidió desarrollar los contenidos de historia, geografía y política hasta el último grado de educación obligatoria (Grado 11º - 1º Bachiller) y crear un grupo de aprendices de ciencias sociales con estudiantes de distintos niveles. Esto ha promovido la formación en profundidad de estudiantes con mayor interés en aprender y discutir contenidos sociales de los cuales el conflicto armado ha sido privilegiado como temática de estudio.

Un asunto que buena parte de los docentes manifestó fue la incertidumbre en la forma como se desarrolla la Cátedra para la Paz. Recientemente el Estado colombiano estableció que todas las instituciones educativas deben incorporar esta cátedra con el objetivo de *“crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de paz y el desarrollo sostenible que contribuya al bienestar general y el mejoramiento de la calidad de vida de la población”* (Ley 1732 de 2014). Del trabajo en las instituciones educativas y de las entrevistas con los docentes de ciencias sociales de dichas instituciones queda claro que el establecimiento de la Cátedra para la Paz aún se encuentra en una fase embrionaria.

Consideramos que el retraso en su implementación y configuración definitiva al interior de cada institución responde a dos factores: primero, al escaso apoyo para la formación permanente de los docentes, que aunque está prevista en la normatividad no ha sido una realidad en las escuelas; y segundo, a la distancia entre los discursos normativos/académicos y la realidad escolar. Las prácticas cotidianas de los profesores frente a la implementación de la Cátedra no son investigadas por la Universidad y los desarrollos teóricos de los académicos frente al asunto no llegan a la gran mayoría de las instituciones educativas. Parecen dos realidades y mundos paralelos que no se hablan. Así lo demuestra no sólo el trabajo de investigación adelantado sino la revisión de investigaciones recientes referidas al desarrollo de la Cátedra (Ortega, 2016).

[El conflicto armado como contenido escolar] está presente pero no con la relevancia que uno pudiera pensar, ni con el protagonismo que pudiera tener para ser el hilo conductor de que eso me lleve a pensar otras cosas de las ciencias sociales, sino como una temática más...así como uno ve el proceso de independencia, o como se ve otros procesos históricos. (Camilo)

(...) entonces yo sí creo que el tema de la enseñanza del conflicto armado debe ser relevante, y es más debe ser transversal al proyecto educativo, no para un área específica, no para una cátedra específica. (Verónica)

(...) básicamente lo retomamos [el conflicto armado como contenido escolar] como tal en el grado 9º, esto porque en el grado 9º se ve la historia de Colombia y entonces le damos cabida en este grado. (Sofía)

Como se observa, no es evidente aún en las instituciones indagadas que la Cátedra de la Paz haya sido un elemento fundamental en el desarrollo de la enseñanza del conflicto armado como contenido histórico, ni que el conflicto sea un contenido de primer orden de importancia en la enseñanza del pasado reciente bien sea al interior de las asignaturas de ciencias sociales o en nuevos espacios curriculares como la Cátedra de la Paz. Esto debido a que el conflicto armado es considerado en las instituciones como un contenido más del desarrollo temático en historia del siglo XX en Colombia sin llegar a ser pensado como un eje problematizador sustancial para la comprensión de la realidad social actual del país.

No es fácil romper ese esquema. Los profesores aducen múltiples problemas para superar una enseñanza tradicional y arriesgarse a nuevas prácticas innovadoras como la escasez de tiempo para discutir, preparar y diseñar propuestas didácticas y curriculares, la gran cantidad de contenidos históricos que tienen que abarcar en poco tiempo, la ausencia de materiales didácticos específicos, la falta de apoyos institucionales, además de las tensiones que genera el conflicto como temática de estudio que veremos más adelante.

## **4.2. Consecuencias del conflicto armado en las prácticas de enseñanza**

### **4.2.1. Odios, pasiones y convivencia**

Llevar el conflicto armado al terreno de la enseñanza de la historia escolar no es un asunto fácil. Después de escuchar a los maestros en sus entrevistas queda la impresión que se encuentran frente a un lago inmenso de superficie aparentemente tranquila pero en cuanto se sumergen en él encuentran que bajo esa quietud el agua es turbulenta y los pueden arrastrar haciéndoles daño con rocas inamovibles y filosas. Pueda que esta analogía nos sirva para ilustrar los riesgos y las tensiones que esta enseñanza conlleva. Encontramos que entre mayor implicación y profundidad en su enseñanza mayor el riesgo y la tensión con todos los actores involucrados en la escuela (estudiantes, padres de familia e incluso compañeros docentes).

(...) traté de llevarlo a la escuela en mis primeras experiencias, traté de centrarme mucho en la violencia en Colombia y en las razones que llevaban a esa violencia, razones sociales, políticas económicas, pero ¿qué noté? Que eso arreciaba los odios entre los mismos estudiantes, entre los mismos padres, digamos, eso

despierta unas cosas viscerales detrás y amenazas (...) noté que ese tema era ¡duro!, ¡duro!, eso despertaba pasiones y los mismos papás también intentaban de alguna manera amenazar el discurso de uno.

(...) El conflicto armado yo creo que a todos nos apasiona, a unos más que a otros, pero creo que los que estamos (...) nos apasiona mucho lo del conflicto armado, pero notamos que eso desencadena eso que yo le hablaba, que es peligroso hablar de eso. (Gema)

Esta situación inestable puede llegar a las amenazas directas o puede quedarse en tensiones menos fuertes, pero no por eso menos fáciles de llevar para los docentes. Existe una incertidumbre general cuando se asocia el trabajo de enseñanza del conflicto con alguna posición política o ideológica de apoyo o simpatía con grupos armados y en particular con la guerrilla:

(...) viene la otra parte de la enseñanza del conflicto armado, y sobre todo de tocar estos temas, que se asocian a una posición de izquierda, igual a una posición subversiva, igual a una cercanía con grupos al margen de la ley, entonces siempre se está diciendo: “si tú te estas metiendo en esos temas entonces tienes cercanía a la guerrilla” que es el estigma que se corre siempre, y uno dice: “eso no debería ser así”. (Verónica)

(...) también yo sentí que corría peligro... había momentos en que me decían “la profesora guerrillera”... ¡y yo no soy guerrillera! ¡Para nada!, ¡una cosa es entender que hay unas razones sociales y económicas y políticas detrás del conflicto armado y otra cosa en agarrar un arma y empezar a dárselas del salvador del mundo!... ¡yo de guerrilla no!, pero si entendiendo que hay unas razones para que la guerrilla haya surgido. (Gema)

A su vez, estas circunstancias pueden conducir a cambiar la práctica de enseñanza, en especial –como lo veremos más adelante- cuando la situación pasa de una cierta insinuación a un ambiente más hostil. De cualquier manera, este escenario ratifica uno de los supuestos de nuestro estudio que insiste en el carácter polémico y fuertemente emotivo que tiene la enseñanza del conflicto armado en la escuela debido a ser una Cuestión Socialmente Viva CSV y a formar parte de una historia reciente que no tiene un cierre claro en el tiempo.

La alta sensibilidad frente al conflicto provoca que el profesor sea muy cuidadoso con la manera como presenta los contenidos relacionados con el conflicto y que tenga que

considerar permanentemente la forma como éstos van a ser recibidos en los hogares de los estudiantes.

(...)...me han contado que ha ocurrido que por ejemplo colocan una cierta película para representar el tema de la violencia, y pues aquí hay hijos de militares también...y entonces si se han hecho algunas indicaciones desde las familias... (...) uno tiene que ser muy delicado en como mostrar esto porque hay víctimas de diferentes lugares también...han sido militares víctimas de secuestros y cosas así....entonces hay toda una extensión de comunidad que ha vivido el conflicto desde diferentes lugares. (Diego)

Lo que podemos constatar es que este cuidado en el manejo de los contenidos está muy vinculado al contexto. En los colegios de un nivel socioeconómico más alto se trata de evitar interpretaciones polémicas que puedan llevar a los padres a quejarse en las instituciones. En los colegios ubicados en contextos con poblaciones de alto riesgo de exclusión social se origina en un temor frente a las posibles amenazas que puedan surgir de actores armados que tengan cierta influencia en estos territorios.

Observamos en una parte de los docentes entrevistados que una manera de evitar polémicas en la enseñanza del conflicto armado es asociarla con el desarrollo de habilidades sociales prácticas, en particular a la mejora de la convivencia y la tolerancia. Lo que se busca es darle énfasis al conflicto como contenido cuyo propósito sea adquirir habilidades para resolver pacíficamente las diferencias personales o para promover una ciudadanía democrática dejando de lado su enseñanza desde una perspectiva política centrada en contradicciones ideológicas y luchas de poder.

(...) se hace mucha reflexión no solo a nivel nacional sino también de nosotros, dentro del salón cómo se puede desarmar también los corazones (Gema)

(...) ¿Cómo podemos resolver los conflictos sin usar las armas?, ¿cómo podemos resolver los conflictos sin agredirnos verbalmente, físicamente?, es también un ejemplo de vida que podríamos nosotros ver, como después de tantos años, de tanta guerra, de tanto problema, podemos llegar a lograr la tan anhelada paz (Andrea)

Queda claro que la enseñanza del conflicto armado colombiano dependerá necesariamente de los supuestos de los que parta el profesor en cuanto a las finalidades que debe perseguir -no sólo éste- sino cualquier contenido histórico. Puede ser una finalidad práctica, (como la que acabamos de observar), una finalidad política (como en

ocasiones se pretende evitar) y otras de carácter cultural, académica, personal o intelectual (Santisteban, 2011)

#### 4.2.2. Riesgos

Ser docente es una profesión de alto riesgo. Esta situación cobra una magnitud especial en el caso colombiano. Cifras recientes retratan la magnitud de los crímenes que los docentes en Colombia han tenido que soportar, no sólo por cuenta del conflicto armado sino por la persecución política de agentes paraestatales interesados en mantener el control político regional. La investigación de Valencia y Celis (2012) afirma que entre 1986 y 2011 889 docentes sindicalizados fueron asesinados, 2.733 fueron víctimas de amenazas, 37 de atentados con o sin lesiones, 53 desapariciones, 122 detenciones arbitrarias, 40 secuestros y 19 torturas (p. 31). Estas cifras se concentran en áreas rurales, municipios pequeños y ciudades intermedias. Este Holocausto, pocas veces reconocido en su dimensión por el Estado y la sociedad colombiana en general, está muy presente en el imaginario de todos los docentes.

Es importante insistir que los profesores entrevistados no desarrollan su tarea, ni han tenido experiencia docente, en zonas donde el conflicto armado se presenta con mayor intensidad. Todos son docentes que viven y laboran en la ciudad de Bogotá. No obstante, casi todos -en mayor o menor medida- han afirmado que existe o ha existido un cierto riesgo en el desarrollo de su tarea de enseñanza en relación con el conflicto armado colombiano. Esta situación de amenaza es más intensa en aquellas instituciones ubicadas en la periferia de la ciudad donde la población se encuentra en mayor grado de vulnerabilidad social y atiende a una población desplazada forzosamente de otras zonas del país por la guerra.

Amenazas directas por ese asunto no he tenido, pero si como cierta tensión por llamarla de alguna manera, cuando uno se entera, por ejemplo, que hay estudiantes cuyos padres pertenecen a grupos ilegales o a grupos que hacen parte del conflicto (Camilo)

Parece ser que este temor no es un asunto esporádico ya que fue mencionado recurrentemente, pero en la mayoría de los casos no responde a una amenaza directa de algún actor armado o de otros actores interesados en que no se discuta el tema en las escuelas. Consideramos que se trata de un *temor velado y permanente* generado por la persecución histórica a las voces disidentes en Colombia. El conflicto político armado en Colombia, aunque está en proceso de desaparecer, se remonta durante tanto tiempo en el

pasado que dificulta pasar a un estado de relajamiento absoluto donde se pueda hablar y discutir el tema con total tranquilidad y seguridad.

(...) pienso que nosotros hemos heredado el miedo a... entonces sí, somos hijos del silencio, entonces aquí nadie quiere hablar del conflicto armado, y en la escuela a veces parece que ese fuera un tema vedado, “aquí esto no se tiene que hablar porque esto es injerencia política, esto es de otros sectores y en la escuela nos dedicamos a estudiar los datos históricos, matemáticas, ciencias...” pero este tema ha sido un poco relegado, yo creo que por ese mismo miedo que hay aquí en nuestro país, el miedo impera aquí en el país (...). (Verónica)

Este miedo, con mayor o menor intensidad, ha provocado lo que denominamos una *modificación en la práctica educativa* debido al riesgo. Esta modificación puede consistir en la moderación en la enseñanza de ciertos contenidos o perspectivas de análisis:

(...) uno piensa: “debo ser más cuidadoso, tal vez no deba exponer tanto mis posturas personales, no debo atacar tanto a ese bando o a ese actor en particular porque eso puede generar susceptibilidad y de pronto ahí sí vaya a tener una amenaza” (Camilo)

También puede manifestarse como un cambio de enfoque didáctico en la aproximación a la temática del conflicto:

(...) los chicos cuentan en la casa: “estamos viendo tal cosa, vamos a investigar tal otra” “¿cómo así que están revisando eso, por qué dijeron eso?” Y venían a reclamarme [los padres], y algunos abiertamente, decentemente otros no, otros hasta con amenazas terribles, entonces eso hizo que yo dijera: “¡No, por este lado no es la cosa!, comprendámoslo más en global” y me desplazé de lo local, digamos de Colombia, hacia lo universal (...) era un ambiente duro, mis chinitos yo los quería mucho pero el ambiente en que ellos debían crecer era tenaz. Entonces giré, y me empecé a despegar del contexto Colombiano y empecé más bien a mirar el contexto internacional (...) entonces ya no era el tema central nuestra historia, la historia de Colombia, sino era lo universal, y la excusa para hablar de nuestro contexto era a través del análisis de coyuntura. (Gema)

Es evidente que buena parte de la incertidumbre proviene no tanto de los estudiantes como de los padres y del contexto social en donde se ubican las escuelas. No obstante, esta *modificación de la práctica* no es generalizada y en algún caso se observó que por el contrario se afirmaba una enseñanza del conflicto como denuncia y acto de resistencia bien

sea a los grupos armados o al ambiente hostil que desprendía su presencia directa o indirecta.

(... personalmente no me tocó vivir esas experiencias -afortunadamente-, si conocí casos de compañeros que tuvieron que desplazarse porque fueron amenazados, entonces uno entra en el dilema: si entra de lleno a manejar estos temas corre el riesgo de que le pase lo que a los compañeros o quedarse callado y en cierta medida promover de eso, porque cuando uno guarda silencio por omisión está permitiendo que eso suceda...(...)) yo creo que hay que hacerle frente al miedo porque la debilidad de unos es la fortaleza de otros. (Verónica)

De cualquier manera la conclusión es clara: el conflicto armado como temática y problema histórico de enseñanza sigue trayendo consigo una serie de riesgos y temores que terminan en muchas ocasiones determinando la forma como se definen y se desarrollan estos contenidos en la escuela.

#### **4.2.3. Experiencia, Conflicto y Enseñanza**

Colombia ha vivido un conflicto armado de tales dimensiones y tan largamente extendido en el tiempo que no es extraño que sus efectos hayan impactado prácticamente a la totalidad de la población de manera más o menos directa durante el transcurso de una o varias generaciones. De aquí que nuestro estudio se pregunte por *¿cuáles han sido los impactos que el conflicto armado ha generado en la práctica de enseñanza de los docentes?* Partiendo de esta consideración hemos indagado por los tipos de violencia a los que los profesores han estado cercanos directa o indirectamente y las posibles formas como esta cercanía ha afectado su trabajo didáctico.

Las experiencias personales de los docentes frente al conflicto son variadas aunque ninguna fue directa ni implicó sufrir algún tipo de violencia evidente. Algunas se refieren a la cercanía de los actores armados y las consecuencias de la guerra debido a vivir en regiones donde el conflicto armado se presentaba con especial intensidad. Otras aludían a la etapa de formación profesoral donde, bien sea en el transcurso de investigaciones o en la cotidianidad de la vida universitaria, se encontraban directa o indirectamente con actores armados teniendo cercanía con sus discursos políticos o siendo testigo de sus actividades propagandísticas.

Encontramos que una parte importante de los profesores indagados recurren a sus experiencias en relación con el conflicto armado para -desde ellas o con ellas- utilizarlas como un recurso más en su repertorio de estrategias para su enseñanza. En la enseñanza

del conflicto armado colombiano comprobamos que el conocimiento que se adecua y se presenta en el aula por parte del profesor no es exclusivamente de carácter científico sino que es un *conocimiento didáctico* que comparte lo *experiencial* con lo *académico*. De aquí que coincidamos con Pagès (1993) cuando afirma que

Los conocimientos didácticos no son conocimientos psicológicos, pedagógicos o sociológicos como tampoco son, en esencia, conocimientos históricos, geográficos o científico-sociales. Son conocimientos específicos que proceden del análisis y la reflexión sobre la organización de la transmisión de unos saberes académicos en las prácticas educativas escolares (p. 138).

Este conocimiento didáctico responde a su vez a las finalidades y propósitos de enseñanza desde donde parten cada uno de los profesores y se adapta a las condiciones y contextos en los que desarrollan su tarea educativa. El conocimiento didáctico que se expone en el aula presenta las experiencias personales como elementos que sostienen las posiciones personales de los docentes que han adquirido o consolidado en su experiencia personal con el conflicto armado. En pocas palabras, el profesor utiliza su experiencia en el conflicto armado para ilustrar mejor su enseñanza siguiendo sus propios propósitos y finalidades.

El primero de los propósitos encontrados consiste en desarticular el pensamiento maniqueo que divide entre amigos buenos y enemigos malos el conflicto armado. Es claro que los medios de comunicación nacionales presentan sólo una mirada del conflicto, la estatal, descartando otras situaciones y puntos de vista, lo que ha conducido a que los ciudadanos construyan una realidad del conflicto con base en los actos de terror de los grupos guerrilleros dejando de lado otras violencias promovidas y encubiertas desde el Estado. Esta situación tiene consecuencias más complejas como establecer un pensamiento maniqueo que deshumaniza a los que se considera como enemigos relegándolos al plano de la irracionalidad, con lo cual se justifica su aniquilamiento. Desarticular este pensamiento es el propósito de una de las docentes indagadas y lo hace motivada por su experiencia directa del conflicto cuando tuvo la oportunidad de investigarlo en su formación universitaria:

(...) cuando ingresé a hacer esta investigación [investigación universitaria de grado], mi sentir era que la población estaba siendo ultrajada, humillada por los grupos guerrilleros, cuando empecé a hacer la investigación me di cuenta que así no eran las cosas (...) sentían que la guerrilla estaba haciéndoles más un bien que un mal y además les estaba mostrando de una y otra forma como el gobierno los estaba robando y como las alcaldías que llegaban, simplemente llegaban a quitarles

su dinero pero no estaban haciendo nada por la población, además les enseñaron normas de convivencia, les enseñaron muchas cosas, entre ellas a que los niños tenían que ir a la escuela. (...) nunca me ponía en los zapatos de ver, ¡Hombre, también este ejército está matando guerrilleros y los dos son seres humanos y los dos están luchando por ideales!, entonces estamos viendo que realmente la situación no es: la guerrilla es mala y el ejército es bueno, sino que realmente los dos son muy malos, entonces los dos lo que están haciendo es atacarse los unos con los otros y eso es lo que yo enseñé acá. Todos somos seres humanos, todos merecemos una oportunidad, todos luchamos por algo y así como está muy mal que la guerrilla esté luchando por sus derechos de una forma tan fuerte como lo es utilizando las armas, también está muy mal que el ejército lo haga de la misma manera, los dos luchan por unos ideales pero lo están haciendo muy mal. (Andrea)

Un segundo propósito que se traslada a la enseñanza a través de la experiencia con el conflicto tiene que ver con sensibilizar a la sociedad colombiana frente al drama de las víctimas. El historiador y director del Centro Nacional de Memoria Histórica Gonzalo Sánchez señala que:

(...) pareciera que en los hechos se requiere la condición de parte directamente afectada, interesada, para que el tema de las responsabilidades frente al conflicto desencadene la acción colectiva. Por ello, aunque el conflicto armado en el país ha cobrado millares de víctimas, representa para muchos conciudadanos un asunto ajeno a su entorno y a sus intereses. La violencia de la desaparición forzada, la violencia sobre el líder sindical perseguido, la violencia del desplazamiento forzado, la del campesino amenazado y despojado de su tierra, la de la violencia sexual y tantas otras suelen quedar marginadas de la esfera pública, se viven en medio de profundas y dolorosas soledades. En suma, la cotidianización de la violencia, por un lado, y la ruralidad y el anonimato en el plano nacional de la inmensa mayoría de víctimas, por el otro, han dado lugar a una actitud si no de pasividad, sí de indiferencia, alimentada, además, por una cómoda percepción de estabilidad política y económica. (GMH, 2013, p. 14)

En las escuelas salir de este estado letárgico de banalización del conflicto es un propósito que coincide a la vez con una posición política clara en contra de la guerra y a favor de una salida negociada que privilegie el resarcimiento a las víctimas. Así lo señala una de las docentes entrevistadas:

Creo que mi experiencia en el Cauca, al haber estudiado en la Universidad del Cauca en Popayán me acerco mucho a situaciones donde yo veía las consecuencias de este conflicto armado. Entonces, para esa época -te hablo 2004 en adelante- la fuerte presencia de los grupos guerrilleros en el Cauca, la entrada de los paramilitares, las movilizaciones indígenas. Yo tuve cercanía con compañeros de comunidades indígenas, de todo lo que sucedía frente a este tema, las amenazas de los grupos paramilitares a mis compañeros de la universidad, entonces todas esas situaciones hicieron que despertara un poco ese interés personal por ahondar en el conflicto en Colombia, en la violencia en Colombia, más allá del programa curricular que en ese caso era filosofía...y si obviamente que muchas veces en clase yo traigo a colación cosas de las que aprendí en el Cauca que tenían que ver con estos encuentros, en especial con el tema de las comunidades y las masacres que se dieron, en especial la del Naya, y todos los relatos que yo conocí alrededor de esa experiencia, el trabajo con las víctimas, entonces todo eso yo lo recuerdo [en clase] (Verónica).

Como señalábamos anteriormente encontramos propósitos *prácticos* en la enseñanza del conflicto armado que pretenden promover la convivencia y el respeto a través del estudio y la reflexión del conflicto colombiano. Esta finalidad está muy emparentada con lo que Hicks (1999) y otros han llamado *educación para la paz* y ha sido ampliamente promovida desde la institucionalidad nacional e iberoamericana a través de proyectos de la Unesco y de la OEI (Vidanes, 2007). Impulsa una educación en valores fundamentada en la tolerancia y el respeto a las ideas contrarias y señala al conflicto como punto de partida para las reflexiones que permitan mejorar una convivencia armoniosa.

Un tercer y último propósito encontrado en la indagación con los profesores tiene que ver con este propósito *práctico* emparentado con la *educación para la paz*. Aquí, igual que en los casos anteriores, se evidencia cómo las finalidades en la enseñanza del conflicto se materializan en prácticas de enseñanza a través de la experiencia personal. La profesora relata el temor y la incertidumbre que vivió en su juventud al residir en una región utilizada como sitio de paso de grupos armados de comerciantes de esmeraldas. La violencia no era propia de su región sino provenía de otras zonas y trasladada a su entorno por este tipo de agentes mafiosos. Esta violencia, aunque en principio no era política, termina asociada con grupos armados ilegales paraestatales.

Con esa experiencia que tuve en la adolescencia y ya después que estudie, y que mire los conflictos, y los orígenes, y los personajes, y que conocí todas las cosas

que se dieron allá en las minas, etc., etc... como que entiende uno todo el engranaje de eso... y entonces, ¿qué es lo que uno hace en la escuela? ¿Qué es lo que puede uno dar de los conflictos? Es que por ningún motivo esos conflictos deben trasladarse a otras zonas y causar mal en la población, ni *trasladar* los conflictos de un sitio para otro, porque entonces se generan muchas cosas, entre ellas el desplazamiento, entre ellas las viudas, entre ellas los huérfanos, entre ellas la miseria, todas las consecuencias negativas... entonces eso es lo que uno les dice, y a través de la historia se pueden encontrar estas historias, y por eso se les recalca mucho en los diálogos, en la buena convivencia, en no ser agresivos, en la tolerancia, en todas esas cosas (Sofía).

Como se observa la docente hace hincapié en su enseñanza del conflicto que la violencia, en principio focalizada regionalmente, no debe *trasladarse* a otras regiones, lo que puede leerse como una *proyección de su experiencia* directa con el conflicto. En última instancia lo que pretende en su enseñanza del conflicto es favorecer una convivencia social y una resolución pacífica de los conflictos.

#### **4.2.4. Universidad, investigación e ideología**

En una parte importante de los testimonios recogidos se destaca la influencia de la formación universitaria en relación con su perspectiva para entender y posteriormente enseñar el conflicto armado colombiano. Esta influencia la resumimos en dos aspectos. El primero apunta a destacar la influencia ideológica y el debate político que tuvieron durante sus años de formación universitaria. El segundo se refiere a la importancia que tuvo el desarrollo de investigaciones en esta etapa formativa.

La universidad, entendida como un lugar de formación no sólo académica sino política, se constituye en un momento de inflexión en la manera como se configura intelectualmente el conflicto armado. Bien sea que refuerce o determine cierta posición política o ideológica o por el contrario deshaga una visión previa, la universidad ocupa en los relatos un lugar destacado.

(...) no podemos negar que en la universidad pública la academia performatiza los discursos y también en algún momento uno tiende a tener cierta ideología e inclusive hacer parte de ideologías. Pero a través del tiempo uno va madurando en estas cosas y encuentra falencias en las ideologías, en esas máquinas de captura que lo atraviesan a uno y en términos académicos uno trata de ser más objetivo. (Diego)

[en la universidad] de una u otra manera termina uno tomando partido por las apuestas políticas de los diferentes actores y en medio de eso uno también analiza como ciudadano... el reto académico era interpretar porque ocurría eso... entonces claro que sí, eso repercute mucho en uno, en nivel personal pero también en el nivel profesional. (Camilo)

De la misma manera, en la universidad terminan siendo más importantes los espacios de propuesta y desarrollo de investigaciones en relación con el conflicto armado que otros espacios de formación como los seminarios, las cátedras y aquellos limitados al aula de clase. Desde luego que el interés por el conflicto armado se desprende de unas motivaciones que pasan por el plano personal pero que cuando son mediadas por el ejercicio investigativo en la universidad terminan determinando la manera como se construye socialmente esta realidad<sup>24</sup>.

El conocimiento que resulta de la interacción con la realidad del conflicto a través de la investigación formativa en la universidad aparece como especialmente poderoso en los relatos de los docentes indagados. Encontramos de importancia en nuestro estudio que este conocimiento adquirido a través de la formación investigativa sea posteriormente revertido en un proceso de *trasposición didáctica*, pero no de un conocimiento histórico disciplinar sino de un conocimiento propio que es resultado de una indagación personal del profesor respecto al conflicto armado a través de herramientas de investigación social.

En un caso la docente relata su experiencia de convivir con una comunidad que se encontraba en una zona donde el conflicto armado tenía especial fuerza y desarrollar allí una experiencia pedagógica. Ella señala como esta experiencia cambió su perspectiva de la realidad del conflicto y como posteriormente influyó en su práctica de enseñanza

(...) me tocó buscar mucha historia oral, entonces tengo muchas historias sobre todo lo que ocurría, y teniendo esa información fue mucho más fácil para mí, por medio de la historia oral de ellos, empezar a contar todo lo que sucedía con la guerrilla y todo ese tipo de cosas (...) si yo no hubiese hecho todo ese trabajo de grado, hubiese enseñado de una forma muy diferente para ellos ¿Por qué? Porque ya fue algo que viví. (Andrea)

En otro caso un docente narra la manera como algunos de sus amigos de infancia fueron secuestrados por un grupo paramilitar y reclutados forzosamente. Posteriormente

---

<sup>24</sup> Compartimos en general la idea de Berger y Luckmann (1968) de que la realidad subjetiva puede transformarse a través de la socialización, iniciando con una socialización primaria arraigada en lo emocional y posteriormente en una secundaria desarrollada en un contexto institucional (escolar).

registraría en una investigación de posgrado esta experiencia contada por uno de los supervivientes y se referirá a ella en el transcurso de su tarea de enseñanza del conflicto armado.

Hay unos videos particulares que hemos hecho de investigaciones de muchachos de barrio de Bogotá que resultaron metidos en el paramilitarismo y que fueron prácticamente secuestrados en un centro comercial y se los llevan, luego cuentan cómo vivieron ellos el paramilitarismo cuando no tienen ninguna ideología política, no sabían ni donde estaban metidos. Entonces es poder hacer esos análisis de ausencia de Estado, de que tan cercano está el conflicto hacia nosotros. Verlo no solamente desde el tema armado sino lo que produce en las ciudades, en los campos. Eso es lo que hemos tratado de hacer. (Diego)

Lo anterior confirma la importancia que tiene la formación inicial del profesorado y la trascendencia que tiene el desarrollo de espacios enfocados en la investigación practica de las realidades y Cuestiones Sociales Vivas CSV y su consecuente transposición didáctica.

### **4.3. Saberes, emociones y discursos en las prácticas de enseñanza del conflicto armado**

#### **4.3.1. Entre la emotividad y la imparcialidad**

Es claro que el conflicto armado colombiano desata una serie de emociones en cuanto a que es una Cuestión Socialmente Viva CSV que ha tenido fuertes implicaciones personales en buena parte de la población del país. Los profesores no son ajenos a esta situación y también una parte de ellos reconocen elementos emocionales en su enseñanza. Esta implicación emotiva en la enseñanza del conflicto puede llegar a ser especialmente fuerte en aquellos profesores que tienen como finalidad de su enseñanza un propósito *político*, en contraste con aquellos que afirmaron propósitos *prácticos* o *culturales* en quienes no fue tan evidente la relación emoción-enseñanza del conflicto. Se confirma de nuevo que son los propósitos y finalidades desde donde parten los docentes las que dirigen no solo la selección de contenidos, de estrategias y métodos sino que también tienen implicaciones en la manera como el campo emotivo interviene en su práctica de enseñanza.

En algunos casos la emergencia de esta emotividad es reconocida por los docentes como un necesario punto de partida desde el cual se debe iniciar la enseñanza del conflicto

(...) uno no podría enseñar algo que no siente... para poder hablar del conflicto armado uno debe sentir muchas cosas, tiene que haber pasado por la indignación, entonces creo que eso sí ha marcado la orientación que uno le da a sus clases, desde como tú lo sientas, lo hayas vivido, la percepción que tengas (Verónica).

Esta necesaria emotividad también puede ser percibida como un elemento beneficioso en su práctica de enseñanza en la medida que propicia un mejor aprendizaje. Es el caso de uno de los docentes entrevistados que narra como en el trascurso de su investigación de posgrado entrevistó a familias desplazadas a la ciudad de Bogotá víctimas de la violencia del conflicto

(...) entonces en estas últimas investigaciones que hice me dio por hacer cuatro entrevistas el mismo día y salí supremamente... eso le acaba a uno la energía, uno se siente con una carga tenaz...emocionalmente fue terrible (...) de una u otra forma uno se carga del conflicto armado y cuando uno llega a dictar la clase no puedo negar que uno la clase la dicta con emociones. Eso puede ser un poco perjudicial a veces...si lo entiendo...pero entra uno en la dinámica de vender algo (...) una clase la tiene uno que vender con una emoción y siento que eso hace que el aprendizaje sea más significativo... *cuando no se queda solamente en el tema de un contenido sino en una emoción, la emoción lo lleva a uno al contenido...* eso es lo que ocurre (Diego).

Como se observa el papel de la emoción en este caso es substancial para dar sentido a su enseñanza siempre teniendo como referencia el propósito de carácter *político* que en este caso presenta el docente.

Esta *irrupción de lo emocional* en la práctica de enseñanza del conflicto puede conllevar cambios en su práctica de enseñanza para evitar riesgos como los mencionados anteriormente

(...) noté que eso es demasiado pasional, y que muchos ahí tenían sus cuentos, o sea, mucha gente estuvo relacionada directamente con la guerra, por ser víctima o por haber sido victimario y... no se podía de esa manera, sin pasión mirar las cosas, entonces me tocó darle un giro. (Gema)

A su vez, el carácter emocional que implica la enseñanza del conflicto armado conlleva a una discusión epistemológica que aparece mencionada en algunos de los relatos docentes. Se trata de la ubicación subjetiva del profesor en relación con la temática del conflicto. Encontramos claramente determinadas dos posiciones en este asunto: la primera señala

la necesidad de mantener una enseñanza “objetiva” del conflicto en la que no interfiera la posición subjetiva del docente para evitar la influencia ideológica o política que podría ejercerse sobre los enseñantes. Esta posición parte del supuesto que el propósito de la enseñanza es “llenar” a los estudiantes de conocimientos para que posteriormente ellos logren llegar a un estado de concienciación autoreflexiva. A esta primera posición la denominaremos de *conocimiento objetivista*.

¿Para qué hago esto? [Enseñar el conflicto desde el enfoque diacrónico/deductivo] uno, es para evidenciar el peligro de las ideologías. Hay muchos estudiantes que vienen cargados de diferentes ideologías. No entro a chocar con ellos sino simplemente les muestro la cara de las dos ideologías, tanto derecha, ultraderecha, los fascismos, la izquierda con todo el tema del comunismo y cuáles son las falencias de cada una de ellas (Diego).

(...) no podemos decirles tajantemente: “¡aquí no se puede pensar como comunista!” o “¡aquí no se puede pensar como derechista!”... entonces aquí lo que toca hacer es mediar y hacerles entender las razones por las cuales determinada población toma la decisión o de irse para la montaña o de seguir una carrera común y corriente, o al mundo de la política... (...) Aquí eso yo si lo tengo muy claro, y les digo a mis compañeros que eso uno lo debe tener muy claro, hay que hacer una claridad supremamente fuerte en que uno tiene que ser neutro para dar esas informaciones y para enseñar cosas tan delicadas como estos temas. Uno no puede poner como profesor su punto de vista frente a los estudiantes, porque de ahí ya está perdiendo, y los estudiantes van a decir: “bueno, ¿pero qué? ¿Me está vendiendo una idea?”, yo no puedo venir a la escuela a dar cátedra de socialismo, de comunismo, de capitalismo, de guerrilla, de neoliberalismo, no... uno lo hace a nivel general siendo obviamente de verdad muy imparcial... ya que los estudiantes tomen su postura pero por otras razones, ellos tienen su información y tienen como los elementos, pero ya es diferente... (...) eso me parece que es bueno que ellos lo tengan claro y a la vez los papás, para que después no vengan a decir: “es que este profesor es no sé qué... que les dijo... que mi hijo es así por su culpa” (Sofía).

Una segunda posición difiere diametralmente de la anterior y concibe la necesidad de ubicarse ideológica y políticamente para desde allí desarrollar un discurso didáctico sobre el conflicto armado. Esta perspectiva parte del supuesto de considerar que no existe un conocimiento neutral y que por tanto el docente es quien tiene que darle esa significación subjetiva. A esta segunda perspectiva la denominaremos de *conocimiento situado*.

He tenido, por ejemplo, casos de chicos que manifestaban antes de conocer estas cosas [del conflicto armado] “yo quiero ser policía, en mi familia ya hay el tío, el primo policía” y después me dicen: “no, yo ya no quiero, ya no quiero hacer parte de eso” y dicen: “y eso en parte es por lo que usted nos enseñó en clase” y entonces yo digo: “¡huy!, bueno logré enseñarle algunas cosas”. Pero uno también se asusta de pensar: “¿será que ese muchacho *tomó autónomamente y críticamente esa decisión* y con toda la sabiduría?”...eso me ha pasado....también me ha pasado de estudiantes que se interesan más por esos asuntos y le dicen a uno: “profe, présteme el libro tal...” o “cuénteme como así la diferencia entre este grupo y este...” “¿Por qué en este país está ocurriendo esto?...” entonces son elementos que permiten ver la forma como uno está percibiendo, y esa percepción particular que tiene el profesor sobre el conflicto termina impactando mucho a los estudiantes y los convence...así como también me ha pasado de otros que por la postura que uno puede tener va a encontrar un completo rechazo y resistencia... “¡no...este tipo nos quiere meter acá unas ideas que no son!” o “¡nos quiere lavar el cerebro!” o “¡este profesor es como extraño!...¿por qué nos pone a leer esto que no es como muy difundido?” bueno...y a cuestionar muchas cosas, lo que genera resistencia (Camilo).

La duda de si el estudiante “*tomó autónomamente y críticamente esa decisión*” refleja en cierta medida una incertidumbre personal del docente frente al asunto de la imparcialidad del conocimiento histórico del conflicto armado que está presentando. No obstante, en su testimonio es claro que existe una determinada posición en relación con el conflicto lo que conduce a algunos de sus estudiantes a cambiar ideas iniciales sobre la policía o a generar resistencias por su *discurso situado*. Plantear un *conocimiento situado* conlleva, a su vez, enfrentamientos con saberes informales que son contrarios a sus ideas y que pueden identificar a una parte de los alumnos.

Esta discusión sobre objetividad y subjetividad del conocimiento didáctico presentado por los docentes en relación con la temática del conflicto armado nos conduce a analizar la pertinencia de situarse desde alguna perspectiva ideológica o posición política. En nuestra opinión Freire (1970) discutió con bastante pertinencia este asunto al considerar que la objetividad y la subjetividad se encuentran unidas en una misma unidad dialéctica que no se puede deshacer. En sus palabras: “*no se puede pensar en objetividad sin subjetividad. No existe la una sin la otra, y ambas no pueden ser dicotomizadas*” (Freire, p.99). Entenderlo de otro modo implica caer en el pensamiento crédulo del objetivismo que

considera que es posible pensar un mundo sin hombres o de la ingenuidad del subjetivismo que intenta observar a los hombres sin mundo.

El eje de la propuesta crítica de Freire señala la necesidad de transformar la situación opresora a la que están sometidos los sujetos subyugados cultural y económicamente. Para ello es necesario combatir un *"inmovilismo subjetivista que transforme el tener conciencia de la opresión en una especie de espera paciente del día en que ésta desaparecería por sí misma"* (Freire, p.99). Si observamos, la perspectiva de *conocimiento objetivista* que hemos descrito coincide con la crítica a esta visión señalada por Freire donde la toma de conciencia o de posicionamiento político y/o ideológico llegará por sí mismo en el alumno sin que tenga que mediar en él la posición del profesor quien actúa como un agente de un supuesto conocimiento "neutral".

En nuestra opinión es más valiosa, y se obtienen resultados socialmente positivos como los que relata nuestro último profesor, la perspectiva de un *conocimiento situado* donde quede en evidencia las posiciones políticas/ideológicas que lo motivan para la enseñanza del conflicto armado colombiano. Cuando nos referimos a un conocimiento situado lo definimos desde la *teoría del punto de vista (standpoint theory)* desarrollada en la sociología norteamericana en la década de 1970 y 1980. La canadiense Alison Wylie (2003, p. 26) define esta teoría como

Una epistemología social y explícitamente política. Su idea central y principal motivación es una tesis de inversión: aquellos que están sujetos a estructuras de dominación que sistemáticamente los marginalizan y oprimen, pueden de hecho ser epistemológicamente privilegiados en algunos aspectos cruciales. En virtud de lo que usualmente experimentan y cómo comprenden su experiencia, pueden conocer cosas diferentes o conocer mejor ciertas cosas frente a aquellos más favorecidos (social o políticamente).

Desde esta perspectiva la ubicación política o ideológica debe hacerse desde el punto de vista de los grupos sociales tradicionalmente excluidos. En nuestro caso eso implica identificarse con las víctimas del conflicto reconociendo en su voz y su valor para generar conocimiento que sea útil para interpretar la realidad y proyectar un futuro con base en la formación de una conciencia histórica.

#### **4.3.2. Tensiones entre saber informal y discurso escolar**

La omnipresencia del conflicto armado que comentábamos anteriormente se percibe no tanto en las acciones violentas cometidas por los actores armados como en la presencia

permanente en los medios de comunicación, en las experiencias intergeneracionales y en la atmosfera de temor con que vivió buena parte de la sociedad colombiana. Por tanto no se extraña que

[El conflicto armado] es una realidad que no es ajena para los niños en ninguna edad. (Sofía)

Esta realidad está construida en los estudiantes principalmente desde un conocimiento informal alejado de los saberes formales y escolares construidos históricamente. Sobre este punto regresaremos con mayor detalle en el capítulo 6. Los profesores coinciden en situar este conocimiento sobre el conflicto armado de los estudiantes como un saber formado desde los medios de comunicación y a partir de sus interacciones culturales con sus contextos sociales inmediatos (familia y amigos). Hay varios elementos que nos conducen a afirmar lo anterior. El primero es el desconocimiento de conocimiento histórico que afirman los docentes tener los estudiantes

(...) cuando uno explica la historia de Europa, por ejemplo, el nazismo, fascismo, todas las masacres que hicieron los alemanes, ellos están muy conectados, están leyendo mucho, además hay mucho documental en History Channel y todo eso...entonces ellos vienen a alimentar las clases sobre eso...entonces yo los dejo “¡Ah que chévere!” “¡coméntenos.... cuéntenos!” ¿sí?... entonces cada vez más van enriqueciendo. Eso choca cuando llegamos al tema de Colombia e inicio esto del tema del conflicto con la lectura de Cien Años de Soledad el pedacito que habla de la masacre de las bananeras...y ahí entonces hago como una especie de analogía en donde este señor va de cocina en cocina, luego de que se salva de la masacre, pidiendo tinto y pregunta por la masacre pero nadie le contesta, todo el mundo la niega, entonces yo les digo: “¿Cuántas masacres han habido en Colombia?”.... ¡sorprendidos!... sorprendidos cuando uno les da la cifras, sorprendidos cuando uno empieza a nombrarlas, sorprendidos cuando les empieza a mostrar cuantos, cómo, de qué manera, con que sevicia, desde hace cuánto tiempo.....y les digo: “¿Por qué saben más de historia de Europa en términos de fascismo si es que aquí el fascismo también se dio inclusive un poco hasta más cruel?”...y las torturas, y las formas como desaparecían y entonces se sorprenden mucho...de la historia de acá poco saben, saben es de la historia de Europa, se sorprenden cuando acá también se hicieron unas cosas terribles (Diego).

Otro elemento que nos conduce a pensar el fuerte grado de saber informal que los estudiantes tienen frente al tema se relaciona con la poca capacidad que tienen de

encontrar causas o razones que expliquen el surgimiento del conflicto armado o la motivación de sus actores para continuar en la guerra.

(...) ellos [los estudiantes] me decían que los grupos guerrilleros nacieron porque un día se les dio la gana de matar a alguien. Entonces es cuando empiezo a contarles la historia de porqué surgió este grupo, qué pasó con ese, quienes lo organizaron, cuáles eran sus ideales (...) (Andrea).

Desde luego el hecho que los estudiantes no encuentren razones de ningún tipo para justificar un accionar violento conduce a caracterizar los actores armados (en particular la guerrilla) como sujetos irracionales que asesinan y acometen violencia por placer y que consecuentemente es necesario exterminar. Así lo confirma la continuación del testimonio de la profesora Andrea:

(...) uno les dice: “bueno, ¿Qué ustedes opinan sobre el conflicto armado?” y al empezar a escuchar pues obviamente uno queda muy sorprendido porque ellos empiezan a decir una cantidad de cosas impresionantes como, por ejemplo, que la guerrilla es lo peor, que son unos matones, que ellos vienen a causar daño, que los trae el demonio, una cantidad de cosas impresionantes, entonces es cuando uno dice: “bueno, ¿y cuándo matan guerrilla?” “¡no, eso está muy bien porque es que eso es excelente!”, “¡pero si es que son seres humanos!”, “¡y eso que importa si es que son guerrilleros y nos vienen a matar!” (Andrea)

El analfabetismo histórico puede traer como consecuencia la deshumanización y la justificación de aniquilar cualquier sujeto o grupo que se considere irracional. De aquí que el trabajo educativo y didáctico cobre aún mayor importancia cuando hablamos de Cuestiones Socialmente Vivas CSV.

También puede suceder que cuando el saber informal de los estudiantes frente al conflicto armado contradice un conocimiento histórico que no coincide con sus ideas preconcebidas surja una reacción de disconformidad o incredulidad:

(...) obviamente polémica también se genera muchísimo porque estos documentales o estos testimonios [de las víctimas] casi siempre tienen una carga subjetiva muy alta y la visión que tienen los estudiantes acá en Bogotá del conflicto a veces es muy distinta a la que le cuentan estos documentos y se genera toda esa polémica de que “¡no, me están diciendo mentiras!” o “¡eso que cuentan no fue así!” “a nosotros la televisión o los otros profesores nos han dicho que eso no es así”, etc., etc. (Camilo)

Se observa que los dos discursos (saber informal y conocimiento escolar) entran en tensión, no sólo cognitivamente en los estudiantes, como ya lo constataba Fernández y Asensio (2000) en contextos de aprendizaje formal e informal, sino en el campo de la práctica de enseñanza cuando se presentan en ellos elementos emocionales fuertes. Según el testimonio de algunos docentes se deduce que una parte de los estudiantes prefieren cuestionar la información histórica para no entrar en conflicto con sus representaciones previas, lo cual ya había sido encontrado por otras investigaciones (Mosborg, 2002; Porat, 2004; Spector, 2005; Citados por Barton, 2010).

Hemos defendido la idea que los medios de comunicación tienen una influencia importante en la construcción de las representaciones sociales del alumnado en relación con el tema del conflicto armado. Esta influencia fue mucho más evidente con ocasión del plebiscito para validar los acuerdos de paz alcanzados por el gobierno colombiano y la guerrilla de las FARC. El espacio mediático fue ampliamente ocupado por las ambas campañas que intentaban captar votantes y aprobar o derogar los acuerdos alcanzados desde ópticas e intereses políticos bien diferenciados. Por una parte el gobierno y los partidos de izquierda presentaban las ventajas del acuerdo alcanzado mientras que la oposición de centro-derecha señalaba las críticas al modelo de justicia transicional y de participación política que conllevaba el acuerdo.

Los discursos que apelaban más a los sentimientos y las emociones que a las argumentaciones políticas hicieron que subiera de tono el debate y que la polarización se incrementara no sólo en la esfera pública sino en la vida privada y familiar de la sociedad colombiana<sup>25</sup>. El discurso polarizante que no entendía razones que no fueran las propias, la descalificación de los contradictores y hasta recurrir a argumentos que reñían con la verdad fueron prácticas que no quedaron ajenas a escuela.

(...) muchos de los chicos replicaban lo que escuchaban en sus casas y lo que los papás escuchan es lo que ven en los medios de comunicación, entonces era toda una cadena terrible de desinformación que había y a veces muchos choques emocionales por lo mismo (...) Vimos la copia fiel de los discursos y de la polarización que se presentaba por los medios de comunicación en las aulas, obviamente trabajando un poco con los chicos más grandes que ya han logrado consolidar sus argumentos y que tienen un horizonte más amplio de lo que ha sido

---

<sup>25</sup> Para observar los efectos de esta polarización en la vida cotidiana durante el tiempo de la campaña del plebiscito puede verse el artículo de la Revista Semana: Plebiscito: polarización entre “fachos” y “castrochavistas”. Publicado el 3/9/2016 disponible en: <http://www.semana.com/nacion/articulo/plebiscito-por-la-paz-entre-fachos-y-castrochavistas/492268>

el conflicto en Colombia. Trataban de ser un poco más neutrales o a veces un poco más críticos también, pero con los pequeños no, con los pequeños si uno veía la polarización completa y replicando los mismos argumentos, los mismos absurdos que manejaban en estos discursos llegaban al aula, y ahí es cuando uno ve toda esa cadena y todo ese flujo de información y esa influencia tan fuerte que tienen en los chicos y en los papás... se repetían esos discursos. Es más nosotros hicimos una jornada para convocar a padres de familia para hacer el debate sobre los acuerdos de paz y decirles: “bueno, vamos a discutir a ver qué está pasando”, hicimos una convocatoria fuerte, invitaciones en reuniones de padres de familia y el día de la jornada no fue ningún padre... ¡ninguno!...y en la localidad de Usme, donde queda el colegio de nosotros la votación fue por el NO, entonces veíamos un poco la apatía y como ese discurso sí había calado porque esos argumentos que se utilizaban en los medios [de comunicación] eran los mismos que ellos llevaban al aula y los mismos que manejaban los papás...eso fue terrible... (Verónica)

Es necesario señalar que el sindicato nacional que agrupa todas las federaciones regionales de docentes de enseñanza básica primaria, secundaria y bachillerato (Fecode) promovió de manera directa la campaña por el SI con la difusión a los profesores del país de 300 mil cartillas explicativas de los acuerdos, 100 mil afiches para ubicar en escuelas y lugares visibles junto con la circulación de cientos de miles de cartas dirigidas a los padres de familia en las cuales se explicaban las razones para apoyar el SÍ a los acuerdos de Paz.

En los colegios indagados los profesores de ciencias sociales fueron quienes lideraron, en mayor o menor medida, la discusión frente al plebiscito de paz a pesar que en algunos de ellos no hubo un espacio formal para este debate,

(...) uno sabe que los espacios de formación en los colegios son muy reducidos, pero éramos los profesores de sociales los que buscábamos abrirnos los espacios para dar la discusión respecto a los acuerdos de la habana, a todo este proceso de paz... (Verónica)

Es decir, hubo un compromiso evidente de buena parte de los profesores por refrendar los acuerdos y llevar esta discusión al aula de clase para persuadir a los estudiantes (y a sus padres) de la conveniencia del SI. Lo que encontraron fue que su discurso tenía que competir con el que venía del exterior de la escuela:

(...) pasó algo muy curioso y es que la mayoría de los profesores estaba con el SÍ y estaba en el ambiente de que era una cuestión de saber llevarle el mensaje a los

estudiantes para convencerlos a ellos o sensibilizarlos o persuadirlos de que lo mejor era el Sí, pero con lo que nos encontramos fue que la televisión, los padres de familia, los conocimientos que tienen los chicos sobre el conflicto, sobre la violencia, hacían que mayoritariamente los estudiantes optaran por el NO. Y también la campaña del NO fue muy efectiva en convencer a muchas personas de que lo que se estaba acordando no iba a garantizar la paz, de que eso no iba a permitir que se solucionara nada y que, por el contrario, traía un montón de injusticias y los estudiantes mayoritariamente....o por ejemplo en el caso del curso en el que trabajamos estaban con el NO, y se generó cierta tensión y conflicto al interior de las aulas cuando se discutían esos asuntos porque se pensaba que eran intereses particulares de los profesores y de las instituciones o del Presidente para que la gente estuviera convencida por el SI y los muchachos defendiendo el NO como una postura supuestamente más sana.(...) [los discursos de las campañas por el SI y el NO] influyeron totalmente porque las mismas peleas que uno veía en los medios de comunicación y los mismos argumentos que se trataban en los medios de comunicación y en las campañas publicitarias, en la propaganda del SI y del NO, eran los mismos argumentos que tenían nuestros estudiantes en las aulas cuando se discutía eso (Camilo).

Queda claro que nos encontramos frente a dos tipos de discursos que llegan a la escuela: el saber informal presentado por los medios de comunicación con una campaña política polarizada y el promovido por los maestros que intentaban replicar con sus estudiantes y que estuvo en buena medida comprometido con una posición favorable a los acuerdos.

Independientemente del resultado del plebiscito (la opción del NO ganó por un estrecho margen de 50,2% frente al 49,7% del Sí) nos interesa destacar en las entrevistas la influencia que tienen los medios de comunicación en la formación en los estudiantes de un tipo de representación social no sólo sobre los acuerdos de paz sino sobre las víctimas de la guerra y el conflicto armado en general. Los docentes se sentían de alguna manera impotentes frente a la fuerza de este discurso externo que termina siendo muy atrayente por la capacidad de evocar sentimientos y emociones.

Para explicar la manera como un discurso mediático ayuda a formar una representación sobre el conflicto armado, y en este caso en específico sobre un proceso de paz, encontramos útil las teorías de la opinión pública y la comunicación política expuestas por Gadi Wolsfeld (2004) quien señala que una de las influencias más determinantes sobre la construcción de actitudes, comportamientos e imaginarios colectivos que puede tener los

medios de comunicación en el cubrimiento de los procesos de paz es la capacidad que tienen en dar visibilidad y legitimidad a los antagonistas y sus posturas. En esta misma línea de análisis Juan David Cárdenas (2013, p. 46) señala que para el caso de los diálogos de paz entre el gobierno colombiano y las FARC *“los medios de comunicación, a través de los procesos de construcción mediática de la realidad, intervienen directamente en la formación de las actitudes y los imaginarios sociales sobre la paz y el proceso de diálogo que se adelanta en La Habana”*. El conocimiento que es presentado por los maestros en la escuela parece verse limitado frente a la fuerza que impone estas representaciones sociales arraigadas en la influencia mediática.

Lo que se percibe en algunas entrevistas a los docentes es que los discursos políticos polarizados se repetían en las aulas y una parte muy significativa de los estudiantes no apoyaban los acuerdos de paz asumiendo ideas de quienes se oponían a ellos, lo que entraba en contradicción con las convicciones y el conocimiento que promovían los docentes. Se configura entonces en los estudiantes un tipo de representación social frente a los acuerdos de paz muy influenciado por el cubrimiento mediático que está más interesado en el sensacionalismo y el *infotainment*, que responde a las necesidades de los medios en su producción noticiosa destacando las estrategias discursivas de los antagonistas y favoreciendo la radicalización de sus posturas (Wolsfeld, 2004).

(...) lo que ocurre es que los estudiantes están acostumbrados a observar el proceso de paz no como el proceso de paz sino ¿cómo va la guerra?... entonces si hay un atentado, si había algo, si pasaba algo, entonces estaban más pendientes de eso que de los puntos que se estaban hablando allá en La Habana (Diego).

Frente a esto algunos docentes intentan desarrollar una tarea de enseñanza a contracorriente que procure superar esta representación mediática del conflicto y que coloque la reflexión histórica como eje central.

(...) entonces yo pensaba “¿Por qué no hemos sido capaces de que nuestros estudiantes tengan una postura por el SI o por el NO pero tengan unos argumentos más basados en criterios académicos o en el reconocimiento histórico del conflicto?” que si uno va y mira en los analistas del conflicto podría encontrarlos, pero lo que se encontraba casi siempre era la reproducción del discurso mediático en las aulas de clase, en eso consistía casi siempre el debate en esos asuntos (Camilo).

Los testimonios de los profesores constatan resultados de investigaciones previas (González-Monfort, Santisteban, Oller, Pagès, 2013; Barton, 2010; Létourneau, 2006) que afirman la poca influencia que tiene el discurso escolar en la producción de sentido que los estudiantes le otorgan a la historia, en nuestro caso de la historia del conflicto armado colombiano. Compartimos con Barton (2010, p. 105) que

La investigación sobre el contexto social del aprendizaje de historia apunta, entonces, a la importancia de las experiencias de los estudiantes fuera de la escuela para el desarrollo de su conocimiento, intereses e interpretaciones de la historia.

Consideramos que la historia reciente -y en particular de Cuestiones Socialmente Vivas CSV como el conflicto armado colombiano- debido a su carácter polémico en la vida nacional y familiar provoca en los estudiantes un mayor grado de resistencia a los conocimientos escolares prefiriendo acudir a saberes informales marcados desde lo mediático.



## **CAPÍTULO 5**

# **CONOCIMIENTO Y PERCEPCIONES SOBRE LA PAZ Y LA GUERRA EN LOS ESTUDIANTES**

El diagnóstico de la investigación tiene como objetivo determinar los conocimientos históricos escolares y las percepciones sociales e individuales que sobre la paz y el conflicto armado tienen los estudiantes de grado 9º (3º de la ESO) en seis instituciones educativas de la ciudad de Bogotá. Partimos de la consideración que los estudiantes tienen un conocimiento sobre el conflicto armado constituido tanto por conocimiento histórico escolar formal impartido institucionalmente como de otro de carácter informal formado por su interacción en distintos contextos familiares y sociales.

El establecimiento de este panorama nos permitirá describir la manera como en los estudiantes se ha configurado un tipo de memoria social del conflicto armado estructurada sobre los conocimientos escolares y sus saberes informales. El capítulo está organizado en cuatro partes. La primera presenta el nivel de conocimiento histórico del conflicto armado que presentan los estudiantes determinado a través de la aplicación de un cuestionario. La segunda parte señala el nivel de identificación que tienen en los estudiantes los protagonistas del conflicto y su capacidad de relacionarlos acertadamente con los pensamientos y discursos que les caracterizan. La tercera parte describe las percepciones que tienen los estudiantes frente al proceso de paz que para el momento de desarrollo de la investigación se adelantaba con las FARC. Por último, se refieren las fuentes de donde los estudiantes consideran que proviene su conocimiento en relación con el conflicto armado en Colombia.

### **5.1. Conocimiento histórico del conflicto armado colombiano**

Como se expuso anteriormente el propósito de la prueba diagnóstica era determinar los conocimientos históricos que poseen los estudiantes en relación con el conflicto armado en Colombia. Para ello se acudieron a las categorías: orígenes, características, actores y persistencia que plantea el Informe de la Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas (2015). El tema de las causas, que es otra categoría planteada en el Informe, es tratado con mayor detalle en el siguiente punto del diagnóstico.

En el diseño del cuestionario se les planteó 31 afirmaciones organizadas en las categorías antes descritas en la siguiente forma:

SITUACIÓN
Orígenes

Las grandes desigualdades en la distribución de la tierra desencadenaron en buena medida los conflictos agrarios por su propiedad que más tarde se convertirían en movimientos armados por su posesión
El Estado en Colombia se fortaleció durante todo el siglo XX haciendo presencia en todas las regiones, garantizando por medio de su autoridad el control del territorio
Los partidos tradicionales (liberal y conservador) se enfrentaron entre sí llevando a la población a una intolerancia en la aceptación de las ideas opuestas
La participación que tuvieron otras fuerzas políticas distintas a los partidos tradicionales en el Estado permitió que ideas alternativas pudieran ser representadas con éxito
El asesinato de Jorge Eliécer Gaitán desencadenó un desbordamiento de la Violencia polarizando políticamente a la población
Eventos externos como la Revolución Cubana no fueron significativos para el origen y conformación de los grupos guerrilleros en Colombia
<b>Características</b>
El conflicto armado en Colombia se ha constituido como el de más larga duración en el continente latinoamericano
Debido a que los actores del conflicto armado en Colombia son pocos se podría afirmar que el conflicto es sencillo y de fácil resolución
La compleja geografía del territorio nacional ha afectado profundamente el conflicto armado en cuanto a que éste se adapta a las características regionales.
La población civil ha salido en buena medida ilesa de las consecuencias del conflicto armado en Colombia
Los grupos armados ilegales justificaron el inicio de sus acciones armadas a través de argumentos políticos
<b>Actores</b>
Los grupos guerrilleros se constituyen en uno de los actores principales del conflicto armado en nuestro país desde mediados del siglo XX.
Las fuerzas armadas de Colombia no se pueden considerar como un actor en el conflicto armado
Los grupos paramilitares se convierten en un protagonista de primer nivel en el conflicto armado a finales del siglo XX
<b>Persistencia</b>
Uno de los factores más importantes que inciden en la permanencia del conflicto armado en Colombia es el tráfico de drogas y sus ingresos que permiten financiar a los grupos armados ilegales
Tanto el secuestro como la extorsión a comerciantes y civiles en general no explican el fortalecimiento económico de las guerrillas ni el surgimiento del paramilitarismo como reacción a estos fenómenos

La debilidad de las instituciones del Estado ha permitido la persistencia y fortalecimiento tanto de la guerrilla como de los grupos paramilitares
En Colombia la clase política nunca ha pactado alianzas con grupos armados ilegales con el propósito de llevar a cabo sus actividades políticas o para hostigar e incluso liquidar a sus adversarios políticos

Para cada una de ellas el estudiante debía escoger si era cierta, falsa, no tenía relación con el conflicto, o no lo sabía.

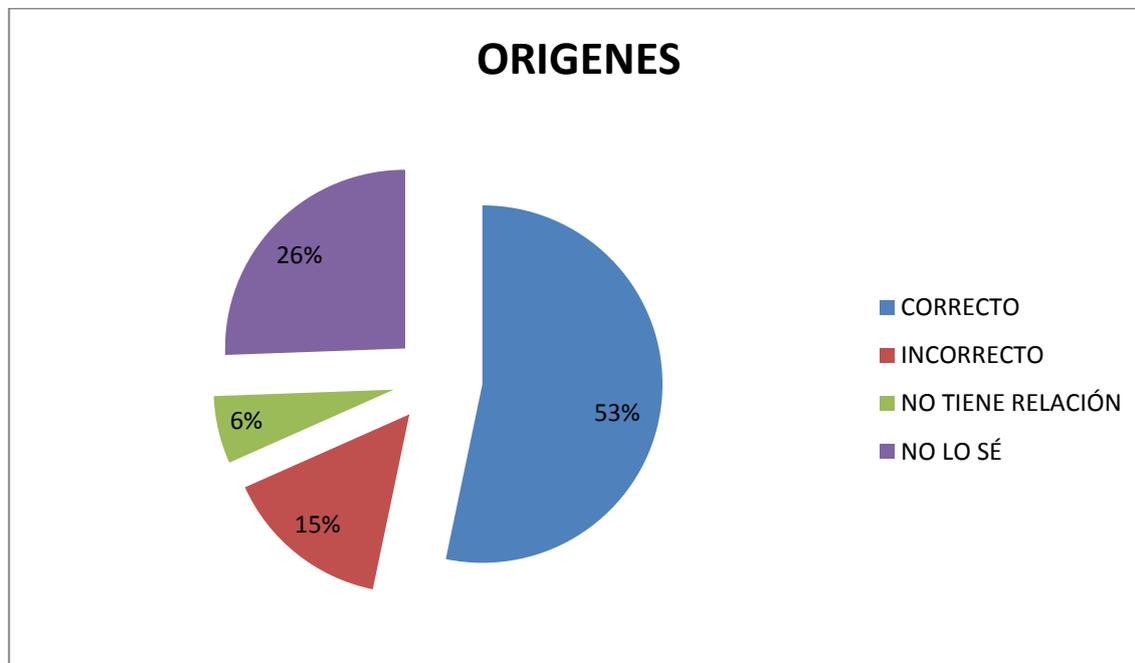
<b>CIERTO</b>	<b>FALSO</b>	<b>NO TIENE RELACIÓN CON EL TEMA</b>	<b>NO LO SÉ</b>
---------------	--------------	--	-----------------

Por tanto, en el diseño del cuestionario se eligieron unas afirmaciones (situaciones) verdaderas y otras falsas estando todas relacionadas con el conflicto armado. Los resultados se organizaron de acuerdo a las categorías enunciadas.

En la categoría *Orígenes* las afirmaciones se relacionaban con algunos elementos que la literatura especializada considera importantes para entender el origen del conflicto armado en la actualidad. Existen otras posiciones de historiadores que consideran que la violencia política es un rasgo permanente en la constitución del estado colombiano por lo cual ésta se funde casi que con la instauración de la república a inicios del siglo XIX. No obstante, para nuestro propósito lo importante es determinar el origen de la violencia que surge a partir de la segunda mitad del siglo XX con las guerrillas de izquierda.

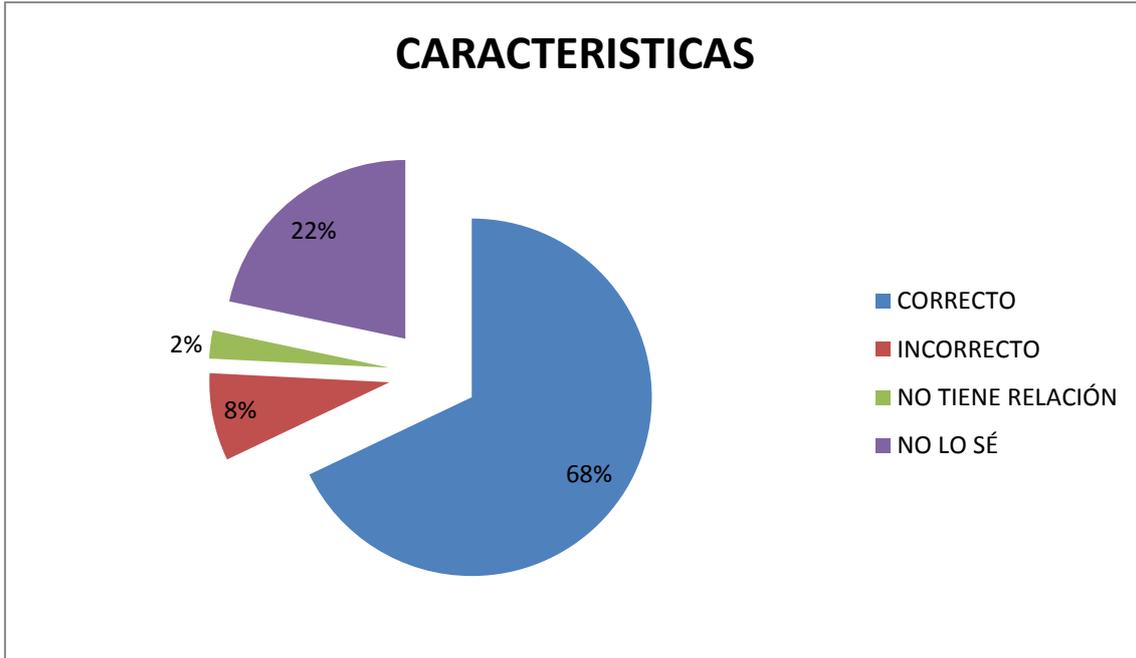
Siguiendo esta idea se requirió a los estudiantes para responder alrededor del asunto de la posesión de la tierra como factor determinante en las reclamaciones de las guerrillas, en particular de las FARC; la ausencia del Estado en las distintas regiones del país y el consecuente abandono de su función social; el proceso de polarización política que vivió Colombia en las décadas de 1940 y 1950 cuando los partidos tradicionales azuzaron una violencia sectaria en contra de quienes no los apoyaban o formaban parte de ellos; la dificultad para que nuevos sectores políticos distintos a los tradicionales legaran a formar parte del Estado y participar en política activamente; el asesinato del caudillo liberal Jorge Eliécer Gaitán y el incremento de la violencia sectaria que se vivió con ello; y la influencia de la Revolución Cubana en el nacimiento de nuevos movimientos guerrilleros en la región en particular en Colombia del ELN.

Como resultado se obtuvo que el 53% de los estudiantes contestaron correctamente. El 15% lo hicieron de manera incorrecta y el 26% afirmaron no saber la respuesta. Sólo un 6% consideraron que las afirmaciones no tenían relación con el tema. Ver gráfica 1.



Gráfica 1. Conocimiento histórico del conflicto armado. Categoría Orígenes.

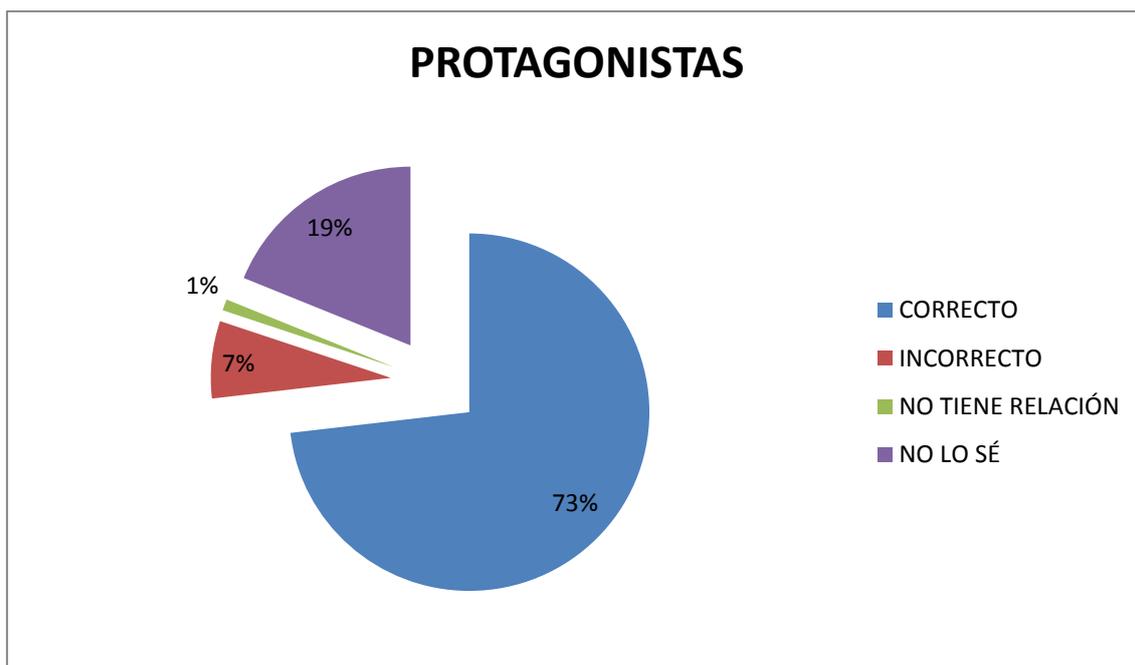
En cuanto a la categoría *Características* se preguntó por elementos representativos del conflicto colombiano tales como la extensa duración del conflicto; la complejidad del mismo debido a la multiplicidad de actores e intereses; la influencia de la geografía nacional en su perduración; el impacto negativo de la guerra en la población civil; y los argumentos políticos que esgrime cada actor para justificar su accionar y permanencia en él.



Gráfica 2. Conocimiento histórico del conflicto armado. Categoría Características

En los resultados de esta categoría se observa que, al igual que en la anterior, el porcentaje de respuestas correctas es bastante alto (68%) quedando apenas un 8% para quienes respondieron de manera incorrecta. La contundencia de sus respuestas hace pensar que efectivamente las características enunciadas poseen un buen grado de conocimiento en los estudiantes indagados.

Indagar sobre los *protagonistas* del conflicto requirió enfocarse en este punto en los actores armados únicamente. En las afirmaciones se les preguntó sobre el papel de las Fuerzas Armadas, los grupos guerrilleros y los grupos paramilitares como principales protagonistas de la violencia armada en nuestro país.

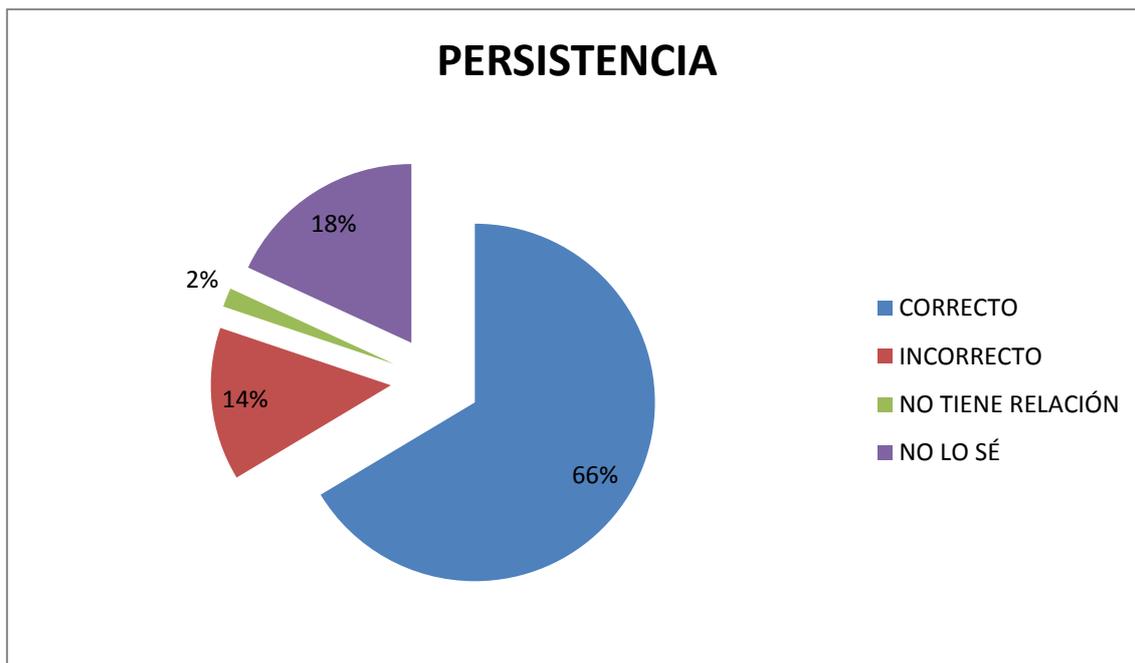


Gráfica 3. Conocimiento histórico del conflicto armado. Categoría Protagonistas

Sin duda la permanente exposición en los medios de comunicación de estos actores armados influye en que los estudiantes identifiquen con mayor claridad a cada uno de ellos como parte del conflicto. Esto puede explicar que el porcentaje de respuestas correctas para identificarlos llegue a un 73% y apenas un 7% son quienes no lo hacen.

En cuanto a la *persistencia* se les pregunto por ella en cuanto a que es un tema recurrente para caracterizar el conflicto colombiano y diferenciarlo de otros de naturaleza parecida en el mundo. La extensa duración del conflicto armado colombiano sólo es comparable con muy pocos casos como el de Myanmar y Filipinas siendo única en el hemisferio occidental. Esta perduración de la guerra ha traído consecuencias nefastas en casi todos los campos de la sociedad, uno de los más notables es colocar en el imaginario colectivo que Colombia es un país que no puede dejar la violencia y cuya tradición se encuentra ligada inexorablemente al conflicto.

Las principales razones que explican esta persistencia fueron presentadas en las afirmaciones, destacando las siguientes: el tráfico de drogas ilícitas; el secuestro y la extorsión como prácticas comunes para financiar la guerra; la debilidad de las instituciones del Estado a todo nivel y en casi todas las regiones; y la alianza de alguna parte de la clase política con grupos armados ilegales para conseguir beneficios económicos o electorales.



Gráfica 4. Conocimiento histórico del conflicto armado. Categoría Persistencia.

Las respuestas a esta categoría siguen las tendencias vistas en los puntos anteriores, en donde el conocimiento de tales factores es evidente (66%) dejando apenas una tercera parte de las respuestas a las incorrectas sumadas a quienes afirman no saber del tema (32%).

Como se pudo observar la tendencia recurrente en todas las respuestas de los estudiantes en este punto sugieren un conocimiento amplio de cada una de estas categorías, las respuestas correctas estuvieron siempre por encima del 50% y las incorrectas no superaron el 15%. Los estudiantes que afirmaban no conocer las distintas afirmaciones oscilaron entre el 18 y el 26% quedando sólo una mínima parte (entre el 1 y el 6%) a quienes decían que estos factores no tenían relación con el conflicto armado.

Estos resultados nos permite afirmar que efectivamente los estudiantes tienen un conocimiento histórico relativamente bien estructurado del conflicto armado colombiano por lo cual su enseñanza debería reforzarse no sólo en el plano del saber histórico sino en otros que puedan ayudar a interpretar este conocimiento en un contexto práctico y que ayude a utilizarlo para formar una opinión fundamentada en torno a él.

## 5.2. Los protagonistas del conflicto, sus pensamientos y discursos

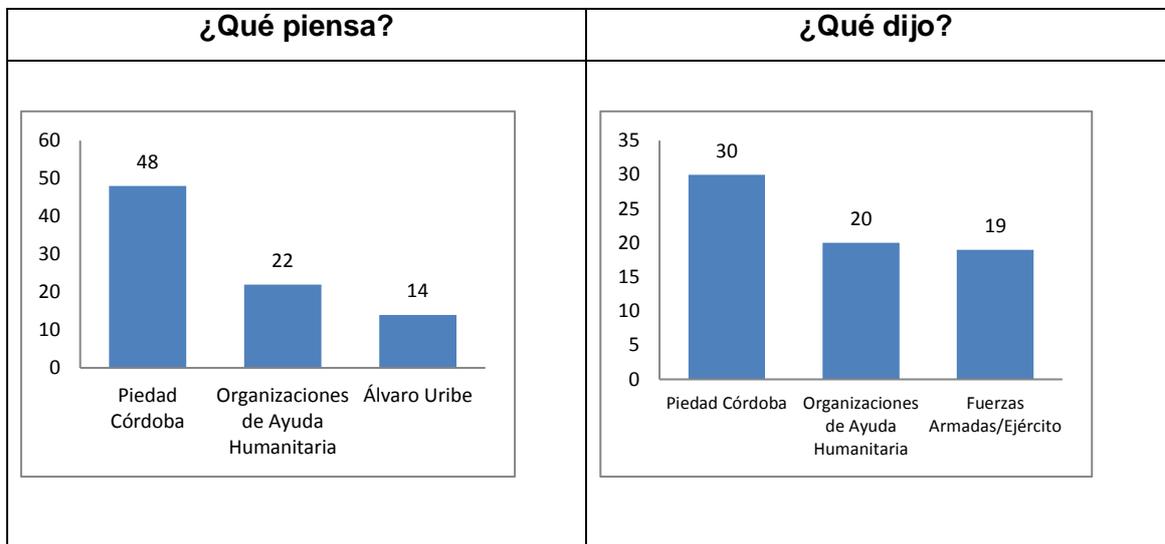
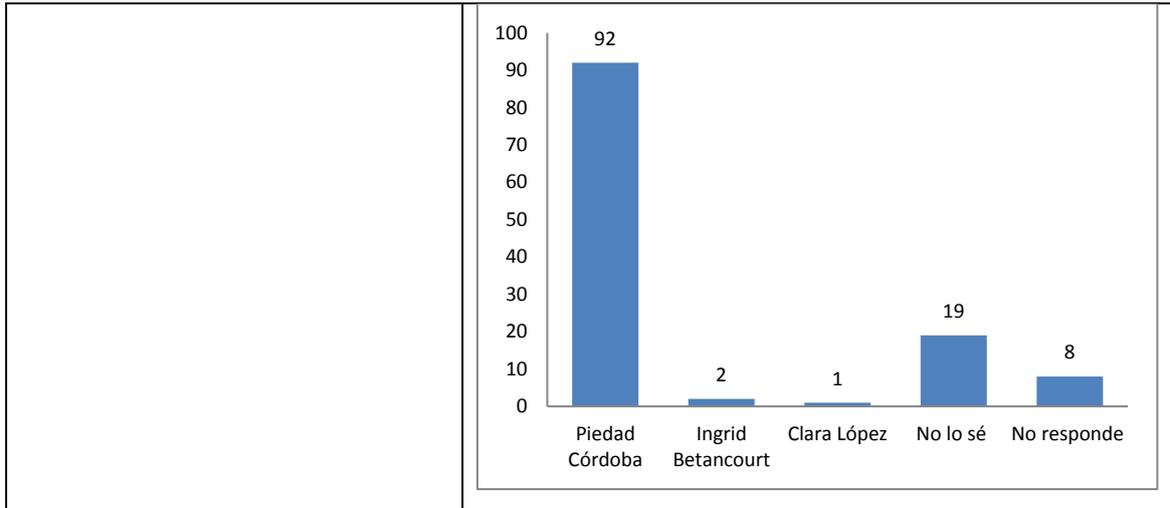
Uno de los elementos más importantes que nos permiten determinar el conocimiento histórico que tienen los estudiantes en relación con el conflicto armado colombiano tiene

que ver con su capacidad de identificar los personajes, grupos y organizaciones que lo conforman junto con el pensamiento y los discursos que los caracterizan.

La actividad -que fue descrita más arriba- permitió conocer no sólo los niveles de identificación de personajes y organizaciones que tenían los estudiantes sino que también ayudo a identificar las cercanías y confusiones con discursos de otros actores que presentaban los estudiantes.

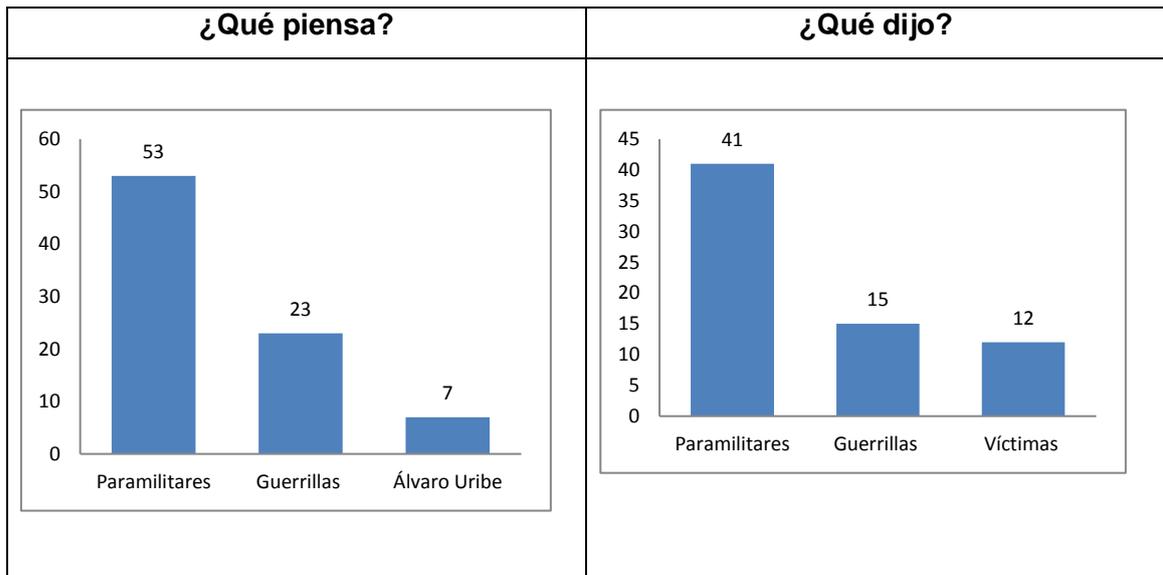
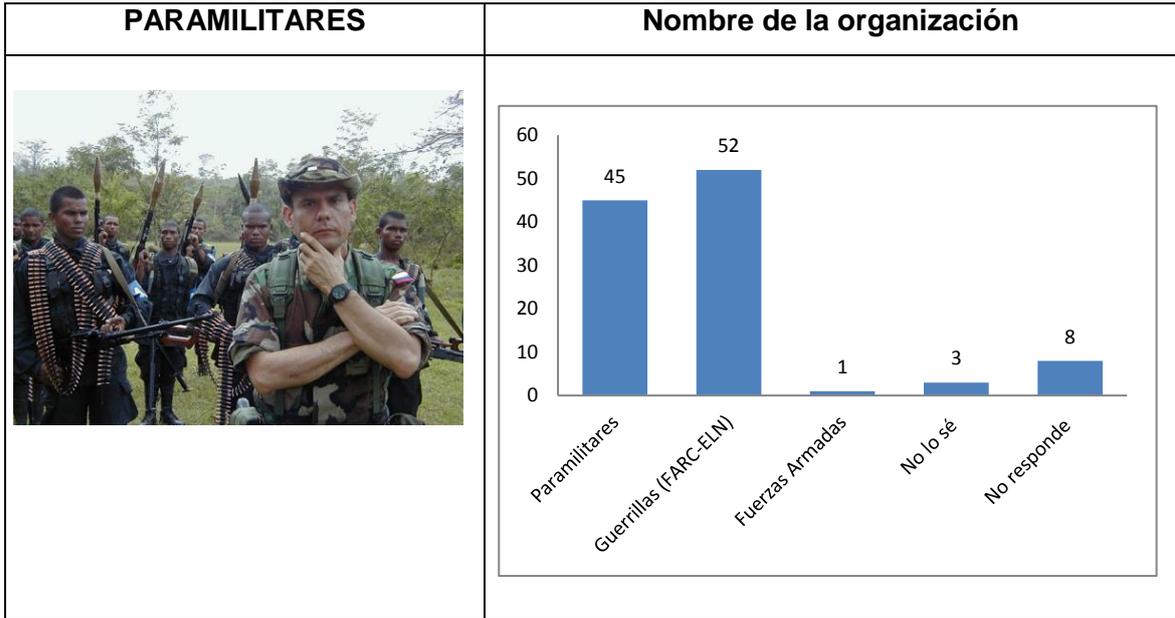
Para el caso de la política y líder de organizaciones de izquierda *Piedad Córdoba* los estudiantes la reconocieron de manera contundente. También lograron en buena medida relacionar su imagen y nombre con su pensamiento y su discurso. Quienes no identificaron su imagen con sus ideas lo hicieron asociándola con las Organizaciones de Ayuda Humanitaria, lo cual tiene sentido si se tiene en cuenta que ella ha estado muy cercana a organizaciones de apoyo a las víctimas. Lo mismo ocurrió con su discurso el cual como segunda opción más respondida coincidió con el de las Organizaciones de Ayuda Humanitaria y la tercera opción más marcada fue el discurso de las fuerzas armadas estatales.

PIEDAD CÓRDOBA	Nombre del personaje
	



Los grupos *paramilitares* fueron uno de los actores armados con mayor relevancia debido a la expansión y generación de violencia indiscriminada a la población civil que provocaron durante la década de 1990 y primeros años del siglo XXI. Carlos Castaño fue su líder agrupando todas las facciones regionales en la organización Autodefensas Unidas de Colombia AUC.

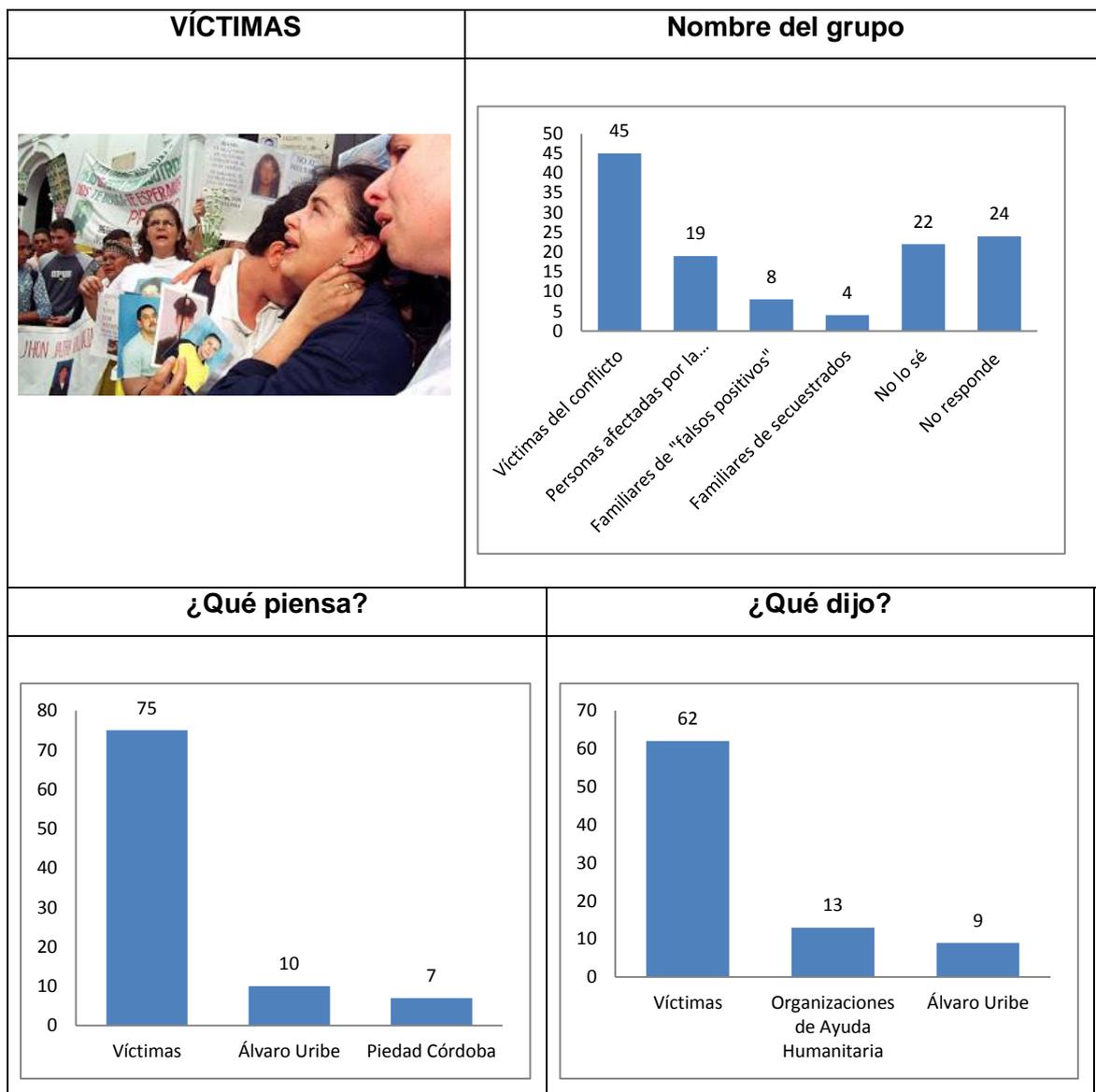
En los resultados se evidencia que su identificación a través de la fotografía no fue del todo satisfactoria. La mayoría identificó la imagen con grupos guerrilleros, que son precisamente el grupo contra quien los paramilitares libraron una cruenta guerra. En cuanto a su pensamiento y discurso, los estudiantes lograron identificar con claridad cada uno de ellos. En el segundo lugar de respuestas marcadas se ubicaron los grupos guerrilleros, configurándose los dos discursos y pensamientos más belicistas en los primeros puestos de identificación.



El protagonista colectivo de la guerra en Colombia más numeroso y a la vez más desconocido son las *víctimas*. Su presencia en el conflicto se da por la estrategia de muchos de los actores armados de intimidarlos para quitar las bases de apoyo a sus contrincantes y consolidar control territorial.

En la imagen presentada a los estudiantes se observa una manifestación de organizaciones de víctimas reclamando por sus familiares en evidente actitud de dolor. Buena parte de los estudiantes (76 que corresponden al 62%) identifican la imagen con víctimas del conflicto en distintas modalidades (afectadas por la guerra, familiares de falsos

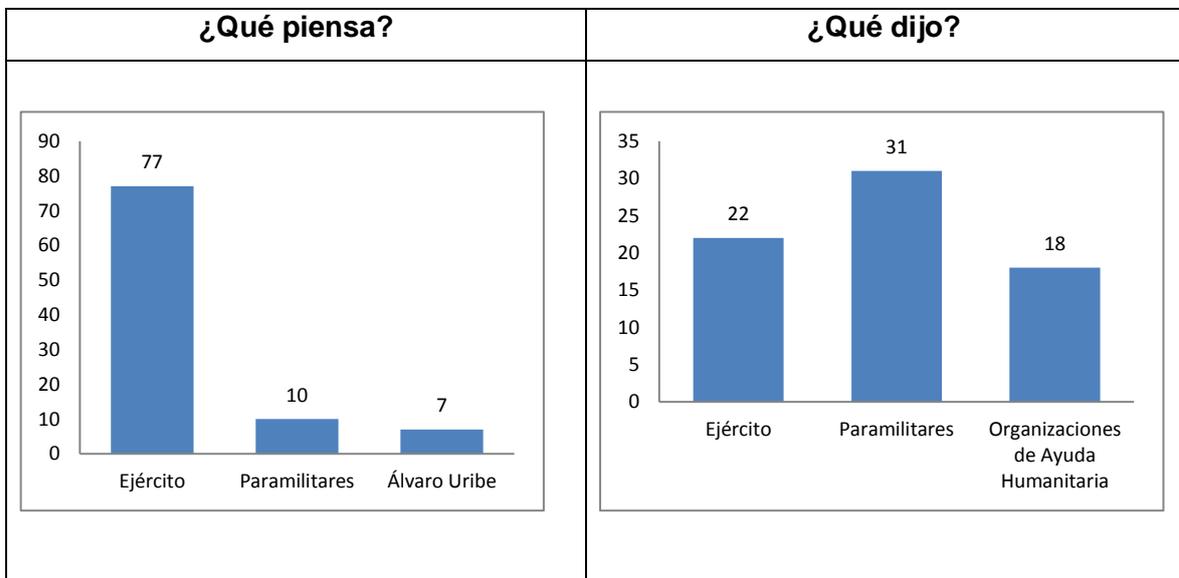
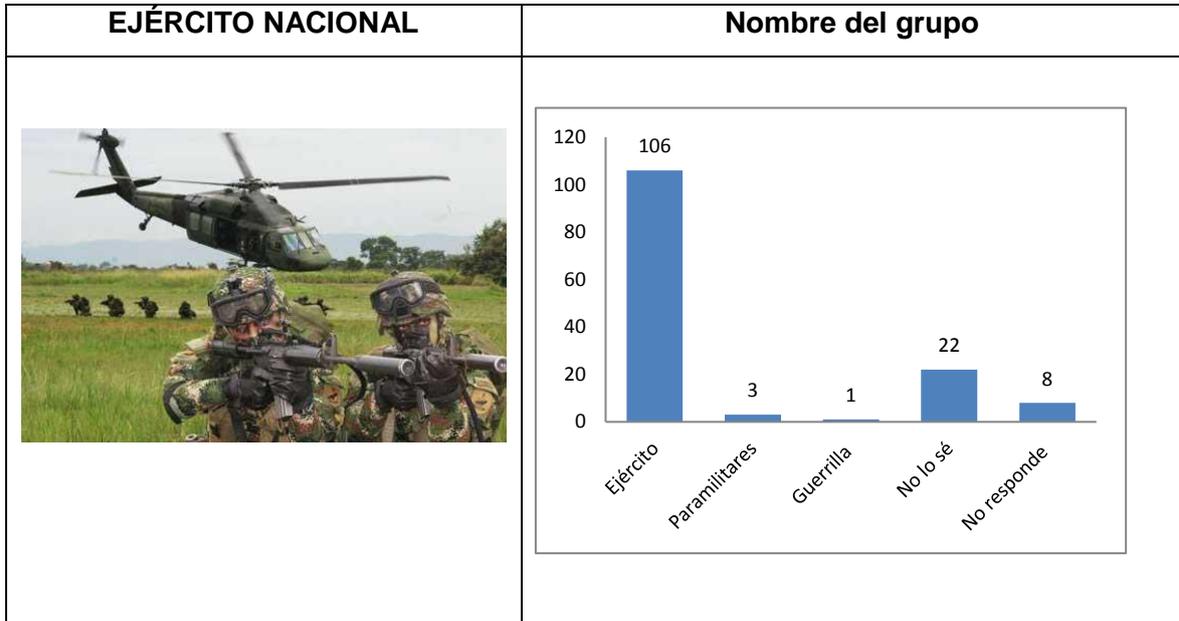
positivos<sup>26</sup> o familiares de secuestrados). Los estudiantes hallaron en gran medida tanto su pensamiento como su discurso; las siguientes opciones marcadas estuvieron bastante lejos y no constituyen un número representativo. Fue el protagonista que los estudiantes identificaron con mayor contundencia y menos margen de error tanto su pensamiento como su discurso.



Las Fuerzas Armadas/Ejército es el protagonista que representa la institucionalidad del Estado. La fotografía los diferencia de otros actores armados acudiendo a un helicóptero militar que es utilizado regularmente por este actor. En las respuestas fue uno de los que se identificaron de manera más clara por parte de los estudiantes. No hubo dificultad para

<sup>26</sup> Los llamados "falsos positivos" se refieren a las ejecuciones selectivas extrajudiciales llevadas a cabo por algunos miembros de las fuerzas armadas estatales con el propósito de demostrar resultados en la lucha contra los grupos armados ilegales. En estos casos eran presentados como combatientes de grupos ilegales jóvenes civiles que no tenían que ver con ellas y que eran secuestrados y engañados por el mismo ejército para luego ser presentados sus cadáveres como resultados en la lucha antisubversiva.

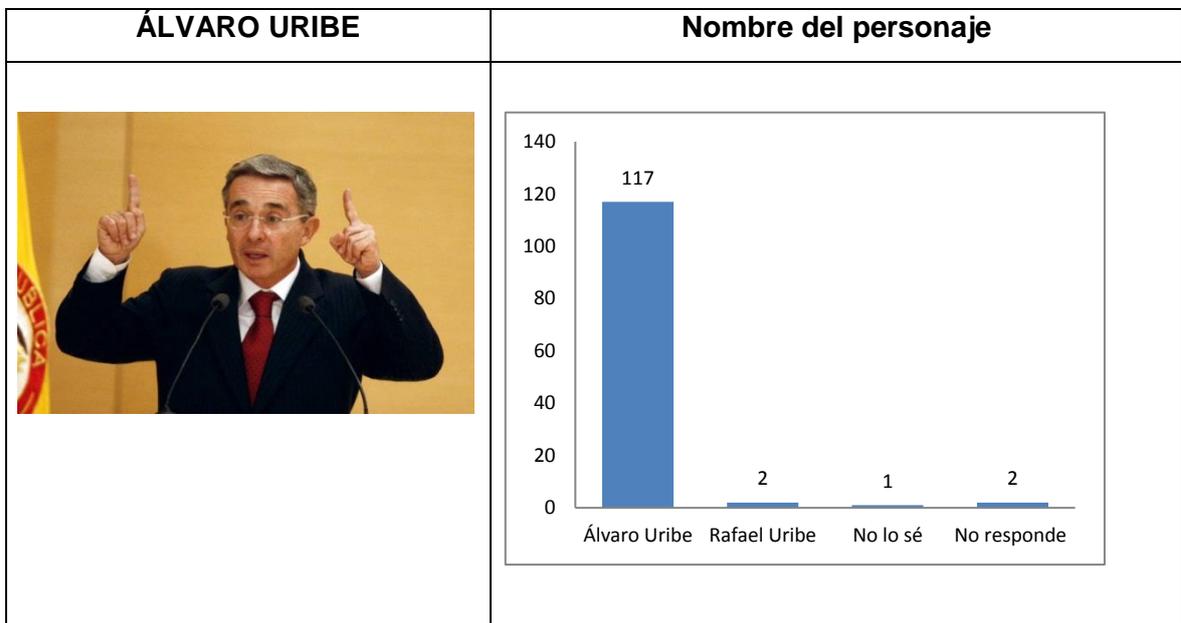
identificar su nombre pero sí para encontrar su discurso, la mayoría de los estudiantes lo relacionaron con el de los grupos paramilitares, fue el único caso en que el pensamiento o el discurso de un protagonista fue identificado con el de otro. En cuanto al pensamiento se colocó un texto del exministro de defensa Juan Carlos Pinzón que representa el sentir del ejército y el cual fue identificado plenamente por buena parte del estudiantado.



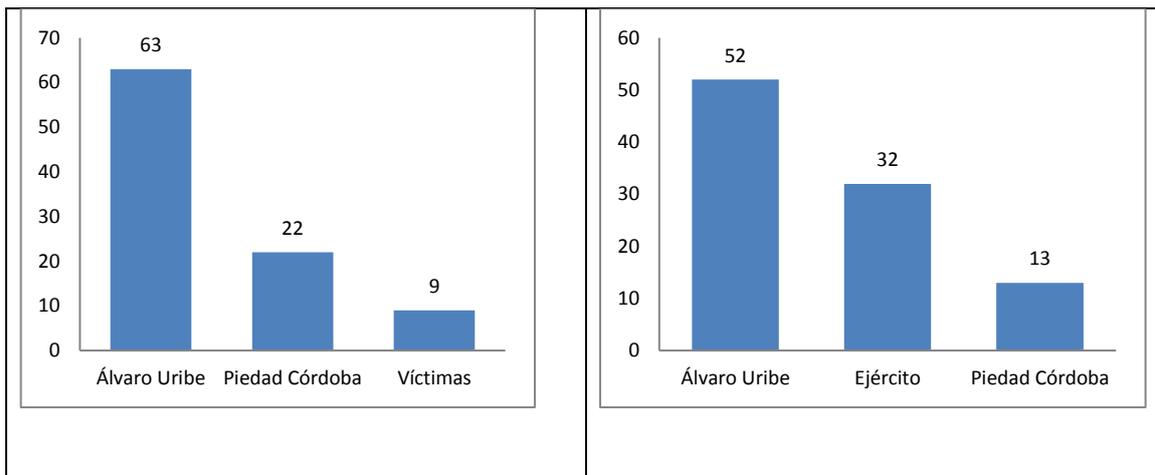
Al otro lado del espectro político e ideológico de Piedad Córdoba se encuentra el expresidente Álvaro Uribe quien representa la derecha política en el país con su discurso de mano fuerte a las organizaciones armadas ilegales y su férrea oposición a los diálogos de paz tal y como los lleva en la actualidad el gobierno Santos. Su figura es igual o más

reconocida que la del mismo presidente teniendo un apoyo popular amplio y una importante influencia política.

Este reconocimiento se trasladó a las respuestas de los estudiantes quienes lo identificaron casi que unánimemente (96%). De la misma manera, su pensamiento y discurso fueron mayoritariamente bien definidos; en cuanto al primero obtuvo tres veces más respuestas correctas que quienes respondieron que pensaba como Piedad Córdoba. En cuanto a su discurso -aunque no fue identificado tan contundentemente- si logró una mayoría clara que fue seguida por la percepción de que su pensamiento era como el del ejército nacional, situación que se explica debido a la efectiva cercanía entre ambos.



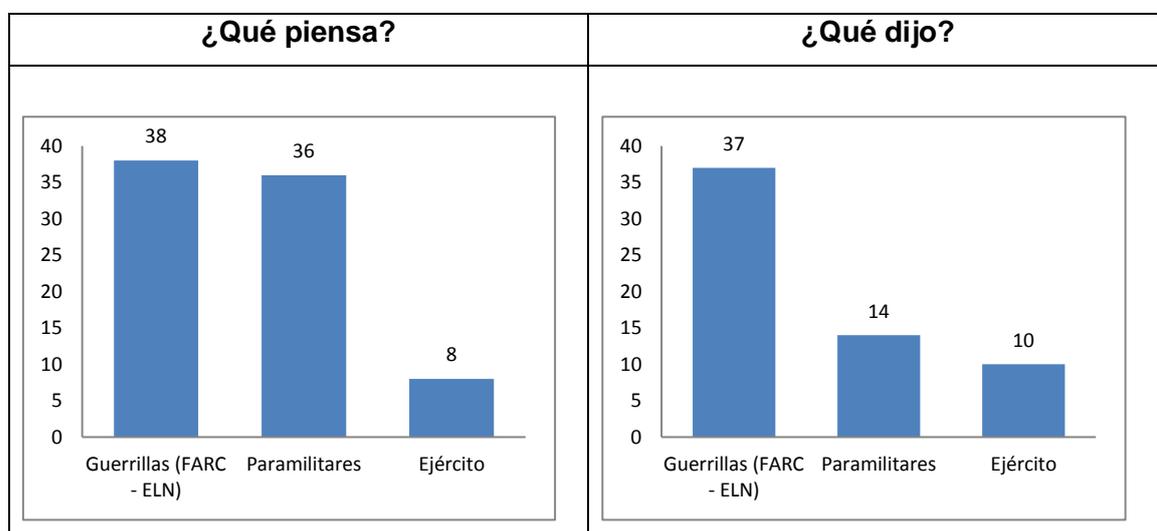
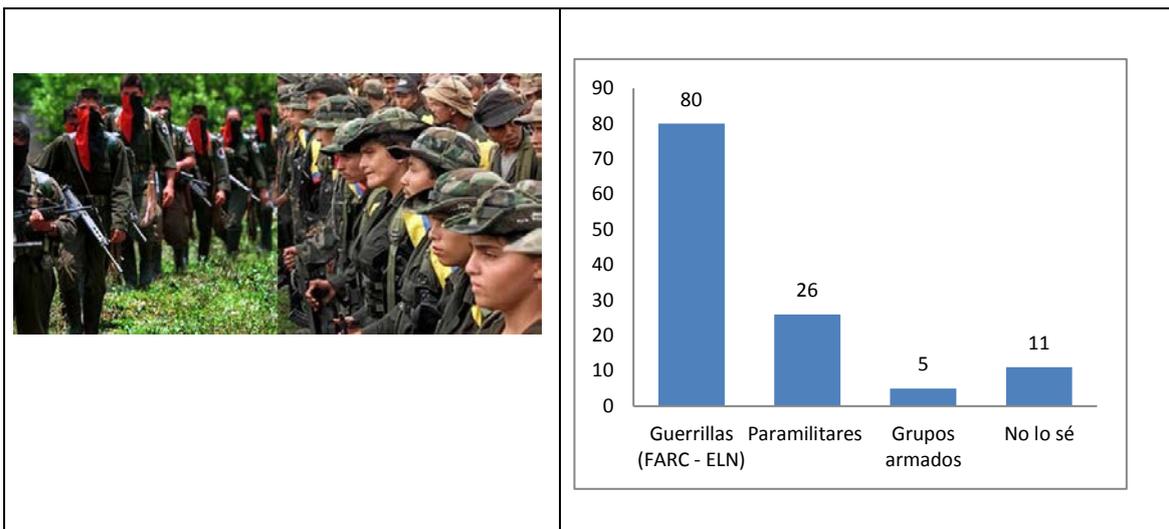
¿Qué piensa?	¿Qué dijo?



El actor armado ilegal más importante en la actualidad y con el cual se establece el actual conflicto armado colombiano son los grupos guerrilleros. Es importante destacar el hecho que en la historia reciente del país han existido numerosos grupos de esta índole, compartiendo ideologías cercanas al marxismo-leninismo. Las más importantes son las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia Ejército del Pueblo FARC-EP y el Ejército de Liberación Nacional ELN fundadas oficialmente en 1964. En la fotografía presentada a los estudiantes aparecían ambos grupos diferenciados por el uso de la bandera colombiana por el primero y la pañoleta rojinegra por el segundo. Los estudiantes acertaron mayoritariamente en identificar el nombre de las organizaciones o en general en asociarlos con grupos guerrilleros.

En cuanto a la identificación de su pensamiento los resultados señalan que tanto la opción de las guerrillas (opción correcta) como la de los paramilitares estuvieron prácticamente igualadas, lo cual demuestra que el pensamiento belicista de estos dos grupos no genera una diferencia notable para los estudiantes. Para caso de su discurso es indudable que los estudiantes lo identifican más claramente, a una distancia considerable del discurso de los otros actores armados.

GUERRILLAS FARC – ELN	Nombre de la organización
-----------------------	---------------------------

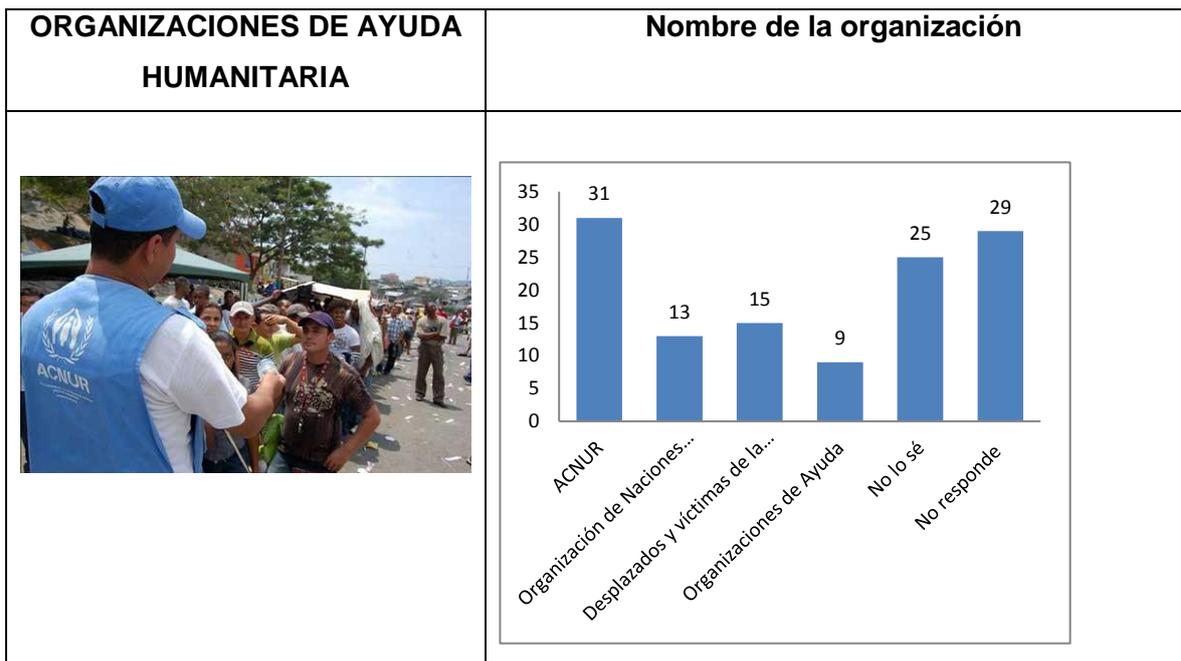


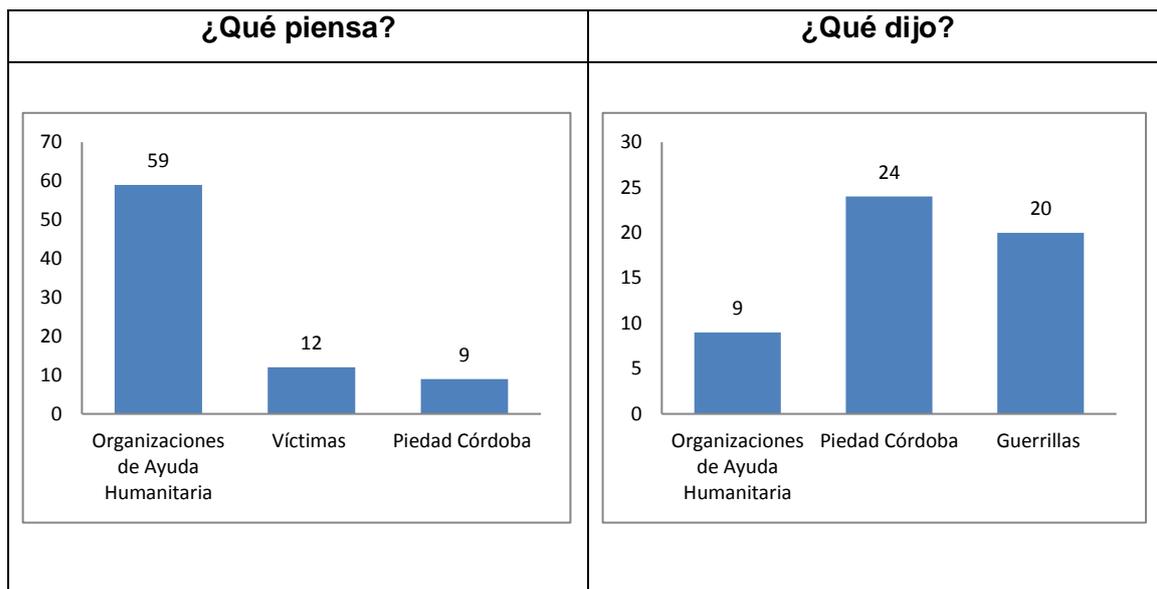
El último de los protagonistas presentados a los estudiantes se trataba de las Organizaciones de Ayuda Humanitaria. Estas organizaciones son más bien escasas en su presencia en el territorio colombiano en cuanto a que el Gobierno nacional no ha solicitado su intervención y antes al contrario procura atender a las víctimas del conflicto a través de instituciones estatales. Las ONG de ayuda a las víctimas son escasas y trabajan más desde el aspecto de asesoramiento legal. No obstante en ocasiones especiales ha existido intervención de este tipo de organizaciones para ayudar en particular frente al problema del desplazamiento forzoso<sup>27</sup>. Por tanto, y para conocer el papel que en el imaginario de los estudiantes pueden cumplir estas organizaciones, se les presentó una fotografía que

<sup>27</sup> Según cifras de la ACNUR para 2015 en Colombia existían 6.213.989 de desplazados internos por razones del conflicto armado. Ver UNIDAD PARA LAS VÍCTIMAS (2015). Informe de Gestión 2015. Bogotá. Disponible en: <http://www.unidadvictimas.gov.co/es/informe-de-gesti%C3%B3n-2015/13221>

muestra el trabajo del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados ACNUR en Colombia.

Para este caso, los estudiantes demostraron el mayor grado de dificultad en su reconocimiento, un total de 54 alumnos que representa un 44% no lograron identificar a qué tipo de organización se refería la fotografía. La situación cambia en cuanto al reconocimiento del pensamiento que guía este tipo de organizaciones, en este caso una parte significativa del alumnado lo identifica acertadamente. No sucede lo mismo en su discurso, el cual sólo el 7% (9 estudiantes) lo relacionaron adecuadamente, siendo junto con el de los militares los únicos que no identificaron correctamente de todos los protagonistas presentados. Esta situación se explica en la medida que efectivamente este tipo de organizaciones son muy poco conocidas en su tarea de ayuda humanitaria a las víctimas del conflicto en Colombia. El hecho que la mayoría de los estudiantes creen que su discurso sea el de Piedad Córdoba coincide con lo cercano que en la vida real están, lo cual evidencia un cierto conocimiento intuitivo del mismo.





Como elemento común en la identificación por parte de los estudiantes de los siete personajes o grupos se puede destacar el hecho que en prácticamente en todos los casos (exceptuando el caso de los paramilitares) se identificó adecuadamente la fotografía y el nombre. Los estudiantes también tuvieron un desempeño notable en cuanto a relacionar el pensamiento de cada uno de los personajes del conflicto ya que en todos los casos lo hicieron correctamente, como se observó con mayor contundencia en algunos más que en otros. En cuanto a los discursos de estos protagonistas los resultados demuestran que en cinco de los siete casos los estudiantes los relacionaron correctamente, excepto para el caso del Ejército y las Organizaciones de Ayuda Humanitaria.

Es interesante notar como en muchos casos los estudiantes que no lograban identificar correctamente el pensamiento o el discurso de los actores se inclinaban en una buena parte a señalarlos con otros personajes que puede pensarse que tienen similitudes en sus ideas y propuestas. Es el caso de Piedad Córdoba quien tanto en su pensamiento como en su discurso fue asociada con Organizaciones de Ayuda Humanitaria lo cual coincide con su trabajo político alrededor del reconocimiento de las víctimas del conflicto. El mismo caso ocurrió con el ejército ya que los estudiantes también lo asociaron fuertemente con los grupos paramilitares, lo cual tiene cierto sentido si se piensa que ambos están defendiendo intereses económicos y políticos en contra de los grupos guerrilleros, uno desde la legalidad y el otro desde la ilegalidad.

En el caso de los grupos armados ilegales –guerrillas y paramilitares– aunque la mayoría de los estudiantes lograron identificarlos ideológica y discursivamente, quienes no lo hicieron los relacionaban con el grupo armado rival, lo cual señala que existe también una

gran confusión. Lo cierto es que los hayan identificado correctamente o no, en la inmensa mayoría de los casos lo hacían atribuyéndoles el pensamiento y discurso de otro actor armado por lo que queda claro que los grupos armados (legales o ilegales) siempre van a tener similitudes en este campo.

### 5.3. Los estudiantes y sus perspectivas del proceso de paz en Colombia

Uno de los objetivos de la prueba diagnóstica consistió en conocer la opinión y perspectiva personal de cada estudiante frente a la posibilidad de terminar los diálogos de paz que en la actualidad se adelantan en la ciudad de La Habana con la guerrilla de las FARC. Nuestro interés era conocer sus puntos de vista como insumo que orientara el diseño y desarrollo de la propuesta didáctica. Sus resultados también pueden contrastarse con la evaluación que se propone a la Unidad didáctica donde se les propone la redacción de una narrativa que comprenda tanto elementos históricos como asuntos emocionales frente al conflicto y su posibilidad de resolución.

En este punto se les solicitó a los estudiantes escribir un texto no superior a los cinco reglones donde se imaginaran el futuro de Colombia después de terminar los diálogos de paz. Es importante precisar que la pregunta no indica si la terminación del proceso es favorable o no para el bien del país ni que estos diálogos terminaran con la dejación de armas de este grupo armado. Los resultados se pueden agrupar en las siguientes categorías:

#### ***Visión optimista***

En el extremo opuesto de la categoría anterior se encuentra la visión optimista. En ella los estudiantes manifiestan la convicción de que todas las formas de violencia asociadas al conflicto armado desaparecerán por tanto el futuro del país con la terminación de los diálogos de paz solo puede ser mejor. Algunos estudiantes van más allá considerando que no sólo las manifestaciones de violencia armada se desvanecerán sino que también desaparecerán problemas sociales como la inseguridad urbana, la intolerancia política y la indiferencia ciudadana.

Algunos textos de los estudiantes en esta categoría son:

<b>Colegio</b>	<b>Estudiante</b>	<b>Comentario</b>
OFB	FiBPu1	Pues los diálogos de paz van muy bien después de los diálogos de paz pues no habrá más violencia, no habrá más

		atentados, no habrá más masacres y Colombia será un país sin violencia.
TU	FiBPu6	Pienso que las cosas mejorarían, habría tranquilidad y los campesinos pudieran vivir en el campo sin miedo a que los saquen de allí, pienso que las familias que han sufrido por las muertes de sus familiares se sentirán satisfechas de que se acabó eso.
ENSMM	FiEPu4	Sería un país con campesinos alegres de volver a sus tierras no tener que esconderse cuando vienen las FARC o las AUC no tener que sacar al familiar muerto por una mina o vestido de militar “falsos positivos” el país sería mejor
TU	FiAPu1	Me imagino que va a ser un país pacífico lleno de paz y de mucha humildad y sin ningún tipo de violencia que todos nos tratemos bien y muy pacíficamente
IPN	FiEPu2	Al principio existiría discriminación e impunidad pero poco a poco se entendería que para vivir en paz es necesario tanto el perdón como la memoria histórica
ENSMM	FiBPu5	Cuando Colombia consiga la paz con las FARC daría un gran paso, no llegará absolutamente a la paz pero sería un país mejor porque grupos izquierdistas que tomarían poder en la política harían más por los más vulnerables con ideas distintas llegarían a generar una mejor eficiencia del país que traería cosas muy buenas.

La gran mayoría de las respuestas se encuentran repartidas entre la visión casi idílica de una Colombia mejor y otra un poco más delimitada que señala la finalización de la violencia relacionada con las FARC y el conflicto armado. Se destaca una respuesta en particular que acude al concepto de perdón y memoria histórica como elementos necesarios para la finalización de la guerra en Colombia.

### ***Visión pesimista***

En esta categoría los estudiantes demuestran poca o ninguna convicción de que el fin de los diálogos de paz conlleve a un futuro mejor del que se vive en la actualidad. Hay un convencimiento de que el futuro será peor y que otros factores conexos también empeoraran, como la corrupción del gobierno. En general se cree que la violencia armada es un fenómeno que no va a desaparecer y que si lo hace sólo es momentáneamente ya que será retomada por nuevos grupos armados que persistirán en la guerra e incluso la incrementarán.

Algunos ejemplos de textos de los estudiantes relacionados con esta categoría la ejemplifican mejor:

Colegio	Estudiante	Comentario
OFB	FiAPu6	Yo me imagino que esos diálogos no van a resultar tan buenos como imaginamos ya que el presidente Santos no sabe manejar correctamente el cargo de presidente y dejan que la guerrilla haga lo que quiera con el país.
OFB	FiCPu1	Pueda que no termine siendo tan “bueno” como lo dicen porque para que haya paz tiene que haber igualdad ya que los conflictos armados hacen lo que hacen por una supuesta “igualdad” de bienes.
OFB	FiCPu5	El futuro de Colombia sería que la guerrilla tomaría gran parte del poder y realmente implementarían su ideología y habrían enfrentamientos fuertes entre los del poder (guerrilla) contra su adversario (paramilitares) y no habría paz sino que aumentaría la violencia.
OFB	FiDPu3	Que los grupos armados como las FARC, Paramilitares, ELN, etc., van a seguir delinquiendo pero la diferencia es que cambiarían el nombre para seguir en lo mismo, en pocas palabras todo va a seguir igual, va a seguir habiendo corrupción, violencia, etc. Para que esto cambie tendría que llegar personas de abajo (campesino, desplazado, pobres) a controlar para que mejore.
IPN	FiAPu3	Yo me imagino una Colombia mal económicamente porque lastimosamente el conflicto es uno de los ingresos más grandes
IPN	FiBPu4	Con mucha corrupción, inseguridad en las calles. El uribismo huirá al monte y se formará la nueva guerrilla. En Colombia nunca habrá paz, eso es una farsa, siempre va a haber violencia y corrupción, por eso este país nunca prosperará. Colombia no vivió las guerras mundiales y hubiera aprovechado eso para desarrollarse, por eso nunca hay una salida, al político que no sea corrupto es asesinado y después nunca se vuelve a saber de él.
IPN	FiCPu2	Guerra pero con otros grupos guerrilleros, claramente para mí, el gobierno tendrá conflictos internos ya que al subir al estado a las personas que eran guerrilleras causarían un poco de discordia.
ENSMM	FiEPu2	Yo creo que el acuerdo va a firmarse y así se desatará una oleada de violencia y se va a conocer que las atrocidades que nos muestran Caracol y RCN “cometidas por las FARC-EP” realmente son en cierta parte mentira, obviamente si han hecho atentados, secuestros, etc., pero aquellos que solo buscan intimidar, robar y asesinar son las AUC. ..AUC los verdaderos asesinos.

Como se observa las razones del pesimismo son variadas. Hay quienes observan en el gobierno y su presidente la responsabilidad de un mal manejo de los diálogos de paz. Esta posición no está alejada de la polémica que en su momento se presentó en el país en torno al manejo del gobierno de las negociaciones con las FARC y cuyo mayor crítico es el expresidente Álvaro Uribe y su partido de derecha Centro Democrático.

Hay otras variaciones de la visión pesimista que enfatizan en el hecho de la persistencia de la guerra. Esta persistencia bien puede darse porque existe el engaño de las guerrillas para hacer la paz siendo su verdadera intención seguir en guerra o bien porque así se presente una dejación de armas y desmovilización igual se reemplazarán por otros grupos armados que continúen y profundicen la guerra.

### ***Visión desesperanzada***

Aquí se encuentran los comentarios de aquellos estudiantes que opinan que no habría cambios significativos con la posible terminación de los diálogos y acuerdos de paz con las FARC. Esta visión comparte algunos elementos del pesimismo expuestos en la primera categoría aunque son más enfáticos en insistir en que, al igual que el presente, el futuro será igual de malo.

Algunos textos de estudiantes ilustran esta visión:

<b>Colegio</b>	<b>Estudiante</b>	<b>Comentario</b>
OFB	FiAPu2	Pues cuando terminen los diálogos de paz todo será lo mismo seguiremos en la misma mediocridad de país que somos, con el mismo terrorismo, la misma violencia, nada ni nadie cambiará cuando terminen los diálogos de “paz”
ENSMM	FiBu3	Igual, sinceramente es muy probable que la situación no cambie del todo porque no se ha visto muy evidenciado el cambio, y cuando termine probablemente las cosas sigan iguales: el país lo seguirá gobernando la misma clase de personas.
IPN	FiDPu5	Las cosas serían igual porque las personas son malas y no cambiarán.
IPN	FiCPu1	Yo pienso que nada va a cambiar, el estado tanto como los grupos armados necesitan de la guerra por motivos económicos, ese proceso no va a servir de nada el país va a estar igual o peor.
TU	FiDPu4	Pues yo creo que así firmando la paz va a haber violencia en Colombia porque la paz no se puede lograr en este país
OFB	FiAPu3	Pues yo pienso que si se hace la paz en Colombia después de terminarla se hace restitución de tierras, aunque si se firma la paz no habrá paz nunca porque siempre o casi

		siempre los colombianos resuelven todo a los golpes siempre resuelven con golpes.
--	--	---

Se aducen distintas razones para justificar la idea de que nada cambiará para mejorar y que por el contrario la situación seguirá igual entendiendo que en el presente es muy mala. Una de las razones es considerar que la culpa de la violencia y la mala situación social en general es del gobierno nacional o los grupos armados sin que ellos tengan una verdadera intención de hacer cambios positivos. Otra es relacionar la permanencia de la violencia armada en Colombia a la naturaleza cultural de los individuos.

### ***Visión equilibrada***

En esta visión los estudiantes expresan una moderación en creer que la violencia asociada al conflicto armado desaparecerá totalmente. En general todos opinan que la violencia se detendrá o menguara considerablemente en las zonas de conflicto pero que en otras regiones o ciudades no habrán cambios importantes. Existe un cierto pesimismo evidente en muchas de sus respuestas pero sobresale el hecho de considerar que un eventual acuerdo de paz con las guerrillas es positivo en términos generales aunque sin descartar que otros tipos de violencia o problemas sociales no cambiaran o por el contrario se incrementarán.

Una muestra de lo anterior es evidente en los siguientes comentarios:

<b>Colegio</b>	<b>Estudiante</b>	<b>Comentario</b>
IPN	FiEPu3	Sin más conflictos en el campo o los lugares lejanos, con más reconocimiento laboral a los campesinos. En la ciudad va ser la misma inseguridad y peligro de siempre. A parte de los beneficios salarios para los desmovilizados y la misma cosa para la gente de clase media
ENSMM	FiBPu1	Pues para mi algo si mejoraría especialmente para nuestros campesinos, quienes sufren directamente las consecuencias, pero seguiríamos muy mal y hasta empeoraríamos, los gobiernos seguirían robando, el pueblo vivirá en la ignorancia y la indiferencia entonces muchas cosas quedarán sin arreglo, además a los gobiernos les quedará más fácil robar al pueblo.

Otras ideas de los estudiantes en esta visión manifiestan como la paz no llegará para todos por igual, afirmar que para los combatientes habrá algunos beneficios y reconciliación pero no para muchas de las víctimas. De igual manera aunque aceptan los posibles acuerdos

como positivos no dejan de señalar que el conflicto armado seguiría con otras organizaciones. Por último, se advierte la dificultad de aceptar a las FARC como organización o sus miembros eventualmente reinsertados a la sociedad civil en la vida nacional por cuenta de su pasado y sus acciones como combatientes del conflicto.

### ***Visión desconfiada***

En ella los estudiantes indagados afirman su escepticismo para creer que se firme algún acuerdo de paz. Son muy lacónicos en enunciar su recelo con los diálogos y en decir como no ven posible un acuerdo entre el gobierno y la guerrilla de las FARC.

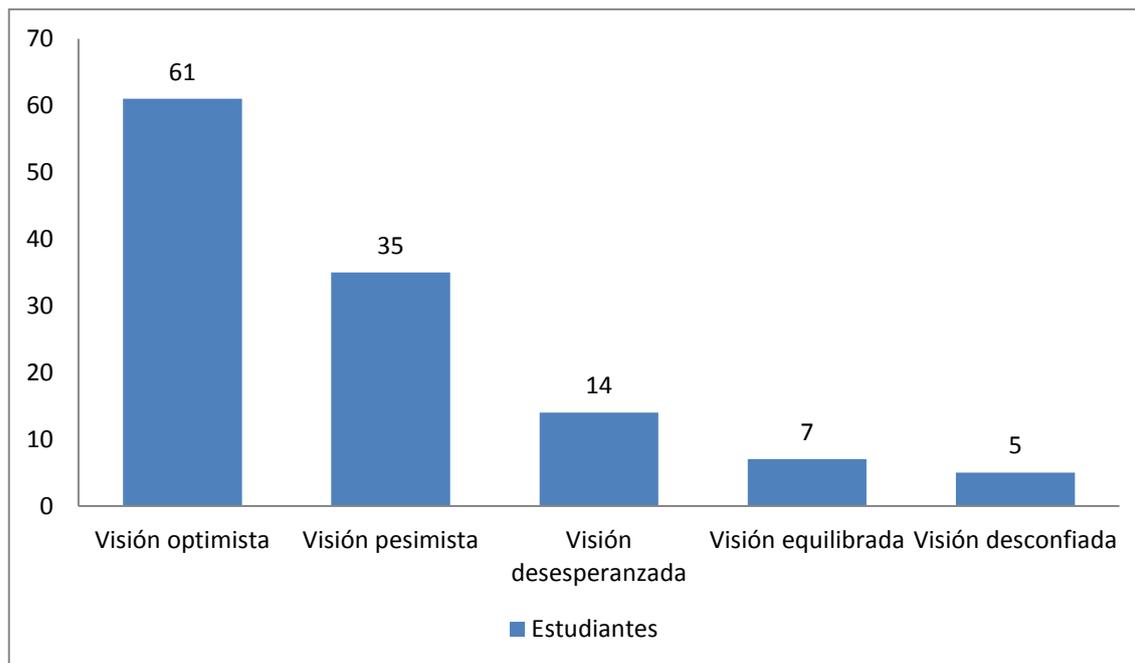
Un comentario en especial deja ver como para algunos de ellos (no exclusivamente en esta categoría) encuentran muy difícil imaginarse una Colombia en paz.

<b>Colegio</b>	<b>Estudiante</b>	<b>Comentario</b>
ENSMM	FiBPu5	La verdad es que yo no logro o sea yo no creo que puedan llegar a un acuerdo, ya que si en más de 50 años no han podido lograr algo no creo que se pueda llegar a un acuerdo pero si se logra llegar a algún acuerdo creo que Colombia bueno el futuro de Colombia sería algo como, es que la verdad ni he querido imaginarlo pero sería un mejor país ya que los campesinos no tendrán miedo que lleguen guerrilleros a lanzar balas en contra de ellos

No es de extrañar que muchos de los estudiantes encuentren poco probable e incluso imposible el pensar en llegar a unos acuerdos de paz y a un proceso de reconciliación nacional. Las experiencias de diálogos de paz con las FARC demuestran que todas las iniciativas han fracasado incluyendo la más reciente entre los años 1999 y 2002 conocida como los diálogos del Caguán. Otro factor adicional que contribuye al escepticismo de los estudiantes es el largo proceso de diálogo que a la fecha lleva más de tres años y medio.

Lo anterior sumado a que prácticamente ningún colombiano recuerda haber vivido en una Colombia sin conflicto armado en forma de guerrillas comunistas, autodefensas campesinas, o grupos armados de resistencia de cualquier tipo hace que imaginarse un país en paz sea un esfuerzo significativo para los estudiantes.

Las cinco categorías de respuesta encontradas se pueden resumir en la siguiente gráfica:



Gráfica 5. Categorías de respuesta relacionadas con el proceso de paz

Como se observa la visión optimista obtiene la mitad del porcentaje (50%) de las respuestas de los estudiantes indagados. Con ello queda clara esta tendencia de pensamiento frente a los diálogos que se adelantaron con las FARC. Lo cual no significa que haya unanimidad en las opiniones frente a estos diálogos. La versión pesimista del futuro no deja de ser considerable (28,6%) y si se le suma las otras visiones que tienen también cierto componente de pesimismo las proporciones estarían prácticamente igualadas.

De cualquier forma los diálogos de paz con las FARC no son un tema que pasa desapercibido para los estudiantes, eso queda claro en sus respuestas ya que todas se ubicaron en algún tipo de visión de futuro; es decir en todas las respuestas existe una toma de posición sin que ningún estudiante deje de opinar al respecto.

### 5.3.1. Acciones de los estudiantes para conseguir la paz en Colombia

Siguiendo la misma línea de indagación presentada anteriormente se preguntó por las acciones que podrían hacer como estudiantes para procurar la paz en Colombia. En concreto se les preguntó: *¿Qué debería hacer usted para ayudar a conseguir la paz en Colombia?* para lo cual se les permitió escribir sus respuestas en un texto no mayor a los cinco renglones. Se pretendió complementar la pregunta anterior, ya que si bien se les requirió por sus opiniones frente al proceso de paz ahora se les indagaba por sus acciones para conseguirla. Es pasar de una etapa contemplativa de la situación a una más activa de reflexión en la toma de acciones concretas.

Las respuestas de los estudiantes se agruparon en cuatro categorías. Cada una de acuerdo a la acción que sugerían emprender.

***Acciones relacionadas con el comportamiento individual***

Esta categoría de respuestas aduce a la propuesta de los estudiantes de adelantar acciones relacionadas directamente con su comportamiento como individuos. Aquí ellos afirmaron la necesidad de tener un pensamiento crítico, de ser tolerantes y respetuosos, dejar atrás la indiferencia, de no apoyar ni promover actos violentos y en general de no hacer nada malo ni incorrecto. También afirman la necesidad de estudiar como acción para lograr la paz.

<b>Colegio</b>	<b>Estudiante</b>	<b>Comentario</b>
ENSMM	FiEPu3	Enseñar a los demás (infundir) una apropiación de lo nuestro y generar un pensamiento crítico para saber lo que elegimos.
OFB	FiBPu1	Crear que somos humanos, que podemos entender los problemas de los demás, creer en la solidaridad, limpiar el corazón de resentimientos, llenarlo de paz, amor y tolerancia
IPN	FiCPu5	Generar propuestas para mejorar la paz. Ser la nueva generación es dar ejemplo. Tal vez no se vea tan impactada la sociedad pero haría la diferencia

Como se observa los comportamientos están más dirigidos a una toma de conciencia o una acción por convencimiento propio de que se hace lo correcto aunque no necesariamente se refleje en cambios en la sociedad.

***Acciones relacionadas con comportamiento en ambientes sociales***

Al igual que la categoría anterior es claro que los comportamientos también tienden a hacer acciones positivas pero con la diferencia que los estudiantes hacen énfasis en los ambientes o impactos sociales que buscan con estas acciones. Pretender promover el respeto a los derechos y la igualdad, se enfocan más en asuntos relacionados con la cultura ciudadana, buscan ayudar a mantener un ambiente de paz y armonía en ambientes sociales como la casa, el colegio y la comunidad. La toma de conciencia ya no es estrictamente individual sino que busca concienciar a la ciudadanía y la comunidad e incluyen como acción importante el saber elegir sus líderes políticos.

Un caso puede ser representativo de este tipo de acciones:

<b>Colegio</b>	<b>Estudiante</b>	<b>Comentario</b>
----------------	-------------------	-------------------

OFB	FiCPu6	Informarle a los demás como es el conflicto armado en Colombia y crear conciencia para cambiar la sociedad.
-----	--------	---

Aunque ambas categorías se enfocan a promover buenos comportamientos esta categoría destaca el hecho de que el cambio debe reflejarse en la sociedad de alguna manera.

### ***Acciones relacionadas con los diálogos de paz y sus implicaciones***

Otro tipo de acción propuesta por los estudiantes para lograr la paz en el país está muy relacionada con el proceso de paz que se adelanta con las FARC en La Habana. Aquí manifiestan el apoyo a estos diálogos a través de marchas, pancartas y otro tipo de acciones que por lo general son propuestas por instituciones u organizaciones. Interesante es el hecho de que una parte señala la necesidad de apoyar a las víctimas y eventuales reinsertados de grupos armados. También mencionan la importancia de conocer este proceso de diálogos junto con la historia del conflicto armado para aprender lecciones y enseñarles a las nuevas generaciones un mejor futuro.

Algunos ejemplos que se destacan en esta categoría son:

<b>Colegio</b>	<b>Estudiante</b>	<b>Comentario</b>
ENSMM	FiCPu6	Investigar, saber quién o cual de los dos bandos tiene la razón o la verdad y mostrar a las nuevas generaciones que deben saber y hacer para el futuro.
IPN	FiAPu1	Enseñándole a las personas que no sepan sobre que va el conflicto
IPN	FiDPu2	Aprender de los errores que ha cometido Colombia para que las demás generaciones no los cometan.

Como se observa esta categoría de acciones contiene algunos elementos relacionados con la necesidad de conocimiento histórico del conflicto por lo que de alguna manera se acerca a los objetivos propuestos en el proyecto de investigación.

### ***Incapacidad de acción***

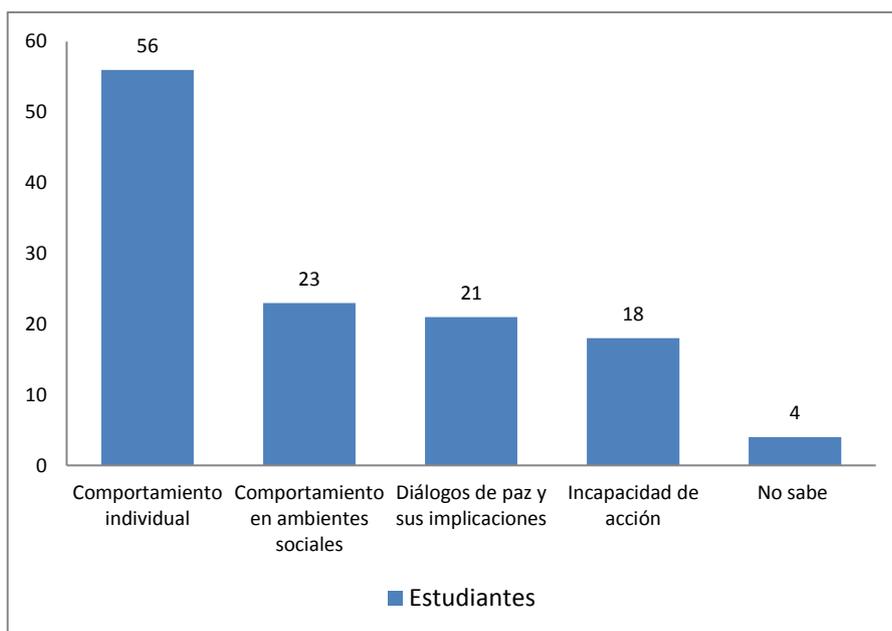
La última categoría analizada trata sobre la falta de acción para ayudar a conseguir la paz. En ella los estudiantes señalan que no pueden hacer nada para lograr la paz ya que esto no depende de ellos sino del Gobierno o de otro tipo de instituciones. También señalan que aunque emprendan alguna acción eso no servirá para conseguir la paz ya que no harán ninguna diferencia.

Algunos comentarios de estudiantes que lo ejemplifican son:

Colegio	Estudiante	Comentario
IPN	FiCPu1	Desde mi punto de vista yo no puedo hacer nada porque yo no tengo mucha incidencia.
IPN	FiDPu3	No puedo hacer nada, nadie tiene en cuenta a una niña de 14 años.
IPN	FiBPu4	Absolutamente nada, prefiero no esforzarme para alcanzar un ideal imposible

Se nota cierta tendencia al pesimismo en algunos de los estudiantes que se encuentran en esta categoría pero en general puede afirmarse que existe una apatía a cualquier acción individual ya que se considera como perdida. Esta actitud es muy cercana a la indiferencia política que suele caracterizar a los jóvenes en sociedades como la nuestra.

Las categorías antes descritas están condensadas en la siguiente gráfica:



Gráfica 6. Categorías de respuesta relacionadas con acciones para conseguir la paz

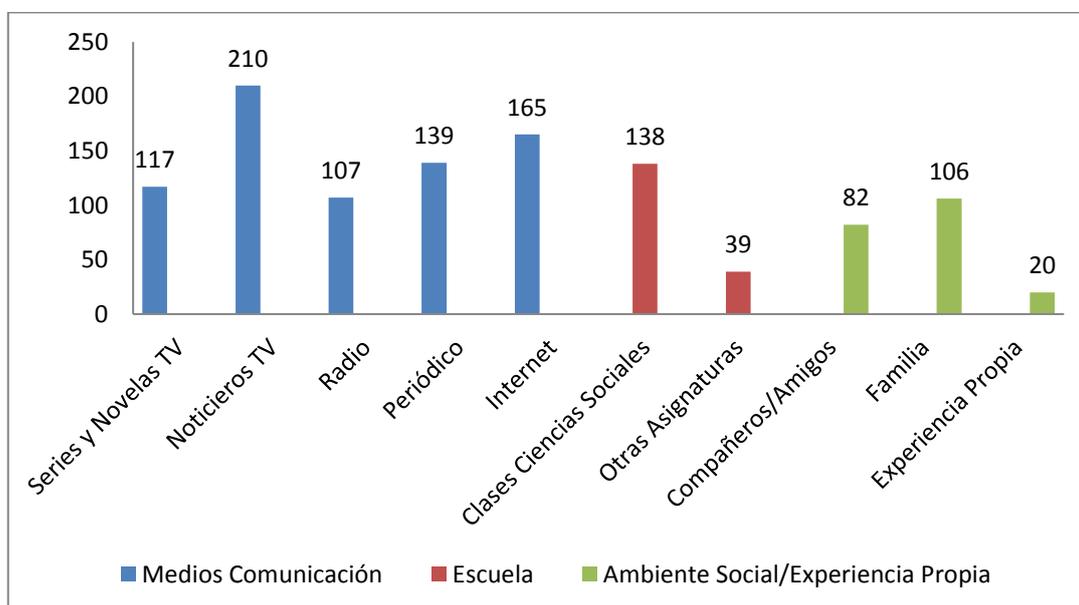
La tendencia predominante en las acciones que los estudiantes llevarían a cabo para conseguir la paz en Colombia son aquellas que tienen que ver con mejorar su comportamiento individual (45,9%). Las otras tres categorías analizadas son muy cercanas en proporción dejando sólo un 3,2% a quienes manifiestan no saber qué acción pueden tomar.

Lo cierto es que en cualquiera de las tres primeras categorías existe una intención de poder hacer algo para contribuir con la paz en el país. Sólo en la última categoría, que señala la incapacidad de acción para hacer algo al respecto, es que se nota un pesimismo marcado. No obstante está muy por debajo del 50% de visión pesimista frente a los diálogos de paz que encontrábamos en el punto anterior. De lo anterior queda claro que los estudiantes demuestran más pesimismo frente a las acciones adelantadas por el Gobierno, las instituciones y los grupos armados que frente a sus propias iniciativas.

#### 5.4. Fuentes de conocimiento del conflicto armado

Otro de los objetivos de la fase diagnóstica es conocer de donde provienen los conocimientos de los estudiantes en relación con el conflicto armado colombiano. Para ello se le presentaron 10 opciones de respuesta que a su vez responden a tres categorías: medios de comunicación; escuela; y ambiente social y experiencia individual

En ambos cuestionarios, tanto el piloto como el definitivo, fue aplicado este mismo punto por lo que al final el número de estudiantes indagados fue de 246. Discriminado por categorías los resultados se pueden agrupar así:



Gráfica 7. Fuentes de conocimiento del conflicto armado

Es evidente que el mayor impacto sobre la forma en como conocen los estudiantes del conflicto armado lo constituyen los distintos medios de comunicación, se destacan los noticieros de televisión y el internet como principales fuentes de conocimiento sobre esta temática. El tratamiento del conflicto en la Escuela es liderado por las clases de ciencias

sociales en una proporción indiscutible, entre las otras asignaturas mencionadas como espacios donde se discute el tema se destacan: formación ciudadana, religión, ética, español e informática. La familia en general no constituye una fuente significativa de conocimiento, mientras que la experiencia directa o personal que cada estudiante puede tener frente al conflicto es bien reducida. Lo anterior sin duda por el carácter urbano de los colegios indagados, solo en aquellos donde existe mayor riesgo de vulnerabilidad social y económica se presentaron la mayoría de las respuestas afirmativas.

Cuando se relacionan los resultados de este punto con los de otros del diagnóstico se pueden entender algunas razones que llevan al alumnado a responder con desenvoltura puntos anteriores. Es decir, a nivel informativo los estudiantes tienen un buen grado de conocimiento como quedo visto anteriormente, pero en cuanto al tratamiento y análisis de esa información aún existen dudas de la eficacia que puedan estar teniendo las clases de historia y el trabajo formativo en general que se desarrolla institucionalmente en el espacio escolar en relación con conflicto armado como temática de estudio.



## **CAPÍTULO 6**

# **CAUSALIDAD HISTÓRICA EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA ESCOLAR. EL CONFLICTO ARMADO COLOMBIANO DESDE LAS EXPLICACIONES DE LOS ESTUDIANTES**

El capítulo presenta el análisis de las causas que desde la perspectiva de los estudiantes explican el conflicto armado en Colombia. Para ello nos apoyamos en el trabajo desarrollado durante la etapa de intervención didáctica (ver capítulo 3). La indagación se llevó a cabo en dos momentos. El primero fue un diagnóstico adelantado a través de un cuestionario que estableció el grado de conocimiento de los alumnos en relación con las causas del conflicto y su manera de priorizarlas de acuerdo a su importancia. El segundo momento tiene que ver con el desarrollo de una intervención didáctica para la enseñanza del conflicto fundamentada en el análisis y contraste de fuentes históricas primarias y textos académicos.

Con la intervención didáctica se pretendió promover el uso de interpretaciones fundamentadas en argumentos históricos y dejar de lado razonamientos fundados en creencias o valoraciones subjetivas. Partimos del hecho de considerar que el estudio del conflicto armado colombiano promueve la formación del pensamiento social. Santisteban (2011) considera que este tipo de pensamiento puede analizarse desde tres perspectivas: sus causas, las intenciones de los actores y los distintos puntos de vista existentes. Con el estudio de las causas que mencionan los estudiantes frente a la guerra en Colombia procuramos develar la manera como se desarrolla el pensamiento social en los términos nombrados por Santisteban.

El capítulo se divide en tres partes: la primera sitúa algunos elementos teóricos y conceptuales iniciales que consideramos útiles para el análisis de las causas mencionadas por los estudiantes. La segunda parte presenta los resultados del diagnóstico al que hacíamos alusión previamente. La última parte describe el desarrollo de la intervención didáctica, sus resultados y los distintos tipos de causas señaladas por el estudiantado. Para finalizar se presentan algunas conclusiones preliminares.

### **6.1. El conflicto armado colombiano como saber escolar y social.**

La enseñanza de la historia en el ámbito escolar es un terreno de disputas y tensiones entre los distintos intereses, discursos e interpretaciones que tienen del pasado los actores que intervienen de alguna forma en él bien sea de manera directa o indirecta. Esto no es nuevo y las discusiones alrededor de quien enseña, cómo se debe enseñar y en particular qué se debe enseñar y desde qué perspectiva es una polémica que podemos rastrear fácilmente desde la constitución de los estados nacionales en el siglo XIX. George Orwell (1992) lo sintetizaba contundentemente: *"Quién controla el pasado controla el futuro y*

*quién controla el presente controla el pasado"* (p. 22), un anuncio para estar prevenidos frente al afán de fiscalizar lo que sucede en nuestras aulas de historia.

La disputa por el control del pasado sigue más presente que nunca y la forma como se construye este relato histórico depende en buena medida por lo que se enseña en la escuela. La tensión entre el Estado que pretende regular una historia que le justifique y le ofrezca legitimidad y los profesores entendidos como actores sociales que median esta visión es un asunto que le interesa a la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales y que merece ser estudiada con el propósito de entender mejor cómo se forma el pensamiento histórico en los ciudadanos en el ámbito escolar.

La interpretación de la realidad social y del presente para actuar o decidir es el propósito último de la enseñanza de la historia en la escuela. Sin embargo, para cumplir este objetivo la enseñanza de las ciencias sociales tiene múltiples caminos y posibilidades que involucran no solo la dimensión cognitiva de los estudiantes sino que relaciona casi todas las dimensiones humanas. Santisteban (2011) especifica seis finalidades que caracterizan la enseñanza de las ciencias sociales: i) reproducir, reinterpretar y transformar la cultura; ii) reconstruir el pensamiento social; iii) utilizar los aprendizajes en la vida cotidiana; iv) formar el pensamiento social; v) promover el autoconocimiento y la autonomía personal; y por último, vi) construir democracia. Estas seis finalidades no siempre se desarrollan de manera homogénea, muchas veces el trabajo de enseñanza privilegia alguna de ellas pero en general se encuentran interconectadas.

Los propósitos de enseñanza del conflicto armado colombiano y de las causas que lo desencadenaron están más cercanos a las finalidades políticas que menciona Santisteban en donde argumentar, dialogar, debatir y tomar decisiones para resolver los conflictos deben ser las ideas que guíen el trabajo. Se trata de reconocer las ideas que motivaron en un primer momento el surgimiento de la guerra insurgente en Colombia y descifrar las intenciones de los actores que actúan en ella. Con esto pretendemos dejar de lado el conocimiento empírico que traen los estudiantes (y profesores) frente al conflicto armado colombiano para proponer construir un conocimiento histórico que se fundamente en argumentos y hechos verificables. Nos proponemos que los estudiantes fundamenten explicaciones complejas que señalen las causas del surgimiento del conflicto armado en Colombia.

Estas explicaciones para que sean complejas deben ser expresadas a través de un discurso argumentativo fundamentado en razones históricas ciertas que supere los saberes informales que los estudiantes tienen del conflicto armado colombiano y las causas que lo

motivaron. Por discurso argumentativo nos referimos a aquel que permite la confrontación de distintas interpretaciones de la realidad y que supone -en un primer momento- establecer las propias preferencias, lo que implica un posicionamiento que entra claramente en el campo de los valores. El discurso argumentativo que proponemos favorece la capacidad de dudar, rebatir, persuadir o convencer y se fundamenta en una implicación total del alumno en el debate (Benejam, 2002).

En este punto es importante anunciar que la enseñanza de contenidos históricos recientes trae consigo dificultades propias del campo emocional. Tanto estudiantes como profesores tienen una carga emotiva muy fuerte relacionada con su experiencia e interpretación del conflicto armado, de aquí que dejar de lado creencias y valoraciones subjetivas a favor de argumentos históricos no sea una tarea fácil pero es la única forma de avanzar en la comprensión de la realidad actual fundamentándose en la razón y no en ideas preconcebidas que la mayoría de las veces sólo afirman la exclusión y el rechazo al otro.

Nos ubicamos desde una perspectiva crítica tanto en la manera como se entienden los conflictos como en su tratamiento como contenido escolar. Con esto queremos decir que el conflicto debe ser entendido como un rasgo esencial en las relaciones humanas que ha promovido el cambio social y que al igual que los demás procesos históricos es el resultado de una serie de acciones, decisiones y opciones. El conflicto es la prueba que la historia no camina en una sola dirección inmutable sino que es el resultado de múltiples contrastes entre distintos actores sociales cada uno con sus propias aspiraciones de futuro. El estudio del conflicto debe servir entonces para presentar esta diversidad entendiendo que nuestra realidad actual se explica por la imposición de unos proyectos sociales por encima de otros. La imposición de estas ideas al conjunto de la sociedad puede suceder como procesos culturales de larga duración o estallar violentamente en conflictos armados de mayor o menor intensidad y duración.

Desde la didáctica de las ciencias sociales hay que entender que los fenómenos sociales son difíciles de enseñar y aprender por su complejidad. Elementos como el cambio y la continuidad o la multicausalidad y el multiefecto son característicos de los conflictos sociales. Pagés (1998) destaca dos características de la complejidad del conocimiento social: su carácter relativo por lo que es necesario contextualizarlo y la creación y utilización de conceptos abstractos.

El conflicto armado en Colombia entendido como conocimiento social que pretendemos abordar en los jóvenes para ayudarlos a comprender mejor su realidad es también un conocimiento complejo. Para aprenderlo los estudiantes deben apelar al uso de la razón y

analizarlo desde por lo menos tres dimensiones: la *causalidad*, la *intencionalidad* y el *relativismo*. Estas dimensiones propuestas por Santisteban (2011) corresponden en nuestro estudio a tres preguntas esenciales que proponemos al estudiantado: *¿Por qué sucedió el conflicto armado en Colombia?*, *¿Qué intenciones tuvieron los actores que intervinieron en hechos históricos que dieron origen al conflicto armado colombiano?* y *¿Qué interpretaciones pueden darse de las causas del conflicto armado?*

El entendimiento de las causas del conflicto ayudará al estudiante a comprender que las sociedades no son objetos invariables e inmutables sino que se forman del conflicto de intereses que corresponden a la ideología de los grupos que la constituyen. Esta idea nos parece especialmente importante hoy cuando predomina la homogeneización del pensamiento y la imposición de una cultura única que solo atienda a los interés económicos del consumo.

También su estudio debe ayudar a superar la visión maniquea entre “buenos y malos” promovida desde los medios de comunicación y la historia tradicional para entrar en una discusión más compleja que considere las razones y motivaciones que explican las actuaciones de los actores y colectivos sociales en un momento histórico determinado.

El fin último del estudio de cualquier conflicto, pero en particular del conflicto armado colombiano, debe ser el de ayudar a consolidar una cultura basada en el respeto a las ideas contrarias promoviendo una cultura democrática que solucione las contradicciones políticas e ideológicas de manera pacífica. De aquí que compartíamos con Pagés (1997, p. 5) la idea que

El estudio de los conflictos en la enseñanza de las ciencias sociales debe poner el énfasis en la violencia estructural –y sus múltiples manifestaciones– como la causante de los conflictos sociales violentos y de muchas guerras. El pasado, pero también el presente, ofrece un amplio –demasiado amplio, sin duda– muestrario de conflictos sociales violentos. Se trata de analizarlos en profundidad, de ubicarlos, y de valorarlos con la finalidad de construir conocimientos y valores que, en el futuro, se conviertan en acciones positivas para la solución no violenta de nuevos conflictos.

Sin el ánimo de profundizar en la definición y componentes del pensamiento histórico queremos destacar una idea que consideramos importante en el estudio de los conflictos bélicos. Se trata de la relación entre pensamiento histórico y pensamiento crítico. Cardin y Tutiaux-Guillon (2007), citadas por Pagés (2009, p. 71) señalan que “*el pensamiento*

*histórico es descrito como un instrumento intelectual de alto nivel pudiendo permitir al futuro adulto encontrarse mejor en la constante decodificación de las noticias y las cuestiones sociales, económicas y políticas del presente y actuar así de manera más lúcida como ciudadano en la sociedad democrática a la que pertenece".* Esta definición destaca una idea que a nuestro juicio es la que tiene mayor valor para justificar la enseñanza de los conflictos y en particular las causas que los desencadenan: sólo un ciudadano que ha comprendido críticamente su pasado puede comprender su realidad social y actuar decididamente en su cambio desde una perspectiva democrática.

## **6.2. Saberes y percepciones de los estudiantes frente a las causas del conflicto armado**

Consideramos que en la enseñanza de los conflictos, y en particular del conflicto armado colombiano, es fundamental establecer con claridad el origen y las causas que lo produjeron. Nuestra investigación pretendió en un primer momento establecer el grado de conocimiento y percepción frente a las causas y orígenes del conflicto armado colombiano en estudiantes entre los grados 8º y 11º (2º de la ESO y 1º de Bachiller) de siete instituciones educativas de la ciudad de Bogotá. Para ello se adelantó un diagnóstico a través de dos cuestionarios. Esta fase diagnóstica pretendió resolver dos preguntas: *¿Qué conocimientos tienen los estudiantes de las causas del conflicto armado?* y *¿Qué valoración puede darle a las causas del conflicto?*

Partimos del hecho de considerar que los estudiantes tienen un conocimiento sobre el conflicto armado colombiano que es constituido por un discurso histórico promovido tanto en el campo escolar como en los ambientes sociales con los cuales los estudiantes interactúan. El establecimiento de este panorama nos permitió fundamentar el proceso de diseño de una propuesta didáctica de enseñanza de la historia del conflicto armado en Colombia.

El primer cuestionario se enfocó a reconocer el grado de conocimiento de los estudiantes frente a las causas que originaron el conflicto armado. Se aplicó a 124 estudiantes de 3 colegios.

<b>COLEGIO</b>	<b>NO. ESTUDIANTES</b>	<b>GRADO</b>
COLEGIO CALASANZ	72	Grado 10º
COLEGIO JOSÉ MARÍA CÓRDOBA IED	34	Grado 8º

COLEGIO SUBA EL SALITRE	18	Grado 9º
<b>TOTAL</b>	<b>124</b>	

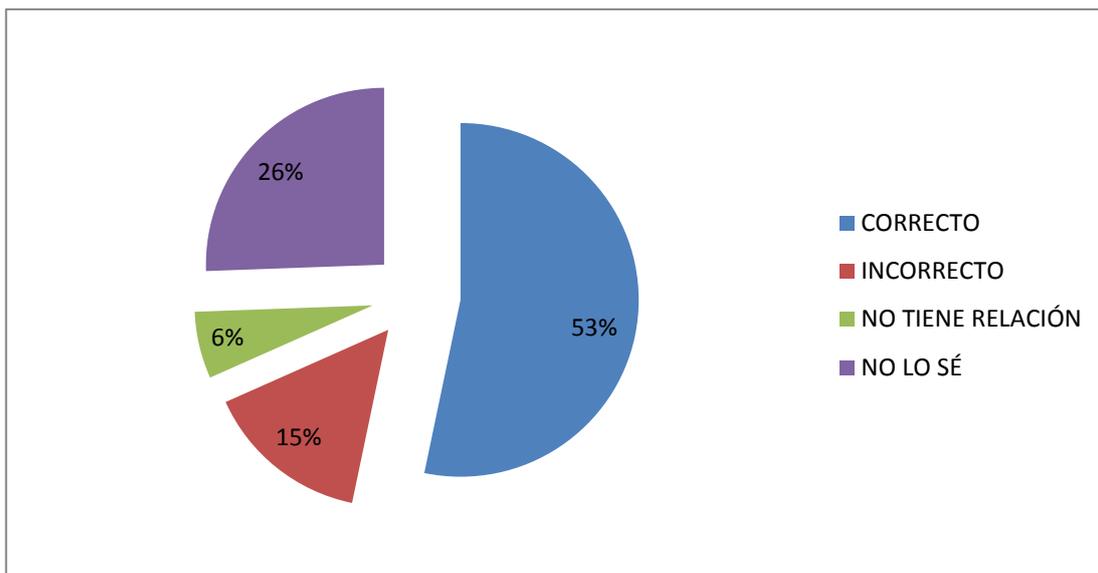
Tabla 8. Población inicial del diagnóstico

En el diseño del cuestionario se les planteó 6 afirmaciones organizadas en las categorías antes descritas en la siguiente forma:

<b>SITUACIÓN</b>
Las grandes desigualdades en la distribución de la tierra desencadenaron en buena medida los conflictos agrarios por su propiedad que más tarde se convertirían en movimientos armados por su posesión
El Estado en Colombia se fortaleció durante todo el siglo XX haciendo presencia en todas las regiones, garantizando por medio de su autoridad el control del territorio
Los partidos tradicionales (liberal y conservador) se enfrentaron entre sí llevando a la población a una intolerancia en la aceptación de las ideas opuestas
La participación que tuvieron otras fuerzas políticas distintas a los partidos tradicionales en el Estado permitió que ideas alternativas pudieran ser representadas con éxito
El asesinato de Jorge Eliécer Gaitán desencadenó un desbordamiento de la violencia polarizando políticamente a la población
Eventos externos como la Revolución Cubana no fueron significativos para el origen y conformación de los grupos guerrilleros en Colombia

Para cada una de ellas el estudiante debía escoger si era cierta, falsa, no tenía relación con el conflicto, o no lo sabía. Por tanto en el diseño del cuestionario se eligieron unas afirmaciones (situaciones) verdaderas y otras falsas. Estas afirmaciones corresponden a los elementos más importantes que la literatura histórica especializada considera importantes para entender el origen del conflicto armado colombiano en la actualidad.

Como resultado se obtuvo que el 53% de los estudiantes contestaron correctamente las respuestas a las afirmaciones. El 15% lo hicieron de manera incorrecta y el 26% afirmaron no saber la respuesta. Sólo un 6% consideraron que las afirmaciones no tenían relación con el tema. Ver gráfica 8.



Gráfica 8. Conocimiento histórico de las causas del conflicto armado.

En cuanto a la valoración y percepción que tienen los estudiantes de las causas que originaron el conflicto armado se decidió aplicar un cuestionario distinto que diera cuenta de ello. En él se presentaron las causas agrupadas en tres categorías: *económicas*, *político-sociales*, y *educativas-culturales* y se les solicitó a los estudiantes valorarlas de acuerdo a su capacidad en la explicación del conflicto armado. Siguiendo una escala para medir actitudes tipo Likert se propusieron cinco opciones de respuesta:

<i>No se explica como causa del conflicto</i>	<i>Tiene alguna relación pero no se explica bien como causa del conflicto</i>	<i>No tiene ninguna relación como causa del conflicto</i>	<i>Se explica en parte como causa del conflicto</i>	<i>Es una explicación definitiva como causa del conflicto</i>
---	---	---	---	---

El segundo cuestionario fue aplicado en cuatro instituciones educativas para un total de 122 estudiantes indagados:

COLEGIO	NO. ESTUDIANTES	GRADO
COLEGIO ORLANDO FALS BORDA IED	29	Grado 9 <sup>o</sup>
COLEGIO TIBABUYES UNIVERSAL	33	Grado 9 <sup>o</sup>
ESCUELA NORMAL SUPERIOR DISTRITAL MARÍA MONTESSORI	34	Grado 9 <sup>o</sup>
INSTITUTO PEDAGÓGICO NACIONAL	26	Grado 9 <sup>o</sup>
<b>TOTAL</b>	<b>122</b>	

Tabla 9. Población complementaria del diagnóstico.

El nuevo diseño de este punto se enfocó para determinar su *percepción* y no su *conocimiento* frente a cada una de las causas. Para ello el estudiante debía valorar la capacidad de cada causa para explicar adecuadamente el conflicto armado. Se propuso a los estudiantes que valoraran 9 afirmaciones relacionadas con las causas del conflicto armado en las tres categorías mencionadas. Las afirmaciones fueron las siguientes:

Causa	Categoría
La desigualdad en los ingresos y patrimonio	Económico
La desigualdad en la propiedad de la tierra y la falta de apoyo del Estado al sector rural	
El auge de los cultivos ilícitos y del narcotráfico en la economía	
Justificar la lucha armada para lograr objetivos políticos	Político-social
La intolerancia para aceptar ideas políticas contrarias	
La falta de democracia y participación ciudadana en el Estado	
La falta de oportunidades de educación	Educativo-cultural
Los colombianos resuelven siempre sus diferencias por medio de la violencia	
En nuestro país la indiferencia no ayuda a resolver el conflicto	

Los estudiantes debían escoger una de cinco opciones de acuerdo a la capacidad de cada una de estas causas de explicar el conflicto armado. Las opciones, adaptadas desde una escala tipo Likert, fueron:

No se explica como causa del conflicto	Tiene alguna relación pero no se explica bien como causa del conflicto	No tiene ninguna relación como causa del conflicto	Se explica en parte como causa del conflicto	Es una explicación definitiva como causa del conflicto
--	--	--	--	--

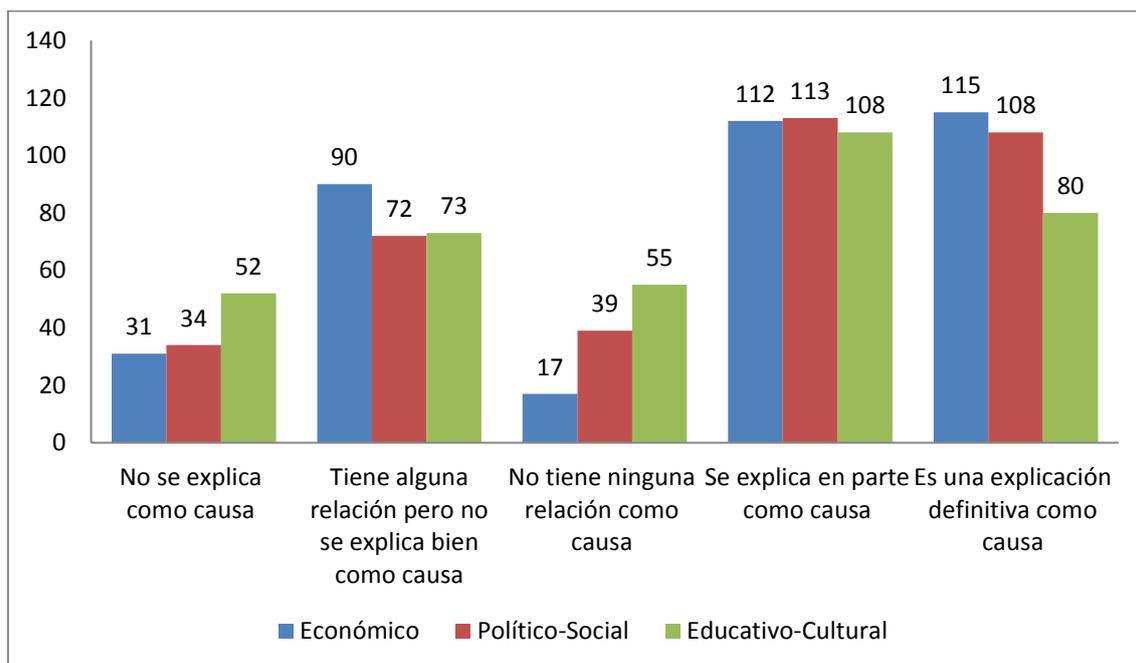
Los resultados también los podemos agrupar en las tres categorías mencionadas. Examinando las causas de la categoría *económica* los estudiantes consideran más importante la desigualdad en la propiedad de la tierra y la ausencia del Estado en el sector rural que la desigualdad en los ingresos y el patrimonio como la causa más importante que

explica la guerra en Colombia. Es decir, se considera que se explica mejor el conflicto por causas en el sector rural que en el urbano.

En cuanto a las causas de *carácter político-social* se destaca en los resultados como la justificación político/ideológica que hacen los grupos armados de su lucha tiene un impacto considerable en la percepción que poseen los estudiantes de éstas como explicaciones decisivas del conflicto armado.

Por último, la categoría *educativa-cultural* señala como la falta de oportunidades de educación no es considerada una causa contundente en la explicación del conflicto armado, por el contrario se percibe como la que menor relación tiene con el conflicto de las 9 causas presentadas. De igual manera, la idea que los colombianos resuelven siempre sus diferencias por medio de la violencia tiene cierta solidez en los estudiantes.

Comparativamente los resultados consolidados por categoría se presentan en el Gráfico No. 2:



Gráfica 9. Percepción de las causas del conflicto armado.

Observando por categorías se aprecia como las causas económicas prevalecen como las de mayor fuerza explicativa, se destaca con el mayor número de respuestas en el rango de quienes consideran que si es una explicación definitiva. Simultáneamente es considerada por los estudiantes como muy importante para explicar el conflicto en cuanto a que pocos de ellos la perciben sin ninguna relación en el conflicto. La explicación económica hace énfasis en la desigualdad en los ingresos, el patrimonio y la propiedad de

la tierra, asuntos que se consideraron justificatorios para dar inicio a la insurgencia armada. Por otra parte la categoría educativa-cultural es la que menor capacidad explicativa le atribuyen los estudiantes para entender el conflicto.

### **6.3. Una propuesta didáctica para la enseñanza de las causas del conflicto armado**

Posterior a la obtención de este panorama diagnóstico se diseñó y desarrolló una intervención didáctica para la enseñanza de las causas que dieron origen al conflicto armado colombiano. En el capítulo 3 se describe en detalle el desarrollo de esta intervención.

Una parte de la intervención didáctica pretendió promover la interpretación histórica del conflicto basada en el análisis de fuentes históricas. Para ello se acudió a la comparación y análisis de fuentes documentales con el fin de examinar el caso de la toma a Marquetalia que señala el inicio formal de la guerrilla de las FARC en el año 1964. El trabajo didáctico se inició con un contexto general del hecho para luego pasar a su estudio desde tres versiones diferentes: la guerrilla, el ejército y los historiadores. Una primera actividad propuso analizar las distintas versiones finalizando con una toma de posición argumentada de parte del estudiante. La siguiente actividad planteó la lectura de un texto especializado de un historiador que analiza las causas del conflicto. Posteriormente los estudiantes describieron y priorizaron las distintas causas. La Unidad Didáctica completa se puede ver en el Anexo 1.

Nuestra intención con esta actividad fue promover pensamiento histórico en los estudiantes a través de la contrastación de textos que contienen distintas versiones de un mismo hecho histórico. No obstante, nuestro objetivo final no fue solamente que los estudiantes aprendan unos contenidos históricos o desarrollen unas habilidades específicas de pensamiento. Consideramos que este tipo de ejercicios deben ayudar a formar jóvenes ciudadanos que sepan interpretar su presente con mayores herramientas argumentativas a la vez que desarrollan aptitudes para vivir y actuar en una sociedad democrática (Pagés, 2009).

Como señalábamos anteriormente la enseñanza de la historia reciente trae como principal problema lidiar con la polémica viva que conlleva problemas que aún no se han resuelto en la sociedad. En nuestro caso, quisimos presentar un hecho bastante polémico -desde el punto de vista de la interpretación histórica- que marca el inicio formal de la guerrilla de las FARC: la toma de Marquetalia. Este hecho corresponde a la ocupación armada de parte del ejército colombiano de un pequeño territorio que había sido colonizado por campesinos

comunistas y en el cual mantenían un control independiente del Estado. Lo que en principio era un movimiento agrario se transformó en una autodefensa campesina para protegerse de los ataques de la policía conservadora y de grupos paramilitares que asesinaban liberales y comunistas. Finalmente con la toma del ejército regular del territorio de Marquetalia en 1964 este movimiento agrario comunista terminó convirtiéndose en la primera guerrilla con aspiraciones de toma del poder nacional.

La principal polémica frente a este hecho se encuentra en la diferencia entre las versiones que presentan la guerrilla de las FARC y el Estado colombiano junto con la interpretación que han hecho del mismo las distintas corrientes historiográficas que varían en su valoración de las implicaciones y consecuencias para la historia colombiana. Para presentar este debate la propuesta didáctica propuso la lectura de tres textos. El primero desde la visión de la guerrilla de las FARC, el segundo describe las acciones militares desde el punto de vista del ejército colombiano y el último corresponde a un texto de un historiador que muestra los hechos desde una perspectiva académica. Los textos completos se pueden encontrar en la secuencia dos de la Unidad Didáctica ubicada en el Anexo 1.

### 6.3.1. Resultados de la propuesta didáctica

En el desarrollo de la propuesta didáctica es importante destacar que no solamente se leyeron las distintas versiones de la toma de Marquetalia sino que se adelantaron discusiones en clase frente a cada uno de los puntos de vista que presentaban los distintos actores. Esta discusión fue importante en la medida que ayudó a clarificar el hecho estudiado situándolo en su contexto histórico y descifrando las diferencias e intenciones de cada versión. Finalmente se les preguntó a los estudiantes: *¿Qué opinión te merece la toma de Marquetalia teniendo en cuenta las tres versiones (FARC, Ejército e Historiadores)?*. La presentación de opiniones de los estudiantes debe ser entendida como la manifestación del resultado de un proceso didáctico. Sus respuestas pueden ser agrupadas en las siguientes categorías:

Categoría	Descripción
Afinidad con la guerrilla-campesinos	Confieren responsabilidad al ejército por el exceso de fuerza para tomar el control de la región. Consideran que los campesinos han sido atropellados injustamente. Justifican a los campesinos en su lucha contra el Estado. Consideran un error del gobierno el ataque a los campesinos comunistas.

Afinidad con el ejército - gobierno	Le confieren la responsabilidad del conflicto a las FARC. Consideran que era necesario tomar el control de la región pero no están de acuerdo con el uso de la fuerza. En otros casos creen que la toma fue una decisión correcta pero que faltó más contundencia en el ataque para destruir definitivamente a los rebeldes. En general el ejército actuó justificada y correctamente.
Necesidad de encontrar diálogos y acuerdos	Consideran la necesidad de establecer diálogos y acuerdos que eviten el enfrentamiento violento.
Énfasis en la interpretación de las versiones	Enfatizan en las diferentes versiones y argumentaciones que presentan tanto la guerrilla como el ejército. Algunos afirman la dificultad para conocer lo realmente ocurrido debido a la disimilitud de versiones. Una parte le confiere mayor credibilidad a la versión del historiador por considerarla más neutral.
No justifica el uso de la violencia en ninguno de los dos bandos	No justifican el uso de la violencia en ninguno de los dos bandos. Tienen una percepción de una guerra sin sentido. Consideran que ambos bandos (Guerrilla - Ejército) tuvieron una mala actuación y que faltó una mayor acción del Estado para evitar la violencia.
No ofrece una opinión clara y coherente	No ofrece una opinión clara y coherente

Tabla 10. Descripción de las categorías. Opinión toma de Marquetalia

Cuantitativamente la distribución de las respuestas se resume de la siguiente manera:

COLEGIO	CATEGORÍAS					
	Afinidad con la guerrilla-campesinos	Afinidad con el ejército – gobierno	Necesidad de encontrar diálogos y acuerdos	Énfasis en la interpretación de las versiones	No justifica el uso de la violencia en ninguno de los dos bandos	No ofrece una opinión clara y coherente
	%	%	%	%	%	%
<b>GRUPO A</b>						
OFB	30	4	26	4	17	17
ENSMM	45	4	4,	9	32	4
CIJMC	21	0	37	10	10	21
TU	15	27	19	27	11	0
<b>GRUPO B</b>						

CC	23	23	29	23	0	0
IPN	23	0	12	41	23	0

Tabla 11. Distribución cuantitativa respuestas. Toma de Marquetalia

Como se puede observar no se notan diferencias sustanciales entre los dos grupos de estudio. En general es evidente que las opiniones de los estudiantes estuvieron más vinculadas con las justificaciones de los campesinos armados en contraste con las razones del gobierno y la versión del ejército. En los colegios donde los estudiantes destacan poco las diferencias en las versiones de los hechos que ofrecen los protagonistas se encuentra un nivel mayor de respuestas poco claras y coherentes. Lo que nos lleva pensar en que el énfasis en la interpretación y análisis de las fuentes permite a los estudiantes llegar a opiniones mejor situadas argumentativamente.

Sólo una parte muy reducida de estudiantes en sus comentarios destacan la importancia que tiene el estudio de este tipo de hechos históricos para comprender mejor el presente.

Estudiante	Comentario
TU_UD_23:	<i>Creo que fue negativo para la historia del país ya que debido a esto fue que empezó la historia de las FARC</i>

Esta situación nos obliga a pensar en estrategias más efectivas que permitan dejar claro en los estudiantes que el estudio de los hechos históricos tiene que ver necesariamente con una comprensión mejor y más completa del presente.

Una parte de los estudiantes recurren a justificaciones políticas o ideológicas para situarse a favor o en contra bien sea del ejército y el gobierno o de los campesinos armados. No obstante, son más frecuentes justificaciones a favor de estos últimos ya que los identifican como cercanos a los intereses del “pueblo” o como campesinos que luchaban por sus derechos y un cambio social positivo para la sociedad. También se llegó a manifestar en algunas discusiones grupales opiniones en contra del tratamiento parcializado de ciertos medios de comunicación en contra de la guerrilla de las FARC lo que nos hace pensar que este tipo de debates en clase, bien conducidos y apoyándose en fuentes que contrasten la visión de los hechos por parte de los protagonistas, pueden ayudar a superar el maniqueísmo amigo-enemigo que predomina en el manejo de la información y en algunos discursos políticos en el país.

Estudiante	Comentario
------------	------------

OFB_UD_09	<i>La diferencia de ideologías y el estado al tener miedo que se hiciera una revolución decidió atacar de manera grotesca a estos campesinos revolucionarios o ciudadanos rurales interesados por su país. Dolor de patria</i>
OFB_UD_11	<i>El miedo del Gobierno a que pudieran formar los campesinos una revolución contra el Gobierno al verse la diferencia de ideologías de ellos</i>

Los argumentos para justificar las acciones de ejército están más centrados en el establecimiento del orden, su legalidad y su autoridad.

<b>Estudiante</b>	<b>Comentario</b>
OFB_UD_18	<i>Porque prácticamente la guerrilla generaba mucho conflicto en esa zona lo que hizo que el ejército interviniera en esa zona y a los campesinos porque ellos se armaron como civiles</i>

También queda en evidencia que los estudiantes que demuestran cierta afinidad con la posición de los campesinos armados no siempre aluden a sus ideas políticas sino que mencionan razones cercanas a la empatía social<sup>28</sup> que les producen. Los consideran un grupo vulnerable en relación con el exceso de fuerza en el ataque del gobierno.

Sin embargo la tendencia más clara estuvo en la necesidad de encontrar diálogos y acuerdos que impidan la resolución violenta de las diferencias (políticas o económicas) y, en general, en no justificar la violencia para resolver desigualdades o disentimientos.

<b>Estudiante</b>	<b>Comentario</b>
IPN_UD_05	<i>En mi opinión ni las FARC ni el ejército tienen la razón debido a que si bien es cierto que las FARC no debieron imponer sus ideales por las armas, también es cierto que el ejército no debió haber tratado a los campesinos de la forma tan inhumana que hizo.</i>
CIJMC_UD_15	<i>Yo creo que había otra solución por parte del Estado en vez de atacar a los comunistas como hacer un tratado o compromisos sin la necesidad de matarlos.</i>

<sup>28</sup> Esta empatía social hacia los campesinos armados se presenta en los mismos términos que la definida en el estudio de Segal, Gerdes, Mullins, Wagaman, & Androff (2011) que la entiende como la capacidad de entender a los otros colocándose en el lugar de aquellos que viven situaciones de desigualdad con la finalidad de emprender acciones que propicien cambios positivos.

TU_UD_14	<i>Me parece mal de las FARC y el ejército porque impulsaron una guerra que no tenía tanta importancia, hay que dialogar y que ambas partes pongan parte y parte</i>
CC_UD_02	<i>Fue un golpe que afectó a mucha población, eso no debió ser lo correcto, existían otras maneras para pacificar el país, sin violencia y muerte, no estoy de acuerdo.</i>

Después de la lectura, análisis y discusión de un texto<sup>29</sup> que analizaba algunas de las más importantes causas que desde distintas perspectivas explican el surgimiento y permanencia del conflicto armado se les pidió a los estudiantes que mencionaran las que a su juicio eran las principales explicaciones.

La primera causa mencionada es la *económica* que hace alusión a la desigualdad, la pobreza, la falta de oportunidades económicas, la necesidad de vincularse en la economía ilegal y el desempleo. La segunda se refiere a la ausencia y deficiencia del *Estado*. La tercera menciona la codicia, avaricia y el problema de la tierra enmarcado en un deseo de *Poder*. La cuarta habla del problema de la *justicia* mencionando la impunidad y casos de injusticia. La siguiente causa hace referencia a la pérdida de *valores*, a una *cultura* ligada con la violencia y a la discriminación y exclusión social. La quinta causa se refiere al ámbito *político*, en ella se menciona la persecución y exclusión política, la falta de una cultura política, las diferencias ideológicas, y el interés de mantener o apropiarse del poder político regional. Como explicación relacionada con la *educación* se menciona la falta de una educación histórica y de recursos relacionados con garantizar este derecho. Por último, los estudiantes mencionaron como causas asuntos *personales* como la venganza, las malas decisiones y la falta de comunicación. Cuantitativamente los resultados se distribuyen de la siguiente manera:

---

<sup>29</sup> El texto utilizado fue una adaptación del artículo: “Conflicto armado en Colombia: análisis de las causas económicas, sociales e institucionales de la oposición violenta” de Lilian Yaffe (2011). Puede leerse en la página 7 y 8 de la Unidad Didáctica (Anexo 1).

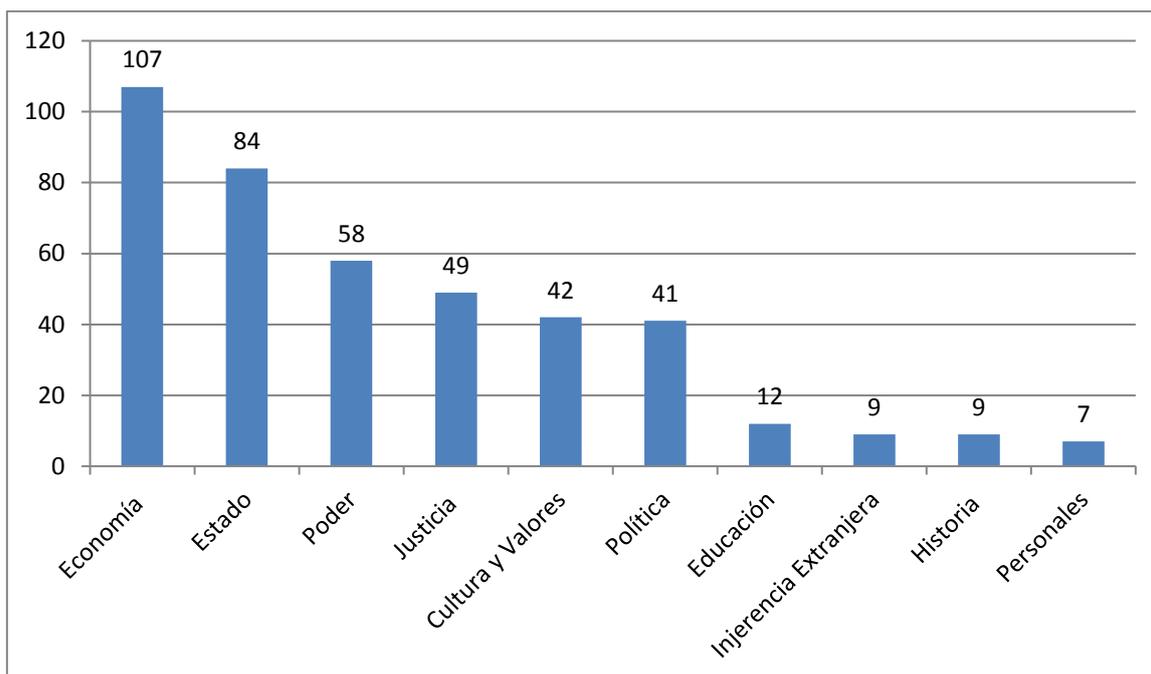


Gráfico 10. Causas del conflicto armado desde los estudiantes

Sólo mencionaremos algunos comentarios de las principales categorías mencionadas por los estudiantes:

<b>Causas</b>	<b>Comentario</b>
Economía	<i>TU_UD_05: Aquí en Colombia hay mucho conflicto y violencia porque hay gente que maltrata a los pobres o le quitan sus casas. La violencia hace que exista más desigualdad.</i>
Justicia	<i>CIJMC_UD_02: No hay justicia en este país donde las personas de más bajos recursos no tienen suficiente justicia</i>
Cultura y Valores	<i>CC_UD_10: Pérdida de valores e identidad. Hace que los colombianos no nos pese matarnos unos a otros pues no nos vemos como iguales y no encontramos maneras más viables de solucionar nuestros problemas.</i>
Política	<i>CIJMC_UD_04: se formó el conflicto al no dejar participar a los pueblos y apartarlos de la política por eso ellos buscaron otra forma de volver al sistema que fue la violencia</i>
Educación	<i>OF_UD_11: La consecuencia de que no sabemos la historia de nuestro país, no nos damos cuenta que hay mucha influencia negativa desde otros países o más bien desde Estados Unidos</i>
Historia	<i>CC_UD_04: La muerte de [Jorge Eliécer] Gaitán. Desde ahí la gente se fue al campo y cogió las armas.</i>

Otro aspecto que vale la pena destacar en los resultados tiene que ver con la dificultad de un grupo importante de estudiantes para hacer una distinción entre pasado y presente. Cuando se les pregunta sobre causas (pasado) del conflicto, y a pesar de haber leído el texto propuesto y discutido las distintas perspectivas explicativas, muchos de ellos acuden a describir asuntos del presente para hallar explicaciones al conflicto armado. Algunas de las explicaciones que escriben los estudiantes, aunque pueden relacionarse con algunas de las categorías vistas, se destacan por hacer referencia a su contexto inmediato.

Algunas de estas explicaciones pueden rastrearse en el discurso mediático. Esto nos lleva a pensar que el discurso histórico escolar no actúa de forma directa ni inmediata en la fundamentación de juicios y explicaciones, en especial si se tratan de fenómenos sociales vigentes y polémicos. El peso de los contextos cercanos tiene un peso importante a la hora de encontrar explicaciones a los fenómenos históricos:

<b>Estudiante</b>	<b>Comentario</b>
ENSMM_UD_10	<i>Porque si hubiera equidad los hijos de los ricos también pelearían y ahí si le dolería al Estado porque perderían a quien puede pagar una libreta [militar].</i>
ENSMM_UD_21	<i>El Estado es el que nos roba todo lo bueno que tenemos, todo lo que nos da la vida y luchamos por ello nos lo roba.</i>
TU_UD_23	<i>Hoy en día muchas personas ya no valoran lo que tienen ni lo que otros hacen por ellos. Por ejemplo: mi vecina manda a Juan a la tienda y nunca le agradece.</i>

Adicionalmente a las causas vistas previamente aparecieron categorías de explicaciones que sólo fueron mencionadas en una sola institución. El primer caso se presentó en el Colegio Orlando Fals Borda y se refiere a la *injerencia extranjera* que alude a la responsabilidad de las multinacionales en el conflicto por su interés en controlar y lucrarse de los recursos naturales del país. En este Colegio, la opinión general atribuye responsabilidad a los Estados Unidos en el conflicto armado. Consideramos que el proyecto educativo que promueve el colegio y que se fundamenta en favorecer el pensamiento crítico en los estudiantes a través del estudio y discusión de hechos sociales actuales y relevantes puede explicar la razón por la cual los estudiantes incorporan este tipo de explicaciones para el conflicto armado colombiano.

<b>Estudiante</b>	<b>Comentario</b>
-------------------	-------------------

OFB_UD_16	<i>Por estas multinacionales los pobres campesinos han ido quedando con muy pocos recursos y cuando han tratado de hacerse notar han creado grandes masacres como por ejemplo la masacre de las bananeras</i>
-----------	---

La segunda causa que solo apareció en una institución se corresponde con una explicación histórica. En ella los alumnos y las alumnas vinculan algunos hechos históricos a la aparición del conflicto armado colombiano. Esta categoría surgió en el Colegio Calasanz y coincidió con el estudio que estaban realizando en ese momento los estudiantes de grado 11º de la historia política de Colombia en la segunda mitad del siglo XX.

<b>Estudiante</b>	<b>Comentario</b>
CC_UD_08	<i>Las diferencias políticas entre liberales y conservadores que se tornaron violentas</i>
CC_UD_07	<i>La muerte de Gaitán. La gente se va al campo y coge las armas. El robo de las elecciones de Rojas Pinilla. Creación del M19</i>
CC_UD_06	<i>El Frente Nacional. Generó bipartidismo creando guerrillas.</i>

Estas opiniones nos permite deducir que el proyecto educativo junto con el diseño curricular y el énfasis que se le presta en la formación de los estudiantes puede jugar un papel relevante en la manera como explican el conflicto armado y pueden llegar a influir notoriamente en la forma como construyen este tipo de conocimiento.

La estrategia didáctica de contrastar diferentes fuentes documentales para presentar distintas versiones de un mismo hecho histórico permite promover las tres dimensiones de análisis de pensamiento social que citábamos anteriormente: causalidad, intencionalidad y relativismo (Santisteban, 2011). Tanto en las respuestas por escrito como en las discusiones en clase los estudiantes presentaron distintas perspectivas relacionadas con las razones, las motivaciones y las interpretaciones de las causas del conflicto armado. Adicionalmente, el uso de distintas fuentes documentales ayudó a que los estudiantes se preguntasen por la naturaleza de cada versión y de cada documento que la contenía. Muchos pusieron en duda la veracidad total de alguna versión y le atribuían intereses y motivaciones para justificar cierta versión de los hechos.

<b>Estudiante</b>	<b>Comentario</b>
-------------------	-------------------

TU_UD_20	<i>(...) no me parece que estas tres versiones tengan todo completo como pasó, deben de tener algo verdadero y algo que aumentaron más.</i>
----------	---

La versión presentada por el historiador es considerada en ocasiones como la más “neutral”. Sin embargo, en múltiples respuestas los estudiantes aceptan como cierta alguna de las versiones sin acudir a un mayor análisis crítico y descartan otras o demuestran un escepticismo e incredulidad de todos los elementos de las distintas versiones.

<b>Estudiante</b>	<b>Comentario</b>
CC_UD_05	<i>Básicamente se nota la parcialidad de las opiniones y por ello es necesario que alguien externo e imparcial analice la situación (...)</i>
IPN_UD_15	<i>Todos se pasan la culpa desde las FARC, el ejército e historiadores. Cada guerra continúa por la diferencia de argumentos, los ataques y rencores entre unos y otros. Los historiadores se podrían considerar como los más neutros de todos, pero dicen lo que les funciona a su favor.</i>
TU_UD_13	<i>(...) no se a fondo qué pensar ya que todos dicen algo pero no estuvimos allí para saber en realidad</i>
CC_UD_10	<i>En mi opinión ambos bandos adaptaron la historia para su beneficio, pero según la versión más neutral, la histórica, pienso que el estado se excedió en el uso de la fuerza, tanto por la superioridad numérica tanto como por el atentado a la población civil.</i>

El trabajo didáctico adelantado con los estudiantes en las instituciones educativas fue fundamental no sólo por la lectura de las fuentes sino por el debate, la discusión y el contraste que pudieron hacer de ellas a través de la dirección del profesor-investigador. En cada institución se procedió a hacer una lectura en común de los textos de la Unidad Didáctica (Ver anexo 1) la cual era suspendida en ciertos momentos por el docente-investigador para hacer aclaraciones, preguntas, relaciones entre el pasado-presente, lo que redundó en definitiva en una mejor comprensión de los textos y en el surgimiento de nuevas ideas que luego serían incorporadas por los estudiantes en sus respuestas por escrito.

Estos textos de la Unidad Didáctica aunque presentaron las distintas versiones del hecho histórico (la toma de Marquetalia) no fueron suficientes por sí mismos para suscitar una comprensión del pasado y sus protagonistas en los estudiantes. Fue importante la

mediación del profesor-investigador el cual lanzó preguntas, sugirió interpretaciones y provocó un pensamiento contrafactual que permitió situar a los documentos en su contexto de producción señalando el interés de los actores que lo produjeron.

En este proceso de contextualización histórica de las fuentes no sólo es importante el papel del profesor -como hemos constatado- sino que también juega un papel relevante los problemas de la actualidad. En palabras de Peter Seixas (1998).

Nunca tenemos acceso al contexto histórico en forma directa o indirecta: la construcción del contexto es formado no solamente a través del trabajo con las fuentes históricas (textos), sino también a través de asuntos y cuestiones actuales<sup>30</sup>.  
(p. 314)

Como se observó anteriormente (tabla 5), los resultados muestran que en aquellos colegios donde hubo un mayor número de estudiantes que pusieron en duda la veracidad de los documentos se redujeron o eliminaron las respuestas incoherentes o poco claras. Estos resultados también demuestran que el contraste y discusión de fuentes permitió no sólo observar las contradicciones entre los distintos textos sino ir más allá -como lo sugieren Carretero y López (2009)- y encontrar el por qué de estas diferencias al situar los intereses, motivaciones y diferencias ideológicas de los protagonistas de los hechos estudiados.

Lo anterior nos hace pensar en la importancia de insistir en los estudiantes en la necesidad de considerar el método histórico de tratamiento de las fuentes documentales. Encontramos valiosa la idea de Marc Bloch de interrogar los documentos, de perseguir el error y la mentira, pero también del “sentido” que es posible extraer de un documento que miente. *“El historiador –afirma– sabe que sus testigos (los documentos) pueden equivocarse y mentir. Pero ante todo se esfuerza por hacerles hablar, por comprenderlos”* (1982, p. 73). Los profesores de ciencias sociales debemos asistir a nuestros estudiantes para prepararlos en la crítica y evaluación de las fuentes documentales para lo cual se requiere un manejo teórico, metodológico y técnico tanto del oficio del historiador como del campo temático que se pretende enseñar.

Una de las estrategias más utilizadas en la enseñanza de la historia comprende el uso de fuentes documentales. Los resultados de nuestra investigación insisten en la necesidad de guiar a los estudiantes hacia una crítica adecuada de los documentos que les permita

---

<sup>30</sup> “We never have access to the historical context in direct or unmediated form: the construction of context is shaped not only through work with historical sources (texts), but also through present concerns and issues”. (traducción del autor)

mejorar su pensamiento crítico y sus niveles de argumentación. Coincidimos con Francisco Alía (2005) en el alcance que tiene el tratamiento adecuando de las fuentes documentales:

El documento no es inocente (...) sino que lo producen consciente o inconscientemente las sociedades tanto para imponer una imagen del pasado como para definir “su verdad”. La crítica tradicional de lo falso es insuficiente, siendo preciso desestructurar el documento para descubrir sus condiciones de producción (...). El problema no reside en contradecir al documento sino en interpretarlo, desmontarlo y leerlo como producto complejo de la sociedad (...). Al mismo tiempo, hay que delimitar y explicar las lagunas y los silencios de la historia y asentar ésta lo mismo sobre estos vacíos que sobre los llenos que han sobrevivido (p. 98).

Una actitud en este sentido del profesorado favorecería en los estudiantes no sólo habilidades relacionadas con el método histórico y el análisis documental (autenticidad, depuración de la información y contextualización o comparación) (Aróstegui, 1995, p. 354) sino que sería útil para entender que el pasado también es una construcción social que depende de la interpretación que se haga desde el presente.

### **6.3.2. Uso del material didáctico**

Nuestra intención no sólo era conocer aspectos cognitivos relacionados con el modo como se manifiesta el pensamiento histórico y social en los estudiantes sino también nos interesó indagar sobre las formas como utilizaron el material didáctico en sus respuestas. De este análisis se puede inferir que los estudiantes utilizan tanto su saber informal como su conocimiento escolar para encontrar respuestas a las causas del conflicto. Lo pueden hacer gracias a que el conflicto armado colombiano es una Cuestión Socialmente Viva (CSV) y tienen un conocimiento de él que proviene de su contexto social, familiar y de los medios de comunicación.

Como mencionábamos anteriormente el texto del historiador propuesto en la Unidad Didáctica (Anexo 1) y estudiado en clase hacía alusión a causas económicas, políticas/institucionales y sociales/culturales haciendo mayor énfasis en las primeras. Se observó que si bien los estudiantes recogen algunas de las justificaciones presentadas en la lectura una parte significativa de las causas que mencionan no están incluidas en él y surgen de su percepción y de la discusión que se adelantó en clase en relación con el texto de estudio. Asuntos como la desigualdad, la pobreza, la codicia, la tenencia de la tierra, la debilidad estatal o la pérdida de valores que fueron tratados en el texto son mencionados por los estudiantes pero otros aspectos como la persecución y exclusión política, la

deficiente cultura política, la falta de justicia, la corrupción, la injerencia extranjera o la falta de una educación histórica son causas que provienen de un saber y una interpretación propia frente al conflicto armado colombiano.

En general podríamos clasificar los colegios y sus estudiantes en esas dos grandes categorías: quienes siguieron los argumentos del texto de manera más o menos cercana y quienes argumentaron causas del conflicto desde una perspectiva independiente a la lectura. En la primera categoría se encuentran cuatro de los seis colegios indagados, tres de ellos del Grupo A y uno del Grupo B. En cuanto a quienes argumentaron en mayor medida causas independientes de la lectura se encuentran dos colegios uno del Grupo A y otro del Grupo B, estas instituciones son el Colegio Orlando Fals Borda y el Colegio Calasanz respectivamente. La tabla No 13 señala las diferencias entre colegios en el uso del texto propuesto.

<b>Colegio</b>	<b>Argumentaciones utilizando la lectura (%)</b>	<b>Argumentaciones independientes a la lectura (%)</b>
<b>GRUPO A</b>		
Orlando Fals Borda	53	47
María Montessori	83	17
José María Córdoba	83	17
Tibabuyes Universal	82	18
<b>GRUPO B</b>		
Colegio Calasanz	56	44
Instituto Pedagógico Nacional	76	24

Tabla 12. Cuantificación tipos de argumentación.

Muchos de los comentarios de los estudiantes que hemos visto anteriormente y los que se citarán a continuación pueden entrar en algunas de las dos categorías enunciadas. Por tal razón solo mencionamos los resultados cuantitativos dejando los comentarios de los estudiantes para otras partes del texto que ayudan a ilustrar distintos análisis.

Consideramos que un pensamiento histórico o político más complejo se evidencia cuando el estudiante utiliza hechos de estos ámbitos para justificar sus argumentaciones. En nuestro caso este tipo de pensamiento se presentó más frecuentemente cuando el estudiante utilizó ideas -distintas a las expuestas en el texto- obtenidas desde su experiencia y su interpretación personal de la realidad. Cuando el estudiante argumenta siguiendo solamente una o varias fuentes propuestas por el docente lo hace por lo general ciñéndose al texto y considerando válidos estos argumentos por principio de autoridad.

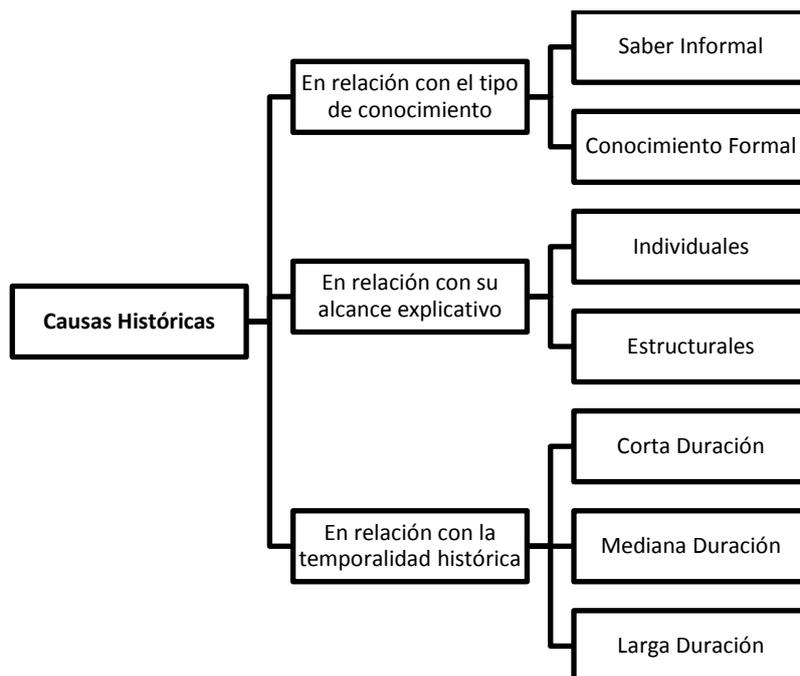
Pero cuando decide analizar desde ideas propias recurre a hechos históricos, políticos o sociales que conoce lo que fortalece su proceso de argumentación.

Por tal razón, un ejercicio que debería promover el profesor de ciencias sociales es proponer la lectura y estudio de distintas fuentes documentales (bibliográficas, audiovisuales, narrativas, etc.) para posteriormente solicitar a los estudiantes contrastarlas con hechos históricos, políticos o culturales conocidos por ellos lo que finalmente derivará en argumentaciones críticas más complejas.

Encontramos que las opiniones en clase que se suscitaron por la lectura de las causas del conflicto armado en Colombia promovieron en mayor medida el debate e intercambio de ideas cuando algunos estudiantes plantearon posiciones claras y algunas veces polémicas frente al tema. Esto produjo una intensificación de la controversia que finalmente resultó en una ampliación del repertorio argumentativo al que acudieron los estudiantes para explicar el conflicto armado.

### **6.3.3. La causalidad histórica desde la perspectiva de los estudiantes**

Para una lectura y análisis de las causas del conflicto armado desde los resultados de nuestra investigación hemos decidido acudir a su interpretación desde tres perspectivas. La primera se relaciona con el *tipo de conocimiento* que los estudiantes evidencian, para ello hacemos una división en lo que denominamos un saber informal que corresponde a sus representaciones sociales frente al tema y un conocimiento formal que tiene que ver con el discurso histórico escolar. La segunda perspectiva se refiere al *alcance explicativo* que tienen estas causas, este alcance puede limitarse a las decisiones personales de los individuos o considerar los procesos históricos, sociales o culturales que explican los hechos estructuralmente. Por último, nos interesa observar las causas desde el uso que los estudiantes tienen de la *temporalidad histórica* para lo cual acudimos al concepto de corta, mediana y larga duración. El gráfico 4 representa nuestra propuesta de análisis



Esquema 4. Propuesta de análisis de la causalidad histórica

#### 6.3.3.1. De las representaciones sociales al conocimiento formal

Nuestra investigación permite constatar que los estudiantes tienen un saber informal muy bien construido en relación con el conflicto armado colombiano. Cuando se abordó el tema prácticamente la totalidad de los estudiantes tenían alguna explicación del conflicto, estos razonamientos -como vimos- pueden partir de saberes informales o de conocimientos formales mejor establecidos. En el contexto estudiado no es un tema que provoque silencios en los estudiantes. Al contrario, todos tienen algo que decir.

Esta situación es más evidente en las discusiones adelantadas en clase en donde la participación era permanente y la argumentación de las causas giraba alrededor de información que se presentaba en los medios de comunicación o de los comentarios informales en el hogar o el barrio. También fue especialmente cierto cuando se discutió en relación con los acuerdos de paz que en ese momento adelantaba el estado colombiano con la guerrilla de las FARC. Los estudiantes permanentemente vincularon esta situación con la búsqueda de causas del conflicto o la identificación de los principales protagonistas tanto actuales como históricos de la guerra colombiana.

Esta fuerte vinculación del conocimiento informal con el conflicto armado colombiano se explica en cuanto a que es una Cuestión Socialmente Viva en el sentido que la define Tutiaux-Guillon (2011, p. 25)

(...) es una cuestión que no está decidida ni por la ciencia ni por la sociedad; que está abierta y suscita debates y controversias. Es socialmente viva si estos debates son sobre todo, sociales; es científicamente viva si estos debates se refieren también a las ciencias, a los investigadores, en desacuerdo sobre las respuestas válidas que se pueden aportar es, frecuentemente, una cuestión mediatizada. Representa un reto social, moviliza valores, intereses y puede ser portadora de emociones. A menudo es políticamente sensible.

Este saber informal en los alumnos se construye fuera de los espacios escolares institucionales. Puede ser asimilable a las *representaciones sociales* que Pagès (2007) define como:

Un conjunto de informaciones, de opiniones y de valores que constituyen un «pre-saber» más o menos bien estructurado que aporta explicaciones, más o menos elaboradas, sobre una situación, un hecho del presente o del pasado, un problema, un conflicto, un tema, etc. (p. 6)

Las representaciones sociales de los estudiantes son muy cercanas a las explicaciones centradas en los contextos inmediatos a los que nos referíamos previamente. En los siguientes casos los alumnos señalan opiniones relacionadas con las personas “pobres” o la “injusticia” que reflejan sus ideas previas sobre estos fenómenos:

<b>Estudiante</b>	<b>Comentario</b>
TU_UD_22	<i>Discriminan a las personas de bajos recursos pensando que les van a robar y hay algunos almacenes que no los dejan entrar por la forma como están vestidos</i>
TU_UD_17	<i>Cuando una persona pobre roba la meten presa y la hunden pero cuando uno rico roba, como los hijos de Uribe, solo pagan y quedan libres.</i>
TU_UD_24	<i>Ya los pobres se acostumbraron a que los roben, entonces siempre viven con ese miedo que todos se acerquen a ellos con maldad.</i>

En contraposición, el *conocimiento formal* lo entendemos como aquel que se construye en instituciones especializadas por medio de una organización curricular definida y cuyos objetivos están claramente establecidos<sup>31</sup>. Nuestra propuesta didáctica tiene la intención de promover este tipo de conocimiento y ayudar a modificar las representaciones sociales

<sup>31</sup> Una discusión desde el campo de la psicología cognitiva en relación con los aprendizajes formales e informales en el campo de la enseñanza de la historia puede seguirse en Asensio (2001).

de los estudiantes del conflicto a través de la introducción de un conocimiento formal fundamentado en el conocimiento histórico.

Como se observa, en el proceso de formación de las representaciones sociales del conflicto armado los estudiantes utilizan lo que Carretero define como un *razonamiento informal* (Carretero, 1997a) para argumentar y ofrecer explicaciones del conflicto armado.

De los ejemplos y descripción hecha hasta este punto podemos inferir que los estudiantes privilegian su saber informal por encima de su conocimiento formal cuando se refieren a causas y explicaciones del conflicto armado. Ésta situación queda en evidencia, como hemos visto, cuando los estudiantes recurren a un lenguaje cotidiano o cuando no sitúan las causas temporalmente en el pasado sino que acuden al presente y a su contexto inmediato. De aquí que más que responder a la pregunta *¿por qué o cómo inicio el conflicto armado?* terminen respondiendo a *¿Qué caracteriza al conflicto armado y por qué continúa?* Un ejemplo de lo anterior es el tratamiento del concepto de *desigualdad*. Para algunos estudiantes la desigualdad es una causa del conflicto, por lo que recurren a explicar cómo la desigualdad en el campo originó el conflicto en el *pasado*. Por el contrario, para otros es el conflicto el que causa desigualdad otorgándole prioridad a la descripción de la desigualdad en el *presente*. De cualquier forma muchas de estas explicaciones tienen una lógica interna válida y una coherencia argumentativa, independientemente que no expresen conocimientos académicos claros.

Ahora bien, lo que hemos venido denominado un *saber informal* o una *representación social* Peter Seixas (2016) lo delimita en el campo de *“memoria y prácticas de vida”* en donde el papel de la memoria colectiva, los lazos comunitarios, las identidades colectivas y los enemigos comunes son los que más destacan. Para Seixas no significa que este campo esté exento de un *conocimiento escolar* como aquí lo hemos definido, se trata en su opinión de un énfasis que adopta el currículo para dar prevalencia a estos aspectos. El campo contrario lo conforma la *historia disciplinar* la cual enfatiza en las prácticas disciplinarias en la historia, la interpretación y lectura de fuentes primarias y la construcción crítica de relatos históricos. La combinación entre estos dos campos (memorias colectivas y prácticas históricas) es para Seixas la práctica ideal que debería presentarse en la enseñanza de la historia escolar.

*Explicaciones desde el saber informal.* El saber informal es permanentemente referenciado por los estudiantes en la búsqueda de las causas del conflicto. Un indicador de ello es la referencia a noticias y hechos de actualidad que utilizan para explicar el conflicto. Debido a esto terminan haciendo más una descripción que un análisis de sus causas.

<b>Estudiante</b>	<b>Comentario</b>
OFB_UD_12	<i>Porque explotan nuestros recursos naturales y Colombia siendo tan rica en materia prima y recursos tiene una economía muy mala y hay que tener algo en cuenta de que los lugares más ricos en recursos naturales son los más pobres del país, como es el caso del cerrejón en la Guajira, una mina que el dueño es una multinacional y proporciona al estado miles de millones al año más regalías para este departamento y al año se registra que mueren cientos de personas adultos, niños, abuelos por la deshidratación y desnutrición, entonces ¿A dónde van estos dineros?</i>

Cuando los estudiantes se refieren a la *desigualdad* lo suelen hacer desde al menos dos perspectivas. La primera la entiende como causa del conflicto y se situaría en lo que hemos denominado una *explicación estructural*. La segunda se refiere a la manera como ellos perciben y viven la desigualdad en su vivencia cotidiana.

<b>Estudiante</b>	<b>Comentario</b>
TU_UD_21	<i>Ya que las personas en nuestro país siempre tienen un mejor trato con los ricos. Como en un hospital atienden más rápido a la gente de plata.</i>
IPN_UD_14	<i>En todos los países hay desigualdades pero en Colombia se evidencian más.</i>

*Explicaciones desde el conocimiento formal.* Algunos estudiantes lamentan la ausencia de un conocimiento histórico o académico en general que ayude a comprender mejor las causas y consecuencias del conflicto armado.

<b>Estudiante</b>	<b>Comentario</b>
OFB_UD_16	<i>La consecuencia de que no sabemos la historia de nuestro país, no nos damos cuenta que hay mucha influencia negativa desde otros países o más bien desde Estados Unidos</i>

En otros casos los estudiantes se sitúan ideológicamente desde alguna perspectiva. No son casos frecuentes pero si llaman la atención por su determinación al defender o atacar una posición política. Los más comunes son aquellos que se sitúan en la izquierda y son aún más escasos quienes se identifican ideológicamente plenamente con la guerrilla. Se

pueden considerar que recurren a una explicación formal en cuanto a que se desprende de sus comentarios cierto conocimiento político o histórico.

<b>Estudiante</b>	<b>Comentario</b>
ENSMM_UD_24	<i>Yo creo que la toma de Marquetalia no fue más que una demostración de poder pero no fue del todo mala ya que impulsó a la formación de las FARC, aunque hoy no han logrado cumplir con sus ideales de un país socialista, se ha demostrado que hay oposición, hay gente que lucha por sus ideales, y algún día el gobierno de derecha va a caer y va a triunfar el socialismo o comunismo.</i>

Otros estudiantes apoyan sus explicaciones desde un contexto histórico o referencian algunos hechos históricos relacionados con el surgimiento de los grupos armados en el país. No es un grupo numeroso pero quienes acuden a este tipo de referencias por lo general lo hacen de manera bastante acertada.

<b>Estudiante</b>	<b>Comentario</b>
CIJMC_UD_04	<i>(...) el ejército no quería que pasara lo de Cuba y que las FARC tomaran el poder (...)</i>
IPN_UD_21	<i>Desde el inicio de los partidos de izquierdas se les ha excluido, desde la existencia del Frente Nacional como hasta nuestros días con la aniquilación de la UP.</i>
IPN_UD_20:	<i>La poca atención a las zonas rurales generó el surgimiento de los paramilitares como las autodefensas en los pueblos contra la guerrilla.</i>

### **6.3.3.2. Entre las explicaciones sociales y el papel individual**

La causalidad histórica es uno de los elementos más importantes en el campo de la formación del tiempo histórico y su discusión ha sido amplia tanto en el campo de la historia como de su enseñanza. No es nuestra intención presentar en este espacio los desarrollos en este campo, sólo queremos presentar un esquema que nos sea útil para analizar nuestros resultados desde una perspectiva didáctica. Para ello recurriremos a dos esquemas de comprensión de la causalidad histórica. El primero se refiere a la división de las causas en *intencionales* y *estructurales*. El segundo plantea la *periodización del tiempo histórico* (corto, medio, largo) para enmarcar las explicaciones causales.

Las explicaciones en ciencias sociales se diferencian de las que se pueden ofrecer en otros campos ya que incorporan los motivos e intenciones de sus protagonistas. Por tanto, las explicaciones en ciencias sociales pueden ser tanto *intencionales* como *estructurales*. Las primeras están fundamentadas en las *motivaciones* de los actores sociales, prestan especial atención a las acciones e intenciones de los hombres. En cuanto a las explicaciones estructurales se basan en factores de carácter más abstracto (económicos, políticos, culturales) (Limón y Carretero, 1997b; Prats, 2001). Estas explicaciones, que también podríamos denominar *causales*, no funcionan como un conjunto de leyes generales ya que en ellas intervienen múltiples factores de distinta importancia y alcance por lo que sus efectos pueden ser muy variados.

La investigación sobre el tema (Carretero y Voss, 1994) ha demostrado que una parte significativa de los estudiantes de educación básica y media tienden a asociar las causas de los fenómenos históricos con las intenciones y motivaciones de los individuos. No obstante, el tipo de explicación depende de la implicación personal y la proximidad cultural de los hechos históricos analizados.

*Explicaciones estructurales.* Al ubicarse en este tipo de explicaciones los estudiantes destacan entre otros asuntos la pobreza y desigualdad económica, las diferencias ideológicas, la exclusión política, la nociva influencia extranjera, la forma inequitativa en que está repartida la tierra en el país y un Estado precario y poco eficiente. La diferencia sustancial con otras categorías es que en esta destacan algunas características que pueden ser consideradas constituyentes de la sociedad colombiana.

<b>Estudiante</b>	<b>Comentario</b>
TU_UD_15	<i>Este país no tiene igualdad hay mayores rangos, hay pobres y ricos por esto los guerrilleros quieren que todos tengamos lo mismo que sea un país igualitario (...)</i>
TU_UD_10	<i>La pobreza creo que es la primera causa porque es un claro ejemplo de la desigualdad. Por ejemplo hay mucha gente que vive en la calle.</i>
ENSMM_UD_15	<i>Ya que si el gobierno hubiera tenido una presencia más fuerte y uniforme en el país las guerrillas no se hubiesen formado. Por ejemplo, las víctimas del conflicto armado esperan aún ayuda y presencia del Estado.</i>

En este último ejemplo se puede observar como el estudiante incluye en su explicación elementos estructurales (debilidad estatal) al tiempo que describe su propia representación social (el Estado no ayuda las víctimas).

En el caso de la toma de Marquetalia los estudiantes situados desde esta perspectiva hacen énfasis en las *interpretaciones* que tuvo este hecho más allá de las *intenciones* de los actores involucrados o las consecuencias humanas que tuvo.

<b>Estudiante</b>	<b>Comentario</b>
CC_UD_03	<i>Es un hecho histórico sobre el cual se han creado una serie de mitos (deformaciones de lo que pasó) para justificar posiciones ideológicas y explicar, de manera trágica/épica, el desarrollo del conflicto armado</i>

*Explicaciones intencionales.* La toma de Marquetalia -al igual que las otras explicaciones que se sitúan en esta categoría- es vista como un hecho importante sólo desde el punto de vista de la tragedia y el drama humano que conllevó debido al uso excesivo de la fuerza. Sin embargo, su significado no trasciende como causa que explique la guerra o que tenga una repercusión clara en el desarrollo de la historia. Usualmente es la explicación que más se puede encontrar entre aquellas que se refieren a este suceso y está muy asociada a cierta empatía hacia los campesinos atacados.

<b>Estudiante</b>	<b>Comentario</b>
OFB_UD_02	<i>Fue un mal acto de toma de Marquetalia de parte del ejército, porque el llegar a este territorio a bombardear (sic) y masacrar y además decir que no lo hicieron es una razón para que siga la guerra en Colombia</i>
OFB_UD_10	<i>Que la toma de Marquetalia fue un atropello a los derechos de los campesinos que vivían en aquel momento allí. A ellos se les vulneraron los derechos y mataron desconsideradamente por el ejército</i>
ENSMM_UD_10	<i>Pienso que Marquetalia es un territorio de refugiados por la violencia que tienen ideales comunistas y puntos de vista en contra del Estado. De pronto el Estado por defenderse dicen que no hicieron eso pero es algo que si se hizo en desventaja ya que las autodefensas son minoría y con menor armamento.</i>

Creemos que esta situación se presenta debido a que los alumnos privilegian la emoción como una manera rápida e intuitiva de pensar por encima de un razonamiento que requiere un trabajo mayor de deliberación y que precisa más esfuerzo y tiempo. En este sentido seguimos las conclusiones de Kahneman (2012) que señala el funcionamiento de dos sistemas de pensamiento, uno rápido ligado a la emotividad y uno lento centrado en la deliberación. Más adelante, en el análisis de las narraciones de los estudiantes (capítulo 7), también encontraremos la preferencia de los estudiantes por este tipo de pensamiento centrado en lo emocional.

Una tendencia marcada en los resultados es aquella en la cual los alumnos relacionan las causas del conflicto armado con la corrupción política y estatal. Esto es un claro indicador que les cuesta ubicarse temporalmente en el pasado y asociar causas lejanas en el tiempo con cuestiones que encuentran vigente en la actualidad. En esta categoría se destacan las explicaciones del conflicto que señalan la ausencia de valores éticos como la honestidad, el trabajo, la tolerancia o el desinterés. Esta ausencia de valores son las que explican con mayor fuerza las razones del origen y permanencia del conflicto.

<b>Estudiante</b>	<b>Comentario</b>
CIJMC_UD_07	<i>Por la tanta pobreza que hay en algunos departamentos de Colombia y los políticos ni siquiera intentan ayudar a los demás.</i>
TU_UD_10	<i>La intolerancia hacia otras personas genera mucha violencia y conflictos como cuando pordebajean (sic) a la gente de color.</i>

La corrupción y la entrega a la codicia y el lucro no son asuntos exclusivos del Estado y los políticos. Existen estudiantes que también atribuyen esta ausencia de valores a la guerrilla de las FARC. En este caso se les incrimina abandonar sus ideales por su interés en ganar poder y dinero.

<b>Estudiante</b>	<b>Comentario</b>
CIJMC_UD_04	<i>Las FARC al intentar conseguir territorios y poder le dio la espalda a sus ideales y tomaron el camino de usar las armas solo para ganar poder en vez de buscar la igualdad.</i>
CIJMC_UD_05	<i>Porque comenzaron peleando por un ideal y terminaron persiguiendo el dinero. Como que ellos querían ganar algo con trabajo duro pero prefirieron coger todo por el camino fácil.</i>

En el caso de la codicia es interesante observar que esta fue una explicación que el texto presentaba desde una perspectiva estructural. Desde esa misma perspectiva fue discutida en clase. Sin embargo, los estudiantes cuando se refieren a ella lo hacen desde un punto de vista personal. La codicia la presentan como un valor individual que ha promovido la aparición o permanencia del conflicto armado.

Estudiante	Comentario
TU_UD_17	<i>La codicia es la pérdida del mundo y cuando la persona es codiciosa siempre va a querer más sin importarle pasar por encima de los derechos y valores de los dueños de los bienes que quieren obtener.</i>

### 6.3.3.3. Los tiempos en la explicación causal del conflicto

Una periodización que organiza el tiempo histórico y que puede ser de utilidad para valorar las causas es la que aporta Braudel (1970) al hablar de tres niveles: la larga duración (estructura), la mediana duración (coyuntura), y la corta duración (acontecimiento). En el primero nos encontramos con una historia casi inmóvil, la del hombre en sus relaciones con el medio que le rodea. En el segundo nivel tenemos un tiempo característico de la historia social y económica donde se destacan las transformaciones de los grupos sociales y la economía, su duración es generalmente de una o dos generaciones. El nivel de corta duración es el tiempo de los individuos, de la vida cotidiana y el acontecimiento. Cada uno de ellos tiene un ritmo que le es propio y si seguimos su esquema las causas de los fenómenos históricos también pueden encuadrarse en estos tres tiempos. No son los únicos posibles y hay que estar atentos en no caer en esquemas simples, el mismo Braudel (1970) así lo advertía

Para mí, la historia es la suma de todas las historias posibles: una colección de oficios y de puntos de vista, de ayer, de hoy y de mañana. El único error, a mi modo de ver, radicaría en escoger una de estas historias a expensas de las demás (p. 75).

Nuestra pretensión en el trabajo didáctico fue deconstruir esquemas de conocimiento asociados con la causalidad del conflicto armado colombiano fundamentadas en el entendimiento cronológico y monocausal de la historia para ayudar a construir esquemas de pensamiento que reinventen el tiempo en función de nuevas perspectivas para su aprendizaje (Pagès, 1998; Pagés y Santisteban, 1999).

*Explicaciones de corta duración.* La toma de Marquetalia es considerada en esta perspectiva como el hecho que explica por sí solo el nacimiento del conflicto armado en Colombia. En la visión de los estudiantes, de haberse podido evitar o de haber ocurrido de un modo distinto, hubiera evitado el conflicto armado en el país. Nos hace pensar en aquellas historias en donde el protagonista viaja al pasado con la intención de modificar algún hecho insignificante que en el futuro tendrá una enorme repercusión. No son muchas las explicaciones de los estudiantes que tienen en cuenta esta perspectiva temporal.

<b>Estudiante</b>	<b>Comentario</b>
TU_UD_25	<i>Yo creo que fue un gran logro del gobierno colombiano pero también un grave error dejar escapar para que se reforzaran e hicieran esta guerra que aún no termina</i>

*Explicaciones de mediana duración.* Tienen que ver con aquellas explicaciones en las que los estudiantes otorgan mayor importancia al desarrollo de las ideas políticas. Las ideas políticas para su nacimiento y desarrollo deben pasar por un tiempo que varía entre una y varias generaciones. En el caso del conflicto armado los estudiantes hacen énfasis en el enfrentamiento ideológico, entre el comunismo y el capitalismo, lo que implica un tiempo mayor de gestación histórica. De la misma manera, la exclusión política -mencionada esporádicamente- puede ser enmarcada en este tipo de duración.

<b>Estudiante</b>	<b>Comentario</b>
ENSMM_UD_08	<i>Yo digo que la toma de Marquetalia por el Estado solo era una excusa para eliminar las revoluciones lo que hizo que los obreros les de la idea de levantarse prácticamente en el comunismo, esos ideales no les sirven a las potencias capitalistas</i>
ENSMM_UD_09	<i>La toma de Marquetalia por el Estado solo era una excusa para terminar el comunismo en el país y hacer que los obreros comunistas trabajen</i>
IPN_UD_11	<i>Pienso que en todas las historias se puede ver que tanto el ejército y el Estado como las FARC reaccionan al sentirse que atacan sus ideologías políticas y cada quien siempre defiende su manera de actuar y pensar.</i>

*Explicación de larga duración.* Las explicaciones de mayor duración que ofrecieron los estudiantes se referían a ciertos aspectos que consideran inherentes del país, en particular

a la “cultura de la violencia” que se ha presentado desde mucho tiempo antes de la formación de los grupos guerrilleros.

<b>Estudiante</b>	<b>Comentario</b>
IPN_UD_08	<i>Desde la Guerra de los Mil Días<sup>32</sup> Colombia tiene un odio a quien piensa de manera diferente, lo que hace dividir más y más al país. Si respetásemos los puntos de vista de los demás no tendríamos este conflicto</i>
CC_UD_03	<i>Colombia ha sido un país azotado por la violencia desde su fundación. Se ha “sedimentado” la “vía armada” como una manera de solucionar los conflictos. Es una causa de difícil solución y yace en los imaginarios de los colombianos. De alguna manera también termina justificando luchas armadas.</i>

Como decíamos anteriormente muchas de las causas y explicaciones de los estudiantes pueden compartir simultáneamente elementos de dos o más categorías. No obstante hemos querido hacer un análisis con esta propuesta para destacar precisamente la complejidad que aparece en sus argumentaciones. Hemos comprobado que no es inmediato el paso de cierta representación social a otra que incluya elementos de conocimiento formal. También como el peso de las explicaciones intencionales es mucho mayor que el de las explicaciones estructurales, las cuales son poco tenidas en cuenta para comprender el conflicto armado. Por último, los resultados sugieren que los estudiantes insisten en encuadrar en tiempos cortos y de mediana duración sus explicaciones dejando de lado causas estructurales de larga duración.

#### **6.4. Comentarios finales**

Nuestro trabajo de investigación se diferencia drásticamente de otros que han trabajado el cambio conceptual en la enseñanza de las ciencias sociales desde una perspectiva exclusivamente psicológica. Trabajos como el de Fernández y Asensio (2001) observan los cambios conceptuales sin contar con el trabajo didáctico que desarrollan los profesores privilegiando pruebas y cuestionarios (pretest - posttest) en un ambiente que se distancia del trabajo cotidiano que desarrollan los educadores en su labor diaria. Asuntos como el debate en clase y la dirección que ofrece el docente en cada momento del desarrollo

---

<sup>32</sup> Se refiere a la guerra civil disputada por liberales y conservadores entre 1899 y 1902.

didáctico son esenciales aunque no puedan ser medidos de manera precisa desde una perspectiva cuantitativa lo que implica el recurrir a enfoques de investigación cualitativa fundamentados en la observación e interpretación desde una perspectiva etnográfica.

Consideramos necesario que en el diseño de materiales para la enseñanza de las causas del conflicto se relacionen explicaciones estructurales (ideológicas, socioeconómicas, culturales) con las consecuencias negativas que ha tenido la guerra en nuestro país, en particular para la población civil. Esto apuntaría a promover el cambio de representaciones sociales fundamentadas en saberes informales a otras que tengan en cuenta conocimientos históricos haciendo énfasis en el drama humano que cualquier conflicto armado conlleva.

En términos de pensamiento social no se encuentran grandes diferencias en los resultados en relación con el contexto socioeconómico de los colegios. Parece ser más influyente el proyecto educativo de cada institución y la manera como organiza y le otorga énfasis a sus contenidos curriculares. Esto le quita peso a aquellas argumentaciones que consideran como único elemento relevante el aspecto socioeconómico para explicar el desarrollo de habilidades de pensamiento sociales o históricas.

Encontramos que en muchas ocasiones las respuestas por escrito no reflejan la riqueza de pensamiento que se presenta en las clases cuando los estudiantes opinan y debaten. Esto puede explicarse por el déficit en el uso y manejo del lenguaje escrito. Por tanto, el maestro de ciencias sociales no sólo debería incluir actividades para fortalecer este tipo de habilidades del lenguaje sino que también podría valorar aquellas en donde el estudiante debe expresarse verbalmente. Una práctica de enseñanza que pretenda la formación de ciudadanos y ciudadanas libres y críticos debería seguir la recomendación que Freire (2012) proponía hace ya tiempo

Lo importante, desde el punto de vista de la educación, liberadora y no “bancaria”, es que los hombres se sientan sujetos de su pensar, discutiendo su pensar, su propia visión del mundo, manifestada implícita o explícitamente en sus sugerencias y en las de sus compañeros (p. 164). Se trata de otorgarle la palabra al estudiante ya que a través de su uso se enriquece no solo quien habla sino todo el grupo que aprende colectivamente.

## **CAPÍTULO 7**

### **NARRACIONES DEL CONFLICTO. LOS HECHOS NARRADOS**

### 7.1. Consideraciones iniciales

La última parte de la propuesta didáctica relacionada con la enseñanza del conflicto armado colombiano pretendía establecer la manera como los estudiantes habían utilizado el conocimiento formal presentado y trabajado durante las sesiones de trabajo para elaborar su propio discurso histórico a través de la redacción de una narración relacionada con el conflicto armado.

Para ello se solicitó a los estudiantes que se colocaran en el lugar de un joven de su propia edad que vive en un lugar donde se presentara el conflicto armado con especial intensidad. Se les pidió que incluyeran testimonios, personajes, situaciones y escenarios estudiados previamente con el propósito de medir su capacidad de incorporar en sus relatos este tipo de conocimiento formal trabajado en clase.

Las narraciones de los estudiantes deben ser leídas como resultado de la interacción entre la propuesta didáctica con sus representaciones sociales previas. Estas representaciones sociales las entendemos en el sentido propuesto por Moscovici (1979), Pagés (2007) y Jodelet (2011). En palabras de ésta última las representaciones sociales

Corresponden a una forma específica de conocimiento, el conocimiento ordinario, que es incluido en la categoría del sentido común y tiene como particularidad la de ser socialmente construido y compartido en el seno de diferentes grupos (...) [esta forma de conocimiento contribuye] a producir y mantener una visión común a un grupo social, ya se trate de una clase social, de un grupo cultural o simplemente de un grupo profesional. Esta visión es considerada como una evidencia y sirve para leer el mundo en el que se vive, actuar sobre él, decodificar a las personas que constituyen el entorno social, clasificarlas e interpretar su conducta (p. 134-135).

Como se indicó anteriormente la instrucción a los estudiantes fue que construyeran un texto que tuviera tanto de ficticio como del conocimiento histórico formal trabajado previamente en clase. Consideramos que este texto ayuda a comprender la manera como se constituyen sus representaciones sociales en relación con el conflicto armado colombiano, sus causas y sus protagonistas. La ficción en estos textos no puede entenderse como una ficción espontánea sino como una invención creada de la relación entre sus representaciones sociales iniciales y su interacción con el conocimiento formal.

Al no pretender que los estudiantes redactaran narraciones que tuvieran un contenido histórico claro, ordenado y coherente muchas de ellas no pueden considerarse de manera estricta *narraciones históricas* en el sentido que le otorga Rüsen (1992) o *discursos*

*históricos escolares* como lo plantea Plá (2005). Las que sí alcanzan la consideración de *narraciones históricas* serán analizadas en su contenido en la parte final de nuestro análisis. Los relatos restante, que conforman la mayoría del corpus de estudio comparten muchas de las características que presentan Sant, Pages, Santisteban, González-Monfort, y Oller (2014) para ser valoradas como narraciones históricas en cuanto a que gran parte de ellas presentan una trama o argumento, un tiempo narrativo entendido como un tiempo subjetivo más allá del tiempo físico-objetivo, y un conocimiento histórico tanto informal como formal-escolar.

Compartimos con Bruner (1997) que la narrativa es, por decirlo de alguna manera, la forma de comprensión natural del ser humano. De ser así, la narrativa se constituye en el elemento mediador por excelencia para lograr determinar la manera como los estudiantes tejen la historia vivida y enseñada para comprenderla de manera particular. En la investigación es fundamental el conocer la manera como los estudiantes logran interiorizar y utilizar el trabajo de enseñanza histórica que se planteó, por tanto el uso de la narrativa constituye una estrategia óptima para determinar los avances, logros y dificultades que una propuesta como la nuestra conlleva.

Pretendemos alejarnos de una enseñanza tradicional de la historia entendida como reproducción de datos e información. Por el contrario nos inscribimos en la idea que expresa Santisteban (2010) al afirmar que es necesario diferenciar una historia

Que se aprende como acumulación de información, de hechos, datos, fechas, personajes o instituciones, de otro tipo de aprendizaje de la Historia basado en la comprensión de la construcción de la narración o de la explicación histórica, de las interrelaciones entre personajes, hechos y espacios históricos (p. 35).

Por tanto, la construcción de narrativas es, desde nuestra perspectiva, una apuesta no sólo de recuperación de información relacionada con las representaciones sociales de los estudiantes sino también una estrategia de formación de pensamiento histórico.

En total se analizaron 107 narraciones distribuidas en los seis colegios donde se desarrolló la investigación y la propuesta didáctica (Ver tabla 1). Los detalles de la población, la muestra y la metodología pueden observarse en el capítulo cuatro. La extensión de las narraciones oscilo entre las 114 y 434 palabras.

Colegio	Número de narraciones	Grado
---------	-----------------------	-------

ENSM	27	9°
CEJMC	12	9°
COFB	25	9°
CTU	21	9°
IPN	18	9°
CC	4	11°
<b>TOTAL</b>	<b>107</b>	

Tabla 13. Colegios y número de narraciones

Para el análisis de las narraciones hemos recurrido al análisis estructural de los relatos (Barthes, 1970), para ello hemos elegido estudiar aquellas unidades discursivas (sintagmas narrativos) que corresponden a fragmentos que contienen acciones que son susceptibles de categorizarse bien sea por su contenido o por su estructura argumental.

Simultáneamente hemos seguido los lineamientos generales de la codificación abierta y axial propuestos desde la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2002) para descubrir cada uno de los aspectos que emergen desde narraciones sin que marcos teóricos o referenciales previos guíen nuestra búsqueda. El siguiente cuadro muestra la manera como se adelantó la codificación:

CATEGORÍAS	FAMILIAS	SUB- FAMILIAS	CÓDIGOS
Hechos narrados	Descripción	Hechos de violencia	La violencia irrumpe inesperadamente Homicidio Homicidio del padre/madre Homicidio de hermanos Amenaza de muerte Amenazas a los campesinos Desplazamiento forzado Violencia sexual Aborto Violencia sin sentido Falso positivo Suicidio Reclutamiento forzado Tortura Extorsión Mina antipersonal
		Drama sin conflicto	Drama sin conflicto
		Familia	Contexto familiar Acogida a las víctimas por los familiares
		Personajes y cuasipersonajes	Víctimas Inocencia de los protagonistas. Enfermedad de uno de los familiares Guerrilla. En esta categoría se indica cuando el estudiante señala a la guerrilla como el actor armado que promueve la guerra.

			<p>Paramilitares ELN FARC Estado Ausencia de justicia y de autoridad del Estado Papel de la Escuela Ejército</p>
		Sentimientos y emociones	<p>Vida feliz previa a la violencia Miedo Sufrimiento y dolor Indolencia Odio Rencor Inutilidad de resistir (Indefensión) Solidaridad Abandono Abandono de la responsabilidad familiar por parte del padre Destaca el lado humano de la guerra</p>
Causas	Personales y estructurales	<p>Causas del conflicto Objetivos del conflicto armado Las razones de la guerrilla para la guerra son incomprensibles Motivación de los grupos armados Guerra sin sentido</p>	
	Explicaciones de la violencia y la guerra	<p>La guerrilla es vista como un medio de escape a la violencia producida por la misma guerra La guerrilla es vista como un medio de escape a la violencia familiar Cierta forma de Empatía por los guerrilleros El victimario como víctima.</p>	
Consecuencias	Pasado y futuro	<p>Pasado: Olvidar el pasado Futuro: Optimismo Vs Pesimismo Final trágico de la historia Pesimismo Resiliencia y superación</p>	
	Campo y ciudad	<p>Recuperar sus tierras por finalizar el conflicto armado Vida en la ciudad Discriminación por ser un exguerrillero Dificultades para la reintegración de los guerrilleros</p>	
	Huida y Exilio	<p>Huir por la violencia Huir del grupo armado Exilio</p>	
	Subjetivas y emotivas	<p>Venganza Redención del victimario Redención del protagonista Drogadicción</p>	
	Paz	<p>Búsqueda de la paz</p>	
Estructura	Intertextualidad	Narrativa testimonial	<p>Traslado de situaciones testimoniales de las víctimas Religión</p>

		Televisión y medios de comunicación	Las víctimas se convierten en victimarios (novelas de tv) Lenguaje de los medios de comunicación. Medios de comunicación
		Narrativa de cuentos	Cuento de hadas
		Tiempo y espacio	Nombra un lugar geográfico donde ubica la violencia Nombra un momento específico
		Conciencia	Conciencia histórica crítica
Contenido	Información		Información histórica Juicios morales Política Pensamiento crítico Utiliza elementos estudiados en la UD
	Conciencia		Conciencia histórica crítica

Tabla 14. Codificación de las narraciones

Muchas de estas unidades discursivas o códigos escogidos para ilustrar cada punto bien pueden caber en otra categoría o denotar más de una condición. Nuestra intención al descomponer el relato en estas unidades es lograr hallar las representaciones sociales que subyacen en ellos. Sin embargo, los relatos son complejos y una misma unidad puede estar denotando múltiples significados. En cuanto a la presentación y escritura general del análisis de las narraciones asumimos el enfoque defendido por la Teoría Fundamentada. Se trata de contrastar permanentemente los datos, la literatura especializada y los propios aportes teóricos en la tarea de análisis e interpretación. La Teoría Fundamentada insiste en no considerar la revisión de literatura como un marco interpretativo previo, sino vincularla en la explicación y análisis de los datos (Strauss y Corbin, 2002), por lo que hemos decidido discutir con la literatura simultáneamente con el hallazgo de resultados.

El análisis de las narraciones la hemos dividido en dos capítulos. En el primero se describe y estudian los hechos narrados por los estudiantes desde tres perspectivas: descripción, causas y consecuencias de los hechos. En el segundo se inicia con el análisis de la estructura narrativa de los relatos y termina con el estudio del contenido de los relatos que tienen un predominante contenido histórico desde la perspectiva de la información que aportan, el contraste de los hechos históricos y el tipo de conciencia histórica implícitos en ellos.

## 7.2. Descripción de los hechos: La irrupción de la violencia

Cundo se requiere a los estudiantes a hacer una narración sobre el conflicto armado invariablemente la inmensa mayoría de ellos se dedicaron a redactar una historia donde prevalecía la narración de hechos violentos protagonizados por ciertos actores armados

sobre una población civil indefensa. Los motivos, como veremos más adelante, son poco claros o inexistentes. Por tanto, los crímenes narrados aparecen como una secuencia de violencia sin sentido que transmite una sensación de inseguridad permanente e inexplicable. Se puede afirmar que la representación social de los estudiantes frente al conflicto armado en general es la escenificación de crímenes contra la población civil caracterizados por su crueldad y violencia.

Una parte significativa de las narraciones tienen como trama central un suceso violento dirigido por algún actor armado hacia la población civil y en particular hacia el protagonista o su grupo familiar. Los tipos de violencia más reiterativos son las amenazas de muerte, el desplazamiento forzado, el reclutamiento forzoso, el homicidio de uno o más miembros del grupo familiar y la violencia sexual. En bastantes ocasiones estos hechos son narrados con especial detalle y relatan los crímenes con sevicia y brutalidad.

En general la mayoría de los relatos los podemos resumir en el siguiente esquema narrativo:



Esquema 5. Esquema narrativo general

Este mismo esquema se repite con algunas variaciones pero siempre con los mismos elementos argumentales generales. Los relatos inician con el planteamiento de una situación idílica, no existe la violencia, los protagonistas residen en el campo y viven de manera tranquila y pacífica. Esta situación es interrumpida de manera abrupta por algún actor armado que sin mediar explicación provoca crímenes e intimidación

<b>ENSMM_UD_04</b>	Les voy a contar toda la historia horrible que me pasó, empecé como toda una vida tranquila, sin problemas, toda mi familia era feliz hasta que un día un pequeño grupo de las FARC golpeó en mi casa (...)
<b>CEJMC_UD_12</b>	Hace cuatro años se encontraba una familia viviendo en un pueblito llamado Pradera, allí a pesar de que era muy alejado de las veredas se vivía muy bien, hasta que la “guerrilla” llegó a adueñarse de ese pueblo (...)
<b>TU_UD_24</b>	Gabriela era una niña de 15 años que vivía en el campo con su familia, era muy feliz con sus hermanos, jugaba y amaba los animales. Un día a las 5:00 pm empezaron a oír tiros y gritos, ellos corrieron a esconderse, los guerrilleros llegaron y gritaban al padre, le pegaron y le dijeron: “¡si para mañana están acá los matamos!” (...)

En muchas narraciones llama la atención la manera como en los relatos aparecen abruptamente los grupos armados junto con la violencia y crímenes que traen consigo.

<b>IPN_UD_09</b>	(...) Un día estábamos almorzando y tocaron la puerta, todos nos miramos ya que no esperábamos visitas, mi papá fue a abrir la puerta y entraron unos señores uniformados y armados (...)
<b>IPN_UD_16</b>	(... )En la mitad de una noche se escucharon disparos y gritos, al cabo de 10 minutos hombres armados golpearon fuertemente la puerta amenazando con entrar a las malas. La familia estaba aterrorizada y lo único que hicieron fue entrar a una habitación y encerrarse con ella. (...)

Como se observa el advenimiento de los grupos armados a una región tranquila causando terror y crimen es la manera más común como los estudiantes entienden que se desarrolla el conflicto armado en las zonas rurales del país. Son múltiples las referencias a la irrupción de los violentos en los hogares quebrando la cotidianidad de la vida de los protagonistas. Es decir, la violencia y el crimen invaden el espacio íntimo del hogar que representa la seguridad que ofrece la familia a cualquier niño y joven.

Uno de los crímenes más comunes que asocian los estudiantes con el conflicto armado es el desplazamiento forzado. Esta insistencia en considerar el desplazamiento forzado como uno de los tipos de violencia más recurrentes tiene que ver con que son estudiantes urbanos y la ciudad se convierte en el lugar de recepción de gran cantidad de desplazados por la violencia en Colombia. Según los datos más recientes para el año 2016 se considera que en Colombia es el primer país del mundo en desplazamiento forzado ya que existen

6,9 millones de desplazados internos<sup>33</sup>. Los estudiantes están perfectamente al tanto de esta situación y trasladan a sus relatos esta problemática, que por el número de víctimas es la más visible de todos los tipos de violencia que genera el conflicto armado colombiano.

Otro crimen nombrado con bastante recurrencia es el homicidio. Casi la totalidad de los estudiantes que refieren algún tipo de violencia hacen alusión a él. Se destaca el hecho que los homicidios narrados en los relatos estén dirigidos a los miembros de la familia del protagonista y en particular al padre o madre del narrador. El crimen está motivado en la mayoría de casos a intimidar a la familia de la víctima para abandonar su tierra dejando a la familia huérfana y en una posición aún más vulnerable que la inicial.

<b>OFB_UD_03</b>	Una mañana como a las 5:00 escuché unos hombres discutiendo, eran la “guerrilla” y mi papá discutía y peleaba incontrolablemente por la casita y su tierrita que tanto le había costado construir, fue solo que me asomara y le pegaron 3 tiros, mi mamá no lo pensó dos veces y de inmediato le dijo a esas personas que ella le dejaba la tierrita de ella pero que no le fueran a hacer nada más al resto de su familia (...)
<b>ENSMM_UD_13</b>	Laura es una persona sencilla de familia humilde, vive con ocho hermanos y su madre, hace unos años le mataron al padre por él querer defender a su familia de la guerrilla (...)
<b>CEJMC_UD_09</b>	(...) Su padre por intentar oponerse a los raptos lo golpearon y al frente de sus hijos y de su esposa lo fusilaron para ponerlo como ejemplo de que todo aquel que llegase a oponerse terminaría igual o peor que terminó aquel hombre (...)
<b>TU_UD_23</b>	(...) El papá de ella siguió con el arranque que él no se iba de su finca sino muerto, y así fue, la guerrilla se cansó, llegó a la casa mientras las niñas estudiaban y lo asesinaron con 3 tiros y dejaron el cuerpo en la carretera, los señores conocidos de él taparon el cuerpo, llegaron de estudiar y pues fue muy duro ver a su padre ahí tirado (...)

Es evidente, en buena parte de las narraciones, la manera como se insiste en el homicidio del padre o de la madre como el punto más álgido del drama. Esto se puede deber al miedo inconsciente que los niños y adolescentes tienen al abandono de sus padres. Freud (1970) ya lo situaba desde el psicoanálisis como el principal miedo en esta etapa del desarrollo humano. Este homicidio puede interpretarse como la mayor forma de desprotección y

<sup>33</sup> Los datos oficiales están disponibles en el Registro Único de Víctimas que maneja el estado colombiano. <http://rni.unidadvictimas.gov.co/RUV> Después de Colombia le siguen Siria e Irak en número de refugiados y desplazados obligados a dejar sus hogares o países por las guerras o por ser víctimas de persecuciones. Ver: <http://www.elpais.com.co/colombia/es-el-pais-con-mayor-desplazamiento-forzado-en-el-mundo-onu.html>

abandono a la que se encuentra sometida la víctima y funciona al tiempo como advertencia de la violencia con la que operan los actores armados.

Se lee en algunas narraciones que el crimen de los padres o de algún familiar es presenciado de manera directa por el protagonista. Esto puede ser un recurso para acentuar aún más el carácter dramático de la historia pero también puede ser una evocación de las narraciones y testimonios de múltiples víctimas del conflicto que señalan esta misma situación. El estudiante entonces puede estar haciendo una imitación en su narrativa de esta situación. Esta estrategia intertextual será considerada con mayor detalle más adelante.

El reclutamiento forzoso es otra de las grandes amenazas para los protagonistas. En algunas narraciones este reclutamiento se entiende como un “secuestro” del protagonista o alguno de los personajes por parte de algún actor armado. El reclutamiento forzado aparece como una amenaza permanente, en especial –aunque no exclusivamente- para los hombres. Al no aparecer motivaciones políticas o ideológicas en los grupos armados, los principales ejes narrativos se centran en el crimen y la violencia que éstos producen, por lo que el desplazamiento forzado (interés por apropiarse de territorios) y el reclutamiento forzoso (interés por mantenerse numéricamente) promovidos por los grupos armados son los fenómenos más descritos en los relatos.

<b>CEJMC_UD_08</b>	(...) María ha tenido mucho miedo por ella y sus hermanos pues en una ocasión casi se la lleva la guerrilla (...)
<b>TU_UD_15</b>	(...) cuando llegábamos a un punto nos tocaba pasar muy agachados para que los guerrilleros no nos vieran y nos llevaran con ellos, mis hermanos siempre dudaban en ir a la escuela, porque temían en ser separados de nuestra familia (...)
<b>IPN_UD_18</b>	(...) él le recordaba a su esposo quien fue víctima del conflicto armado a él lo habían llevado forzosamente a la guerra y allí murió (...)

Otros de los crímenes mencionados por los estudiantes, aunque en menor medida, son las amenazas, los “falsos positivos”<sup>34</sup>, la tortura, la extorsión y las explosiones por minas

<sup>34</sup> Se conoce como “falsos positivos” a la estrategia criminal del Estado en la cual se desaparecían forzosamente a jóvenes socialmente marginados a quienes miembros de la Fuerza Pública ejecutaron extrajudicialmente en regiones distantes de sus lugares de residencia, y que fueron luego presentados como guerrilleros dados de baja en combate. La Fiscalía colombiana llevaba, al 31 de mayo del 2011, 1.486 investigaciones, con 2.701 víctimas. (GMH, 2013, p. 179). Se debe destacar que sólo 2 estudiantes mencionaron esta práctica en sus escritos.

antipersonales. Un tipo de crimen que es nombrado frecuentemente en las narraciones es la violencia sexual. Ésta aparece como una de las mayores expresiones de tortura, en cuanto a que no sólo narran la vejación a la víctima sino que en muchos relatos este abuso se comete frente a la mirada de la propia familia.

<b>OFB_UD_15</b>	(...) A su hija Natalia la violaron frente a él y su a hermano (...)
<b>ENSMM_UD_15</b>	(...) Por suerte mi hermano evitó que me violaran, ya que un hombre barbudo con un cigarro en la mano se acercó a mí y me acorraló, mi hermano se interpuso entre él y yo y me dijo: “Angie empaca todo” mientras miraba al hombre desafiadamente. Finalmente mi hermano terminó apuñalado y el hombre le pegó un tiro, yo del susto salí a correr al monte con lo poco que tuve junto a mis hermanos (...)
<b>CEJMC_UD_07</b>	(...) María se fue a la guerrilla en donde pasó por violaciones, quedo embarazada, el jefe al mando le dijo a María que tenía que abortar y María no quería abortar (...)
<b>TU_UD_11</b>	(...) a la niña se la llevaron y desde ese momento hasta un año después la niña fue abusada sexualmente (...)
<b>TU_UD_03</b>	(...) cuando la muchacha llamada Karol sale a ver qué pasa con su padre ellos la ven y como vieron que es muy linda deciden llevárselos a los dos, cuando ellos están en el monte un coronel decide violarla, Karen quedó embarazada, cuando se dan cuenta la obligan a abortar (...)
<b>TU_UD_13</b>	(...) A eso de las 5 pm nos llegó el rumor de que a Gloria, una señora que vivía en la siguiente vereda, la habían violado, en ese momento entré en pánico, le rogué a mi padre que nos fuéramos en ese mismo instante (...)
<b>TU_UD_19</b>	(...) Un día el coronel la llamó y le dijo que tenía que estar con él. En ese momento María se negó y el coronel abusó de ella. Al mes se dio cuenta que estaba embarazada. Ese mismo día ella le dijo y el coronel le respondió que tenía que abortar porque no le servía así para combatir. Cada 6 meses iba un médico para hacer abortar las mujeres. María no quería abortar, quería tener a su hijo en sus brazos (...)
<b>IPN_UD_13</b>	(...) Una tarde que iba caminando rumbo a mi casita cuando me abordaron 2 hombres quienes me apuntaron con un arma y me hicieron subir a un carro y condujeron hacia una vía lejana y desalojada, allí abusaron de mí sin compasión alguna (...)
<b>IPN_UD_04</b>	(...) A las dos de la mañana abrí los ojos porque escuche gemidos extraños. Ahí estaba mi zullita siendo abusada. Me quede en shock, cuando el soldado se dio cuenta que me había despertado, instintivamente cogió un arma y ahí perdí para

	siempre a mi zullita, lo último que recuerdo es la expresión aterrada de sus ojos
<b>IPN_UD_14</b>	(...) Cinco hombres, todos encapuchados y armados, entraron de un solo empujón cogieron a mi madre y se la llevaron al cuartico donde ella dormía, ella sólo los pateaba y les pegaba puños, pero eso era peor porque le pegaban más duro y la maldecían “cállese vieja estúpida, sino quiere que la matemos de una buena vez”. La encerraron y me la violaron, desgraciados. Uno de ellos me tenía arrodillado escuchando cada palabra que decían en el cuartico donde tenían a mi madre, lo que me impedía hacer algo era la metralleta que apuntaba a mi espalda, sentía una impotencia de no poder hacer algo.

En algunos casos la violación es seguida de un aborto obligado por los victimarios lo cual tiene como propósito amplificar la magnitud de la violencia enfatizando la crueldad de quienes la cometen. Las narraciones de violaciones son un buen ejemplo de la capacidad gráfica a la que recurren los estudiantes para relatar los crímenes haciendo énfasis en la sevicia y la crueldad hacia las víctimas. Es necesario indicar que la mayoría de estudiantes que señalaron este tipo de crímenes eran mujeres. Una posible explicación es el miedo ante la posibilidad de ser abusada sexualmente. Los psiquiatras afirman que esta situación se puede desencadenar al ver el abuso sexual en televisión, películas, imágenes o narraciones. En casos extremos se le considera un tipo de fobia que en este campo es denominada agrafobia.

Desde el punto de vista social y cultural otra posible interpretación es el reconocimiento, cada vez más aceptado en la sociedad colombiana, que la violencia sexual contra las mujeres en el marco del conflicto armado no fue esporádica, sino que, como lo consideró la Corte Constitucional en 2008

[...] es una práctica habitual, extendida, sistemática e invisible en el contexto del conflicto armado colombiano, así como lo son la explotación y el abuso sexuales, por parte de todos los grupos armados ilegales enfrentados y, en algunos casos, por parte de agentes individuales de la Fuerza Pública. (Citado en GMH, 2013, p. 78)

Este reconocimiento se traslada al tratamiento que se le da a este tipo de violencia en los medios de comunicación. Un estudio reciente de Jaramillo y otros (2015) concluyó que las voces de las mujeres demandando la protección de sus derechos ha permitido visibilizar la problemática de la violencia sexual en Colombia. Como eco de las demandas de justicia,

los medios de comunicación han puesto una lupa sobre el fenómeno de la violencia sexual. En suma, la existencia del conflicto armado colombiano sí ha incidido en la atención que se le da a la violencia sexual.

Consideramos que la combinación de ambos factores (psicológicos y sociales) ayuda a explicar esta insistencia de violencia sexual en los relatos de los estudiantes. Estas historias también se pueden leer como actos de agresión dirigidas no sólo a las mujeres víctimas sino a todo el entorno familiar con lo cual los estudiantes estarían subrayando el carácter doblemente perjudicial (individual-familiar) que conlleva el ejercicio de cualquier tipo de crimen en el contexto del conflicto armado colombiano.

### 7.2.1. Drama sin conflicto armado

Una parte significativa de las narraciones se dedicaron a relatar en detalle actos de violencia y crimen pero sin relacionarlos con ningún tipo de actor armado que pudiera asociarse con el conflicto interno colombiano. Esta situación es importante en la medida que señala que para muchos estudiantes el conflicto armado sólo es una sucesión de agresiones sin sentido ni explicación que se relacionan con el clima de inseguridad reinante en el país, en particular de las regiones rurales. Se destaca en este tipo de relatos el detalle en la crueldad de los hechos.

<b>ENSMM_UD_02</b>	Tengo 14 años me llamo Carolina Suárez vivo en un municipio de Caquetá, tuve que ver como mataron a mis padres, se llevaron a mi hermano y violaron a mi hermana, no fue nada fácil, me sentí con tanta impotencia de no poder hacer nada, me sentí muerta, me sentí como si mi vida se acabara en un segundo (...)
<b>ENSMM_UD_12</b>	Hoy comienza un nuevo día en la miseria, en el temor de que nos maten. Estoy cansada, adolorida, mi familia no sabe qué hacer, mi mamá lucha por nosotros, mi padre lo asesinaron, mi hermana es pequeña no comprende porque hay tanto maltrato y porque lo mataron, ella siempre se encuentra llorando, se pregunta porque no puede estar en un colegio, compartir de una familia feliz, poder compartir con su padre, yo también sufro pero no lo demuestro para que ellos no sufran (...)
<b>ENSMM_UD_13</b>	Una persona de 15 años llamada Laura vive en el Chocó, tiene que sufrir de una forma devastadora porque a toda su familia le han quitado su vivienda, las han masacrado y ha visto la violencia de muy cerca teniendo que vivir con injusticias (...)
<b>IPN_UD_01</b>	Estábamos mi esposa y yo en el ranchito de la finquita celebrando nuestro 15 aniversario de boda. (...) estábamos felices celebrando cuando de repente un extraño tocó a la puerta, debí hacerle caso a marcelita y no abrir... unos

	hombres entraron y se la llevaron al cuarto, ella sólo gritaba, no me quiero ni imaginar lo que estaban haciendo esos desgraciados (...)
<b>IPN_UD_11</b>	Llevo 15 años de mi vida viviendo entre el conflicto armado, he visto y conocido actos atroces, vivo en el campo, tuve y tengo una familia muy bondadosa y humilde, la mitad la asesinaron a sangre fría. Vivía con mi abuela, mis dos hermanos y mis padres. El día que mataron a mi abuela fue el 12 de septiembre, yo tan solo tenía 7 años, entraron a la fuerza a mi casa, era de noche y todos dormíamos, nos acostaron a todos en el suelo de la cocina, empezaron a acusarnos, yo simplemente no entendía nada, mi único consuelo fue llorar, dijeron que había llegado la hora de dejar ir a mi abuela, 6 tiros a la cabeza, no les bastó con uno, fueron 6, y yo que estaba al otro lado de ella sentí su sangre mezclarse con mis lágrimas de dolor, dijeron que era una advertencia, y además de ello cogieron a mi hermano menor de tan solo 5 años y le cortaron el dedo meñique al frente de todos (...)

Como se puede leer, la principal diferencia con otras narraciones es que en éstas no existen claramente señalados actores o protagonistas que pudieran identificarse con actores armados de algún grupo armado. Es la descripción de una violencia indómita que llega sin que se conozca sus razones ni sus protagonistas. Este grupo es el que debe tener mayor relevancia en el propósito de buscar alternativas de enseñanza histórica que permitan *encontrar sentido* a la violencia producida en el conflicto armado. No se trata de *justificar* la violencia sino de *entender las razones* e identificar a los protagonistas que la producen para lograr encontrar sentido al conflicto y de esta manera lograr superarlo.

### 7.2.2. Personajes y cuasipersonajes

Por las características enunciadas hasta el momento los personajes que aparecen en los relatos de los estudiantes se pueden clasificar sólo en dos grupos: víctimas y victimarios. Siguiendo la instrucción, los estudiantes se colocaron desde la óptica de una víctima de su edad en una zona rural de Colombia, aunque no todos siguieron esta indicación. De aquí que el personaje principal corresponda a un joven o jovencita entre los 13 y 18 años que intenta sobrellevar las situación caótica a la que es sometido.

Los únicos personajes que tienen nombres propios son las víctimas. Los victimarios nunca poseen un nombre, los estudiantes se refieren a ellos difusamente como actores armados, soldados, militares, guerrilleros, paramilitares o ejército. De aquí que se consideremos que los *personajes* son las víctimas y los *cuasipersonajes* son los victimarios. Esta

característica de enunciar con un nombre a una persona tiene el efecto de humanizarla de darle un rostro y acercarse a ella empáticamente. Por el contrario, los victimarios son personajes sin nombre descritos por sus acciones inhumanas y crueles.

Plá (2005) señalaba que en el propósito de significar el pasado los estudiantes deberían hacer un uso complejo de los conceptos utilizando los cuasipersonajes. Sin embargo, en nuestro caso, al no existir una intención de explicación histórica en las narraciones, los personajes y cuasipersonajes actúan claramente diferenciados. Cada uno de ellos actúa en función de su rol en el relato y sólo en casos muy esporádicos se pueden interpretar sus intenciones y motivaciones como elementos explicativos del pasado o del presente del conflicto armado. Estos casos los describiremos con mayor detalle más adelante.

Como lo indicábamos anteriormente las víctimas se ubican en una situación inicial de tranquilidad y equilibrio social y familiar. En uno de los colegios los estudiantes describieron con mayor frecuencia la enfermedad de alguno de los protagonistas o el hecho de estar en algún grado de vulnerabilidad económica o social. Consideramos que los estudiantes pretenden con esto acentuar el carácter de indefensión de las víctimas y provocar en el lector un mayor grado de empatía por su situación.

<b>TU_UD_18</b>	Una niña llamada Sofía vivía en una casa con pocos lujos pero para ella era buena, Sofía tenía una enfermedad muy grave pero como vivía en el pueblo no había médicos para tratar esta enfermedad (...)
<b>TU_UD_17</b>	(...) Clariz siempre se quedaba cuidando a sus 8 hermanos y su mamá que estaba sumamente enferma, lo único que le servían eran dos de sus sentidos: su vista y su olfato, y de sus extremidades sólo les servían sus brazos
<b>TU_UD_23</b>	Emily es una niña de 15 años la cual vivía en el campo con su hermana Ana que tenía problemas de habla y también con su padre, su madre la abandonó desde que era muy chiquita (...)

Las narraciones que subrayan la indefensión de las víctimas pueden ser interpretadas como una estrategia del estudiante para enfatizar en la falta de empatía que tienen los victimarios y que les permite ejercer la violencia y la sevicia contra sus víctimas. Estudios al respecto (Sabucedo y otros, 2004) han demostrado que una de las estrategias discursivas de los actores armados en Colombia es precisamente *deshumanizar* a su adversario a través del lenguaje. La capacidad empática funciona como la habilidad de identificarnos con el otro, por tanto esta habilidad nos impide agredirlo y hacerle daño. Para el caso del conflicto armado colombiano coincidimos con Samudio (2006) al afirmar que

Por su índole, la guerra excluye esta capacidad de identificación, esta empatía y, para ello, desconoce a las víctimas su semejanza con el agresor, de ser posible negándole hasta su condición humana. Pero antes deshumaniza al propio agresor negándole la capacidad de ver en el otro lo inherente a sus congéneres y conduciéndolo a actuar de manera inapropiada para ellos, como instrumento de su propia destrucción. (p. 29)

En el caso de los relatos de los estudiantes encontramos que en muchos de ellos esta insistencia en afirmar el carácter cruel de las acciones contra las víctimas, en especial cuando se encuentran en estado de indefensión, puede ser una manera de *deshumanizar* a los victimarios despojándolos de razón, conciencia y empatía. Esta estrategia puede ser beneficiosa en la enseñanza de las ciencias sociales si se pretende promover una empatía por las víctimas y un desprecio por las acciones violentas de los victimarios, pero puede ser problemática para lograr superar el odio y el rencor que puede generar esta visión maniquea (víctimas - victimarios) en el contexto de un posconflicto como el que se adelanta en la actualidad en Colombia. *¿Es bueno deshumanizar a los victimarios? ¿Cómo entender las razones de los victimarios sin caer en su justificación?* Son preguntas de fondo que surgen de la lectura de las narraciones y que colocan al docente de ciencias sociales en la necesidad de una reflexión en relación con la manera como presenta los contenidos históricos. En nuestro caso la propuesta didáctica desarrollada apostó por un entendimiento de las razones que llevaron a la guerra a los actores armados sin entrar a justificar sus acciones, pero de las narraciones se desprende que el juicio moral que elaboran los estudiantes se establece muy independientemente del trabajo didáctico desarrollado en el aula.

En cuanto a los cuasipersonajes, identificados como los victimarios en las narraciones, no encontramos grandes diferencias en el uso de la violencia y el actuar de los distintos grupos armados. Los grupos mencionados son la guerrilla (sin mayor especificación), los grupos paramilitares, las FARC, el ELN y el Ejército. En muchos casos los relatos solo mencionan “actores armados” como los ejecutores de la violencia lo que permite deducir poco conocimiento histórico en relación con el conflicto armado. La diferencia sustancial radica en la identificación de la guerrilla como el principal agente de generación de violencia y crimen en comparación con los otros grupos armados.

Esta situación se explica por la exposición mediática que ha tenido la guerrilla en la última década, en particular desde la desmovilización de los grupos paramilitares entre los años 2003 y 2006. Con esta desmovilización los grupos guerrilleros quedaron como los únicos

actores armados ilegales que seguían constituidos formalmente, aunque en la práctica muchas estructuras paramilitares siguieron funcionando y controlando territorios estratégicos. El tratamiento mediático a los grupos armados es fundamentalmente de *agresores*, así lo señalan Bonilla y Tamayo (2005) en su investigación sobre la manera como los medios de comunicación colombianos tratan el conflicto armado. También es claro que priman más las concepciones militares y judiciales que las propiamente políticas. El estudio concluye que el conflicto armado colombiano se hace visible en los noticieros de televisión desde las imágenes de los protagonistas oficiales, las operaciones militares que éstos comandan y las agresiones de los grupos armados ilegales contra la población civil.

Estas mismas imágenes son las que reproducen los estudiantes en sus narraciones. Son narraciones de fuerte tinte dramático que pueden leerse como proyecciones de las representaciones sociales de los estudiantes construidas con base en los discursos e imágenes mediáticas. Para ilustrar estas historias escogemos sólo un ejemplo de los actores armados más representativos. En el primero se refieren a la guerrilla de manera generalizada, en el segundo se hace alusión a las FARC propiamente, en el tercero se habla de los grupos paramilitares y en el último fragmento se refieren a la guerrilla del ELN.

<p><b>TU_UD_13</b></p>	<p>Mi nombre es Felipe, tenía apenas 14 años <i>cuando la guerrilla empezó a reinar en nuestro pueblo</i> ubicado en el Norte de Santander, era normal ver algún guerrillero por el pueblo o ver cuerpos muertos que bajaban flotando por el río uno en la mañana y otro en la tarde, era casual enterarse que el vecino tuvo que huir de su finca.</p>
<p><b>OFB_UD_24</b></p>	<p>En Tolima vivía un niño de 15 años llamado Juan, vivían en el campo con sus padres y 1 hermana. Un día <i>las FARC llegaron</i> reclutando gente y se lo llevaron, su familia quedo muy triste y unos cuantos meses llegó la guerrilla y amenazó a su familia si no se iba los iban a matar (...)</p>
<p><b>ENSMM_UD_24</b></p>	<p>Hola! Mi nombre es José, tengo 12 años, vivo en un corregimiento en el Norte de Santander, antes yo iba a la escuela, jugaba fútbol en el potrero del lado de la escuela, pero un día <i>llegaron los paras</i>, se tomaron el pueblo, la iglesia, la plaza, el colegio, y muchas casas, mi casa entre ellas (...)</p>
<p><b>TU_UD_17</b></p>	<p>(...) al cabo de 2 semanas iniciaban manifestaciones de <i>violencia por parte del ELN</i>, entonces la guerrilla comenzó a reclutar personas (...) al cabo de 2 meses escuchó por la radio que había ocurrido una gran masacre y que eran participantes de la guerrilla y los agresores eran los del ELN (...) después de que hicieron la ceremonia llegó el comandante del ELN y le dejó un ultimátum, ella tenía 3 días para desocupar las tierras (...)</p>

Como se observa los tipos de violencia (desplazamiento forzado, reclutamiento forzoso, amenazas, homicidios) son ejercidos de manera indistinta por los actores mencionados. Todos comparten la estrategia de amedrentamiento y terror sobre la población civil. Por tanto, podemos afirmar que en las representaciones sociales de los estudiantes frente a los actores armados no existen diferencias por el tipo de violencia que ejercen ni hay asomo de justificación de algún grupo.

Esta imagen de los grupos armados irregulares como el *enemigo* y el *agresor* corresponde a una construcción simbólica para quienes no viven de manera directa el conflicto armado producida a través de los medios de comunicación. Robert Farr (1983) señalaba que las representaciones sociales aparecen cuando existe el eco de los acontecimientos seleccionados como significativos o dignos de interés por quienes tienen el control de los medios de comunicación.

Para el caso del Ejército Nacional, único actor armado legal que combate desde la institucionalidad a los grupos irregulares, son muy escasas las referencias. Su ausencia en las historias la podemos interpretar como una confirmación en las representaciones estudiantiles de la ausencia estatal en las zonas de conflicto. En las pocas alusiones a su presencia se observan dos comportamientos. El primero se refiere a su papel protector de las comunidades civiles indefensas frente a los grupos irregulares

<b>OFB_UD_08</b>	(...) Tatiana, la hija menor de 14 años, por las noches le pedía a Dios que los salvara, cuando se iban a ir, llegó un compadre y les dijo: -El grupo armado se ha ido, ya no se tienen que ir, <i>el ejército</i> los ha detenido (...)
<b>CEJMC_UD_13</b>	(...) un día <i>el ejército</i> lo logró ayudar a salir y así volvió con su familia para rehacer su vida de joven (...)
<b>TU_UD_17</b>	(...) Clariz como era muy inteligente llamó al comandante del ejército nacional y habló con él de su situación, de inmediato el comandante ordenó el operativo y así el ejército salió de entre la maleza y los atacó [a la guerrilla] con sus mejores armas desterrándolos del Valle del Cauca. No acabaron con ellos pero lograron desterrarlos y lo que quedaba de la familia de Clariz pudo estar en paz, Clariz terminó sus estudios y se convirtió en una honorable militar defendiendo su país.

La segunda percepción es la del ejército que sólo se preocupa por combatir a los grupos ilegales y en ese propósito termina afectando a la población civil.

<p><b>TU_UD_09</b></p>	<p>Esta historia se basa en hechos reales, en 2009 cuando vivía en la JULIA, META, fue de mis peores años, yo tenía 11 y <i>la violencia por las guerrillas y el ejército era muy sanguinaria</i>, todos los días se veían muertos, para poder dormir nos metíamos debajo de un colchón que poníamos en el piso (...)</p>
<p><b>TU_UD_11</b></p>	<p>(...) llegaron un grupo de personas armadas, entraron muy violentamente a la casa y amenazando a la familia de que no hicieran ruido, unos minutos después <i>llegó el ejército</i> y empezó una balacera pero en el momento de entrar el ejército a la casa los pocos hombres armados que quedaban mataron al hijo mayor (...)</p>
<p><b>IPN_UD_18</b></p>	<p>(...) los grupos armados estaban <i>atacando al ejército</i> y el pueblo se convirtió en un campo de guerra, mucha gente murió en estos encuentros violentos (...)</p>

Como decíamos, partimos de considerar que los medios de comunicación son un agente de primer orden en la construcción de representaciones sociales (Farr, 1983) por tanto el manejo mediático que éstos hacen del conflicto armado es imprescindible para comprender las razones que explican las narraciones de los estudiantes. Para el caso del ejército se puede aplicar el mismo análisis que hacíamos de los otros actores armados. Es decir, los medios de comunicación ayudan a construir discursos que estereotipan a estos actores y construyen legitimidades y deslegitimidades que justifican sus acciones violentas (Serrano & López, 2008).

El ejército colombiano desde 2012 ha impulsado una campaña publicitaria conocida como “Los héroes en Colombia sí existen” que tratan de superar la polémica que ha generado actuaciones como los Falsos Positivos nombrados anteriormente y otras graves faltas al Derecho Internacional Humanitario. Las fuerzas militares con esta campaña han sabido presentar al subversivo como aquel que atenta contra todas las esferas sociales con sus actos (Murcia, 2012). Como resultado la imagen del ejército hoy en día es bastante favorable, encuestas recientes la sitúan con el 78%<sup>35</sup>. No sólo las campañas publicitarias ayudan, el éxito militar del ejército en el combate a las guerrillas y a otros grupos irregulares le ha bastado para ser considerado como una institución fuerte que ayuda al progreso nacional. También le ayuda ser considerada como una institución que se aparta de la clase política quienes son a su vez los menos favorecidos en la opinión pública nacional. No obstante, como se deduce de algunos de los relatos, el ejército sigue siendo un actor armado que más que brindar seguridad a la población civil termina siendo un protagonista

<sup>35</sup> Ver artículo: Fuerzas Armadas, con imagen favorable alta, según encuesta. Diario El Tiempo. 7 de Marzo 2015. Disponible en: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-15354035>

más que provoca -así sea indirectamente- desplazamiento forzado, homicidios y crímenes en general.

Un último cuasipersonaje enunciado por los estudiantes en sus narraciones es el Estado. Su presencia en los relatos se da en dos dimensiones. La primera considera su ausencia y desprotección para las víctimas del conflicto.

<b>OFB_UD_03</b>	(...) los campesinos vivían atemorizados por las amenazas enviadas por los grupos armados desconocidos que rondaban por sus tierras, también lo estaba mi familia, todos se reunieron en comunidad y decidieron <i>entablar una demanda</i> a esos sujetos que no nos dejaban dormir y comer en paz. Desde ese momento todo se volvió un “despelote” [caos] ya que esos “NN” se enteraron de lo sucedido y su estrategia fue enviar amenazas más fuertes como bombas, tiroteos, etc. (...)
<b>ENSMM_UD_03</b>	(...) tratamos de pedir ayuda al <i>estado (gobierno)</i> y solo dijeron: “lamentamos su pérdida” (...)
<b>ENSMM_UD_15</b>	(...) Ahora bien, no hay una gran ayuda del <i>estado</i> , ya ni la policía se siente fuerte y hasta son corruptos y le colaboran a estos grupos, mientras uno no tiene en qué caerse muerto. Mejor dicho estoy muerta en vida (...)
<b>ENSMM_UD_22</b>	Yo soy un habitante del Chocó, un lugar rico en minerales pero pobre en respaldo <i>estatal</i> (...)
<b>CEJMC_UD_14</b>	(...) un día buscó a una ONG para encontrar soluciones pero al contrario encontró más barbarie de parte del <i>estado</i> porque le quito a Andrea [su hija] con la excusa de que ella [su madre] no tenía los recursos para sostener a su familia (...)
<b>IPN_UD_12</b>	(...) el <i>estado</i> no los quiso ayudar y literalmente los envió a comer mierda (...)
<b>IPN_UD_10</b>	(...) A mi papá me lo mataron hace dos años, lo secuestraron, mi mamá, mis hermanos y yo le rogamos a la guerrilla todo un año pidiendo respuestas, el <i>gobierno</i> nunca nos ayudó, pusimos la denuncia después de las 72 horas y se quedó en el olvido diciendo que no pudieron hacer nada, fuimos a varios pueblos, llegamos hasta Bogotá, todas las autoridades nos dijeron lo mismo <i>¿esa es la ayuda de mi país?</i> (...)

La segunda dimensión considera al Estado como la institución que debe prestar ayuda a las víctimas pero que no cumple con esa responsabilidad y no ofrece una reparación completa o un reconocimiento suficiente a las víctimas. Ambas percepciones de los estudiantes corresponden a los comentarios que ellos manifestaron en distintas discusiones en clase durante el desarrollo de la Unidad Didáctica. En general los estudiantes son bastante escépticos en su opinión sobre el Estado. Este escepticismo

corresponde con los logros limitados que el Estado ha podido conseguir en la atención a las víctimas del conflicto y que fueron analizados en algunas de las sesiones. El desafío de reparar a las víctimas es tan grande que a la fecha, y después de seis años de implementación de la Ley 1448 de reparación a las víctimas, aunque hay avances en la entrega de indemnizaciones los programas apenas empiezan a ejecutarse y la percepción de las víctimas, que cargan frustración de procesos anteriores, es aun de poca confianza (ICTJ, 2015).

Algunas de las narraciones de los estudiantes reconocen estas dificultades, retoman algunos de los elementos de análisis discutidos en clase y las dramatizan en sus narraciones:

<b>CEJMC_UD_03</b>	(...) fuimos a pedir ayuda <i>al estado</i> , ellos nos dieron la acogida y nos tuvimos que ir a vivir a una de las casas que dan para los desplazados, ahora vivimos ahí, no es el mejor lugar pero es bueno tener un techo donde dormir (...)
<b>TU_UD_24</b>	(...) la señora se hizo cargo de los niños y de Gabriela mientras los padres iban a pedir ayuda <i>al estado</i> . Allá los atendieron, les dijeron que contaran toda la historia, por todo lo que habían pasado, les dijeron que el reconocimiento de los daños y obtener una ayuda por el estado se demoraba mucho. Ellos se pusieron bravos, que cómo es posible que les hagan eso, que están ahí sin nada con que sobrevivir, que la ciudad es muy difícil. (...) <i>El estado</i> los reconoció y les dio una vivienda y algunas cosas (...)
<b>TU_UD_21</b>	(...) <i>el gobierno</i> trató de ayudarlos, pero como no sabían si en realidad ellos eran afectados tuvo que pasar mucho tiempo para lograr ese reconocimiento (...)

Puede pensarse que el papel del Estado, aunque limitado en cubrir su responsabilidad con las víctimas del conflicto, es incorporado en algunas de las narraciones, esto puede considerarse como un logro, que aunque pequeño puede ser significativo en la modificación de sus representaciones sociales originales.

### 7.2.3. Sentimientos y emociones

Como hemos visto, las narraciones se insertan en tramas de carácter dramático en donde discurren diferentes tipos de violencia que afectan a una población que se presenta como pacífica y vulnerable. En la familia recaen las consecuencias del desplazamiento forzado, el reclutamiento forzoso y los homicidios selectivos. Es importante señalar que todos los dramas narrados en los relatos se desarrollan predominantemente en un contexto familiar,

la comunidad no juega un papel importante en el desarrollo de los relatos y la tragedia sobreviene como resultado de la violencia ejercida a uno o varios miembros del núcleo familiar.

Los roles de las diferentes figuras familiares por lo general están bien delimitados: el padre que protege a la familia y que en esa defensa es expulsado de sus tierras o asesinado, la madre que representa el dolor y el llanto de la pérdida y que intenta salir adelante con sus hijos, los hermanos menores vulnerables que tienen que ser cuidados por el protagonista cuando éste ejerce de hermano mayor. Por último está el protagonista que tiene que enfrentarse al desarrollo del drama y tratar de superarlo.

<b>TU_UD_15</b>	(...) cuando llegábamos a un punto nos tocaba pasar muy agachados para que los guerrilleros no nos vieran y nos llevaran con ellos, <i>mis hermanos</i> siempre dudaban en ir a la escuela, porque temían en ser separados de <i>nuestra familia</i> . <i>Mi mamá</i> siempre nostálgica lloraba y nos abrazaba todos los días antes de ir al colegio como si nunca nos volviera a ver, pero para mí era importante estudiar y <i>poder sacar a mi familia</i> de ese lugar tan horrible, todas las noches mi familia y yo nos metíamos en un escondite que había creado <i>mi padre</i> (...)
<b>IPN_UD_05</b>	(...) desde el año pasado no iba a la escuela porque <i>mis papás</i> me decían que tenía que quedarme en la casa a cuidar a mis <i>5 hermanos pequeños</i> y a hacer el almuerzo mientras ellos trabajaban (...)
<b>IPN_UD_16</b>	(...) su rutina diaria era levantarse temprano, ir a la escuela, y regresar en la tarde para ayudar a su <i>padre</i> en las cosechas y cuidar a su <i>hermano</i> (...)

Prácticamente la totalidad de narraciones, siguiendo las instrucciones entregadas, siempre están enmarcadas en un contexto familiar. Es decir, es la unidad familiar la que está en riesgo de desintegración o en peligro de destrucción total. No son tragedias individuales son tragedias familiares. La familia conforma el espacio de refugio y seguridad que les es propio a todos los niños y jóvenes en cualquier tipo de contexto social. Esta sensación de protección es rota de manera abrupta en las circunstancias que anotábamos en el apartado anterior.

Una evidencia de esta sensación de seguridad es la manera como una parte significativa de los relatos inician situándonos en ella, haciendo hincapié más que en la prosperidad económica en el amor y fraternidad que se tenía antes de la llegada de la violencia. Se insiste en mostrar la inocencia de los campesinos y su indefensión. Esta idealización refleja

el estereotipo bucólico del campo y el campesino y refuerza la idea de “víctima” como persona indefensa y centrada en el dolor y el sufrimiento.

<b>OFB_UD_01</b>	David era un joven de 16 años el cual vivía en el campo feliz con su familia hasta que un día llegaron los guerrilleros a exigirles que se marcharan de su casa y de sus tierras (...)
<b>OFB_UD_08</b>	Una vez en Vistahermosa, Meta, había una familia muy grande y alegre, que tenía una finca enorme con mucho ganado, un día un grupo armado, no conocido por ellos, llegó a quitarles su tierra (...)
<b>ENSMM_UD_08</b>	[Ellos] son la familia ideal que a pesar de sus bajos recursos se mantienen a base de cultivos y ganadería, pero sin olvidar el amor y más aún cuando un bebé viene en camino (...)
<b>TU_UD_10</b>	María era una niña joven y bonita que vivía en el campo y para el campo, María decía tenerlo todo gracias a que tenía una familia amorosa trabajadora y comprensible (...)
<b>TU_UD_18</b>	Una niña llamada Sofía vivía en una casa no con muchos lujos pero para ella era buena (...)
<b>IPN_UD_12</b>	En la vereda Velandia del municipio de Saboyá vivía una joven de 15 años, ella era hija única, estaba terminando el colegio, iba en grado décimo. En su finca vivía con sus padres y abuelita, tenía dos perros, un gato, quince vacas, tres toros y un hermoso gallinero (...)

Este equilibrio y seguridad familiar serán rotos por los actores armados de manera imprevista y con un intenso drama con las formas de violencia ya analizadas. Prácticamente la totalidad de las tramas insisten en un elemento vinculante: la exaltación de lo emotivo.

En la última década se ha venido hablando del “giro afectivo” (Thompson y Hoggett, 2012; Clough y Halley, 2007) que pretende poner en cuestionamiento en las ciencias sociales el papel secundario de las emociones en relación con la predilección por la razón. Sin comulgar con posturas radicales que abogan por la exclusión de uno u otro campo, consideramos que es necesario tener en cuenta el campo emotivo en el análisis social. Es cierto que la pretensión positivista de alejar los sentimientos y las emociones se debía en buena parte a su dificultad de medirlas y cuantificarlas. Pero también lo es que en esta reivindicación por la cientificidad las ciencias sociales dejaron sin voz a una parte fundamental de la naturaleza humana: las emociones.

Dicho esto, consideramos que el análisis de las emociones que surgen de los relatos de los estudiantes alrededor del conflicto armado no debe ser el factor determinante que

explique todos los elementos constitutivos en la configuración de sus representaciones sociales, pero sí son una variable importante en la explicación.

Debido al hecho de que los estudiantes en nuestro estudio no son víctimas directas del conflicto armado y no han tenido un contacto directo con él, las emociones proyectadas en los relatos no se soportan en experiencias subjetivas. Pero no por eso dejan de ser menos *reales* o *vívidas*, por el contrario se manifiestan con la misma o mayor intensidad como lo haría una verdadera víctima del conflicto como lo veremos más adelante. La percepción de la realidad puede ser profundamente emotiva y esto puede tener serias consecuencias en la vida política y la formación ciudadana. El caso del rechazo a la refrendación de los acuerdos de paz con las FARC a través de un plebiscito es en Colombia el ejemplo más patente. Esto demuestra, además, como las emociones también son constructos sociales que se transmiten de muchas maneras, pero fundamentalmente a través de los medios de comunicación.

Las emociones mayormente mencionadas por los estudiantes son: el miedo, el sufrimiento y dolor, la indolencia, el odio y el rencor, la indefensión, y la solidaridad. Hemos decidido agruparlas siguiendo la tipología propuesta por Thompson y Hoggett (2012).

<b>Tipología</b> Thompson & Hoggett (2012)	<b>Descripción</b>	<b>Ejemplos</b>	<b>Emoción en las narraciones</b>
Emociones morales positivas	Aquellas que nos aproximan al objeto de nuestra emoción	compasión, simpatía, perdón	Solidaridad
Emociones morales negativas	Que nos alejan del objeto de nuestra emoción	Disgusto, desprecio	Indolencia
Sentimientos positivos de atracción	Buenos sentimientos en la vida pública	Amor, confianza, gratitud.	
Sentimientos negativos de repulsión	Compuestos por los sentimientos negativos más fuertes hacia el otro	Odio, envidia, desprecio	Odio, Rencor
Sentimientos asociados con la pérdida	Son especialmente poderosos en las experiencias individuales y grupales	Tristeza, decepción, desilusión, melancolía, dolor	Sufrimiento y dolor
Sentimientos asociados con el daño	Están dirigidos hacia otros grupos o individuos.	Vergüenza, humillación	Inutilidad de resistir (Indefensión)

Sentimientos asociados con la injusticia	Dependen del modo en que un asunto sea percibido	Ira, resentimiento, agravio, indignación	
Sentimientos asociados con el deseo de huida	Con importante influencia en la vida pública.	Ansiedad, miedo, terror, paranoia	Miedo

Tabla 15. Tipología de emociones

La solidaridad es la única emoción que se puede considerar como positiva y la que tiene más posibilidades de trabajo didáctico. La solidaridad en las narraciones está representada por la figura de un tercero que aunque no forma parte directa de las amenazas ni es la víctima en el relato si ayuda con su acción a quienes están siendo afectados por la situación dramática. Sólo en muy pocos casos la solidaridad nace de la víctima quien en el desarrollo de la trama o al final de ésta decide tomar alguna acción solidaria.

<b>Solidaridad</b>	
<b>OFB_UD_20</b>	(...) ella salió de la casa corriendo buscando a su familia, entonces todos los vecinos salieron a ayudar a buscar a su mamá, papá y su hermano, fueron a buscar a toda su familia en el pueblo pero no encontraron ningún rastro de ellos (...) la niña les pregunta a los señores si querían plata o que querían, entonces ellos dijeron que necesitaban 5.000.000, ella les dijo a sus vecinos y entre todos llevaron la plata (...)
<b>ENSMM_UD_01</b>	(...) a la vuelta de la esquina vimos muchos hombres disparando a matar a cualquiera, salimos a correr aunque a mí me alcanzó una bala en el pie, no logré seguir corriendo y no quería que mi amigo muriera por mí, le dije que corriera y que no mirara atrás, mientras yo me retorecía de dolor él corrió y se escondió a tiempo, me sentí feliz, le salve la vida y para mí fue un orgullo (...)
<b>ENSMM_UD_17</b>	(...) Martha empezó a caminar sin rumbo y comenzó a vivir en la calle. Tiempo después la encontró una familia y la adoptó (...)
<b>TU_UD_02</b>	(...) se encontró con una fundación que ayudaba a las personas desplazadas por la violencia, allí ayudaron a esta familia, como lo estaban haciendo con muchas familias más, allí le brindaron ayuda por un tiempo mientras encontraron trabajo y vivienda (...)
<b>TU_UD_06</b>	(...) Lucía tuvo hijos pero cuando los hijos tenían apenas 4 y 6 años de edad murió por un paro cardíaco dejando a los niños huérfanos, sin embargo, ellos quedaron en la gran compañía de su amiga quien la ayudo en los buenos y malos momentos de su vida (...)
<b>TU_UD_24</b>	(...) Ellos empacaron lo poco que tenían y se fueron para la ciudad más cercana, al llegar a la ciudad no sabían para dónde

	coger ya que no tenían a nadie ahí y siempre habían vivido en el campo. Se hicieron en una esquina y Gabriela se hacia la fuerte porque no quería estresar o preocupar más a sus padres, con la preocupación que ellos tenían por sus hermanos bastaba, pasaron la noche ahí. Al otro día tristes, preocupados pasó una señora y les preguntó qué había pasado, que hacían ahí, ellos con miedo le contaron. La señora le dolió mucho y decidió ayudarlos, les dijo que podían ir al estado para que los ayudaran. La señora se hizo cargo de los niños y de Gabriela mientras los padres iban a pedir ayuda al estado (...)
<b>IPN_UD_07</b>	(...) Después de 10 años las FARC liberaron al papá de Juan y desde ese día Juan ayudó a los campesinos y personas afectadas por el conflicto armado en Colombia haciendo campañas y ayuda humanitaria (...)
<b>IPN_UD_12</b>	(...) ella y su familia encontraron el apoyo y todo lo necesario en un hogar y una fundación de una iglesia, la cual les dio un techo, ropa, dinero y comida (...)

Como se observa la *solidaridad* en los relatos no se queda en el plano de la *compasión* que puede ser causada por el mal inmerecido a otra persona. En todas las narraciones analizadas la solidaridad es una *acción*, no un *sentimiento* propiamente. Esto tiene, a nuestro parecer, implicaciones positivas en términos educativos. Los estudiantes no se limitan a describir sentimientos de compasión frente al sufrimiento de las víctimas sino que se proyectan en los protagonistas al actuar e intentar mitigar de alguna manera el sufrimiento ajeno. Bien podríamos pensar que este puede ser un recurso aprovechable en pensar estrategias formativas que pretendan pasar de la pasividad a la acción y que apelen a esta disposición encontrada en los estudiantes.

La indolencia, tal como la encontramos en las narraciones, tiene como propósito causar en el lector *indignación*. De esta manera, la indolencia en sí misma no es una emoción, es una manera de llamar la atención del lector para que provoque en él un sentimiento de irritación por la actitud insensible que ostenta un tercero o un colectivo (el país, por ejemplo) frente a las víctimas del conflicto.

<b>Indolencia</b>	
<b>OFB_UD_06</b>	(...) a veces me pregunto cómo puede haber tantas personas malas que no tengan compasión de los campesinos, de las personas que han luchado por sus vidas, por sus tierras (...)
<b>TU_UD_13</b>	(...) nosotros vivíamos en esta finca porque la cuidábamos, la dueña de esta finca no vivía cerca, ella estaba en Bogotá con una hija, así que en cuanto llegó mi padre y le contamos lo que

	había sucedido [amenazas de muerte contra ellos] llamó a la patrona dueña de la finca, ella le dijo que nos quedáramos en la finca porque ella no podía perder esta propiedad por el simple hecho de que teníamos miedo (...)
CC_UD_05	Es inevitable levantarme cada mañana y anhelar un pueblo tranquilo, uno donde hombres con armas no se tomen nuestras tierras, uno al que el gobierno escuche y lo ayude. Aun no comprendo cómo es posible que no nos ayuden, si somos los que abastecemos al país, nuestro pueblo llora sangre, está rodeado por ríos de dolor y parece que a nadie le importa (...)

La *indolencia* se puede acercar a lo que usualmente reconocemos como *indiferencia*. En Colombia la persistencia del conflicto armado irregular ha tenido como consecuencia el habituamiento a la violencia y al sufrimiento de las víctimas. En las ciudades se percibe el conflicto como algo externo que no compete a la vida urbana y que sólo sufren los campesinos más vulnerables de regiones remotas geográficamente. Por tanto, no se debe extrañar que los niveles de indiferencia hacia las víctimas sean persistentes. Así lo reconoce el Grupo de Memoria Histórica (2013) en su informe sobre el conflicto armado colombiano:

La larga duración de este conflicto armado ha generado una suerte de acostumbramiento social que favorece las explicaciones fáciles y estereotipadas que miles de colombianos y colombianas hacen sobre lo acontecido, y que circulan por los medios de comunicación. La indolencia recae de nuevo sobre las víctimas en forma de una nueva agresión y agudiza su desamparo. De ahí el reclamo de muchas de ellas para que sean vistas, asumidas, defendidas y atendidas como ciudadanas (p. 327).

Consideramos que, aunque escasas, las referencias que los estudiantes hacen de la indolencia hacia las víctimas pueden interpretarse como una manera de demostrar su empatía hacia ellas. Puede ser así porque los estudiantes al demostrar la indolencia de alguno de los protagonistas no están expresando su propia falta de solidaridad sino por el contrario quieren hacer caer en cuenta al lector lo nocivo de ese comportamiento. Creemos que allí demuestran una *empatía social* en los términos definidos por Segal, Gerdes, Mullins, Wagaman, & Androff (2011) que la entienden como la capacidad de entender a los otros colocándose en el lugar de aquellos que se encuentran en situación de vulnerabilidad con el propósito de promover acciones que tiendan hacia la mejora de su situación.

Estimamos que la escasez de este tipo de referencias, junto con la ausencia de sentimientos de solidaridad, refleja la necesidad de trabajar desde la didáctica de las ciencias sociales aspectos que fortalezcan estos dos aspectos.

Un sentimiento que se esperaría tuviera una magnitud considerable es el odio y el rencor. Sin embargo, la poca alusión a este tipo de sentimientos es notoria. Siguiendo la teoría de la influencia de las emociones sobre la conducta de Elster (2010) podemos afirmar que el odio y el rencor se constituyen en “tendencias de acción” que impulsan a los protagonistas a actuar en contra de los victimarios en un acto de aniquilación sobre éstos.

<b>Odio y Rencor</b>	
<b>OFB_UD_10</b>	(...) ese día [con el homicidio del padre] tenía odio contra esos hombres pero de cualquier manera eran más poderosos que yo
<b>OFB_UD_13</b>	(...) un día con un rifle haciendo guardia [como miembro de las FARC] se encontró a su padre y estaba lleno de tanto rencor que le apuntó con su arma y lo asesinó (...)

La poca manifestación de este tipo de emociones indica que las represalias y la venganza no está presente en las representaciones sociales de los estudiantes cuando se refieren al conflicto armado colombiano. Sin duda, un punto a favor del trabajo didáctico alrededor de la reconciliación en la era de posconflicto que viene después del acuerdo con las FARC.

En la tipificación de Thompson y Hoggett (2012) el sufrimiento y el dolor está asociado al sentimiento de pérdida, una pérdida que no es económica o de cambio social como las que investigó Marris (1974) sino otra de carácter profundamente personal que involucra la muerte o desaparición de un ser querido que por regla general es un familiar cercano. Es, por lo general, el resultado de una situación particular de crimen a la que es sometida la víctima. Este sufrimiento y dolor está relacionado con algún hecho específico que lo produce:

<b>Sufrimiento y dolor</b>	
<b>OFB_UD_17</b>	(...) un día después de tanto sufrimiento quiso dejar esa vida [en la guerrilla] (...)
<b>TU_UD_20</b>	Mi nombre es Catalina, tengo 16 años, vivo infeliz porque donde vivo que es San Antonio Tolima existen grupos armados que nos causan mucho dolor a los del pueblo y a mi familia (...) todas las noches veo a mi mamá sufrir mucho por culpa de esos señores que no tienen corazón ni sienten el dolor de los demás (...)

<b>IPN_UD_18</b>	(...) a los pocos días se dio cuenta de su muerte [de la abuela], cuando encontraron el cadáver se sintió muy triste y enojado (...)
<b>IPN_UD_04</b>	(...) perder un hijo es como perder la vida, un dolor eterno, algo que no tiene nombre.

En otras ocasiones el sufrimiento y dolor es una sensación permanente que está inserta en la vida de los protagonistas sin una definición clara de cuando inició y cuándo terminará:

<b><i>Sufrimiento y dolor</i></b>	
<b>ENSMM_UD_01</b>	(...) pienso que soy muy chiquito para vivir todo esto, no es muy bueno vivirlo, todos los días lloro en mi habitación solo y sin nadie que calme mi dolor (...)
<b>ENSMM_UD_09</b>	(...) Nos escondemos bien escondidos debajo de la cama aguantando el dolor y la agonía de este conflicto, intentando que no nos llegue una bala perdida como les paso a mi padre y a mi hermano, no soportaría más dolor si a mi madre le pasara lo mismo (...)
<b>CEJMC_UD_05</b>	(...) él quiere que se detenga esta guerra sin sentido promovida por la guerrilla y el estado, donde la guerrilla ha causado tanto sufrimiento y dolor a las personas y volviéndose con ello Colombia un país violento (...)

Esta diferencia entre un dolor producido por algún hecho coyuntural y otro de carácter permanente e indefinido en el tiempo será una tipología que mantendrán muchos de los estudiantes cuando se refieren a emociones generadas en el contexto de la guerra en Colombia.

Los sentimientos de sufrimiento y dolor señalan la indefensión permanente de las víctimas. Esta indefensión la hemos definido como la *inutilidad de resistir* a los victimarios debido al uso intenso de la violencia y la crueldad. Cualquier mecanismo de defensa contra los victimarios es estéril, ni la denuncia a las autoridades, ni el ocultarse funciona, muchas veces ni siquiera la huida es fiable como mecanismo de protección contra los violentos.

<b><i>Indefensión</i></b>	
<b>OFB_UD_18</b>	(...) a este pueblo llegaron actores armados que lo amenazaron y se llevaron a su hija reclutándola forzosamente para que hiciera parte de ese grupo (Guerrilla), su esposa era la líder de esta comunidad y la mataron ya que había avisado a la Policía de este suceso, a Fernando le quitaron sus tierras

	con amenazas, él tuvo que coger sus maletas e irse muy rápido por temor a que le sucediera algo (...)
<b>OFB_UD_22</b>	(...) Varios hombres de la comunidad se opusieron a tal petición [extorsión] y se rebelaron contra este grupo paramilitar con lo que varias familias quedaron sin un padre, hijo o esposo, entonces como los paramilitares vieron que con los asesinatos se creaba más indignación por parte de la comunidad y menos les cooperaban decidieron seguir asesinando a campesinos quienes ya no podían seguir ofreciendo resistencia ante este despiadado grupo armado quienes al parecer sin ningún remordimiento ni ningún peso de culpa asesinaban hombres mujeres y niños de la peor manera existente (...)
<b>ENSMM_UD_16</b>	El sufrimiento de Martha comenzó cuando tenía tan sólo 5 años con la muerte de su hermano mayor debido a que lo iban a llevar para reclutarlo, pero él se opuso puesto que tenía que cuidar de su hermano y de su madre, pero fue inútil y lo asesinaron (...)
<b>TU_UD_10</b>	(...) María tenía mucho miedo de lo que podrían llegar a hacerles la guerrilla. Pero el miedo no era suficiente para impedirle intentar recuperar a su padre. Entonces María un día tomó la decisión de enfrentarlos para así recuperarlo. Los enfrentó y ellos la empezaron a golpearla, su madre quiso defenderla pero lo único que logró fue un tiro de gracia, matándola y dejándole un gran dolor a María (...)
<b>IPN_UD_10</b>	(...) después de esto a mi hermano mayor y a mi mamá les llegó una amenaza, decía: “no pregunten más, sino quieren terminar igual que él”, lamentablemente mi hermano no le puso mucha atención a esto y estamos sufriendo su ausencia en este momento, hace casi tres semanas no sabemos nada de él, tememos que también esté muerto, me hace mucha falta (...)
<b>CC_UD_05</b>	(...) Aunque sea joven vivo con miedo, realmente no vivo, sobrevivo, a veces quisiera llenarme de valentía y hacer algo, pero luego pienso ¿cómo lo haré? Y no encuentro respuesta y me duele mi pueblo, me duele mi país porque este conflicto, esta guerra aún calla valores y apaga vidas y nadie hace nada.

El hecho que un familiar o persona intervenga y se enfrente en contra de los violentos es inútil, sólo causa la muerte del defensor. Esto hace pensar que los estudiantes tienen una representación que la resistencia física o moral es inútil ya que los violentos son más fuertes, la muerte de quienes se enfrentan a los violentos siempre queda en la impunidad y la familia queda abandonada en el dolor de esa muerte. Ese sentimiento de indefensión puede ser muy grave porque genera desazón, rabia, frustración y pesimismo. Estimamos que el principal objetivo de una propuesta de innovación didáctica en este campo debe ser

vencer este tipo de sentimientos y representaciones a través del uso de testimonios y otros recursos que ofrezcan precisamente una enseñanza optimista que supere el escepticismo y promueva la resistencia y la dignidad moral.

Este sentimiento de indefensión o *inutilidad de resistir* coincide notoriamente con muchos de los testimonios de las víctimas reales del conflicto armado. *¿Cómo se explica que estudiantes entre los 14 y 16 años de distintos colegios de la ciudad de Bogotá elaboren narraciones que representen de manera tan precisa los acontecimientos de terror que tuvieron que sufrir las víctimas del conflicto en años precedentes?* Esta es una pregunta que intentaremos responder desde la teoría de la intertextualidad más adelante. Por ahora queremos resaltar el hecho que los estudiantes señalan elementos muy cercanos a la memoria del sufrimiento de las víctimas del conflicto que han sido recopilados en informes producidos por el Grupo de Memoria Histórica GMH y el Centro Nacional de Memoria Histórica CNMH y otras múltiples investigaciones (Nieto, et. al., 2006; Nieto, 2007; Franco, et. al. 2010; Peralta & Patiño, 2004; Peralta, 2008; Verón, 2011).

Los relatos de los estudiantes están marcados por un elevado tono dramático. Sin embargo, si tenemos en cuenta que son bastante concordantes con los testimonios reales de las víctimas podemos llegar a concluir que en efecto están expresando una realidad trágica que ha vivido una parte de la población colombiana debido a la guerra. En palabras del Grupo de Memoria Histórica (2013, p.259):

Las víctimas directas de la violencia en Colombia, así como sus familiares, amistades, vecindades y comunidades han experimentado situaciones de horror extremo en condiciones de enorme indefensión y humillación. Sus victimarios fueron arbitrarios y no conocieron límites. Los testimonios escuchados por el GMH ilustran la crueldad con la que actuaron los grupos armados y la sevicia con que cometieron los actos, así como su clara intención de sembrar el terror, instaurar el miedo, subyugar a la población y controlar los territorios.

Los relatos de muchos de los estudiantes reflejan que en sus representaciones sociales del conflicto el drama real de la guerra está presente desde su dimensión humana. Pero queda la pregunta *¿Cómo volver útil en términos de formación ciudadana este drama?* Las víctimas reales del conflicto

En muchas ocasiones no cuentan con las capacidades de respuesta necesarias para afrontar, asumir, explicar y sobrevivir a experiencias marcadas por el horror, la indefensión y la humillación. (GMH, 2013, p. 261)

También es necesario que en el aprendizaje del conflicto los estudiantes tengan en cuenta las formas como se puede superar este sentimiento de indefensión, derrota y degradación para extraer lecciones útiles en términos de formación ciudadana. Se trata para el profesor de superar la enseñanza del drama sin contexto histórico o su contrapartida: una historia sin drama humano.

Una emoción que se advierte frecuentemente en los textos de los estudiantes es el miedo, las tragedias que describen los estudiantes tienen implícita o explícitamente una alusión a él. En algunos relatos el miedo es permanente, es una circunstancia que acompaña a los protagonistas desde mucho antes del inicio del relato y parece que fuera una condición natural de las víctimas. Esta concepción del miedo se acompaña de una visión donde en las víctimas no se identifica el inicio de su etapa de sufrimiento ni se vislumbra un fin próximo a su situación.

<b>Miedo</b>	
<b>OFB_UD_06</b>	Mi nombre es María Isabel Guaza, soy del municipio de Trujillo, Valle del Cauca, en mi vida ha sido permanente el miedo y la crueldad, tengo 15 años y aún no creo que haya vivido mi niñez, estar encerrados, en eso se basa la vida de nosotros, los que vivimos la guerra día a día, sin saber si hoy estaremos vivos, si mañana nos van a amenazar (...)
<b>OFB_UD_19</b>	(..) Así como el que más grite es el que más se escucha, así tal cual esta nuestro país: el que más armas tenga y haga más desastres es al que hay que tenerle más miedo (...)
<b>ENSMU_UD_20</b>	(...) En cada rincón de mi pueblo por más escondido que se encuentre se escuchan las balas y los tiroteos. En mi tiempo libre lo único que puedo hacer es dormir para evitar pensar en los jóvenes que sí tienen la posibilidad de estudiar, de jugar y sin el miedo que llegue el día de que maten a uno de tus familiares o te arrebaten tu propia vida (...)
<b>TU_UD_15</b>	(...) todas las noches se escuchaban balaceras y combates, era un miedo impresionante el que sentíamos, mi madre siempre lloraba pero yo la consolaba y me hacía la fuerte, mi padre se metía en el armario, este miedo nunca terminaba, todo era dolor y sufrimiento (...)
<b>CC_UD_05</b>	(...) Los días son tenues, las noches oscuras y se escucha un silencio lleno de miedo e incertidumbre ante la posibilidad de un secuestro que irrumpe la poca libertad que nos queda; o una bala que irrumpa y calle para siempre el palpitar de nuestros corazones (...)
<b>CC_UD_16</b>	(...) No me gusta despertar en las mañanas, despertar es revivir ese miedo diario que me consume, que consume a mi madre. Ella tiene miedo de que un día al salir de casa pasen

	muchas cosas y vuelva a la casa con mi hermano muerto y yo desaparecida (...)
--	---

La otra representación del miedo es aquella en donde esta emoción resulta de un acontecimiento puntual de violencia ejercida contra la víctima. El miedo es el resultado de un crimen y por tanto tiene un origen claro aunque no siempre un final obvio.

<b>Miedo</b>	
<b>ENSMM_UD_05</b>	(...) [Con la llegada de unos hombres armados a la casa] yo temblaba de miedo, mi papá se levantó y se lo llevaron a una esquina, yo alcancé a escuchar que le decían exactamente lo mismo con la diferencia de que no podíamos ayudar al ELN y a los paracos (...)
<b>CEJMC_UD_05</b>	Mateo es un niño de 13 años que junto a su familia ha sido despojado de sus tierras, mataron a su hermano en un enfrentamiento entre la guerrilla y la fuerza militar, él siente miedo junto con su familia de volver a sus tierras después de haber pasado todo ese mal (...)
<b>IPN_UD_05</b>	(...) Más o menos a las cuatro yo sentí que todo estaba más tranquilo que de costumbre, empecé a escuchar disparos y en ese momento me empezó a dar miedo, pero como mis hermanitos eran pequeños a mí me tocaba estar tranquila para que no se preocuparan (...)

Estas dos formas de ver el miedo en los relatos nos hacen pensar en dos tipos de representaciones sociales de los estudiantes frente a las víctimas del conflicto. Las *víctimas inmemoriales* cuyo sufrimiento se remonta a tiempos remotos y cuya condición natural es su sufrimiento. Y las *víctimas circunstanciales* en quienes se identifica un suceso definido de violencia en su vida que revierte su condición de paz y tranquilidad. Estos dos tipos de víctima se corresponden a su vez, con las dos representaciones de los estudiantes frente al conflicto. El *conflicto inmemorial* y el *conflicto circunstancial*. Más adelante discutiremos las características de cada uno.

En su teoría del modo cómo influyen las emociones en el comportamiento social Jon Elster (2010) señala que las emociones se pueden convertir en “tendencias de acción” que nos impulsan a ejecutar acciones determinadas. Por tanto, el miedo en las narraciones puede explicarse como justificación a tres tipos posibles de conducta: la más frecuente que corresponde a la *huida* o el *exilio*. En pocas ocasiones la acción se refiere a la *venganza* y en casos aún más reducidos se hace alusión a un *enfrentamiento* o *resistencia colectiva* en contra de los victimarios las cuales ya hemos descrito en anteriormente. En la parte final

de este capítulo nos detendremos a examinar los desenlaces de las narraciones y señalaremos los primeros dos tipos de conducta.

### 7.2.3.1. Algunas conclusiones preliminares en relación con las emociones en las narraciones

Partiendo del hecho mencionado de la complementariedad de la razón y la emoción en la explicación en las ciencias sociales, consideramos que emoción y razón son dos sistemas complementarios que se alternan para tomar decisiones complejas. De aquí que compartamos con el psicólogo Daniel Kahneman (2012) que en la explicación de los juicios sociales formen parte de dos tipos de sistemas. El Sistema 1 caracterizado por pensar rápido, ser intuitivo y emocional, y el Sistema 2 basado en decisiones más deliberadas, lógicas y por tanto más lento. Encontramos que en la redacción de la narración los estudiantes acuden de manera contundente al drama y la emoción, lo que los situaría en el Sistema 1, mientras que para otras pruebas y ejercicios diseñados en la propuesta didáctica de la presente investigación recurren al Sistema 2 por la necesidad de acudir a conocimientos más razonados (Ver capítulo 6 de diagnóstico y 7 de causalidad).

La importancia del estudio de las emociones en las representaciones sociales de los estudiantes es que nos ayudan a comprender mejor la manera como se formulan juicios de valor y conductas que luego se expresan en comportamientos y decisiones políticas en la vida adulta. Siguiendo a Kahneman (2012), la dimensión afectiva puede dar forma al juicio y al comportamiento subsiguiente de manera automática en un proceso que llama de “saturación afectiva”. En otras palabras, la emoción experimentada impone una cierta percepción dirigiendo así nuestro juicio. En muchas ocasiones la razón no está desactivada del todo pero se encuentra en una posición vigilante y reflexiva que bien puede operar después de que el afecto nos haya dominado (Arias, 2016).

La trascendencia del estudio de las emociones en las representaciones sociales del conflicto de los estudiantes es que nos dan un punto de apoyo y un buen inicio para iniciar trabajos formativos que conlleven pasar de la emoción a la acción. Las “tendencias de acción” señaladas por Elster (2010) nos permiten hacernos una idea de cómo pasar de la introspección emotiva a la formación en la acción social.

Emoción	Tendencia a la acción	Objetivo formativo
Solidaridad	Consolar o aliviar la aflicción del otro	Educación en la participación

Odio, Rencor	Hacer que el objeto del odio deje de existir	Educación para el perdón y la reconciliación
Miedo	Huir, pelear	Educación en la empatía

Tabla 16. Emociones y objetivos de formación

Como hemos visto, buena parte de las narraciones tienen un fuerte énfasis dramático destacando el sufrimiento y dolor al que son sometidos los protagonistas. Al igual que en la indolencia, no creemos que los estudiantes se refieran a estas situaciones como proyecciones de su propia indiferencia hacia las víctimas o como manifestaciones sádicas. Por el contrario, consideramos que este énfasis en el dolor puede ser interpretado como una estrategia narrativa para denunciar el grado de vulnerabilidad al que están sometidas a la vez que constituye la manifestación de su rechazo hacia la guerra.

### 7.3. Causas circunstanciales e históricas

Los estudiantes ubicaron sus historias en espacios rurales donde la guerra era especialmente intensa. La expectativa consistía en si serían capaces de ofrecer causas o razones que explicaran los hechos o si, por el contrario, se limitarían a describirlos. Los resultados indican que la mayoría de los alumnos no señalaron explícitamente ningún tipo de causas del conflicto. Una parte menor consideró causas de carácter económico o propias de una confrontación armada donde prevalece la necesidad de eliminar al enemigo. Por último, sólo una parte muy escasa de las narraciones adujeron causas o motivaciones de carácter político o ideológico.

El grupo mayoritario de relatos que no señaló explícita ni implícitamente ninguna causa que explique el conflicto armado sólo se enfocó en describir los hechos violentos sin llegar a analizar las razones que lo provocan. No hubo un cuestionamiento de las motivaciones de los actores o las causas que habían desencadenado el conflicto.

<b>OFB_UD_21</b>	Antonio, un niño de Arauca que es de una familia del campo fue agarrado por la guerrilla y forzosamente obligado a matar gente sin razón alguna (...)
<b>ENSMM_UD_14</b>	Todo empezó un día que estaban en su casa recogiendo los frutos de su huerta y de repente llegaron los guerrilleros a atacar sin saber porque (...)
<b>IPN_UD_03</b>	(...) pero yo no los dejaba ir así que uno de los cuatro hombres me tumbó al suelo y me empezó a patear y mientras eso a mis otros dos hijos los sacaron de la casa y les dispararon. Me quede sola, cuando se llevaron a mis hijos mayores al menos podía quedar con mis otros dos muchachitos, pero me los mataron y jamás entendí porque.

<b>IPN_UD_06</b>	(...) Su padre un día estaba conversando con dos hombres vestidos de uniforme militar y en ese momento Carlos recuerda lo que le dijo su padre hace un par de semanas: “esos hombres no saben que es amor, sólo quieren guerra y muerte” (...)
------------------	--

Como se observa el conflicto armado se presenta como una irrupción de crimen sin sentido. No existe ninguna causa o motivación lógica o coherente que explique el comportamiento atroz de los actores armados. Los motivos o razones de la violencia no se cuestionan, la guerra y el crimen se aceptan como algo inevitable que es necesario enfrentar o sobrellevar. A este tipo de representación la hemos denominado como *conflicto inmemorial*, donde las causas no son pensadas ni discutidas, se deja por sentado que la violencia siempre ha existido y corresponde a una condición natural.

Un menor grupo de narraciones ofrecen causas derivadas de la dinámica propia de una guerra, es decir, homicidios, desplazamientos forzados, amenazas y extorsiones son motivadas por un control territorial o por un enfrentamiento contra un enemigo militar. También destaca el interés económico como una razón predominante en este tipo de causas.

<b>OFB_UD_01</b>	(...) un día llegaron los guerrilleros a exigirles que se marcharan de su casa y de sus tierras ya que los iban a utilizar para fines delictivos y si no se marchaban los matarían (...)
<b>OFB_UD_22</b>	En el año 1973 en Florencia Caquetá llegó un grupo paramilitar asustando a toda la comunidad intimidándola y amenazándola si no les ayudaba y les proveían suministros, alimenticios y demás utensilios que se requirieran (...)
<b>ENSMM_UD_23</b>	(...) antes de llegar a su casa escucho varios disparos y se escondió, media hora después encuentra a toda su familia escondida pues un grupo paramilitar había aterrorizado al pueblo buscando dinero (...)
<b>TU_UD_17</b>	(...) llegó el comandante del ELN y le dejó un ultimátum, ella tenía 3 días para desocupar las tierras (...)
<b>IPN_UD_12</b>	(...) un día cuando ella llegó del colegio vio que a todas las gallinas se las habían llevado, corrió a donde su padre, el cual se encontraba llorando porque los guerrilleros lo habían amenazado a él y a toda su familia con las siguientes palabras: “se largan de este lugar o los vamos bajando a plomo, o si quiere pagar por seguir en este pedazo de tierra, señor usted verá”. El padre al instante no lo dudó y ofreció a todas las gallinas y ellos lo aceptaron (...)

Este tipo de relatos insisten en presentar la guerra en Colombia como un conflicto por el control de territorios y de recursos económicos o como una confrontación armada cuyo propósito es el aniquilamiento del enemigo por el sólo hecho de serlo. Estas razones tienen en cuenta los intereses centrados en la codicia, de allí que el enfrentamiento entre los grupos armados se explique desde esta perspectiva. Este grupo de alumnos no entra a cuestionarse razones que vayan más allá de la ambición económica o del fortalecimiento del propio grupo, pero si son capaces de identificar y nombrar actores de manera más frecuente (Guerrillas, Grupos Paramilitares, FARC, ELN, Ejército) y situarlos en un escenario de confrontación más o menos cercano a la realidad. Este grupo de narraciones corresponden con una representación del conflicto que denominamos *circunstancial*, en donde la guerra es consecuencia de unos intereses económicos o de poder claros y por los cuales irrumpe la violencia en los hogares de las víctimas cambiando su estado inicial de tranquilidad.

<b>CEJMC_UD_12</b>	Hace cuatro años se encontraba una familia viviendo en un pueblito llamado Pradera, allí a pesar de que era muy alejado de las veredas se vivía muy bien, hasta que la “guerrilla” llegó a adueñarse de ese pueblo, los paramilitares al querer ayudar a esas personas crearon unos conflictos con la guerrilla
<b>CEJMC_UD_08</b>	María es una niña de 14 años de edad, vive en Cartagena del Chairá, ella vive en una zona alejada de la población, vive con su madre y dos hermanos menores, Julián y Jacinto ellos tienen 8 y 9 años de edad, su padre fue asesinado por el AUC por creer que era ayudante de la guerrilla,
<b>ENSMM_UD_24</b>	En ese momento sólo pensé en mi hermanita de 8 años y corrí a la casa con Pedro, que vivía cerca, cada uno fue a ver qué había pasado en su casa, vi en la pared del frente pintado: “GUERRILLEROS HPTAS” entré y todo estaba en el suelo roto y dañado
<b>ENSMM_UD_11</b>	(...) al siguiente día se dio otro enfrentamiento por parte de la guerrilla y el ejército en donde la jovencita se encontraba en el pueblo a la hora del enfrentamiento y una bala atravesó su corazón matándola instantáneamente
<b>TU_UD_12</b>	Un chico llamado Pablo de tan solo 14 años de edad vivía en Tibú Norte de Santander en un lugar que para él es hermoso y a la vez el peor lugar ¿por qué? pues era uno de los lugares más afectados por las guerrillas de nuestro país, él perdió a su padre por causa de ellas y también se llevaron a su hermano. Un día llegó un grupo armado llamado “paramilitares” se supone que lucharían contra las “FARC” pero en realidad lo que hicieron fue saquear y causar temor por todo el municipio, parece que solo favorecía a algunos... otro grupo que lo único que quería era causar temor y empeorar las cosas

<b>ENSMM_UD_05</b>	(...) vi a unas personas de verde llegar a mi casa, mi madre le gritó a mi papá que ya habían llegado los paracos, mis padres se pusieron muy nerviosos, uno de ellos le dijo a mi padre que nos tenían vigilados, que no ayudáramos a las FARC ni al ELN porque si lo llegaban a hacer nosotros íbamos a ser los paganos.
--------------------	--

Por último, está el grupo de estudiantes que son capaces de encontrar causas políticas o ideológicas que explican el conflicto armado o la motivación de sus actores. Este tipo de causas son más de carácter histórico pero comparativamente es más reducido.

<b>OFB_UD_10</b>	(...) [El conflicto armado es] una lucha que se creó por gente poderosa y rica que terminamos pagando los pobres (...)
<b>CC_UD_16</b>	(...) Todo es diferente desde que mataron a mi papá, era un día normal de trabajo, salió de la casa y le mataron, fue sin pena, frente a todos sólo por tener ideas políticas diferentes y una iniciativa por cambiar este lugar.

En el primer ejemplo el estudiante menciona contradicciones de clases sociales, las cuales son prácticamente inexistentes en el resto de narraciones. En el segundo, la estudiante señala de una manera mucho más clara que la motivación para la muerte del padre se debe a su postura política. Este último ejemplo fue prácticamente el único encontrado en el universo de relatos analizados. No obstante, existen otro grupo de narraciones en cuyo contenido los estudiantes proporcionaron información histórica de la cual se puede inferir algún tipo de causalidad política o ideológica para explicar el conflicto. Nos detendremos con mayor detalle en estas narraciones en el capítulo dedicado al contenido de los relatos.

En casi todas las narraciones las causas del conflicto no son presentadas de manera explícita, se infieren de la propia narración. En ninguna de las causas o motivaciones de conflicto se encuentran justificaciones a las acciones armadas o a los crímenes cometidos, por el contrario, en prácticamente todos los relatos existe un generalizado juicio moral implícito o explícito que condena esos hechos al ubicarse desde la perspectiva de las víctimas.

### 7.3.1. Explicar lo inexplicable

En una cantidad apreciable de relatos aparece el fenómeno del reclutamiento forzado más complejo que la simple retención de los jóvenes para ingresar a los grupos irregulares. La

historia no termina con el rapto sino que continúa con el sometimiento para obligarlos a actuar contra su voluntad presionándolos para cometer crímenes contra la población civil inocente. Este fenómeno tan recurrente en los relatos nos lleva a pensar que es una estrategia explicativa a la que recurre una parte importante del alumnado para entender el actuar aparentemente irracional de los grupos armados.

*¿Cómo un estudiante puede explicar que se cometan los vejámenes y crímenes tan crueles que aparecen en las narraciones?*, si la respuesta a esta pregunta fuera por una razón colectiva que justificara razones que superan el interés individual, la explicación pasaría por el campo de las ideas políticas o las desigualdades sociales y económicas. Pero si, por el contrario, la respuesta es por razones individuales entonces es necesario colocarle rostros a los victimarios y acreditarles razones que expliquen tal comportamiento.

Como hemos observado las razones políticas son bien escasas en los relatos analizados, en cambio si pensamos que los protagonistas están motivados por emociones o sentimientos encontraremos que los estudiantes encuentran en el sometimiento de la voluntad, el engaño y la coerción justificaciones suficientes para comprender porque las personas de la misma comunidad pueden atentar de manera tan violenta contra sus propios vecinos.

Estamos planteando la diferenciación entre explicaciones *intencionales* y *estructurales* propuestas desde el campo de la enseñanza de la historia por Domínguez (1993), Prats (2001) y Limón y Carretero (1997). Esta diferenciación, que ya hemos mencionado en un capítulo anterior, nos sirve para comprender las formas como se presentan en los relatos el fenómeno del reclutamiento forzoso. Observamos que en sus narraciones existe una inclinación evidente para encontrar explicaciones *intencionales*, es decir aquellas fundamentadas en las motivaciones individuales de las personas, a la manera como los personajes se ven obligados a actuar en su reclutamiento forzoso.

Así, la violencia ejercida por los grupos irregulares se explica por la coerción a la que están sometidos muchos de sus integrantes quienes son obligados por personajes verdaderamente malvados que son quienes comandan estos grupos. De esta manera, los victimarios quedan divididos entre quienes cometen crímenes por estar coaccionados (la mayoría de la tropa regular) y por tanto sus acciones son de alguna manera *entendibles* y quienes actúan de manera infame por decisión propia (los líderes del grupo) para quienes no existe esta salvedad.

<b>OFB_UD_05</b>	<p>(...) Llega el grupo armado a su hogar destruyendo todo y agrediendo físicamente a los habitantes. Como consecuencia secuestraron al joven y desplazaron a la familia la cual sufría por la ausencia del joven. El joven estuvo en esta guerra más de dos años hasta que pudo desmovilizarse. La familia se puso muy contenta al ver que el joven llegó a su hogar pero con secuelas en su cuerpo debido a la guerra, una de ellas fue la pérdida de un ojo y muchas cicatrices en su cuerpo. La vida del joven cambio por completo su actitud y hasta su forma de pensar adquirió muchos conocimientos verdaderos de lo que ocurría en su país las problemáticas etc.</p>
<b>OFB_UD_10</b>	<p>(...) Me llevaron junto a ellos para el monte dejando a mi madre y una hermana de tan solo 2 años, pensar que ese día fue el último día donde vi el rostro de mi madre. Tuve que vivir una vida que jamás le desearía a nadie, tuve que matar personas inocentes sólo por proteger la vida de mi madre y mi hermana, torturas tras torturas en la vida que poco a poco se quedarían en recuerdos</p>
<b>OFB_UD_17</b>	<p>(...) es cuando llegan grupos armados a invadir el pueblo, ellas asustadas quisieron escapar, pero les fue imposible, las secuestraron, sus padres preocupados toman la decisión de irse a la ciudad, donde tuvieron grandes dificultades para adaptarse, Sara y su hermana después de unos años tomaron el mandato de ese grupo, ellas se convirtieron en personas más fuertes, un día después de tanto sufrimiento quisieron dejar esa vida (...)</p>
<b>ENSMM_UD_19</b>	<p>(...) llegaron por la puerta trasera, eran más o menos 5 o 6 militares, los reconocí por su uniforme de camuflaje, primero golpearon a mi padre brutalmente, después amarraron a mi hermana y mi mamá, por último me vendaron los ojos, en ese preciso momento escuche gritos de mi madre, al parecer me sacaban de la casa, a lo lejano sólo escuche disparos, cuando desperté me encontraba en la selva, un señor grande se acercó a mí, y ahí empezó mi pesadilla, me di cuenta que no era el único niño, sentí tanta preocupación por mi familia. El General cuidó y entreno de mí durante todos estos años, ahora me encuentro soportando esta miserable vida que llevo, sólo espero salir de aquí pronto.</p>
<b>ENSMM_UD_20</b>	<p>(...) fui desplazado y reclutado por las FARC, ahora juego con un fusil, que a pesar de luchar por la igualdad, mata y cultiva el terror en los más pobres como yo (...)</p>
<b>TU_UD_21</b>	<p>Laura tiene 16 y su amigo Felipe 17 ellos vivían en un pueblo muy tranquilo, ellos eran muy felices hasta que llegó las FARC y mató a toda su familia sólo quedaron ellos que se conocían. -Laura: siento que ya no puedo más, nos han quitado todo lo que me importaba para vivir</p>

	<p>-Felipe: sé que tal vez lo perdimos todo pero si nosotros vivimos es porque tenemos una misión en esta tierra.</p> <p>-¡Caminen! ¡Dejen de hablar tanto! ¡ahora deben trabajar para nosotros! (FARC).</p> <p>Tiempo después</p> <p>-Laura: esta vida me consume, no puedo más, yo no quiero matar a nadie, quiero ayudar a los afectados</p> <p>-Felipe: escapémonos, no puedo seguir viviendo haciendo daño.</p> <p>-Laura: si eso haremos esta noche, tampoco quiero vivir así</p> <p>Esa noche ellos pudieron salir de ahí para la ciudad (...)</p>
<b>CEJMC_UD_13</b>	<p>(...) allí en ese pueblo llegó la guerrilla reclutando personas para llevárselos con ellos, a Juan por ser el mayor se lo llevaron y allí empezó su tortura, lo obligaban a hacer cosas muy crueles, cosas que él jamás se hubiera imaginado hacer como asesinar a personas inocentes, intento huir muchas veces pero siempre fracasó, ya que estaba cansado de esta vida tan cruel en el monte sabiendo el gran dolor que podía estar pasando su familia por no regresar</p>
<b>IPN_UD_07</b>	<p>(...) un día montaron un campamento para reclutar menores, en el colegio los amigos de Juan escucharon rumores de que si se unían a la guerrilla tendrían beneficios económicos y de seguridad, pero la mayoría de gente se negó, la guerrilla durante varios días iba cogiendo gente contra su voluntad, fue el caso del papá de Juan que lo secuestraron, finalmente Juan y sus amigos entraron a ese grupo también para no ser secuestrados. En una batalla contra los paramilitares todos los amigos de Juan quedaron amputados y heridos en la mayoría de sus extremidades y algunos muertos.</p>

Una variante del reclutamiento forzoso lo encontramos en algunas narraciones donde se describe una incorporación voluntaria a los grupos armados aunque esta decisión no parte de un interés egoísta o perverso. Los grupos armados son vistos, desde esta perspectiva de los protagonistas, como la posibilidad de escape a la violencia producida por la misma guerra o por las duras condiciones económicas, sociales o familiares.

<b>OFB_UD_03</b>	<p>(...) Un día unos hombres muy extraños me propusieron una vida mejor para hacer justicia en este país y como estaba tan pequeño acepte sin tener ni idea de lo que era realmente; hoy en día mato a los que posiblemente pudieron ayudar a mi familia: al ejército, lo hago porque vivo amenazado de que mataran a mi mama y no le regresaran su tierra (...)</p>
<b>OFB_UD_02</b>	<p>(...) ella se fue para el monte a buscar mejor vida para que no le hicieran más daño, se fue a matar pero no porque quisiera,</p>

	no quería volver a ser violada. Al pasar el tiempo ella crecía y se volvió una señorita ya con 22 años, quería salir de allí a la ciudad y tener una vida nueva, pero cuando ella quiso salir no la dejaban, entonces ella decide irse del monte, estaba cansada de vivir esa vida de llegar de pueblo en pueblo a matar gente, es por eso que ella decidió salirse, cuando se voló [huyó] la querían matar porque se había vuelto una ficha clave para ellos, cuando llega a la ciudad mucha gente la humillaba porque fue de las FARC y nadie la ayudo (...)
<b>OFB_UD_09</b>	(...) la joven no aguantó esa situación y se fue para la guerrilla (...)
<b>OFB_UD_11</b>	(...) Al ser obligados a desalojar su hogar se encontraron en la calle durante varios días y noches, al conseguir una nueva vivienda pocos meses después llega otro grupo armado extorsionándolos y uno de los hijos mayores no soporto más y decidió irse con ese grupo armado, los padres tristes y molestos se mudaron a la ciudad, no volvieron a saber nada de su hijo mayor (...)
<b>OFB_UD_13</b>	(...) destrozado y sin nada que hacer decidió ponerse a estudiar pero su padre había cambiado, ahora le gustaba el licor y las mujeres y les pegaba por el querer estudiar, un día muy aburrido decidió irse para las FARC (...)
<b>OFB_UD_25</b>	Daniela tiene 14 años vive en una vereda del Sumapaz, vive con su familia, no tiene estudio porque sufrió desplazamiento forzado y allí consiguió un par de amigos que forman parte de grupos armados, ellos le proponen a Daniela que se vaya con ellos que es una buena vida, pero no es así. Bueno, luego de unos años ella ingresa a un grupo subversivo llamado ELN, (...)
<b>ENSMM_UD_24</b>	(...) Él [Pedro] había ido a buscar sus padres [después de una toma paramilitar] y los encontró muertos, estaban sus padres y los míos en un baño de sangre de la plaza, al lado de la iglesia.  Ese día nos fuimos con Pedro a la guerrilla.
<b>TU_UD_14</b>	(...) En una madrugada se oyeron disparos, ella salió y los paramilitares estaban sacando personas de sus casas para llevárselos, en ese momento creyó que si se marchaba con ellos podría cumplir sus sueños porque decían que ganaban mucho dinero y decidió irse (...)
<b>TU_UD_17</b>	(...) Juan y Pedro le explicaron a Clariz que la guerrilla los protegería y les ayudaría económicamente, al irse besaron la frente de Clariz y se fueron junto con don Gustavo [a la guerrilla] (...)
<b>TU_UD_19</b>	María era una niña de 15 años, vivía en un pueblo de Boyacá "Maripí" donde vivía todo era conflicto. Un día llegó un grupo

	armado, mataron a sus padres porque ellos se negaron a entregar las tierras porque era lo único que tenían para sostener a su familia, y desde ese entonces la niña María no tenía más que hacer, se entregó al grupo armado porque no tenía donde ir, pasaron 3 años, ella no quería estar más con el grupo armado, se arrepentía todas las noches por seguir ese camino ya que tenía que atender contra la vida de personas inocentes (...)
--	---

Se observa como los protagonistas siempre intentan huir del grupo armado consiguiéndolo con mayor o menor éxito. Esta huida puede ser interpretada como un interés de redención del protagonista quien mantiene siempre su juicio moral y aunque participa de los crímenes en el fondo está éticamente en contra de estas acciones. Hay un interés de regresar a la familia, al pueblo del que fue desplazado, abandonar al grupo y recomponer su proyecto de vida. Si se examina en detalle podríamos afirmar que tanto en estas historias de incorporación voluntaria como en las de reclutamiento forzoso existen elementos intertextuales de algunas series de televisión colombiana y de otros tipos de narrativa testimonial que analizaremos en un apartado posterior.

Se debe señalar que este tipo de explicaciones de los hechos violentos causados por estos tipos de reclutamientos (forzados o voluntarios) no se presentaron en la misma proporción en los colegios del grupo B (IPN y Calasanz). Lo que nos conlleva a pensar que los estudiantes de colegios con mayor grado de vulnerabilidad tienden a incorporar más las explicaciones complejas que señalan estas situaciones, bien sea por interés de explicarlas mejor o porque tienen un mayor contacto con historias y testimonios que les ha permitido elaborar este tipo de explicaciones.

En perspectiva de una educación que ofrezca respuestas al posconflicto en Colombia, los materiales didácticos y el enfoque educativo utilizado por los docentes de ciencias sociales deberían mostrar el tránsito de los actores armados a sujetos de paz. Los estudiantes ya lo insinúan en sus representaciones: todos tenemos posibilidad de reconciliación, la pregunta es si estamos formando para ello.

#### **7.4. Desenlaces de los relatos**

##### **7.4.1. Tiempo: Olvidar el pasado e incertidumbre en el futuro**

El tiempo en las narraciones está marcado por la duración de los acontecimientos para el personaje principal. El relato suele iniciar con el establecimiento de la situación inicial de

equilibrio y paz, por tanto, el pasado no existe más allá de la instauración del protagonista principal en la historia. No hay referencias a hechos históricos, personajes del pasado ni situaciones asociadas con un conocimiento de la historia. El pasado es percibido como un tiempo de paz y equilibrio que se añora o como una época que se requiere olvidar para superar el dolor.

<b>CEJMC_UD_14</b>	(...) su hermanita y su madre se fueron a la casa de sus tíos que vivían muy cerca de allí, pero a su madre la perseguía todos los días el recuerdo de lo que había pasado, con su familia decidió irse de esa ciudad (...)
<b>TU_UD_10</b>	(...) después de ese día María se dio a la fuga y se fue a vivir a otro país en donde nunca se le olvidará su pasado pero tratará de vivir con eso (...)
<b>OFB_UD_21</b>	(...) Ella [su profesora] lo ayudó a volver a su vida normal, dejar el pasado aunque no fuera fácil, y a buscar a su familia para que recuperara su hogar.
<b>ENSMU_UD_04</b>	(...) ahora estoy viviendo en la ciudad tratando de olvidar la horrible vida que me tocó.
<b>TU_UD_12</b>	(...) la madre una semana después decidió dejar todo atrás e irse de sus tierras buscando un futuro y olvidando el pasado, y aunque no era lo mejor, ella lo quería olvidar todo (...)
<b>TU_UD_20</b>	(...) llegamos a un pueblo y nos pudimos refugiar en Bogotá, de mi familia solo quedamos las dos, pero recordarlo es muy triste.
<b>IPN_UD_01</b>	(...) en lo que respecta a mí, me llevaron a un potrero y me golpearon hasta que quede inconsciente. De milagro me dejaron tirado y sobreviví, ahora estoy contando mi historia, esa tragedia nunca la olvidaré, era tan feliz...

Lo que sucede después, y como consecuencia de los hechos traumáticos relatados por este grupo de estudiantes en sus narraciones, es un buen ejemplo del tipo de representaciones sociales que tienen en cuanto a la manera como -desde su perspectiva- reaccionan las víctimas del conflicto armado. Que el pasado sea *un tiempo para olvidar* refleja su consideración de las víctimas como personas que poseen una *memoria traumática* caracterizada por un trastorno de estrés post-traumático (Manzanero, 2010). Para este grupo de estudiantes las víctimas sufrieron hechos tan aterradores que no pueden desvincularse de la emoción vivida y el recordarlo implica revivir el trauma una y otra vez. Desde la psicología clínica se afirma que efectivamente puede suceder que el pasado traumático ejerza una acción tiránica sobre el presente de la víctima, impidiéndole reanudar una vida cotidiana normalizada y disfrutar el presente generando una permanente sensación de terror (Echeburúa, 2014).

Sin embargo, esta representación social de algunos estudiantes frente a las víctimas conlleva una peligrosa consecuencia: considerarlas como personas incapaces de superar su tragedia, sujetos pasivos que están perpetuamente marcados con el sino de la desgracia. Por tanto, es imprescindible detener esta representación negativa de las víctimas a través de intervenciones pedagógicas que las consideren, no sólo como personas con disposición a la resiliencia, sino como individuos que nos tienen mucho que enseñar al ser capaces de recuperar sus vidas de las condiciones más adversas.

Por su parte, el futuro es el tiempo donde se escenifica el optimismo o el pesimismo. El desenlace de las narraciones es el sitio donde suele encontrarse la apuesta del narrador por alguna de estas dos opciones. Nos parece de especial relevancia el final de las historias en cuanto a que refieren la representación social del estudiante sobre el futuro del país en relación con el conflicto armado. Esperábamos encontrar propensión por una representación optimista del futuro, en especial si tenemos en cuenta que las narraciones fueron elaboradas en plena etapa final del proceso de paz con las FARC (Agosto- Noviembre 2016), y el tema de la paz y la reconciliación estaba muy vigente en los medios de comunicación y en la opinión pública en general. No obstante, ambas posibilidades están frecuentemente referidas, no encontramos una inclinación evidente por alguna de las dos en ninguna de las instituciones indagadas.

En contraposición a la representación de las víctimas como sujetos pasivos, a la que nos referíamos hace poco, se presenta otra de carácter mucho más optimista que hace hincapié en la resiliencia y la superación. En ella se descubre el deseo de rehacer la vida del protagonista, por lo general huyendo del lugar donde se presentó el crimen y la tragedia. Esta idea de la huida y el exilio la trataremos con mayor detalle más adelante. En todos los relatos que conforman esta representación optimista del futuro está claro el deseo de cuidar y proteger a la familia. Los protagonistas no salen adelante motivados exclusivamente por un interés individual sino que insisten en restaurar su vida en un contexto familiar.

<b>OFB_UD_14</b>	(...) al pasar el tiempo el decidió volarse [huir de la guerrilla] y comenzar una nueva vida lejos de todos, se llevó a su familia para otro país, porque en Colombia lo discriminaban por su pasado, pero él con su estudio y su esfuerzo pudo salir adelante, ahora consiguió esposa y vive feliz.
<b>OFB_UD_24</b>	(...) Se pusieron muy felices al verlo, luego él junto a su hermana se graduaron del colegio y sus padres siguieron en el negocio de ropa (...)
<b>ENSMM_UD_06</b>	(...) Ahora me siento bien porque he salido adelante con la ayuda de mi esposa y mis cinco hijos, yo sabía que iba a volver a caminar porque nunca me he dejado agobiar por las

	dificultades. He recibido del CICR dos reposiciones de prótesis que son las mejores para mi trabajo como conductor. Ojala me sigan ayudando y visitando porque eso me ha dado fuerza para vivir y para volcarme más como persona. ¡si no fuera por eso andaría en muletas!
<b>ENSMM_UD_13</b>	(...) Sin embargo, Laura es una persona luchadora, echada para adelante, teniendo la esperanza de que algún día va a poder mejorar su futuro ayudando a su familia y dejando una huella que todo mundo recordará importante para cambiar la situación de las personas que tienen que pasar por los mismos sufrimientos que ella.
<b>ENSMM_UD_18</b>	(...) nosotros nos fuimos de allí a Bogotá, aquí conseguí una oportunidad de trabajo y hemos superado la muerte de mi hijo.
<b>ENSMM_UD_26</b>	(...) ella no nos lo demuestra pero tiene miedo a que nos hagan daño, pero ella sigue siendo una mujer muy valiente y ha sido capaz de cuidarnos y criarnos.
<b>TU_UD_02</b>	(...) Esta es la historia de una familia que lo tenía todo en el campo y que después de lo sucedido no tiene nada, ellos salieron adelante pero con un pasado muy triste, y a pesar de todo lo malo que les pasó salieron adelante como una familia.
<b>TU_UD_12</b>	(...) Después de unos años como desplazada logró sostener y sacar adelante a su hijo, él aún se aterroriza de aquel lugar donde perdió mucho.
<b>IPN_UD_09</b>	(...) antes de irse [reclutado forzosamente] mi hermano me abrazó y me dijo al oído: <i>“voy a hacer lo posible por salir de allí y venir hasta ti, pero necesito que seas fuerte, nunca te rindas, ayuda a mis papás, cree en ti y que eres capaz de todo, todas las noches vamos a rezar para los dos y nuestros papás, eres una grandiosa mujer. TE QUIERO”</i> . Tenía los ojos aguados, nos abrazamos todos y se fue (...)

En contraste con este grupo de representaciones se presentan aquellas que subrayan el carácter pesimista del futuro. En este caso, el peso de la tragedia es tan fuerte que *hunde* a los personajes en una desesperanza y tristeza tal que no se observan salidas positivas en el porvenir.

<b>OFB_UD_19</b>	(...) es duro darse de cuenta que la solución es fácil pero si la intentas te mueres (...)
<b>OFB_UD_10</b>	(...) en la actualidad y en un futuro la vida no siempre será la mejor pero con esfuerzo se puede salir adelante con tus sueños. Tristemente para mí no todo lo que ocurrió fue lo mejor (...)
<b>IPN_UD_11</b>	(...) pensé que por lo menos leer me ayudaría y que estudiaría en la ciudad como cualquier niña quisiera, e incluso sería una

	vendedora o llegaría a ser una gran doctora, pero los planes cambian, mi hermana mayor va a la ciudad una vez al mes y vende lo poco que reunimos en nuestro pequeño campo, mi hermano pequeño trata de convertirse en el hombre de la casa y hace lo posible para cosechar y sembrar. Sin embargo, por su tamaño y su edad no es apto para eso. Mi madre llora sin parar en su habitación, prácticamente mi hermana se hizo cargo de nosotros desde hace meses, y yo simplemente me la paso en casa dibujando, suelo dibujar la ciudad, a mi abuela y a mi padre [asesinados], dibujo mis sueños frustrados, ya que mediante un papel y un lápiz encontré un mejor lugar, la soledad. FIN
--	--

Esta tendencia pesimista en las representaciones de los estudiantes frente al futuro queda claramente establecida cuando las narraciones terminan con un final trágico e infortunado. En este tipo de narraciones se describe la violencia de manera muy gráfica y detallada. Este desenlace abrupto e inesperado niega en los protagonistas cualquier posibilidad de esperanza e ilusión en el futuro.

<b>OFB_UD_22</b>	(...) con algunos de los habitantes primero jugaban torturándolos y luego los asesinaban lenta y dolorosamente. FIN
<b>ENSMM_UD_17</b>	(...) entre tanto alboroto empezaron a dar tiroteos en todas partes, parecían locos, José se asustó pero mandó a todos al suelo. Mientras todo pasaba entraron en la casa, el té caliente cayó al piso y en un par todos los cuerpos de los 5 hermanos estaban llenos de huecos sin vida, mientras que la casa también quedaba destrozada, llena de sangre. Pasó toda la noche y olía horrible como a ratón muerto. FIN
<b>CEJMC_UD_07</b>	(...) pudo irse a encontrar con sus papás y su hermano David y se encontró con la noticia que sus papás habían sido desalojados de su finca y que a su hermano lo mataron los [sujetos] del conflicto armado. FIN
<b>TU_UD_13</b>	(...) La última imagen que tuve de mi pueblo fue el cuerpo de dos señores que flotaban muertos en el río uno en la mañana y otro en la tarde. FIN
<b>TU_UD_19</b>	( ) ella pudo escaparse [de la guerrilla] un día que había tormenta, uno de los escoltas se dio cuenta y le dijo al coronel y el mismo coronel la mató. FIN
<b>IPN_UD_14</b>	(...) me devolví a mi ranchito y todo estaba destruido y mi querida madre muerta... ¡ME LA MATARON! No pude con tanta rabia y tristeza, le di su último adiós y me fui de mi ranchito, dejando todo atrás sin rumbo alguno. FIN

<p><b>IPN_UD_15</b></p>	<p>(...) vi como a mi papito le apuntaban con un arma y a mi mamá le tapaban la boca y la obligaban a ver a mi papá. Entre el miedo y la desesperación abrace a mi hermanito y lo escondí. Escuché un muy fuerte ruido y fue el de como mi papá caía lentamente al piso con sangre en su cabeza. No aguanté la tristeza y empecé a llorar. Luego esas personas con armas se fueron y salí a abrazar a mi mamá. Pronto salimos de la casa en la noche, pero entre nuestra escapatoria le dispararon a mi mamá, así que salimos corriendo juanchito [el hermano menor] y yo. FIN</p>
-------------------------	--

Creemos que esta tendencia es un eco del sensacionalismo que invade los medios de comunicación en donde priman los hechos violentos sobre la explicación de los mismos. La lógica de producción de la información periodística que ha cubierto la guerra en Colombia puede inscribirse en el ámbito de la “prensa sensacionalista” en donde se recurre al uso de géneros y narrativas simbólico-dramáticas que no han tenido antes, ni tienen ahora, el propósito de promover niveles elevados de debate público que puedan aportar información útil y de calidad para la toma de decisiones ciudadanas. (Bonilla, Montoya, 2003).

Ayudan bastante las palabras del investigador Daniel Valencia (2014, 42) para ilustrar este punto:

En la televisión colombiana la guerra se reduce a un espectáculo sensacionalista y ligero, a veces rayano en lo grotesco; en la prensa escrita ésta se pierde en los mudos registros de noticias sin contexto, y en la radio la desinformación sobre el conflicto armado la produce un periodismo de tertulia, de comentarios de periodistas acomodados en sus micrófonos que azuzan el miedo y el odio entre las audiencias.

Con un panorama de estas características y conociendo la influencia que tienen los medios de comunicación masiva en la formación de representaciones sociales (Jensen, 1986) puede entenderse que los estudiantes recurran a imágenes del terror y que las escenifiquen en tramas llenas de crueldad e irracionalidad.

Una última tendencia observada en el grupo de aquellas narraciones centradas en el pesimismo se refiere al suicidio del protagonista como la forma más extrema de negación del futuro. En estos desenlaces dramáticos encontramos que prevalece la idea de que el suicidio en las víctimas es el resultado de las condiciones de desesperación creadas por la guerra.

<b>TU_UD_03</b>	(...) un día intentó escapar [del reclutamiento forzado de la guerrilla] y su padre estaba de guardia [también reclutado forzosamente], ese día a él le ponen una condición: debe matar a quien pretenda escapar, cuando vio que una mujer intentaba escapar tuvo que de un solo tiro matarla, pero él no sabía que era su hija, al escuchar que dispararon todos salen y el coronel llega y Fernando le dice que esa mujer intentaba escapar, cuando el coronel y Fernando van a ver quién era la mujer Fernando se dio cuenta que era su hija, se puso un poco loco y decidió matarse también. FIN
<b>TU_UD_11</b>	(...) después de un tiempo le fue imposible conseguir trabajo, le tocó varias veces robar para comer, llegó un día que la joven de 17 [años] no soportó más y decidió matarse. FIN
<b>OFB_UD_04</b>	(...) llorando regreso a su casa a ver si la carta era verdad encontró la carta debajo de su cama, llorando se suicidó, antes había hecho una carta diciendo “madre sin ti no soy nada, recuerdas nuestra promesa siempre estaremos juntos, espérame” pocas horas después lo encontraron muerto con su carta en la mano. FIN
<b>CEJMC_UD_06</b>	(...) Gloria al no saber qué hacer, y con la incertidumbre que en algún momento llegaban los paramilitares y los mataban, decidió suicidarse y matar a sus hijos, prefería matarse a ser asesinada por gente que sólo hace guerra y mata gente inocente. FIN

La representación social que se desprende de este tipo de desenlaces considera a la víctima del conflicto como una persona trastornada cuya salud mental ha sido afectada por el intenso drama vivido. Desde la psicología, Ballesteros y otros (2010) han recurrido a las representaciones sociales de jóvenes colombianos para explicar el suicidio como una pérdida de esperanza en el futuro acompañado de un sentimiento de impotencia frente al presente que conduce a la idea que no existen soluciones ni salidas. A su vez, desde explicaciones antropológicas y sociológicas otros estudios han señalado la estrecha relación que existe entre conflicto armado en Colombia y el suicidio. Efectivamente acciones violentas como amenazas, masacres y desplazamiento forzado condujeron a un elevamiento considerable de la tasa de suicidios en una población campesina afectada por la llegada del paramilitarismo a su región (Pérez, 2014).

Nuestra percepción en este punto es que los estudiantes perciben tanto la afectación mental que puede llegar a trastornar a las víctimas (explicación psicológica) como el contexto de guerra que lo produce (explicación social). En ninguna narración del grupo B de los colegios indagados (instituciones de mayor nivel socioeconómico) se hizo alusión al

suicidio. Lo que nos lleva a pensar que efectivamente este fenómeno está asociado a un contexto social y cultural, sin embargo, para nuestro caso esta explicación aún no es clara.

#### 7.4.2. Espacio: Entre el campo y la ciudad

Hasta este momento hemos descrito una serie de situaciones que nos dan una idea general de la manera como el espacio se presenta en las narraciones. Hemos establecido que los lugares donde se desarrollan las historias son fundamentalmente el campo y la ciudad. El campo se presenta como el lugar idílico previo a la irrupción de la violencia y la ciudad como el sitio de acogida de quienes huyen de las zonas rurales a causa de la guerra. No podríamos afirmar que esta es una regla general para todas las representaciones sociales expuestas pero sí es una tendencia bastante bien establecida.

La gran mayoría de narraciones inician en el campo, los protagonistas viven y trabajan en él desarrollando tareas estereotípicas (ordeñar las vacas, cultivar, levantarse muy temprano, caminar mucho para ir a la escuela). Como señalábamos anteriormente una parte significativa de los protagonistas son expulsados de su tierra, las tramas de los relatos enfatizan en su supervivencia más que en la protección del territorio. El caso del homicidio del padre que intenta defender la familia, la casa y la tierra es bastante dicente en este aspecto. En el desenlace de unas pocas narraciones permanece la esperanza de recuperar sus tierras con la finalización del conflicto, o lo que es más probable: con el descenso de la violencia.

<b>OFB_UD_01</b>	(...) así vivieron muchos años hasta que recuperaron sus tierras a causa de la finalización del conflicto armado.
<b>CEJMC_UD_04</b>	(...) yo volví a estudiar al igual que mi hermano, y mi mamá sigue trabajando en la ciudad, tenemos la esperanza de poder volver...
<b>TU_UD_24</b>	(...) a ellos les hacían falta sus animales, el aire fresco, pero entendieron que podían salir adelante poco a poco y que algún día volverían a ese lugar que tanto amaban, el lugar de sus sueños.

En contraste, la ciudad es un lugar extraño y ajeno que es percibido como el lugar de huida que ofrece cierta seguridad frente al crimen y la violencia pero que no se distingue por su comodidad y hospitalidad. La ciudad es hostil frente al desplazado. En un número muy significativo de relatos se encontraron referencias a la ciudad lo que nos ha permitido advertir tres distintas representaciones de los estudiantes frente a este espacio, las nombramos según su orden de frecuencia:

a) la ciudad como espacio de decadencia económica y social en donde los protagonistas pasan de ser personas necesarias y productivas a sujetos inútiles que deben buscar cualquier medio para su sustento;

<b>OFB_UD_01</b>	(...) ellos se fueron para la ciudad y empezaron a trabajar en lo que encontraran, claramente no sabían hacer nada que no fuera del campo (...)
<b>OFB_UD_03</b>	(...) llegamos a la ciudad de Bogotá y con los pocos ahorros que tenía mi mamá arrendó una pieza y se puso a trabajar en oficios varios, mientras yo me las rebuscaba en la calle (...)
<b>OFB_UD_15</b>	(...) se fue sin un solo peso en el bolsillo y sin nada de su finca, llegó a la capital de la ciudad pero no fue nada fácil adaptarse ya que el sostén del día a día era lo que producía la finquita (...)
<b>OFB_UD_16</b>	(...) decidieron irse para Bogotá a empezar de nuevo, pero debido a que llegaron sin nada de dinero tuvieron que dormir en la calle y pedir limosna en los buses y en los rincones de los negocios de comida (...)
<b>CEJMC_UD_08</b>	(...) su madre ha sido desplazada en varias ocasiones pero le ha tocado volver por pasar muchas dificultades en la ciudad (...)
<b>TU_UD_01</b>	(...) Vicenta legó a la ciudad de Bogotá buscando a su hermano Juan pero no lo encontró, ella pasaba hambre y su hija también, ella ya no sabía que hacer así que decidió robar para darle de comer a su hija, vivían debajo de un puente pero no se acostumbraban a vivir allí porque no tenían trabajo y comida (...)
<b>TU_UD_02</b>	(...) el padre de Juan decidió que se iban para la capital del país a buscar nuevos rumbos, nuevas oportunidades de vida, llegaron a Bogotá en la tarde sin conocer, su primera vez allí no sabían que hacer, llegó la noche y no encontraron donde dormir, les tocó dormir en la calle, al otro día se levantaron a buscar algo de comer, para ello les tocó pedir limosna (...)
<b>TU_UD_18</b>	(...) Sin más remedio, Sofía y su mamá muy tristes, se dirigieron hacia la ciudad. Ahí no les fue muy bien, su mamá poco a poco se iba quedando sin plata y no conseguía trabajo para darle de comer a Sofía, cada vez las cosas se iban poniendo más difíciles pero Sofía y su mamá se las arreglaban para salir adelante siendo desplazadas por la guerrilla

b) la ciudad como lugar de oportunidad y de reconstrucción de vida;

<b>OFB_UD_24</b>	(...) Ellos asustados se fueron a la capital a buscar una mejor calidad de vida donde no los vayan a desplazar de nuevo o los
------------------	---

	vayan a torturar, llegaron a la capital e iniciaron un negocio de ropa, con el tiempo iba prosperando ese negocio (...)
<b>ENSMM_UD_18</b>	(...) nosotros nos fuimos de allí a Bogotá, aquí conseguí una oportunidad de trabajo y hemos superado la muerte de mi hijo (...)
<b>TU_UD_09</b>	(...) la ciudad nos dio muy duro, aunque fue mejor que estar en una guerra donde siempre se veía muerte, ahora mis papás tienen un trabajo estable y mi hermana y yo estamos estudiando dejando este pasado frío y pensando en un mejor futuro como es la universidad.
<b>IPN_UD_20</b>	(...) pensaron en huir a la capital y lo planearon durante 5 días, empacaron sus cosas y a las 3.00 de la madrugada emprendieron su viaje a Bogotá, nunca se encontró el cuerpo del papá, pero no se podía pensar sino en Bogotá, trataban de conseguir dinero para una vivienda y constantemente iban a la fiscalía a comentar su caso, el gobierno les proporcionó una casa, pero el resto no fue fácil, tenían que trabajar duro para conseguir comida y poder salir adelante.

c) la ciudad como espacio cultural extraño y de difícil adaptación;

<b>ENSMM_UD_04</b>	Mi nombre es Juan, debido a la guerrilla soy desplazado, vivo muy lejos de mi casa, no es bonito vivir en la ciudad, mi mundo está en el campo y adaptarme a la ciudad ha sido muy difícil (...)
<b>IPN_UD_06</b>	(...) por obligación Carlos y su madre tuvieron que salir corriendo dejando toda su vida atrás y aventurándose a vivir en Bogotá, una ciudad donde van a ser ignorados
<b>IPN_UD_12</b>	(...) a la semana los guerrilleros regresaron y los desplazaron forzosamente, no tuvieron otro camino que irse a una gran ciudad, al llegar se tuvieron que enfrentar a ese gran cambio de vivir del campo a la ciudad, sin un solo peso y sin conocer a nadie (...)

Encontramos que estas tres dimensiones corresponden en buena medida a los efectos reales que sufren las víctimas del desplazamiento forzado. En el informe sobre el conflicto armado colombiano el Grupo de Memoria Histórica (2013, p. 296-298) señala al respecto:

[Son] experiencias caracterizadas por la penuria económica, el hacinamiento, la estigmatización, el rechazo y el maltrato. Al dolor producido por los hechos previos al desplazamiento, al sufrimiento que causa el abandono de bienes, lugares, sitios sagrados y seres preciados, se suman las experiencias propias del arribo a

entornos desconocidos, muchas veces hostiles y en precarias condiciones económicas (...).

Los hombres (...) encuentran pocas posibilidades laborales y experimentan la destitución de su rol y de su lugar en la familia y en la comunidad; las mujeres, y en especial cuando enfrentan casos de viudez o de ausencia de sus parejas, deben asumir intensos oficios y labores para subsistir y mantener unido su hogar. Los jóvenes, adolescentes, niños y niñas, si bien cuentan con mayores habilidades y capacidades de adaptación y, en ocasiones incluso pueden hallar posibilidades para su desarrollo personal —como el acceso a escuelas y a ofertas culturales—, también sufren los rigores del hacinamiento y del encierro en contraposición a los espacios abiertos de los paisajes rurales a los que estaban habituados, además de sufrir los riesgos que entraña la vida urbana y sus nuevas formas de exclusión y discriminación (...) Persiste en las víctimas la manifestación de sentirse en el lugar equivocado: sin apegos, raíces ni apoyos.

Queda claro entonces que las representaciones sociales de los estudiantes a este respecto, aunque con el carácter dramático advertido en otros aspectos anteriormente, son bastante cercanas a la realidad. ¿Cómo puede ser esto así? Siguiendo con la idea de intertextualidad expresada anteriormente consistente en rastrear los vínculos implícitos o explícitos de la producción narrativa de los alumnos con otras fuentes (Kristeva, 1997), consideramos que esta cercanía de la representación social de los estudiantes con la realidad puede explicarse debido a la emergencia de políticas oficiales de memoria histórica (Antequera, 2011). Esta aparición en la esfera pública de las víctimas, ha llegado a múltiples espacios mediáticos y su reconocimiento ha sido tan general que en el reciente Acuerdo de paz con las FARC hay un punto específico para su reparación. Los estudiantes no han sido ajenos a este surgimiento del discurso sobre las víctimas y lo expresan narrativamente en sus relatos.

#### **7.4.3. Huida y exilio**

Una tendencia clara en el análisis de las narraciones es la aparición de la figura de la huida y el exilio. En su representación social se conjugan muchas de las otras que hemos estudiado en apartados anteriores. Es el resultado de las acciones previas de los victimarios y señala la perspectiva de futuro que los estudiantes encuentran como más probable. La huida es representada como la estrategia de defensa de la vida más importante. En ocasiones, la huida es tan repentina y dramática como lo es la violencia que la produce. En cualquier caso, el arribo a la ciudad, como hemos visto, no es agradable.

La huida y el exilio articulan otras representaciones, en particular aquellas que denotan las condiciones en la ciudad y la manera de enfrentar el futuro en los protagonistas.

<b>OFB_UD_20</b>	(...) esperaron un día para que soltaran a su familia, entonces cuando su familia llegó a la casa ella se asustó porque había otra vez llegado la guerrilla, cuando vio a su familia se colocó contenta y se fueron de ese pueblo, se mudaron a una ciudad y están viviendo felices.
<b>ENSMM_UD_14</b>	(...) Lo más triste es que Juan tuvo que ver como mataron a su mamá en frente suyo, él sin poder hacer nada tuvo que huir, yéndose de su campo para la ciudad donde tenía unos familiares, ahí lo acogieron (...)
<b>CEJMC_UD_04</b>	(...) Mi nombre es Andrés soy desplazado del conflicto armado, tuve que irme con mi familia del lugar donde vivíamos después de que grupos armados tomaran control del territorio donde vivía y nos obligaron a darles las tierras (...)
<b>CEJMC_UD_12</b>	(...) lo que no sabía esa familia era que la guerrilla también se encontraba en ese lugar y tuvieron que irse a vivir a la capital dejando sus tierras y pertenencias en su pueblo.
<b>CEJMC_UD_15</b>	(...) el papá cogió de la mano a María, ella y su hermano y salieron de allí hacia los potreros, descalzos, su padre sin camisa y María en un esqueleto [blusa] y falda, esa noche María, su padre y hermano tuvieron que pasar la noche en un potrero abrazados refugiándose de la lluvia que les caía encima (...) su padre y hermano tuvieron que dejar sus tierras y su pueblo e irse a la capital a empezar una nueva vida (...)
<b>TU_UD_13</b>	(...) a la mañana siguiente debimos huir y dejar todo atrás (...)
<b>IPN_UD_07</b>	(...) Juan y su familia tuvieron que ir a la ciudad para no sufrir más el conflicto armado (...)
<b>IPN_UD_16</b>	(...) Se fueron, caminaron por más de 24 horas. Estaban cansadas, sin dinero, sin un destino donde llegar. Llegaron a la ciudad pero nadie las ayudaba, y duraron así meses sin comer bien y sin un techo en donde quedarse.

Toda huida es obligatoria, es una estrategia de supervivencia, por tanto, al no ser una decisión voluntaria de los protagonistas, podemos afirmar que el hecho en sí mismo es negativo. Lo que es relativo es lo que viene a continuación de la huida y el exilio. Los estudiantes, por lo general, siguen la lógica maniquea que conlleva un cuento: optimismo o escepticismo, derrota o reconstrucción. Pero no dejan de señalar elementos, que por dramáticos que nos parezcan, no se alejan de la realidad de las víctimas. El Grupo de Memoria Histórica resume la huida de los menores de edad víctimas del conflicto:

La crudeza de la guerra obligó en muchos casos a los niños y niñas a abandonar sus estudios y a huir, con lo que perdieron los nexos y relaciones con lugares y personas significativas y amadas (2013, 318).

Además de huir de la guerra y la violencia en un contexto de desplazamiento forzado existe otro tipo de huida, se trata del escape que hacen los protagonistas del grupo armado al cual están vinculados. Esta fuga, al igual que los demás elementos narrativos en la trama, es dramática y llena de imprevistos y su éxito no está asegurado. Dependerá de la visión de futuro del estudiante-narrador que se puede inclinar al optimismo o al pesimismo.

Recordemos que la vinculación de los protagonistas a estos grupos se presenta en dos vías: el reclutamiento forzado o el ingreso voluntario. En el primer caso, el protagonista quiere huir desde el primer momento, en el segundo, la huida es producto del desencanto y la reconsideración propiciada por su juicio moral. En éstos últimos, existe un deseo de redención que se expresa con el anhelo de regresar con su familia e intentar recuperar su vida previa a su incorporación al grupo armado. Pero en cualquier caso siempre existirá el deseo final de huida o desertión.

<b>OFB_UD_24</b>	(...) al cabo de 5 años su hijo se escapó de las FARC (...)
<b>OFB_UD_25</b>	(...) se intenta retirar del ELN pero ya es demasiado tarde porque ellos le exigen que se tiene que quedar o si no la mataban (...)
<b>ENSMM_UD_25</b>	(...) pasaron dos años después del secuestro de Andrés [por parte de la guerrilla], el ejército llegó a donde estaba Andrés, entonces al ejército no le quedó otra opción que usar la fuerza contra el pequeño grupo [de guerrilleros] que se encontraba en la selva, pero como eran demasiados soldados, todos los que estaban en ese pequeño grupo terminaron muriendo, incluyendo a Andrés, murió a la edad de 18 años, ésta es otra víctima de la guerra en Colombia
<b>CEJMC_UD_07</b>	(...) aprovecharon una ocasión que tuvieron ella y otras personas de escapar [de la guerrilla], al escapar, María pasó por muchas cosas incluyendo muchos intentos de asesinato contra ella y contra el bebé que llevaba en su vientre (...)
<b>TU_UD_14</b>	(...) En una noche decidió escapar [de los paramilitares], cuando ya había pasado por todo el monte llegó a la carretera, y en ese momento le pegaron un tiro en la espalda, era uno de ellos quien la mató. Ella no se había dado cuenta que la estaban persiguiendo, antes de eso había escrito una carta para su familia por si algo hubiera pasado
<b>TU_UD_19</b>	(...) ella tuvo que escaparse [de un grupo armado] un día que había tormenta, uno de los escoltas se dio cuenta y le dijo al coronel y el mismo coronel la mató

TU_UD_20	(...) pasamos meses en ese campamento con armas y entrenando para disparar. Una noche hubo una emboscada y mi mamá y yo nos pudimos escapar (...)
TU_UD_25	(...) en el enfrentamiento me escape ¡corrí! Llegué a Bogotá con el traje de guerrillero y todos se asustaban (...)
IPN_UD_07	(...) Un día Juan se escapó del campamento para ir donde su familia, debido al desplazamiento forzado Juan y su familia tuvieron que ir a la ciudad para no sufrir más el conflicto armado (...)

Como se observa, siempre existe el deseo de huir del grupo armado pero no siempre se consigue, en ocasiones la historia termina con la muerte abrupta del protagonista, tal como lo hemos descrito en los desenlaces trágicos de las narraciones estudiados anteriormente. En conclusión, observamos que la representación social del *deseo de huida* se manifiesta en dos formas: como estrategia de supervivencia frente a los armados o como elección moral de rechazo a participar como victimario en la guerra.

#### 7.4.4. Venganza: de la emoción a la acción

La venganza no es en sí misma una emoción, se trata del resultado de otras emociones como la ira, el odio o el rencor. En el análisis del corpus de estudio no encontramos que sea una manifestación recurrente a la que aludan los estudiantes. Esto nos parece positivo ya que nos induce a pensar que sentimientos negativos de repulsión son poco frecuentes en los estudiantes. La venganza es una señal de manifestación de los más fuertes sentimientos negativos hacia el otro (odio, aversión, rencor). Siguiendo a Thompson & Hoggett (2012) este tipo de emociones son un coctel tóxico asociado claramente al fenómeno del resentimiento y terreno fecundo para formas autoritarias de populismo.

Las representaciones sociales de la gran mayoría de estudiantes nos están indicando, por tanto, que tienen una buena disposición para el trabajo pedagógico de conceptos relacionados con el perdón y la reconciliación. Sin embargo, en las historias que involucran la venganza las tramas están llenas de giros por lo que vale la pena detenernos un momento:

OFB_UD_07	(..) el niño, con tan solo 13 años, amenaza con vengarse de los responsables, así que con toda la plata que había heredado de su papá cuando murió contrató a un grupo de soldados, cuando fue a enfrentar a la guerrilla no lo pudo hacer porque ya se había quedado sin ejército y sin dinero, así que le tocó viajar a la capital y nadie le ayudaba, comenzó a pedir limosna en la calle y así pudo comprar su casa, con el tiempo fue
-----------	--

	recapitando y olvidando lo que había pasado, pero un día ya no pudo más y se terminó incorporando a las fuerzas militares, allí tomo venganza junto con otras personas de lo que le habían hecho a él y a su familia, en el ejército duró 13 años hasta que en una emboscada de la guerrilla le asesinaron al tiempo que con uno de los más grandes guerrilleros del país.
<b>OFB_UD_17</b>	(...) decidieron tomar el camino de la guerrilla para cobrar venganza, esta decisión afectó a los suyos ya que pagaba gente inocente (...)
<b>ENSMM_UD_21</b>	(...) Ella era una niña inocente y no hacía nada malo hasta que llegó el día en que mataron a sus papás, algo dentro de ella se rompió y comenzó una lucha contra quienes hicieron todas esas masacres. Ella marchaba, hacía ataques contra todos ellos, no tenía piedad con los que estuvieran en contra de ella, pero llegó un día en que le hicieron un atentado a Alejandra con una mina antipersonal y hasta ahí llegó su furia y se fue adonde los papás que estaban en el cielo.
<b>TU_UD_10</b>	(...) Ella juró vengarse infiltrándose en la guerrilla, logró entrar y ganarse su confianza, después de esto María reconoció al guerrillero que mató a su madre y en una noche decidió matarlo de la misma forma como él mató a su madre. Ella intentó escapar de ese lugar y lo logró, después de ese día María se dio a la fuga y se fue a vivir a otro país en donde nunca se le olvidará su pasado pero tratará de vivir con eso.
<b>OFB_UD_13</b>	(...) un día con un rifle estaba haciendo guardia [en las FARC] y se encontró a su padre, estaba lleno de tanto rencor [por la violencia que ejercía contra él] que le apuntó con su arma y lo asesinó, luego una vez en un combate les hicieron una emboscada y se logró escapar, estaba perdido en el centro de la selva y pasó noches en vela, lloraba y no tenía nadie que le acompañara en su dolor, una noche, ya agonizando, una mujer le brindo agua y atención médica en su casa, después de un tiempo despertó, se casaron y vivieron felices para siempre.

Siguiendo el orden de las narraciones podríamos afirmar que:

- a. La venganza es una acción que no es fácil de realizar, al protagonista le lleva mucho tiempo el poder adelantarla. Sin embargo, el final no es feliz. La lección es que la venganza nunca es buena.
- b. La venganza no es buena porque afecta a gente inocente.
- c. La venganza es un sentimiento que corrompe y desfigura a la persona y la consecuencia será un final trágico.

- d. Aunque no llegue un final trágico para el protagonista, la venganza produce un sentimiento de culpa que le quita la paz y la tranquilidad a quien la comete.
- e. A pesar que la venganza se realice el protagonista no encuentra paz o tranquilidad. En este caso la historia termina en un final feliz que puede ser interpretado como la redención del protagonista cuyo crimen (parricidio) se justifica por el mal actuar del padre.

La conclusión es que en todos los casos de venganza, en donde los victimarios son actores armados desconocidos, el final es trágico. Caso contrario sucede cuando el protagonista masculino (que corresponde a un estudiante del mismo género) mata a su padre, quien actúa a su vez como victimario, en cuyo caso el final de la historia es feliz. Esto nos conduce a confirmar la existencia del complejo edípico señalado por Freud (1970).

Dejando atrás el psicoanálisis, en los relatos de venganza estudiados los intrincados giros narrativos están evidenciando, en último término, el problema que conlleva en los personajes la decisión de eliminar al otro. Todas las narraciones de la investigación reflejan algún tipo de emoción o sentimiento, pero el análisis de la venganza nos demuestra que el pasar de la emoción y el sentimiento a la acción, desapareciendo al objeto del odio (Elster, 2010), tiene implicaciones morales complejas.

**7.4.5. Buscando la paz**

Los desenlaces de las narraciones nos permiten tener una buena idea del tipo de representación social que poseen los estudiantes. Los desenlaces señalan una imagen del futuro y con él la visión de país que se configura en los alumnos. Las representaciones alrededor de la paz siguen la línea descrita en un apartado anterior en relación con el optimismo ya que todas subrayan el beneficio que tiene para los campesinos la finalización del conflicto y la restauración de la paz y la tranquilidad en las zonas rurales del país.

En la representación social de la paz existen tres grandes grupos: el primero representa la visión, que de acuerdo a este grupo de estudiantes, tienen de los campesinos víctimas de la guerra

<p><b>OFB_UD_06</b></p>	<p>(...) los que vivimos la guerra estamos sumergidos en el miedo a no morir, es muy duro perder a nuestros seres queridos y llevar años cultivando la tierrita para que por culpa del conflicto el trabajo de las personas honradas se tire a la basura por miedo a la muerte, los campesinos solo buscamos una vida sana, donde no haya más muerte, no más homicidios, no más masacres, donde no tengamos que vivir sumergidos</p>
-------------------------	--

	en el miedo a morir, yo quiero crecer tranquila y en <b>paz</b> [subrayado en el original].
<b>ENSMM_UD_05</b>	(...) porque sólo somos campesinos que trabajamos en nuestras tierras para poder vivir en “paz”!.
<b>ENSMM_UD_12</b>	(...) siempre soñamos con un país mejor, por estar en paz y tranquilidad.

En este tipo de representaciones se advierte que la paz es una exigencia del campesinado, la guerra es un asunto ajeno a ellos, que toma como escenario sus tierras pero que les es extraño totalmente. No hay referencias a organizaciones campesinas ni a formas de resistencia colectivas frente a la guerra.

Desde el punto de vista político el campesinado colombiano ha estado estereotipado en imágenes relacionadas con la pobreza, el atraso y la insurgencia definiéndolos como sujetos subordinados que no participan en los ámbitos de decisión que le competen (Velasco, 2014). No obstante, esta visión estereotipada niega los movimientos y la lucha campesina por la defensa de su territorio, su economía y su identidad. Las representaciones sociales observadas en las narraciones dejan ver al campesino como un sujeto social pasivo que solo defiende su derecho a la paz sin tener en cuenta las luchas y reivindicaciones que muchos sectores campesinos han adelantado por lo cual consideramos que debería tenerse en cuenta esta dimensión más completa del campesino en propuestas de enseñanza del conflicto armado colombiano.

El segundo tipo de representaciones están vinculadas con el apoyo que -desde la voz de los campesinos- se hace del proceso de paz que en el momento de la elaboración de las narraciones adelantaba el gobierno nacional con la guerrilla de las FARC en la ciudad de La Habana. Como hemos mencionado, este tema tuvo un debate importante en la opinión pública nacional por lo que una parte de los estudiantes lo señalaron en sus relatos.

<b>ENSMM_UD_20</b>	(...) un joven que después de la paz triunfará y tendrá una gran posibilidad de vivir feliz en su tierra y junto a su familia.
<b>ENSMM_UD_22</b>	(...) por eso les digo que me ayuden, voten por el SI, habrán varias injusticias pero no habrán tantas muertes como las de mis amigos.
<b>CEJMC_UD_05</b>	(...) Mateo busca que haya un tratado de paz contra estas guerrillas que tanto sufrimiento han causado en Colombia y han sido el calvario de los desplazados teniendo que volver a comenzar desde cero, ésta guerra sin sentido solo se puede acabar yendo a un tratado de paz.
<b>IPN_UD_10</b>	(...) ahora está rondando la noticia que está por firmarse el acuerdo de paz, esperemos que todo mejore con esto.

En el desarrollo de la Unidad Didáctica se adelantaron múltiples discusiones en clase relacionadas con el acuerdo de paz que en ese momento adelantaba el gobierno nacional con la guerrilla de las FARC en la ciudad de la Habana. La división de opiniones de los estudiantes se puede resumir en dos posiciones: estaban quienes creían que la justicia debía estar por encima de cualquier otra consideración, esta posición implica un rechazo a los acuerdos de paz ya que no garantizan una justicia que imponga unos castigos proporcionales a los daños cometidos contra las víctimas. La segunda posición señala que la paz es un bien mayor y por tanto se puede sacrificar la justicia tradicional por otra de carácter restaurativo donde el castigo no sea necesariamente en términos de cárcel. Esta posición conlleva un apoyo a los acuerdos de paz. Como se observa, en las narraciones sólo quedó en evidencia esta última posición. Al parecer quienes no comparten los acuerdos de paz manifestaron su disensión con historias centradas en la injusticia hacia las víctimas o en la irracionalidad de la violencia descrita.

Es conveniente señalar que el número de estudiantes que hacen referencia al proceso de paz con las FARC es, en general, bastante reducido en relación con la expectativa de la investigación. Este tema fue permanentemente discutido en las sesiones de trabajo y suscitó amplia polémica en casi todos los grupos de estudiantes. Sin embargo, su poca presencia en las narraciones es evidente y contrasta con la controversia que causaba en el desarrollo de la Unidad Didáctica. Esto nos conduce a pensar que efectivamente existe una dificultad evidente entre la enseñanza histórica del conflicto armado y su trabajo didáctico con la incorporación de ese discurso en las representaciones sociales de los estudiantes de nuestro estudio.

El último grupo de representaciones relacionadas con el tema de la paz hace énfasis en la necesidad del perdón como condición para la paz y la reconciliación.

<b>CEJMC_UD_08</b>	(...) ahora en estos momentos su mamá ha pensado en irse otra vez, pero con el tratado de paz ella piensa que se puede quedar en su parcela, yo pienso que con la paz se puede vivir sin miedos y que debemos perdonar para poder vivir bien.
<b>TU_UD_21</b>	(...) luego se dan cuenta que las FARC está “en proceso de hacer la paz” Laura dice: “si fuera así me entregarían mis tierras y no matarían más” Felipe: Debes perdonar, tal vez si quieren la paz y pues por ahora no nos devuelven lo nuestro, pero cuando haya un acuerdo sí.

	<p>Laura: tienes razón, yo he vivido esta guerra y no quiero que siga, yo que sufrí los perdono, así debería hacer la demás gente.</p> <p>Ya no quiero buscar más felicidad, la encontré y fue perdonando.</p>
<b>IPN_UD_13</b>	<p>(...) desde ese momento vivo en la capital, me ha tocado duro pero con perseverancia y luchando todo se puede. Después de 8 años puse la denuncia de lo que nos hicieron. En todo este tiempo he aprendido a perdonar. PAZ</p>
<b>IPN_UD_12</b>	<p>(...) Ellos se acogieron allí [en una fundación] y la familia volvió a salir a flote, años después la guerrilla les pidió perdón y aquí se acaba la historia.</p>

Desde nuestro punto de vista, el hecho que un grupo de estudiantes señalen la necesidad e importancia de perdonar apartando el rencor y continuando de esta manera con sus vidas refleja una capacidad empática. Martin Hoffman (2002) ha mostrado que la empatía contribuye a que las personas busquen el perdón. En nuestro caso los estudiantes no son los ofensores pero son capaces de colocarse en el lugar del otro y señalar la mejor manera en la que consideran que las víctimas pueden superar su dolor y tragedia.



## **CAPÍTULO 8**

### **NARRACIONES DEL CONFLICTO. ESTRUCTURA Y CONTENIDOS**

En el presente capítulo se continúa el análisis de las narraciones de los estudiantes deteniéndonos en el estudio de su estructura. Con este propósito señalaremos tres elementos a los que recurren para la formación de sus relatos: la narrativa testimonial, las series de televisión y los cuentos tradicionales. También analizaremos la manera como las narraciones hacen uso del tiempo y el espacio. Por último, nos valdremos de la propuesta de Sans y otros (2014) para estudiar el contenido de las narraciones desde tres perspectivas: el tipo de información, la contrastación de los hechos y el tipo de conciencia histórica.

## **8.1. Estructura de las narraciones**

### **8.1.1. Intertextualidad**

Partimos de considerar que el estudio de las narraciones producidas por los estudiantes no son ficciones espontáneas, por el contrario, los relatos son explicitaciones de otros discursos que han ayudado a conformar las representaciones sociales de los estudiantes. Son proyecciones de sus representaciones y a la vez nos señalan lugares donde han obtenido elementos discursivos para su conformación. La intertextualidad es la relación que mantiene un texto con otros, el conjunto de todos estos textos constituye el contexto de producción y es fundamental para su comprensión (Kristeva, 1997). Siguiendo esta idea consideramos que es necesario rastrear los vínculos explícitos o implícitos de la producción textual de los estudiantes con otras fuentes orales o escritas que ayudan a comprender mejor su producción.

En su investigación sobre la producción textual de estudiantes de bachillerato Plá (2005) señalaba que la intertextualidad es la representación simbólica del proceso de aprendizaje que se da en un ámbito sociocultural específico. Por tanto, los relatos de los estudiantes pueden ser leídos como productos de aprendizaje en la medida que incorporan elementos propios del conocimiento escolar e histórico. En nuestro caso encontramos estos elementos de aprendizaje en aquellas narraciones donde los estudiantes fueron capaces de llegar a proporcionar información histórica contrastable y emitir un juicio crítico argumentado con un correspondiente nivel de conciencia histórica (Rusen, 1992).

#### **8.1.1.1. Narrativa testimonial e intertextualidad**

Encontramos que una parte significativa de las narraciones tiene similitudes importantes con testimonios ofrecidos por víctimas del conflicto armado. Esto nos conduce a pensar que los estudiantes recurren a testimonios que conocen de víctimas para utilizar algunos

elementos que les ayudan a reconstruir un escenario verosímil de la guerra en las zonas rurales. Con el propósito de hallar estos niveles de intertextualidad haremos notar algunas coincidencias entre los textos producidos por los estudiantes y otros provenientes de la narrativa testimonial de las víctimas del conflicto armado colombiano. Este tipo de narrativas se han empezado a posicionar en la esfera pública confrontando las versiones oficiales sobre la violencia, al tiempo que han bosquejado algunas de las características de las subjetividades de quienes fueron afectados por dicha violencia (Herrera y Pertuz, 2015).

Es importante hacer notar que muchos de los elementos que se refieren al contexto familiar, los tipos de acciones violentas o la dinámica general de la guerra irregular colombiana y que son descritos en las narraciones de los estudiantes corresponden en buena parte a hechos verídicos de la realidad del conflicto armado colombiano. En otras palabras, las narraciones aunque ficticias en cuanto a que no son hechos verídicos, si son bastante cercanas a lo que en realidad puede ser el testimonio de una víctima real del conflicto armado colombiano. Ilustraremos este punto comparando algunos fragmentos de narraciones de los estudiantes con otros de verdaderas víctimas de la violencia en Colombia, para ello utilizaremos algunos testimonios reales recopilados por Román (2001) y agrupados según su propuesta:

Testimonio real	Relato del estudiante
<i>Asalto a los pueblos</i>	
<p>Una vez yo estaba estudiando, cuando una balacera. La profe de una vez dijo terminen de copiar lo que está en el tablero y salen y se van. Era la guerrilla contra los soldados que habían llegado. Ahí cada ratico tenían que llegar soldados y cada ratico se metía la guerrilla. Yo me fui rápido para la casa.</p> <p>Juan, 11 años</p>	<p>Tenía apenas 10 años, mis días eran felices y alegres, iba a la escuela todos los días en bicicleta haciendo competencias con mis hermanos y amigos, llegábamos a clase y la maestra se disponía a comenzar a explicar acerca de matemáticas, yo sólo pensaba en llegar a casa a comer y luego salir a jugar, entonces llamaron a la maestra fuera del salón, nadie sabía lo que pasaba, entonces llegó con una expresión de terror, sólo dijo: “vayan corriendo a su casa, pronto!!” (...)</p> <p>IPN_UD_02</p>
<p>Los guerrilleros vinieron diez veces. La última vez vinieron en un carro. A mi mamá le tocaba darles papa, pasta, un poco de arroz, unos plátanos y unas manzanas</p> <p>Estiven, 7 años</p>	<p>(...) Después de varios días la guerrilla llegó a nuestra vereda, era más de medio día y yo llegaba del colegio cuando vi a estos uniformados y armados, ellos hablaban con mi mamá y le decían que les diera almuerzo, mi mamá les hizo caso, cuando terminaron nos dijeron que volverían, cuando se dieron vuelta mi</p>

	<p>mamá derramó algunas lágrimas de angustia (...) TU_UD_13</p>
<p>A mi papá lo amenazaron, se lo llevaron y no volvimos a saber nada de él. Yo estaba en la escuela y allá llegaron disparando. Me fui a la casa. Mi papá no había llegado. La gente corría. Disparaban al aire. Se llevaron a mi papá y a otras personas. A los tres días vinieron y nos amenazaron a todos con un revolver. Nos dijeron que nos fuéramos. Al amanecer nos vinimos para acá</p> <p>Johana, 11 años</p>	<p>Yo soy Miguel Ángel Durán tengo 15 años y todos los días después de las 9 de la noche toca encerrarme en la casa de mi mamá porque las FARC y el estado empiezan a matarse unos a otros. Nos escondemos bien escondidos debajo de la cama aguantando el dolor y la agonía de este conflicto intentando que no nos llegue una bala perdida como les paso a mi padre y a mi hermano, no soportaría más dolor si mi madre le pasara lo mismo (...) ENSMM_UD_09</p>
<p><i>El miedo: motor del desplazamiento</i></p>	
<p>La guerrilla me asusta y a mí no me gusta. Nos vinimos por el miedo que a uno le da. Nos daba mucho miedo y entonces por eso mi mamá se vino. Mi mamá le decía a mi abuelita que nos fuéramos, mi abuelita decía que no. Hasta que un día le dio miedo a mi abuelita y entonces mi mamá le dijo que nos fuéramos. Un día mi hermana por miedo se desmayó, le dieron un vaso con agua y la llevamos al médico y después nos vinimos al otro día</p> <p>Sandra, 7 años</p>	<p>Mateo es un niño de 13 años que junto a su familia ha sido despojado de sus tierras, mataron a su hermano en un enfrentamiento entre la guerrilla y la fuerza militar, él siente miedo junto con su familia de volver a sus tierras después de haber pasado todo ese mal. Mateo tiene una crisis nerviosa después de todo aquel daño (...) CEJMC_UD_05</p>
<p><i>El reclutamiento forzado de niñas y niños</i></p>	
<p>A mi hermana la estaban entrenando. Ella cambió mucho en pocos meses porque la estaban entrenando.</p> <p>Jorge, 11 años</p>	<p>(...) Mis papás subieron y estaban muy tristes, mi mamá estaba llorando y tenía los ojos rojos, nos abrazamos todos. Mi papá dijo que Daniel se tenía que ir con los señores armados, lo abrace y empecé a gritar y a llorar porque no quería que se fueran (...) IPN_UD_09</p>
<p><i>La esperanza de un futuro mejor</i></p>	
<p>Me gustaría ser profesora porque si uno ya aprendió le puede decir a los demás que fue lo que aprendió. Enseñarle a los demás. Los que no saben y no han podido estudiar. Me gustaría enseñarles la constitución política, porque uno aprende a ser más educado</p>	<p>(...) Ella tenía el sueño de convertirse en profesora de idiomas y con mucho esfuerzo logró encontrar a su familia y estudió hasta lograr lo soñado (...) CEJMC_UD_10</p>

Alejandra, 8 años	
-------------------	--

Como se observa, ambos textos -el real y el ficcional- tienen similitudes más que evidentes. Consideramos que estas semejanzas no son casuales y responden, por el contrario, a un ejercicio de intertextualidad desarrollado por los estudiantes. Creemos que los estudiantes no sólo conocen la narrativa testimonial sino que la han incorporado a sus relatos cuando encuentran que les sirve para reconstruir un escenario que no conocen de manera directa. En este punto es importante recordar que algunos docentes destacaron el uso que le dan a este tipo de testimonios en su práctica docente (Ver capítulo 5).

Hemos encontrado que el uso didáctico de la narrativa testimonial en la enseñanza de la historia puede ser beneficiosa en el propósito de visibilizar a las víctimas y denunciar actos de terror que no deberían ser olvidados situándolos siempre desde la explicación histórica. No obstante, puede tener un efecto no deseado. Este tipo de literatura testimonial tiende a repetir el estereotipo de las víctimas como personas indefensas que son presas de fuerzas que no alcanzan a comprender y son sometidas a una violencia despiadada y permanente. Esto genera un marcado pesimismo en muchas de las narraciones analizadas. La sensación final que puede quedar en los estudiantes con la lectura de este tipo de testimonios es que la guerra es más fuerte que la resistencia, la bondad y la razón. Por tanto, consideramos que los testimonios utilizados como recurso didáctico deben superar este estereotipo y señalar como muchas víctimas se han convertido en sujetos políticos de derechos o agentes culturales a través de la acción colectiva (Herrera y Pertuz, 2015).

De cualquier manera, llama la atención el hecho notorio que a pesar de la crudeza de la ficción narrada en los relatos de los estudiantes, hechos como esos no son muy distantes de la realidad de la guerra en Colombia. Refiriéndose a los testimonios de los niños y jóvenes víctimas del conflicto armado el Grupo de Memoria Histórica señala en su informe:

Los jóvenes describen escenas dantescas —el suplicio de los cuerpos, el olor de la sangre— que han quedado inscritas en su memoria, atormentándolos en los sueños y alterando su capacidad de atención, concentración, memoria y aprendizaje. Estas experiencias lesionaron las bases de confianza y de protección que requerían para su desarrollo personal (2013, 315).

#### **8.1.1.2. Las series de televisión como insumo intertextual**

En la revisión de las narraciones de los estudiantes aparecen algunos relatos que tienen un considerable parecido a una historia que fue utilizada como argumento de una conocida serie de televisión en Colombia. Se trata de la serie de televisión “La Niña” que se emitió por la cadena Caracol Televisión entre el 26 de abril de 2016 y el 16 de septiembre del mismo año, al mismo tiempo que se desarrollaba la propuesta didáctica de la presente investigación.

El argumento de la serie está basado en una historia real. La guionista tomó como referencia el testimonio de una joven que formaba parte del programa estatal de la Agencia Colombiana para la Reintegración (ACR) y a quien la guerrilla se había llevado a los 8 años y ahora a los 20 trabajaba para pagarse sus estudios de medicina<sup>36</sup>. La serie tuvo un aceptable éxito de audiencia; 11,9 puntos, aunque no se le acerca a los 26,9 puntos que obtuvo en 2012 un capítulo de la serie: “Escobar, el patrón del mal” que retrataba la vida del tristemente célebre narcotraficante<sup>37</sup>.

El argumento de la serie es el siguiente:

Cuando Belky tenía 8 años vivía con su familia en el campo, ayudaba en las labores de la casa, cuidaba al hermano y lo adoraba a tal punto que estaba dispuesta a dar la vida por él. Un día, tuvo que demostrarlo cuando la guerrilla llegó a llevarse al niño y ella se ofreció para que la llevaran en su lugar. Dándoles por excusa que su hermano era débil y que ella les sería más útil, ya que su hermano padecía de epilepsia. Por más de 5 años Belky, alias “Sara”, fue adoctrinada, entrenada en la selva, obligada a combatir, a poner minas y a atacar poblaciones inocentes, lo vivió todo pero logró sobrevivir.

Capturada por las autoridades ingresa a un programa de gobierno para la reintegración. Allí se reencuentra con su familia y los golpes no son pocos pues sus hermanas ya ni la conocen y su hermanito, ese por el que dio la vida ya no está. Decepcionada y adolorida quisiera morirse, no tiene ganas de estudiar, ni de salir, mucho menos de ir al campo para ayudar a su mamá. Pero en la correccional, conoce el amor que le ofrece Manuel, un muchacho que fue entregado a los paramilitares por su familia y le ayudará a entender que ella también tiene un sueño: ser médica.

---

<sup>36</sup> La manera como fue concebida y desarrollada la serie puede verse en el artículo periodístico de la revista Semana: “Detrás de la niña”, 5 de Agosto de 2016. Disponible en: <http://www.semana.com/gente/articulo/television-la-nina-una-historia-de-conflicto-y-reinsercion/472622>

<sup>37</sup> Datos disponibles en: [http://cultura.elpais.com/cultura/2016/08/10/television/1470841930\\_046392.html](http://cultura.elpais.com/cultura/2016/08/10/television/1470841930_046392.html) y <http://archivo.ratingcolombia.com/p/producciones-mas-vistas.html>

Nadie conoce su pasado, lo que tuvo que vivir y no todos estarían dispuestos a aceptarla una vez conozcan su origen. Además ese pasado estará cerca, pues la guerrilla la busca para que le diga dónde está una guaca enterrada y por otro lado sentirá la sombra del ex Coronel Luis Barragan, un despiadado militar, eterno contrincante de su comandante con quien tuvo uno de los más terribles combates y quien dejó en ella la marca imborrable de la violación<sup>38</sup>.

Cuando comparamos esta historia con los relatos de varios alumnos notamos que retoman y reelaboran algunos elementos del guion de la serie y los incorporan a sus propias historias. Colocamos sólo dos ejemplos:

Había una jovencita llamada María y vivía en un pueblecito del norte del Cauca en donde el conflicto armado se presentaba muy fuerte con muchos desplazamiento forzados y secuestros, un día María se quedó sola en la finca sola con su hermano menor, los papás habían salido a hacer una diligencia en el pueblo, en ese momento llegaron unos guerrilleros a llevarse a su hermano Daniel el cual tenía una enfermedad donde convulsionaba, entonces la niña María se ofreció a ir en lugar de su hermano David, los guerrilleros accedieron y María se fue a la guerrilla en donde pasó por violaciones y quedo embarazada, el jefe al mando le dijo a María que tenía que abortar y María no quería, así que aprovecho una ocasión y escapó con otros guerrilleros. María pasó por muchas situaciones difíciles e intentos de asesinato contra ella y contra el bebé que ya llevaba en su vientre, cuando el bebé de María nació ella pudo irse de ahí donde estaba escondida, pudo irse a encontrar con sus papás y su hermano David pero se encontró con la noticia que sus papás habían sido desalojados de su finca y que a su hermano lo mataron los del conflicto armado.

#### **CEJMC\_UD\_07**

Esta es la historia de un jovencito llamado Juan, tenía 14 años y vivía en un pueblo llamado Yacopí ubicado en Cundinamarca. Juan vivía con su familia que estaba conformada por su papá que tenía 40 años, su madre tenía 32 años y su hermana menor tenía 8 años. Juan sufría por una enfermedad llamada epilepsia a él le detectaron esta enfermedad a los 12 años de edad. Un día común y corriente Juan y su padre estaban cultivando sus tierras y su madre y su hermana estaban en la casa preparando lo de comer cuando llegaron unos señores armados le apuntaron a la cabeza del padre de Juan exigiéndole que le entregara a su hijo para reclutarlo, el padre le dijo que su hijo tenía una enfermedad que si no lo cuidaban bien podría morir, los hombres armados le dijeron que entonces tenían que irse de la finca o si no los mataban (...)

#### **TU\_UD\_02**

---

<sup>38</sup> Tanto los capítulos como la sinopsis de la serie se pueden ver en: <http://www.caracoltv.com/la-nina>

Se pueden advertir las similitudes entre el guión de la serie y los relatos de los estudiantes: la niña que ayuda en su casa y es raptada por grupos armados, el hermano vulnerable a quien vienen a reclutar, la violencia sexual contra la niña reclutada forzosamente, la vulnerabilidad frente a los hombres armados, entre otros. Todos estos elementos guardan una relación: su interés por resaltar lo sentimental, por provocar emociones. Así lo reconoce la guionista de la serie Juana Uribe quien en una entrevista al respecto afirmaba: “Si le daban una oportunidad al sentimiento, podía ser exitosa. Parece que así ha sido”. Este énfasis en lo emotivo es la marca que tienen prácticamente la totalidad de los relatos analizados, aunque cada estudiante lo reelabora de manera personal otorgándole mayor peso dramático a su historia de acuerdo a su propio interés y atendiendo a sus representaciones previas y a la interacción con nuevas fuentes de conocimiento escolar.

De esta manera, producciones mediáticas como “La Niña” pueden tener una influencia importante en la manera como los niños y jóvenes configuran sus representaciones sociales, en particular de aquellos asuntos con los cuales no tienen una experiencia directa. En este sentido consideramos que tienen validez la *teoría del aprendizaje social* de Bandura (1982) que entiende el aprendizaje como una combinación de elementos cognitivos y conductuales. Encontramos que los tres elementos que señala para producir un aprendizaje se observan en la manera como los estudiantes incorporan y reelaboran elementos de otros discursos (mediáticos) a través de sus narraciones. La retención (recordar lo observado o escuchado), la reproducción (reproducir y reelaborar) y la motivación (razón para reelaborar una representación social).

Hallamos que la producción intertextual de los estudiantes no atiende únicamente a una reconfiguración del lenguaje sino también a un proceso de aprendizaje social que modifica y reconstruye los esquemas y representaciones sociales en un ciclo de permanente (re)configuración.

En cuanto a la producción mediática como insumo de la intertextualidad consideramos que su influencia no es inmediata y directa sino que acontece como proceso (Sahuquillo, 2007). Siguiendo los postulados de la teoría de aprendizaje social coincidimos en afirmar que las personas aprenden tanto a partir de su experiencia directa como de la observación, a través de lo que Bandura (1982) denomina “modelado”. Para el caso de la televisión señala que los niños imitan los modelos y esquemas que ven en ella, pues de no ser así, resultaría altamente costoso realizar un aprendizaje diferente para cada situación.

Las expresiones emocionales de otros incitan con facilidad a los demás. De aquí que, al ver a otros reaccionar emotivamente, los estudiantes activen pensamientos, imágenes y

emociones que posteriormente expresen en sus relatos Aprenden a temer a aquello que había asustado a los personajes de la ficción televisiva, a repudiar lo que había causado aversión en ellos o a querer aquello que estos personajes habían amado (Bandura, 1987).

### 8.1.1.3. La realidad fantástica. Los cuentos tradicionales como modelo de estructuración narrativa

En el análisis de los relatos encontramos algunas coincidencias con la estructura narrativa de los cuentos tradicionales o maravillosos (planteamiento, clímax, desenlace), recurren al típico inicio “*Había una vez*” “*Érase una vez*” y terminan con “*y vivieron felices para siempre*”, utilizan estos recursos porque les son útiles para elaborar la narrativa solicitada.

<b>OFB_UD_23</b>	Érase una vez un niño que vivía en el departamento de Córdoba (Montería) (...)
<b>ENSMM_UD_23</b>	Había una vez una muchacha llamada Daniela (...)
<b>ENSMM_UD_25</b>	Había una vez un joven llamado Andrés, de aproximadamente 16 años (...)
<b>TU_UD_03</b>	Había una vez una muchacha muy bonita, era mona [rubia], sus ojos brillaban y tenía una cara que reflejaba confianza, vivía en el Caquetá, en donde ella vivía había mucho conflicto armado, ella vivía con su padre llamado Fernando, ellos vivían en una casa muy humilde carentes de dinero, un día a su casa llegó un grupo armado amenazando a su padre
<b>IPN_UD_07</b>	Había una vez un niño campesino llamado Juan él tenía 10 años, él y su familia vivían en un campo muy tranquilo

Pero más allá de estas figuras estilísticas, en su contenido y estructura se observan algunos estereotipos que ya han sido definidos en investigaciones dedicadas a estudiar la estructura morfológica del cuento tradicional o maravilloso. El antropólogo y lingüista ruso Vladimir Propp (2009) definió las unidades básicas de este tipo de relatos y las denomina *funciones* entendiéndolas como la acción de un personaje definida desde el punto de vista de su significación en el desarrollo del argumento. En total encuentra que el número máximo de funciones que puede incluir un cuento es 31. Esto no implica que todos los cuentos compartan este mismo número de funciones y de hecho muchos cuentos sólo cuentan con algunas de las funciones analizadas por Propp.

No nos interesa mostrar que las narraciones conservan todas las condiciones que enuncia Propp en su estudio, sino más bien queremos destacar el hecho que los alumnos recurren a funciones determinadas del cuento para la elaboración de sus propias narraciones.

Encontramos que una parte importante de las narraciones de los estudiantes comparten por lo menos cinco de las funciones enunciadas por Propp:

*Alejamiento:* Uno de los miembros de la familia se aleja de la casa. Este alejamiento pone en riesgo al personaje. Este alejamiento puede ser el de una persona adulta, en las narraciones se observa cuando los padres se van a trabajar en el campo. En otras narraciones se observa cuando el mismo protagonista quien se aleja por lo general para ir a la Escuela o trabajar. Según Propp la muerte de los padres representa una forma reforzada de alejamiento, la cual es la más frecuente en las narraciones y que ya describimos anteriormente.

<b>CEJMC_UD_15</b>	(...) un día su papá se fue a trabajar a otras fincas y ella y su hermano se fueron a estudiar, antes de irse su padre les dijo que lo esperaran donde un vecino, al salir del colegio por la tarde, María y su hermano no le hicieron caso a su padre sino se fueron para la casa normal se llegó la noche y llegaron dos hombres a llevarles pan y dulces y pues ellos les aceptaron eso, los hombres les dijeron a María y su hermano que buscaban a su padre pero ellos les dijeron que no estaba, los hombres “se fueron” al llegar como a las 7:30 pm su padre llegó a casa cansado de trabajar esto solo quería descansar, luego María le contó sobre estos dos hombres y su padre de una les dijo que no hablaran más y mandó a su hijo por un arma por si tocaba defenderse (...)
<b>OFB_UD_04</b>	Había un joven que vivía solo con su madre, ella estaba muy enferma y no podía pararse de su cama, el joven llegaba de su escuela a darle el almuerzo a su madre y luego se iba a trabajar para poderle brindar un plato de comida. Un día su madre se enferma el muy preocupado fue a buscar ayuda (...)
<b>OFB_UD_13</b>	Érase una vez un chico campesino que vivía en una finca la mayor parte del día se la pasaba cogiendo café ya que sus padres eran cafeteros y al colegio iba cada vez muy poco ya que era lejos (...)

*Prohibición:* Recae sobre el protagonista u otro personaje. Posterior a esta función el cuento presenta la llegada repentina (aunque, en cierta manera, preparada) de la desgracia. A ella va ligada la imagen ofrecida por la situación inicial, imagen de una felicidad particular, a veces subrayada con especial énfasis. Esta felicidad sirve evidentemente de fondo de contraste para hacer destacar la desgracia que va a seguirle. El espectro de la adversidad, aunque invisible, planea ya por encima de esta familia feliz

(Propp, 2009, 39). Esta llegada repentina de la desgracia es bastante recurrente en los relatos analizados como lo hemos visto previamente.

<b>OFB_UD_17</b>	Sara, una niña de 16 años, vive en el campo con su padre, su madre y su hermana, Sara quería estudiar, pero el padre se lo prohibió, pero a su hermana si le daban ese gusto, Sara acompañaba a su hermana a la escuela, la dejaba y la traía, Sara cansada de esta situación, se llevó a su hermana muy lejos, cuando de repente llegan grupos armados a invadir el pueblo (...)
<b>TU_UD_20</b>	(...) Una noche estábamos acostadas cuando de repente entraron a la casa y nos llevaron para el monte, teníamos que hacer caso o si no nos mataban (...)

*Transgresión:* Se desobedece la prohibición. En este momento hace su entrada el agresor del protagonista. Su papel consiste en turbar la paz de la familia feliz, en provocar una desgracia, en hacer daño, en causar un perjuicio. En general, este papel lo ocupa el grupo armado, bien sea reconocido (Guerrilla, FARC, ELN, Paramilitares, Ejército) o desconocido. El agresor nunca es un actor individual o actúa aisladamente, forma parte de un grupo y sólo en pocas ocasiones el narrador le otorga voz a través de algún diálogo que por lo general consiste en algún tipo de amenaza.

<b>OFB_UD_05</b>	(...) Llega el grupo armado a su hogar destruyendo todo y agrediendo físicamente a los habitantes. Como consecuencia secuestraron al joven y desplazando a la familia (...)
<b>ENSMM_UD_08</b>	(...) Juan y su madre entran a la casa y ven hombres armados y las paredes llenas de sangre, de repente un hombre coge a Juan y se lo lleva mientras exclama: “señora puede irse mientras destruimos esta mierda” (...)

*Interrogatorio:* El agresor intenta obtener noticias. Por lo general se trata en las narraciones de indagar dónde se encuentran los padres para extorsionarlos o alguno de los hijos para ser reclutados forzosamente.

<b>CEJMC_UD_15</b>	(...) el niño estaba un día solo jugando en el patio y la guerrilla llegó y preguntó por la mamá, el niño no sabía hablar y empezó a llorar, la niña llamada Luciana vino y [la guerrilla] preguntó por la mamá o el papá y la niña dijo que no estaban, la directora de la guerrilla dijo: “me tengo que llevar al único niño de esta finca” (...)
--------------------	---

<b>IPN_UD_05</b>	(...) Ese día, como todos, me había levantado a las 4:00 am a ordeñar a las vacas para tener lista la leche para embotellarla y cargarla al camión. Parecía un día normal, lo único diferente fue que mientras mi papá estaba en el corral, llegó una gente toda rara a preguntar por él y por mi hermano Juan que hacía un mes se había ido a la capital en busca de un mejor trabajo; mi mamá me dijo que no me quedara mirándolos y cuando se fueron y yo le pregunte si ellos eran la guerrilla ella me dijo que no dijera bobadas y se fue a trabajar (...)
------------------	--

*Fechoría*: EL agresor daña a uno de los miembros de la familia o le causa perjuicios. En el análisis de Propp es la parte más importante del cuento en cuanto a que todas las acciones posteriores estarán encaminadas a la reparación de este daño. En su análisis la fechoría se presenta de múltiples maneras, ha señalado hasta 21 tipos distintos, de todas ellas hemos visto que se presentan cuatro: a) el agresor rapta a un ser humano; b) infringe daños corporales; c) exige o extorsiona a su víctima; d) comete un asesinato. Cada una de estas *fechorías* corresponde a un tipo de violencia específica asociada al conflicto armado: a) secuestro y reclutamiento forzado; b) tortura; c) extorsión y amenazas; d) homicidio.

<b>TU_UD_20</b>	(...) Hace dos meses <i>secuestraron</i> a mi papá y a mis 6 hermanos mayores se los llevaron a la guerra por ser hombres, sólo quedamos mi mamá y yo. (...)
<b>TU_UD_17</b>	(...) ella necesitaba decirles a sus hermanas lo que había pasado pero de forma sutil, no podía decirles que su papá y hermanos <i>murieron enterrados en una estaca y desmembrados</i> (...)
<b>OFB_UD_07</b>	(...) un día llegaron y lo <i>amenazaron</i> de muerte a él y su familia porque no le <i>pagaba una plata</i> a la guerrilla
<b>CEJMC_UD_04</b>	(...) mi padre que no quería que tomaran nuestro hogar donde había cosechado durante toda la vida para nosotros <i>lo mataron</i> inevitablemente [los grupos armados] (...)

Estos tipos de violencia se repiten invariablemente una y otra vez en las narraciones y representan, al igual que en el estudio de Propp, el momento de inflexión del relato. Sin embargo, hasta ahí llegan las similitudes con la estructura narrativa del cuento tradicional o maravilloso. En el análisis de Propp la estructura narrativa debería proseguir con la aparición de un héroe que repare la fechoría y regrese al estado inicial de tranquilidad. Sin

embargo, en la inmensa mayoría de relatos la fechoría no es reparada, el héroe nunca aparece y el orden inicial no se restablece.

Esta ausencia de héroes se explica porque *el agresor no puede ser vencido*, su poder es excesivo y el grado de indefensión de los protagonistas es muy alto. Los crímenes (*fechorías*) no son reparados ni por los protagonistas, ni por la aparición de un héroe ni por un cuasipersonaje como el Estado u otra institución. Esto implica que para el agresor no existe un castigo, que es otra de las funciones que prevé Propp en los cuentos. Este castigo, que es una manera de volver hacia el estado inicial de equilibrio en la historia, debe ser interpretado como una ausencia de justicia. Sólo en casos muy esporádicos se presenta una venganza contra los agresores siempre por fuera de los límites de las instituciones.

En su análisis de la estructura morfológica de los cuentos Propp señala la importancia de las motivaciones de los personajes. En contraste, hemos observado como en una parte importante de los relatos de los estudiantes existe una carencia de motivaciones que expliquen los móviles y los fines de los agresores. Las motivaciones de los protagonistas no superan el interés por sobrevivir a la incursión de la violencia. Para cualquier cuento Propp subraya la trascendencia que tiene el vínculo entre la fechoría inicial y su posterior reparación. Pero en el caso de las narraciones de los estudiantes este vínculo está roto. Es un cuento fallido.

Otra de las diferencias importantes entre el modelo narrativo de los cuentos maravillosos y las narraciones de los estudiantes radica en el uso y descripción de la violencia. La violencia está presente en algunos cuentos maravillosos, recordemos a un personaje tan siniestro como Barba Azul, pero generalmente no aparece directamente, ni su tratamiento es comparable con la que presenta en muchas de las narraciones de los estudiantes en donde la violencia parece ser un fin en sí mismo.

### **8.1.2. Tiempo y espacio**

En prácticamente la totalidad de las historias los protagonistas viven inicialmente en zonas rurales. Una parte menor de estudiantes nombraron lugares específicos (municipios o departamentos) como escenarios donde comienzan las historias. Estos lugares existen en la realidad y están usualmente vinculados como zonas de guerra irregular. En las narraciones donde se presenta un desplazamiento forzoso los protagonistas llegan a la ciudad que es vista por lo general como un lugar hostil frente a los desplazados pero refugio seguro de la violencia rural. Un asunto destacable es el tratamiento de la casa como

espacio privilegiado donde toman lugar los acontecimientos. La casa es el lugar de inicio de la tragedia, donde llegan los sujetos armados a ocasionar el crimen y provocar el terror. Es el lugar trasgredido que contiene tanto el estado de tranquilidad inicial previa a la violencia como el escenario de la tragedia para la cual sólo queda como remedio la huida y el olvido.

<b>OFB_UD_20</b>	Había una vez una niña que sufría porque toda su familia está en peligro por las guerrillas que están cerca de la casa de ellos y la guerrilla le llegó a la casa a quitarle toda la familia lejos de ella
<b>ENSMM_UD_27</b>	Hola soy Juan Carlos, tengo 13 [años], fui desplazado por la guerrilla, tengo un hermano y una madre, mi papá murió tratando de sacarnos de lo que fue algún día nuestra casa cuando era quemada por las AUC, ahora estoy en la ciudad en una pieza [habitación] con mi mamá y mi hermano (...)
<b>CEJMC_UD_14</b>	Andrea es una niña de 16 años que ha vivido toda en medio del conflicto armado perdió a su familia en su propia casa cuando una noche las FARC entró a su finquita en el Cauca y retuvo a dos hermanas mayores y las obligó a irse con ellos
<b>TU_UD_01</b>	(...) ellos [la guerrilla] llegan a su casa diciéndoles que se tienen que ir y si no los mataban, pero ella [Vicenta] se rehusaba, una noche ellos le prendieron [quemaron] la casa y en ese fuego murió su marido, después de esto su hija mayor y Vicenta fue desplazada (...)
<b>IPN_UD_16</b>	(...) los hombres de uniforme camuflado y armados entraron a la casa y luego a la habitación. Sacaron a la fuerza a la familia de la casa y entre gritos y amenazas mataron al padre de Diana frente a ella y su madre (...)

Un recurso reiterado en los relatos consiste en nombrar un momento específico cuando aparece la irrupción de la violencia en la trama de la historia. Cuando llega ese momento de tragedia una parte significativa de los estudiantes lo señalan con fecha y hora precisa. Este recurso tiene la intención de acentuar la desgracia, es a partir de ese instante específico que arriba. Es decir, la tragedia irrumpe como un fenómeno natural inesperado (un terremoto o una avalancha) y marca con tal intensidad trágica la vida de las personas que ese momento queda grabado de manera permanente en la memoria de las personas. Este efecto de recordar de manera precisa una fecha y una hora determinada suele ser un recurso narrativo que utilizan no sólo las víctimas sino las personas en general cuando lo asocian a un suceso dramático relevante. El caso del ataque terrorista del 11 de septiembre

de 2001 en New York o los hechos del 9 de abril de 1948<sup>39</sup> para el caso colombiano son bien ilustrativos.

<b>OFB_UD_10</b>	(...) el 13/Agosto/2005 con tan solo 6 años de edad mí casa fue atacada brutalmente por la guerrilla la cual obligó y torturo a mi madre, todo terminó con la muerte de mi padre (...)
<b>ENSMM_UD_03</b>	El día era 20 de febrero de 2010, yo tenía 9 años, era mi cumpleaños, me cantaban el feliz cumpleaños cuando escuchamos un gran estruendo afuera de la casa. – Son paramilitares -, afirmó mi papá, abrieron la puerta de una patada y nos amenazaron, se llevaron a mi papá – seguramente para enlistarlo
<b>ENSMM_UD_09</b>	(...) Intentaba cuidar a mi madre hasta que llegó ese día: el 23 de septiembre a las 14 horas, mi mamá tuvo una discusión con un soldado por maltratar a un abuelo y de la nada ella cayó al piso con sangre en su pecho, me acerque para abrazarla pero el soldado me cogió y me llevó lejos al bosque, me hizo colocarme un traje de guerrillero, luego me dijo que cerrara los ojos y lo último que recuerdo es el sonido de la pistola accionándose.
<b>ENSMM_UD_18</b>	(...) En septiembre 15 de 2015 yo estaba cenando con mi familia, mis dos hijos, mi mamá y mi esposo, eran las 6 de la tarde cuando escuchamos gritos de las demás casas, no pensamos en nada grave hasta que de una patada nos abrieron la puerta, era la guerrilla pidiéndonos dinero, pero nosotros somos una familia pobre, así que no les pudimos dar nada, uno de ellos vio a mi hijo mayor le puso una pistola en la cabeza y lo mató (...)
<b>CEJMC_UD_09</b>	Adriana es una niña de 14 años que vive en el Chocó, ha vivido toda su vida con su familia pero el conflicto armado tocó a su puerta cuando de repente las FARC interrumpió la noche del 5 de septiembre de 1998, ese día raptó a sus hermanos más pequeños para obligarlos a participar de sus filas (...)
<b>TU_UD_16</b>	(...) allí el 29 de abril de 2001, mientras ayudaba a un amigo en la vereda del Meta, cayó en un campo minado (...)
<b>TU_UD_25</b>	Brayan era un niño muy feliz hasta que el 24 de julio de 1994 los paras y las FARC se enfrentaron (...)
<b>IPN_UD_03</b>	(...) El 19 de marzo de 2010 a las 9:00 am mis hijos y yo estábamos cenando en el comedor cuando de repente tumbaron la puerta 4 hombres buscando a mis dos hijos mayores (...)

<sup>39</sup> Ese día ocurrió el asesinato en Bogotá del caudillo liberal Jorge Eliécer Gaitán lo que desencadenó una protesta popular que devino en la destrucción de buena parte del centro de la ciudad en lo que se ha denominado *El Bogotazo*. Quienes vivieron en esa época pueden recordar con precisión donde estaban y que estaban haciendo en ese momento. Libros como el de Arturo Álape (1984) o el del historiador de la Universidad de Virginia Herbert Braun (1987), recogen múltiples testimonios de quienes vivieron ese momento y como su recuerdo, a pesar de los años, era rememorado con minucioso detalle.

IPN_UD_04	El 27 de marzo de 2009, ese día mataron a mi niña. Estaba a unas calles de la casa en Caquetá (...)
IPN_UD_11	(..) El día que mataron a mi abuela fue el 12 de septiembre, yo tan solo tenía 7 años, entraron a la fuerza a mi casa, era de noche y todos dormíamos (...)
IPN_UD_14	Estábamos junto a mi mamá en la finquita lejos de todo mundo, el 12 de enero me acuerdo mucho eran las 9.00 pm y era el cumpleaños de mi querida madre (...) escuchamos a la puerta, entonces me asomé a ver quién podría ser a esas horas. Mi madre me dijo: “no abra, quien nos necesite puede venir mañana” pero yo de pendejo no la escuché y abrí (...)

Este recurso lo podríamos definir como *un momento de parálisis temporal* ya que se tiene la sensación que el tiempo se detiene y con él toda la acción alrededor queda a la expectativa de la acción dramática que le procede. Se observa que una parte significativa del corpus de las narraciones estudiadas acude a este recurso. Estimamos que esta reiteración es una apelación intertextual a los testimonios de las víctimas en la misma línea que observamos en un apartado anterior. También puede obedecer a una imitación de los discursos escuchados en el ámbito social y familiar, los estudiantes recurrirían a él al comprender que este recurso es útil para resaltar situaciones dramáticas vividas en experiencias del pasado.

## 8.2. Contenido de las narraciones

Para la redacción de las narraciones los estudiantes tuvieron bastante libertad, no se les exigió que incluyeran contenido histórico aunque si se les sugirió que deberían incorporar algunos de los elementos estudiados en el transcurso de las sesiones de trabajo y relacionados con la Unidad Didáctica desarrollada. Por tanto, el contenido de las narraciones refleja esa condición. Consideramos que precisamente esta libertad y flexibilidad para realizar el relato es un elemento que ayuda a comprender mejor la manera como ellos perciben y representan la guerra en Colombia.

Del total del corpus de estudio apenas unas cuantas narraciones reflejaron de manera clara información histórica que pueda contrastarse y de las cuales se desprenda una cierta conciencia histórica. Estos tres elementos: información histórica, contrastación historiográfica y conciencia histórica son los que menciona Sant y otros (2014) como imprescindibles en el análisis del contenido de las narraciones históricas. Para iniciar el

análisis creemos que vale la pena citar las más notorias en extenso para darse una idea clara de estos tres elementos.

#### Guerra en Colombia

Érase un país que predominaba la extrema derecha, un día surgió un grupo de personas que pensaban diferente y se alzaron en armas contra el país [guerrillas], tenían ideales buenos, pero todo cambia, los ideales se vieron afectados por las cosas horribles que estaban haciendo, el país reaccionó y creó unos grupos que deberían proteger al campesino [paramilitares], el primer grupo reacciono haciendo atentados, el segundo grupo protegió al campesino, pero se dejó tentar por negocios ilícitos, al igual que el primer grupo empezó a masacrar al pueblo que alguna vez los apoyó los empezó a repudiar, el primer grupo hacía lo mismo así que empezó una incesante guerra entre los dos grupos por quedarse con las rutas de la coca.

Mucho tiempo después el primer grupo, harto de la guerra empezó un proceso para desmovilizarse y volver a la sociedad, mucha gente beligerante e indolente protestó, entonces el estado decidió hacer un plebiscito y ahora solo resta esperar...

Continuará...

#### **ENSMM\_UD\_07**

Mi nombre es Sara Moncada, tengo 18 años, estoy ubicada en un lugar muy escondido de Colombia, mi madre me trajo aquí cuando yo era bebé, tras la muerte de mi padre. He estado toda mi vida aislada de las personas y mi nombre verdadero nunca lo revelo a nadie, mi madre no me deja. Ella tiene miedo de que nos encuentren esas personas malas que mataron a mi padre... el estado, ese mato a mi padre porque no teníamos con que comer y él se unió a las fuerzas armadas de Colombia, él nunca quiso atacar contra el estado, pero ¿qué más podía hacer? ¡Estábamos muriéndonos de hambre! Y a la gente de las ciudades y al estado no les importa, sólo porque somos campesinos. Pero ahora ya estoy cansada de huir de los demás, de siempre tener miedo, de tener que olvidar la historia de mi padre, ¡Era mi padre! Y ellos, el estado, los paramilitares y los militares me lo quitaron. Yo no sé qué se siente ir al parque y jugar fútbol con mi papá, no sé qué se siente que tu papá te defienda de todos, no sé qué se siente un simple abrazo lleno de amor y protección. Tampoco sé qué se siente una infancia en la que sólo se preocupan por hacer amigos, jugar y nunca salirme de la línea. Mi infancia fue llena de miedo y de estar siempre a la defensiva. Pero ¡Me cansé! Mi mamá no quiere que peleemos por nada, ella sólo quiere dejar atrás, pero todavía al oler la ropa de papá corren sus lágrimas, uno no puede olvidar ver morir degollado al amor de tu vida. Soy Sara Valentina Ordoñez Ballesteros, tengo 18 años y hoy voy a ser libre e invitarlos a ustedes para luchar por los campesinos y que ningún pueblo se vuelva a destrozar como el mío Mapiripán. Nunca más debemos sentir miedo ¡No más, seamos libres yaaa!

#### **CC\_UD\_15**

##### Las historias trágicas no tienen un título

Hola soy Juan Carlos, tengo 13, fui desplazado por la guerrilla, tengo un hermano y una madre, mi papá murió tratando de sacarnos de lo que fue algún día nuestra casa quemándose por las AUC, ahora estoy en Colombia en una pieza con mi mamá y mi hermano.

Estudio ENSMM gracias a que aquí me reciben bien, ahora estoy mirando cómo sacar a mi familia adelante porque mi mamá está muy cansada y enferma. No quiero dejar el estudio porque considero que puedo hacer un mundo mejor para mi familia.

La verdad me considero socialista porque he visto las masacres que han hecho las AUC por defender intereses capitalistas y esta es la hora en la que estoy estudiando para hacer de este un país mejor.

**ENSMM\_UD\_27**

### 8.2.1. ¿Qué tipo de información histórica contiene las narraciones?

Las tres narraciones se presentan de acuerdo al nivel de información histórica que contienen. En la primera se identifican las siguientes temáticas mencionadas cronológicamente: a) violencia bipartidista de los años 50 y creación de las guerrillas; b) oposición política armada; c) incremento de la guerra y la violencia en el conflicto armado; d) irrupción del paramilitarismo como fenómeno de autodefensa; e) economía del narcotráfico; f) proceso de paz con las FARC; g) controversia por los acuerdos de paz y plebiscito por la paz.

En la segunda narración se reconoce temáticas históricas como: a) oposición política armada; b) problema agrario y abandono estatal del campo; c) guerra entre el estado, paramilitares y militares contra la guerrilla; d) masacre de Mapiripán<sup>40</sup>. En el último relato el número de hechos se reduce a sólo uno: masacres de las AUC en defensa de intereses capitalistas. Como éste último puede encontrarse un número más significativo de narraciones.

Resulta evidente que aunque en este tipo de narraciones se describen o intuyen conocimientos históricos, más o menos complejos, el carácter esencial del relato no se encuentra en su interés explicativo (Limón & Carretero, 1997) o en su capacidad de demostrar el desarrollo de pensamiento histórico (Stockton, 1995). Los relatos se constituyen como juicios morales frente al conflicto y la guerra enmarcados en algunos hechos históricos.

Compartimos con Plá (2005) que las narraciones de los escolares, en particular en aquellas donde el contenido histórico es más evidente, permite identificar los acontecimientos que se consideran más significativos con relación a otros que se incluyen dentro de la trama.

---

<sup>40</sup> Esta masacre ocurrió entre el 15 y el 20 de Julio de 1997 y fue perpetrada por un grupo de paramilitares en el municipio de Mapiripán en el departamento del Meta en colaboración con las fuerzas militares del Estado. En el año 2005 el Estado colombiano sería condenado por estos hechos por la Corte Interamericana de Derechos Humanos. Se cree que el número de víctimas civiles ascendió al medio centenar.

En nuestro caso, encontramos que la *degradación de la guerra* es el elemento más recurrente, pero su utilización no tiene por finalidad explicar u organizar el tiempo histórico, lo que pretenden los relatos es señalar una posición moral de rechazo a la guerra. Vale la pena mencionar que esta *degradación de la guerra* no es exclusiva de aquellos relatos con cierto contenido histórico (que son los minoritarios) sino que es igualmente perceptible en una gran parte de la totalidad de las narraciones.

En ese sentido, encontramos coincidencias importantes con los argumentos de Hayden White quien considera que “toda narrativa histórica tiene como finalidad latente o manifiesta el deseo de moralizar sobre los acontecimientos de que trata” (1992, p. 29). Este deseo de moralizar es el que expresan los estudiantes en sus narrativas, para ellos más que tratarse de historia el conflicto armado se trata es de moral:

Camino equivocado

Kevin, Granada – Meta: soy Kevin un chico de 18 años que presta servicio militar, soy de Bogotá pero me mandaron a Granada Meta a “luchar por mi país”, lo que uno encuentra acá es terrible, el calor insoportable, el dolor de los pobladores y bastantes historias sin resolver. Me ha tocado ir a los montes para combatir la guerrilla. En ese momento donde disparo mi fusil y me refugio para que no me maten, me siento como un asesino que mata a personas que no tuvieron otro escape que la guerrilla. Extraño mi casa, pues me da miedo que sea un falso positivo, mi amigo lo mató el mismo complot en que estaba, le pusieron vestimenta de guerrillero y después el cuerpo lo quemaron.  
ODIO ESTAR AQUÍ!!!

**ENSMM\_UD\_10**

Pero, ¿qué tipo de moralidad se desprende de aquellas narraciones donde los contenidos históricos están especialmente presentes? No encontramos en los relatos presentados una perspectiva de juicio moral como la que señala Seixas (1996) la cual pretende comprender a los actores históricos y sus decisiones desde su particular perspectiva cultural e histórica para evitar imposiciones anacrónicas de nuestros propios estándares sobre el pasado. Los estudiantes no se detienen a realizar dictámenes en estos términos, que podríamos denominar como *juicios de moralidad histórica*, por el contrario su interés radica en denunciar, justificar o rechazar desde una perspectiva centrada únicamente en el presente.

Las narraciones de los estudiantes cuando acuden a contenidos históricos tienden a justificar la rebelión armada pero se apartan de la degradación y de la permanencia de la guerra. Creemos que este aspecto es muy positivo y configura una gran potencialidad en el campo de la enseñanza y aprendizaje de la historia del conflicto armado. En nuestra opinión, y siguiendo los resultados encontrados, es necesario insistir en la necesidad de

entender los motivos que pueden llevar -bajo ciertas circunstancias históricas- a una persona a la lucha armada, pero a su vez es de igual importancia señalar el rechazo de esta opción al entrar en contradicción con valores universales como la vida, la dignidad humana y la paz. León Valencia, actualmente un reconocido analista político colombiano, fue en la década del 80 y parte del 90 guerrillero del ELN, y resume esta idea en sus memorias con las siguientes palabras:

Había dejado las filas guerrilleras porque había comprendido, mediante el dolor de saber a mis amigos muertos, mediante la angustia que trae la pérdida de seres entrañables, que la vida, la que nos ha tocado trasegar o presenciar, está por encima de todos los demás valores. Fue un cambio en la escala de *valores* lo que me llevó a la paz (Valencia, 2014, 19) (subrayado nuestro).

Priorizar los valores fundamentales del ser humano por encima de consideraciones sociales que justifican la violencia debería ser un imperativo en la enseñanza del conflicto armado colombiano desde una perspectiva de paz y reconciliación nacional. En este sentido, no se puede cumplir con la exhortación de Seixas (1996) cuando nos advertía de no emitir juicios morales a actores del pasado basándonos en nuestra escala de valores presentes, ya que en historia reciente (que en nuestro caso termina siendo historia presente) no existe una diferenciación entre valores del pasado y valores del presente, sólo valores humanos.

### **8.2.2. ¿Los hechos históricos son contrastados?**

Compartimos con Sant y otros (2014) la premisa que señala que para la enseñanza y el aprendizaje de unas ciencias sociales críticas debe estar presente la contrastación de hechos históricos que permitan interpretaciones múltiples de estos hechos. Para el caso que nos ocupa es necesario mencionar el crecimiento exponencial en las últimas décadas de las investigaciones históricas relacionadas con el conflicto armado en Colombia (Sandoval, 2014). Esta producción histórica ha cambiado sus énfasis y objetos de análisis según el momento y el contexto histórico en que fueron producidos (Guerra & Plata, 2005). Esta situación confirma la cantidad considerable de literatura a la que tiene acceso los docentes tanto en su etapa formativa como en su posterior tarea de enseñanza.

Hechos nombrados por los estudiantes como el sectarismo bipartidista de los años 40 y 50, la rebelión armada, la expansión guerrillera de los años 80 y 90, la irrupción del paramilitarismo, el narcotráfico como factor que ha contribuido a la permanencia del conflicto, la cuestión agraria como factor desencadenante del conflicto social y armado del

país y el incremento generalizado de la violencia en los años 90 y comienzos del nuevo siglo son permanentemente referidos en la literatura histórica especializada y nombrados como puntos imprescindibles en la comprensión de la guerra en Colombia. En el informe de la Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas (2015) doce de los más reconocidos historiadores sobre este tema confirman la presencia de estos aspectos variando su interpretación de acuerdo al enfoque interpretativo al que acude cada autor.

Encontramos que no existen divergencias significativas en el *sentido del pasado* (Hobsbawm, 1998) que ofrecen estos dos informes, en general comparten ciertas explicaciones causales, unas caracterizaciones del conflicto que hacen énfasis en algún aspecto en particular, señalan los mismos actores, coinciden en describir los mismos factores y condiciones que han facilitado o contribuido a la persistencia del conflicto y apuntan a efectos e impactos semejantes en la sociedad colombiana. Es verdad que cada historiador hace una lectura particular del conflicto y enfatiza en algunos aspectos en particular dejando otros de lado, pero podría afirmarse que no existen disputas por el pasado tan profundas como las que se pueden encontrar en países como Chile o España donde los victimarios -y quienes los apoyaron- intervinieron activamente en la escritura e interpretación del pasado.

De aquí que, por encima de una disputa por el pasado, lo que se aparece es un interés en interpretar el presente con perspectiva de futuro. Lo vimos reflejado en las narraciones de los estudiantes cuando aludían al proceso de paz con las FARC y al plebiscito para la refrendación de estos acuerdos, cada uno lo interpretaba a su manera de acuerdo a la ponderación que hacía de elementos como la justicia hacia las víctimas, el problema de la impunidad o la paz. Un buen ejemplo que ilustra este interés en interpretar el presente con perspectiva de futuro dejando el pasado de lado puede verse en la siguiente narración:

2 de octubre del año 2036

Buenas tardes, mi nombre es Orladys Sanabria vivo en Juntas Tolima, tengo 20 años y hace 20 años ganó el NO al plebiscito por la paz, mi vida sigue igual, la semana pasada mataron a mi primo, me duele mucho pero ya me acostumbre, quizá algún día sea yo, ya hace 2 años mataron a mi papá, entraron a la casa y lo acusaron de guerrillero, yo sé que él no lo era pero igual lo vi caer frete a mí, se quedó mirándome pero me tocaba estar cayada, mi papá me había prometido un país diferente, él seguía creyendo en la paz, pero ahora sólo quiero tomar venganza, quiero la paz para que ninguna otra joven sienta mi dolor, puedo coger la venganza pero no. Mi papá era el agricultor de nuestro hato, no tenemos como sustentar la comida y me toca trabajar vendiendo mi cuerpo.

2 de octubre del 2036

Mi nombre es Orladys Sanabria y hace 20 años ganó el SI a la paz, voy a ir a la Universidad del Tolima en Ibagué, mi papá pagará la universidad, nuestra finca está

mejor que antes, hay mucho trabajo, estamos exportando al extranjero, Colombia es un país con oportunidades.

**CC\_UD\_04**

Como se observa, no hay tensiones por la interpretación del pasado, no hay un interés de destacar cierta visión del pasado en contraposición de otra, lo que es importante es lo que ocurre en el presente y sus implicaciones para el futuro. En este sentido, encontramos cierta la observación de Hobsbawm (1995) cuando se refiere a la destrucción del pasado, o mejor, de los mecanismos sociales que vinculan la experiencia contemporánea del individuo con la de generaciones anteriores como uno de los fenómenos más característicos de finales del siglo XX. En sus palabras:

En su mayor parte, los jóvenes, hombres y mujeres, de este final de siglo crecen en una suerte de presente permanente sin relación orgánica alguna con el pasado del tiempo en el que viven. Esto otorga a los historiadores, cuya tarea consiste en recordar lo que otros olvidan, mayor trascendencia que la que han tenido nunca, en estos años finales del segundo milenio (1995, 13).

Por tanto, se requiere insistir en formas de enseñanza que recuperen el pasado y el sentido que tiene para la interpretación del presente. En el ámbito de la enseñanza del conflicto armado hemos encontrado grandes dificultades para dotar al estudiante de conocimientos sobre este pasado, sabemos que es un camino largo cuyos resultados no son evidentes de manera inmediata aunque algunos de ellos ya se dejan entrever en la investigación.

### **8.2.3. ¿Qué tipo de conciencia histórica contienen las narraciones?**

La enseñanza y aprendizaje del conflicto armado conlleva algunas particularidades y complejidades en términos de conciencia histórica y razonamiento moral. La principal se desprende de la dificultad en separar los hechos del pasado con las consecuencias para el presente. Otros hechos históricos más alejados en el tiempo tienen consecuencias en el presente más difusas y por tanto tomar esa distancia que nos sugería Seixas (1996) para evitar caer en anacronismos es un ejercicio más sencillo. En contraste, el conflicto armado colombiano ha tenido -y tiene en la actualidad- consecuencias sociales profundas y evidentes lo que han generado una sensación de eterno presente de la guerra (Sánchez, 2006; Rodríguez & Sánchez, 2009).

Esta dificultad incide en que las narraciones de carácter histórico tiendan a separar el entendimiento de las explicaciones que originaron el conflicto (causalidad/pasado) de

aquellos juicios en donde se hace una valoración moral de las acciones de guerra en la actualidad (moralidad/presente). En el primer ejemplo de este apartado es clara esta situación: primero el estudiante señala la causa que tuvo -en su criterio- el conflicto: la divergencia política: *“un día surgió un grupo de personas que pensaban diferente y se alzaron en armas contra el país [guerrillas]”* y a continuación advierte que esos ideales (criterio causal) *“se vieron afectados por las cosas horribles que estaban haciendo”* (criterio moral).

En la definición del concepto de conciencia histórica retomamos los aportes del historiador alemán Jörn Rüsen para quien funciona como un modo específico de orientación en situaciones reales de la vida presente, su tarea consiste en ayudarnos a comprender la realidad pasada para comprender la realidad presente (Rüsen, 1992). Desde su perspectiva, la conciencia histórica atiende al impacto que la historia tiene sobre las perspectivas futuras del ser humano, diferenciándola de esta manera de la memoria histórica que estaría anclada al pasado (Rüsen, 2007).

En su opinión, la narración es la forma en la que la conciencia histórica realiza su función y ésta a su vez, se desarrolla en distintos niveles configurando cuatro tipos distintos (Rüsen, 1992). A cada uno de ellos le hemos asignado una pregunta que consideramos relevante para nuestra investigación:

1. Tradicional: La interpretación de lo que ocurrió en el pasado pretende asegurar la tradición. *¿La narración defiende un orden social establecido expresado en el apoyo a las instituciones?*
2. Ejemplar: Pretende aprender lecciones del pasado que deberían ser útiles para el presente.  
*¿El conflicto armado es visto como una serie de lecciones del pasado que ayudan a evitar errores en el futuro?*
3. Crítico: Ofrece una contra-narración que implica una ruptura con el pasado. Los valores morales ofrecidos por los hechos del pasado son puestos en duda por sus consecuencias inmorales.  
*¿Las razones y justificaciones de los actores del conflicto son puestos en duda?*
4. Genético: La proyección sobre el futuro supera la imposición que hace el pasado. Evolución, cambio y progreso son los conceptos que guían la interpretación del pasado.  
*¿Se percibe que el conflicto armado es una expresión del pasado que se requiere dejar atrás para evolucionar a otras formas donde el conflicto no se exprese violentamente?*

Aunque en la mayor parte importante de las narraciones no hemos identificado información histórica explícita consideramos que algunas de las características de las tipologías de conciencia crítica que señala Rüsen pueden ser identificables en los relatos analizados. Del estudio de las narrativas adelantado hasta el momento queda claro que las cuatro preguntas formuladas, correspondientes a las cuatro tipologías de conciencia histórica, pueden contestarse con cierta seguridad. Creemos que esto es así en cuanto a que los relatos no son puramente ficcionales sino que corresponden a la representación social de un fenómeno que -como el conflicto armado- se sitúa en el presente pero se explica y se origina en hechos históricos del pasado.

La conciencia histórica de *tipo tradicional* también podría ser interpretada para nuestro caso como aquella que promueve una visión de historia patriótica. Sin embargo, no encontramos que esta perspectiva esté presente en ninguna de las narraciones analizadas, lo que sí aparece son referencias eventuales al Estado y en particular a sus deficiencias en garantizar la seguridad y la justicia a las víctimas de la población civil en las zonas de conflicto. También se presentaron algunos comentarios relacionados con la falta de gestión estatal para atender las víctimas en su llegada a las ciudades. En este sentido, ninguna narración defendió un orden social establecido, ni considero al Estado como una institución que garantice la conservación de cierto status quo.

Una de las afirmaciones más comunes en la enseñanza de los conflictos señala que deben ser enseñados y aprendidos para evitar repetir este tipo de situaciones y que en su estudio podemos encontrar “errores” que podríamos tomar como lecciones para el presente. Desde esta perspectiva, la enseñanza de asuntos traumáticos como la enseñanza del Holocausto judío o de las dictaduras militares reciben el tratamiento de hechos ejemplares que deberían ser estudiados para evitar repetirse (Raggio, 2010). En el caso del conflicto armado colombiano la discusión ha estado más ligada a la emergencia del campo de la memoria, en particular de las víctimas, dejando de lado su incorporación al ámbito educativo (Rodríguez & Sánchez, 2009).

Teniendo en cuenta lo anterior, la conciencia histórica de *tipo ejemplar* propuesto por Rüsen pretende encontrar esas “lecciones” que puedan servir de ejemplos para evitar la confrontación armada y las consecuencias negativas de la guerra. En el análisis de las narrativas no encontramos referencias claras en entender el conflicto en su conjunto, o hechos concretos relacionados con él, como lecciones ejemplarizantes. Por el contrario, al hacer énfasis en los aspectos trágicos que conlleva para las víctimas, los estudiantes encuentran necesario olvidarlo con el propósito de rehacer las vidas de quienes lo han

sufrido. En casi todas las representaciones estudiadas, el conflicto sólo atañe a quienes lo sufrieron, por tanto las lecciones -si es que existe alguna- debería concernir a las víctimas y no a la sociedad en general.

En el desarrollo de la propuesta didáctica se estudiaron y discutieron las ideas y perspectivas de los distintos actores del conflicto, en concreto se analizaron actores armados (guerrilla, paramilitares), actores políticos (Estado, partidos de izquierda y derecha) y sociedad civil (víctimas, Organizaciones No Gubernamentales). Nuestra expectativa consistía en analizar la influencia que podían tener estos actores y sus ideas en las tramas de las narraciones. No obstante, como hemos descrito previamente, la aparición de personajes o cuasipersonajes pocas veces coincidió con este tipo de actores estudiados previamente. Hemos expuesto como las causas y motivaciones de quienes intervienen en los relatos atienden pocas veces a explicaciones desde el plano político, histórico o ideológico. Esta situación nos lleva a pensar que el *tipo de conciencia histórica crítica* propuesto por Rüsen se presenta especialmente en aquellas narraciones donde se pone en duda la justificación social o política de los actores armados debido a las consecuencias morales negativas que conllevan esos actos violentos.

Un ejemplo útil para ilustrar este tipo de conciencia lo encontramos en la narración titulada: “camino equivocado” que citamos en extenso recientemente, en ella el estudiante pone en cuestión un valor que se considera incuestionable: el patriotismo. Al referir su crítica a “luchar por el país” está distanciándose del sentimiento patriótico promovido por una visión histórica tradicional. Simultáneamente en su narración cuestiona el papel de las fuerzas militares al colocar en evidencia sus propias acciones criminales (falsos positivos) e ir en contravía del discurso heroico que promocionan. También se evidencia esta misma situación en aquellas narraciones donde se refieren a este tipo de crímenes cometidos por el estado, aunque no explicitan información histórica directa.

En algunas narraciones se aludió al ingreso voluntario a la guerrilla debido a las precariedades sociales o económicas que tienen que sufrir los protagonistas. Como vimos, es mucho más usual que los estudiantes consideren que el ingreso a las filas de estos grupos es forzado o más cercano a la escena de un rapto. Considerar que pueden existir razones “válidas” para ingresar a estos grupos no deja de ser una situación que rompe la visión tradicional de no conferirles a sus combatientes ningún tipo de justificación o legitimidad. Sin embargo, en el conjunto total de las narraciones este tipo de conciencia crítica es bastante escasa, apenas algunos ejemplos como los mencionados en este apartado podrían citarse al respecto.

En una parte significativa de los relatos observábamos la dificultad de distinguir claramente entre el pasado (causas del conflicto) y el presente (manifestaciones violentas del conflicto), se percibía un *presentismo* permanente que ya hemos comentado. Esta situación puede explicar la ausencia de cronologías o sucesiones de hechos que den la sensación de cambio y avance. El *tipo de conciencia histórica genética* de Rüsen estima indispensable esta noción de progreso que sólo observamos cuando los estudiantes se refirieron a los acuerdos de paz y al plebiscito por refrendarlos. Como mencionábamos los alumnos que se refirieron a los diálogos y acuerdos con las FARC lo hicieron en términos optimistas, presentaban una visión de dejar atrás la guerra para lograr un futuro más próspero y en paz. Esta idea de abandonar la confrontación armada para evolucionar a formas democráticas de resolver las diferencias ideológicas o políticas se acomoda a este último nivel de conciencia histórica que Rüsen considera como el mejor logrado. Este tipo de conciencia no fue generalizado aunque si fue presentado por una parte importante de estudiantes.

A diferencia de lo planteado por Rüsen (1992) encontramos en nuestra investigación que los tipos de conciencia histórica no se desarrollan necesariamente como una secuencia lógica que inicie en la tradicional y termine en la genética. No obstante, es necesario profundizar en nuevas investigaciones el estudio de narraciones que incluyan de manera imprescindible información histórica explícita y establecer los niveles iniciales y finales de cada una de las tipologías después de una intervención didáctica.

Otro resultado se relaciona con la frecuencia en la que se pueden encontrar las diferentes tipologías en los estudiantes. Rüsen (1992) considera que los tipos tradicionales y ejemplares de conciencia histórica son más frecuentes que los modos críticos y genéticos. Sin embargo, encontramos que, para el caso del conflicto armado, los tipos críticos y genéticos pueden ser más habituales si la narración le permite libertad al autor de presentar no sólo hechos del pasado sino de discutir el presente y las implicaciones para el futuro. Pensamos que esta situación obedece a que la historia reciente favorece el planteamiento de criterios críticos y genéticos por la facilidad de relacionar los hechos pasados con el presente y la expectativa de futuro.



## **CAPÍTULO 9**

### **DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

## 9.1. Discusión

Todo acto de enseñanza parte de la idea de poder comunicar un saber o un conocimiento. No obstante, esta comunicación no puede darse de una manera mecánica ya que los seres humanos no actuamos como robots a la espera de un software que nos haga funcionar. Esto es especialmente cierto cuando hablamos de la enseñanza de contenidos sociales, y en particular, del conflicto armado. Este tipo de contenido no puede ser *enseñado*, siguiendo la acepción tradicional del término, debido a que los estudiantes ya tienen formada una idea, lo que hemos llamado un *saber informal*, sobre este asunto. Lo que nos encontramos es el encuentro entre un *conocimiento formal*, propuesto por el docente y mediado a través de sus acciones de enseñanza, y un *saber informal* formado por la interacción con el medio social y cultural que sostiene el alumno cotidiana y permanentemente.

Este encuentro ocurre a manera de choque cognitivo entre estos dos tipos de saberes que, por lo que podemos concluir, son muy distintos, tanto por su adquisición, como por los propósitos que persiguen. Pero su principal distinción se debe al *uso* que el estudiante le da a cada uno de ellos. Encontramos que la función que adquiere el *saber informal* es fundamentalmente entender el contexto social que le rodea, comprenderlo para poder interpretarlo y desenvolverse pertinentemente en él. Por su parte, el *conocimiento formal* tiene como pretensión hacer adquirir en el estudiante habilidades sociales para comprender *racionalmente* el mundo, es decir, desde una perspectiva social que supere un pensamiento egocéntrico y dogmático y que tenga en cuenta la producción histórica y cultural de las generaciones que nos han precedido en el tiempo con un propósito de proyección en el futuro.

Encontramos que el *conocimiento formal*, representado por medio de unos contenidos y métodos, que ofrece el profesor es mediado cognitivamente por el estudiante transformándolo en algo distinto, algo que hemos llamado *conocimiento escolar*. Este nuevo conocimiento, que no es la reproducción exacta del presentado por el profesor, es el resultado dialéctico entre el *saber informal* previo y las reelaboraciones cognitivas que ejerce el estudiante desde sus propios marcos psicológicos, sociales y culturales.

Entendiendo el proceso didáctico de enseñanza del conflicto armado de esta manera podemos explicar porque los objetivos que inicialmente se plantea el docente desde la perspectiva de un conocimiento formal no siempre se cumplen cabalmente, o en el mejor de los casos, son poco visibles. También queda claro que el proceso de aprendizaje de este tipo de contenidos no depende de la voluntad del estudiante. El estudiante

efectivamente aprende en relación con el conflicto armado -lo quiera o no- debido al alto grado de exposición mediática y social que tiene este tema, es decir, ya tiene un saber en relación con él, el asunto es definir en qué medida es un *saber informal* o resultado de un *conocimiento formal*.

*¿Cómo se explica que el estudiante adquiera un conocimiento escolar del conflicto armado pero que lo utilice precariamente cuando se le requiere a hacerlo?* En la investigación queda establecido que los estudiantes tienen un conocimiento significativo de hechos, personajes, características, e ideas de los actores del conflicto (capítulo 6). La propuesta de innovación didáctica propuso un conocimiento formal en relación con el conflicto y apelo a distintas actividades y discusiones en clase para lograr los objetivos propuestos. Sin embargo, cuando tienen que dar explicaciones sobre las causas del conflicto (capítulo 7) no recurren de manera prioritaria a los conocimientos formales trabajados en clase, tampoco lo hacen cuando redactan narrativas de manera libre en relación con el conflicto armado (capítulo 8).

La respuesta a esta pregunta puede encontrarse en el *uso* que los estudiantes le asignan tanto al *saber informal* como al *conocimiento formal*. Creemos que los estudiantes consideran que cada tipo de conocimiento tiene una función práctica distinta. El *saber informal*, más fuertemente arraigado por la cercanía con las emociones y sentimientos que conlleva, es utilizado de manera prioritaria para entender y situarse en el mundo social. Mientras que el *conocimiento formal*, desarrollado por el profesor, se percibe como útil para presentar una evaluación o para el desarrollo de unas actividades escolares cuyo aporte a la comprensión del mundo social no queda claramente establecido en el estudiante.

Esta situación no significa que el *conocimiento escolar* que adquiere el estudiante no lo utilice nunca o en ninguna otra situación distinta al ámbito escolar. Este conocimiento no es fácilmente medible ni tampoco puede calcularse con precisión el impacto o influencia que pueda tener en la formación del pensamiento social. Una evaluación más útil en nuestro campo puede consistir en evitar recoger información fáctica como etapa final de un proceso de enseñanza -la evaluación bancaria de la que nos advertía Freire (2012)- y por el contrario, intentar conocer la manera como el estudiante reconstruyó el conocimiento que le proporcionamos en uno nuevo y la manera cómo éste le sirve para interpretar el pasado, comprender su presente y proyectar su futuro.

Encontramos en nuestro estudio que en el proceso de estructuración del *conocimiento formal* se incorporan los *saberes históricos contruidos* que conforman los contenidos que han de enseñarse en las escuelas. Mientras que el *conocimiento escolar* corresponde a los

*saberes históricos apropiados* que construye el alumnado en su aprendizaje y que utiliza bien sea en la escuela o en su vida cotidiana. En este sentido la definición que hacemos de los conceptos *conocimiento formal/conocimiento escolar* es coincidente con el que hace Pagès (2015) de *saberes históricos construidos/saberes históricos apropiados*.

Descubrimos que una parte importante del alumnado utiliza los saberes históricos apropiados cuando tiene que dar cuenta del conflicto en un contexto de examinación escolar pero no tiende a utilizarlos para sus argumentaciones cotidianas o para explicar el conflicto desde perspectivas propias. Cuando ofrece este tipo de argumentos o explicaciones el estudiante recurre mayormente a ideas previas, imaginarios preestablecidos y representaciones sociales marcadas desde lo emotivo y procedentes de su entorno social, familiar y la influencia mediática. La pregunta que queda para próximas investigaciones es *¿Cómo hacer para que el saber histórico apropiado por el alumno lo utilice en el entendimiento e interpretación de su realidad?*

Para encontrar una posible respuesta es necesario considerar la influencia de las emociones sobre el procesamiento de información y la formación del pensamiento. Algunos autores llegan a concluir que la persuasión, entendida como el fruto de un proceso de comunicación intersubjetiva organizado en torno al intercambio de razones, es una entelequia: un sueño de filósofos (Arias, 2016). De ser así, el trabajo de enseñanza alrededor del conflicto armado tendría inmensas limitaciones, sin embargo, en nuestra opinión, aún existe un espacio amplio de trabajo y de formación de conciencia histórica.

La situación descrita está evidenciando un rompimiento entre el mundo del saber escolar “lo que se aprende en la escuela” y el mundo de la opinión, la argumentación y la explicación del conflicto armado, para el cual ya no se recurre a este conocimiento sino a otro de carácter más emotivo y subjetivo proveniente del contexto social, cultural y familiar de los estudiantes. En este sentido, encontramos que nuestro trabajo coincide en sus resultados con otros (González-Monfort, Santisteban, Oller y Pagès, 2013; Barton, 2010; Létourneau, 2006) que demuestran la poca influencia que tiene el conocimiento escolar en la construcción de sentido que los alumnos le otorgan a la historia. La conclusión de Létourneau (2006, p. 80) también puede ser válida para nuestro estudio:

Como sabemos, la clase de historia no es la única fuente de información histórica que los estudiantes obtienen. Televisión, películas, museos, discusiones familiares, libros y novelas de no ficción, periódicos y revistas son probablemente más importantes en la configuración de sus mentes. Si el maestro dice algo que no está reforzado por otra Información fuera de la clase, o algo que no pertenece a un punto

de vista dominante, entonces bien podría ser puesto a un lado. No es fácil ir en contra del discurso público en torno al cual una comunidad de comunicación estructura su identidad<sup>41</sup>.

El estudio de las narraciones de los estudiantes nos señala la división entre lo que hemos denominado *saber informal* expresado en las representaciones sociales, y un *conocimiento formal* que se fundamenta en el discurso historiográfico. Hemos encontrado como estos dos tipos de conocimiento en el estudiante no siempre se conjugan con el propósito de encontrar explicaciones más complejas y completas a los fenómenos sociales. Esta fragmentación corresponde a la separación que Bruner (1997) establece entre pensamiento racional y pensamiento narrativo

Dedicamos una cantidad enorme de esfuerzo pedagógico a enseñar los métodos de la ciencia y el pensamiento racional: lo que supone la verificación, lo que constituye la contradicción, cómo convertir simples afirmaciones en proposiciones comprobables y demás siguiendo con la lista. Pues estos son los “métodos” para crear una “realidad según la ciencia”. Sin embargo, vivimos la mayor parte de nuestras vidas en un mundo construido según las normas y los mecanismos de la narración (p. 168).

En pocas palabras, en la enseñanza del conflicto armado las ciencias sociales escolares proponen un pensamiento científico fundamentado en hechos históricos, pero este conocimiento es transformado cognitivamente por los estudiantes en una nueva forma de pensamiento que se expresa narrativamente y que está en coherencia con la utilidad que encuentran pertinente para afianzar ideas, imágenes o concepciones arraigadas desde el plano emotivo y sentimental.

En la producción narrativa alrededor del conflicto armado los juicios morales se expresan insistentemente. Si partimos -como lo hacemos en nuestro estudio- que la narración es la estrategia que posibilita que se exprese un *sentido del pasado* (Hobsbawm, 1998) y cobre sentido para aquellos que la relatan, entonces debemos concluir que este sentido es de un pasado dramático encarnado por personajes cuyas acciones se pueden valorar fácilmente en una escala moral. La aparición reiterada de sentimientos y emociones en las narrativas colocan de manifiesto la firmeza de este marco moral interpretativo. Investigaciones como

---

<sup>41</sup> “As we know, the history class is not the only source of historical information students get. Television, movies, museums, family discussions, non-fiction books and novels, newspapers and magazines are probably more important in the shaping of their historical minds. If the teacher says something that is not reinforced by other information outside the class, or something that does not belong to a dominant common way of seeing, then it might well be cast aside. It is not easy to go against the public discourse around which a community of communication structures its identity”. (traducción del autor)

la de Diego Arias (2015b) que se han interesado en la enseñanza de la historia reciente en Colombia también han coincidido en encontrar la profunda relación entre apuestas morales y versiones del pasado nacional

En cuanto a la identificación que hacen los estudiantes de los actores del conflicto armado y sus discursos, Torres (2013) señala que uno de los resultados en su experiencia de enseñanza consistió en el reconocimiento, distinción y diferenciación de los actores que intervienen en la guerra en Colombia. En contraposición, nuestra investigación deja claro que este tipo de reconocimiento de los actores y sus discursos está relativamente bien establecido en el conocimiento escolar de los estudiantes. A su vez, Torres señala que: “la mayoría de estudiantes [de la ciudad de Bogotá] permanecen aislados de la realidad política por la que atraviesa el país, trayendo como consecuencia la desinformación total y la confusión sobre los actores que interactúan en el conflicto armado, y por tanto imposibilitando una mirada clara sobre una posible solución a éste” (p. 150). Los resultados de nuestra investigación señalan precisamente lo contrario: los estudiantes tienen un conocimiento relativamente claro de los actores y de los hechos históricos generales que pueden ayudar a explicar el conflicto armado. El asunto es que este conocimiento no es priorizado en su utilización para otorgar sentido al pasado, tampoco para ejercer una opinión argumentada o en la modificación de sus representaciones iniciales sobre el conflicto.

## **9.2. Conclusiones**

### **9.2.1. Dificultades en el proceso de enseñanza y aprendizaje**

Uno de los resultados de la investigación señala la dificultad para lograr incidir en la formación de pensamiento histórico y social de los estudiantes cuando se desarrollan temáticas relacionadas con el conflicto armado colombiano. Creemos que esta dificultad se explica por la cercanía que las emociones y sentimientos tienen con nuestra temática de estudio. El conflicto armado es ubicado por los estudiantes en el campo de lo emotivo (como quedó en evidencia con sus narrativas) y moverlo de ese lugar para llevarlo al campo de lo racional a través de la enseñanza de la historia es un proceso más complejo de lo que se creía en principio. No significa que este proceso de racionalización no sea posible, sólo que requiere un trabajo didáctico constante y de largo aliento si se espera llegar a resultados más evidentes.

El *conocimiento formal* fundamentado en hechos históricos es utilizado por los estudiantes preferentemente en el ámbito escolar ya que consideran que es allí donde tiene sentido su

aprendizaje. Esto explica los resultados de la prueba diagnóstica que muestra el buen grado de conocimiento que tienen frente a hechos históricos asociados al conflicto, en particular en relación con los orígenes, características, protagonistas, causas y persistencia. Pero en cambio, no hicieron uso de ese conocimiento cuando se les requiere construir una narración libre, para lo que acuden -casi que exclusivamente- a sus representaciones sociales previas, muy influenciadas por el campo emotivo, dejando de lado el conocimiento histórico escolar.

### **9.2.2. La violencia como imaginario nacional. Entre el pesimismo y el optimismo**

La fase diagnóstica del estudio evidenció la existencia de un grupo significativo de estudiantes que consideran que la violencia es un fenómeno permanente, que viene desde el pasado, que permanece en la actualidad y que seguirá igual en el futuro, independientemente de que se logren acuerdos de paz o se desmovilicen algunos de los actores armados. Para la fecha del diagnóstico se adelantaba el proceso de diálogo entre el Estado y las FARC y el pesimismo era evidente en parte de la población y en un sector de quienes se encargan de formar opinión pública. Este pesimismo se contagiaba a las aulas y se expresaba en que para algunos estudiantes el proceso de paz con las FARC solo era la transformación de una violencia imperecedera que devendría en nuevas violencias. También se percibía el proceso de paz como una estrategia de encubrimiento, tanto del Estado como de la guerrilla, de la violencia explícita contra las víctimas para convertirla en una violencia encubierta que no sea exhibida en los medios de comunicación.

Consideramos que este tipo de percepciones en el alumnado ponen en evidencia la dificultad de imaginarse un país que nunca, ni ellos ni sus padres ni sus abuelos, han vivido: un país en paz. Históricamente podemos argumentar que la violencia ha estado presente como medio preferente para resolver los problemas de inserción y representación política de sectores divergentes del poder. No obstante, es necesario superar esta visión, que se acerca a una explicación genética de la violencia como señal ineludible de nuestro carácter nacional, para llegar a considerar la violencia armada como una etapa superable de nuestra historia.

Por tanto, es necesario que el profesor se sitúe desde una perspectiva optimista, que ofrezca una idea de país, una idea de comunidad, una idea de trabajar por el objetivo común del bienestar general. El profesor tiene la oportunidad de ayudar a transformar la visión pesimista e individualista de muchos estudiantes que señalan como solución al conflicto armado el exilio, la huida a las ciudades, o el olvido de los crímenes.

Sin embargo, la percepción de los estudiantes frente a la guerra no es unívoca. También existe un grupo de estudiantes que afirma que el proceso de paz es una oportunidad para salir del espiral de violencia que ha vivido Colombia. Muchas de estas opiniones hacen énfasis en considerar a los guerrilleros como seres humanos con sentimientos que pudieron haber cometido errores pero que merecen una oportunidad de redención y confianza. Esta percepción se enfrenta con la de aquellos que ven en la violencia un problema endémico. Se trata también del contraste entre quienes logran empatizar con los guerrilleros y percibirlos desde un punto de vista humano, que cometen errores pero que a su vez desean enmendarlos, y quienes por el contrario consideran que estos actores armados han sido y siempre serán esencialmente malos y que buscan seguir haciendo daño a través de otros medios.

### **9.2.3. Discursos mediáticos frente al conocimiento escolar**

Con ocasión de los diálogos de paz y los acuerdos que se firmaron entre el Estado y la guerrilla de la FARC se vivió en Colombia un ambiente de gran polarización política. Esta polarización encontró su tribuna en los medios de comunicación masivos que hicieron eco de las dos posiciones frente a los acuerdos. En las discusiones con ocasión del desarrollo de la intervención didáctica los estudiantes expresaban su posición frente a este asunto sumándose a los discursos de uno u otro bando. En sus argumentaciones se leían los mismos argumentos que sostenían los partidos políticos, argumentos que en muchas ocasiones eran falsos e inducían a una mayor polarización. Queda claro que este tipo de discursos mediáticos tienen una fuerte influencia en la construcción de opiniones que aunque posteriormente sean confrontadas en la escuela a través de un conocimiento escolar son difíciles de cambiar. Es la tensión entre la emotividad generada por los medios y los discursos políticos y el conocimiento histórico que se fundamente en hechos y múltiples interpretaciones.

### **9.2.4. Proyectos pedagógicos y rutas curriculares**

Las entrevistas con los profesores revelaron que el tratamiento del conflicto armado colombiano aún genera miedo y aprensión a pesar de que no se enseñe en regiones donde la guerra se haya presentado de manera directa. Esta situación genera una autocensura en los docentes que limita bien sea el contenido a enseñar o la discusión que pueda generar su enseñanza. Además de esta autocensura los docentes acuden a cambios en los enfoques de enseñanza, el más importante consiste en evitar considerar el conflicto como un problema que explica la realidad política actual del país para ser valorado como un contenido que ayuda a mejorar la convivencia escolar y social.

Para entender la manera como los docentes presentan y desarrollan el conflicto armado en el aula es necesario comprender que su práctica es el resultado de una interpretación personal sobre el conflicto que corresponde a una historia personal. Encontramos como sus trayectorias personales, antes y posteriores a su formación como docentes, marcan la manera como sitúan el tema y lo enfocan pedagógicamente. En este punto coincidimos con hallazgos de otros investigadores, entre los que se destaca María Paula González (2014) que encuentra en las historias personales y trayectorias docentes importantes elementos para entender la manera como los docentes leen el pasado reciente.

En su investigación González (2014) señala diversas “atmosferas de transmisión” que corresponden a los contextos institucionales en donde se desarrolla la práctica de los docentes. Estas atmosferas pueden alentar, rechazar, omitir o rutinizar la enseñanza del pasado reciente. En nuestro caso encontramos que estas atmósferas ayudan a explicar la práctica de los profesores en la enseñanza del conflicto armado pero que es aún más importante su posicionamiento personal frente a los propósitos de su enseñanza. Posicionarse frente a este tema no es fácil y puede generar múltiples incertidumbres en el profesorado, que van desde lo laboral a lo ideológico.

En pocas palabras, el conflicto armado como temática y problema histórico de enseñanza sigue trayendo consigo una serie de riesgos y temores que terminan en muchas ocasiones determinando la forma como se definen y se desarrollan estos contenidos en la escuela. Sin embargo, esta no es una situación exclusiva de Colombia, en Argentina, Chile o España las situaciones políticas traumáticas (guerras, dictaduras, etc.) terminan perfilando la práctica de enseñanza de los docentes de historia.

La importancia de los proyectos y énfasis pedagógicos y formativos que tienen las instituciones educativas queda en mayor evidencia cuando se analiza su influencia en la constitución de opiniones y pensamiento político y social en los estudiantes frente a temáticas de historia reciente. En algunos casos observamos como un proyecto pedagógico bien dirigido y coordinado puede tener como resultado un mayor y mejor desarrollo de pensamiento crítico independientemente del contexto social, económico y cultural que tienen los estudiantes. Otras instituciones, por su parte, confirman que unas adecuadas condiciones económicas y culturales ayudan en los estudiantes a mejorar la argumentación e interpretación de los fenómenos sociales. Sin embargo, estas condiciones no son suficientes por sí mismas por lo que se requiere un proyecto educativo que haga énfasis en la adquisición de estas habilidades, en este caso a través de iniciativas como el

grupo de aprendices de ciencias sociales o la reorganización curricular del área de ciencias sociales.

### **9.2.5. Representaciones y narrativas**

En una buena parte de los relatos del alumnado se presente la violencia como una serie de acciones irracionales contra una población civil que permanece inerte frente a sus brutales victimarios. Las narraciones se concentran en describir sucesos intensamente dramáticos marcados por la violencia provocada por los actores armados, pero más allá de la ausencia de motivaciones políticas son pocas las muestras de pensamiento histórico o político del conflicto armado colombiano.

Los estudiantes recurren a las narrativas testimoniales de las víctimas, a los discursos políticos y de opinión y a los productos mediáticos como fuentes en la construcción intertextual de la narrativa del conflicto armado. También atienden a sus ideas previas sobre el conflicto (representaciones) pero modificándolas y reconstruyéndolas con estas otras fuentes (textos, discursos, productos mediáticos, conocimiento formal) para producir un conocimiento escolar o históricamente apropiado sobre la guerra en Colombia que está fuertemente influido por el aspecto emotivo y tiene poco en cuenta causas y explicaciones estructurales.

### **9.2.6. Conflicto armado, Historia y Memoria**

Como hemos discutido previamente la memoria es un componente imprescindible en la enseñanza y aprendizaje del conflicto armado. Los maestros acuden a ella como recurso de enseñanza y los estudiantes como fuente para la (re)construcción de pensamiento histórico. Sin embargo, es necesario recordar que su uso solo tiene sentido si con la memoria logramos avanzar en la formación de conciencia histórica y en la comprensión del presente. El Grupo de Memoria Histórica establece tres ejes sobre los cuales organiza los testimonios de las víctimas que recogió para su informe:

- 1) un eje narrativo que registra el horizonte del dolor y de la crueldad humana desde el que los testigos y sobrevivientes recuerdan lo que pasó; 2) un eje interpretativo que ubica a la complicidad y el estigma como memorias emblemáticas desde las que las víctimas explican los orígenes y las causas del conflicto armado en su territorio, o sea, el por qué pasó lo que pasó; y c) un eje de sentido que registra las respuestas y recursos de las personas frente a la violencia armada con sus numerosos actos de protección, solidaridad, rescate, desobediencia y resistencia directa e indirecta (GMH, 2013, p. 329).

La investigación establece que los estudiantes manejan sin dificultad el primer nivel, algunos avanzan hasta el segundo, pero casi ninguno llega al tercero. Podemos considerar estos tres ejes como niveles en el análisis de la memoria y de los testimonios que se desarrollan secuencialmente desde un nivel inicial de complejidad a uno final que refleja un nivel avanzado de conciencia histórica (Rüsen, 1992).

### **9.2.7. Investigación, metodología y Teoría Fundamentada**

Al circunscribirse a los datos la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, desde una perspectiva de Teoría Fundamentada TF, ofrece elementos conceptuales que responden fielmente a la realidad estudiada. Para ello, el proceso de codificación propuesto por la TF y posterior emergencia de una formulación teórica que se derive de los conceptos identificados es la herramienta más valiosa con la que puede contar el investigador en este campo. En nuestro caso, encontramos nuevos conceptos, que apoyándose en hallazgos de investigaciones previas, nos ayudaron a leer e interpretar la realidad estudiada desde una perspectiva práctica y no teórica. En el campo de las prácticas de enseñanza encontramos conceptos binarios como: *Tiempo cronológico/ Tiempo retrospectivo* o *Conocimiento objetivista/Conocimiento situado*. Explicando la causalidad histórica desarrollamos los conceptos de *saber informal, conocimiento formal y conocimiento escolar*. En materia de narrativa histórica algunos conceptos como *inutilidad de resistir, conflicto inmemorial/ conflicto circunstancial* o *momento de parálisis temporal* nos fueron útiles para descifrar los relatos de los estudiantes.

### **9.3. Recomendaciones**

La condición de permanencia en el tiempo del conflicto armado colombiano implica que prácticamente todos los colombianos tengamos algún grado de vinculación con él, directa o indirectamente, personal o a través de nuestra familia, en el presente, en el pasado inmediato o en generaciones previas. Esta situación conlleva a que la memoria tenga un papel preponderante en su estudio, lo cual puede aprovecharse como una situación inicial que sugiera la motivación y el interés para proceder con un análisis que converja el drama humano con el entendimiento histórico del conflicto. La guerra, que tan trágicamente nos ha marcado, puede terminar siendo un pilar de reflexión con el propósito de superarla, de salir de un pasado de guerra que nos persigue y que sólo puede superarse reconociéndolo. Finalmente el objetivo de enseñar el conflicto armado no puede ser otro que formar el criterio político a través del entendimiento del pasado en una operación que conjuga la comprensión del presente y el proyecto de sociedad que se requiere en el futuro.

No existen materiales didácticos suficientes para un trabajo tan importante como la enseñanza del conflicto armado. Hay que destacar la Caja de Herramientas del Centro de Memoria Histórica (CNMH, 2015), pero poco más que eso. Los docentes tienen interés en el tema y el diseño de materiales didácticos puede ser la clave para su enseñanza si se dan las condiciones para que puedan diseñarlos y el contexto curricular es suficientemente flexible para permitirlo. Sin embargo, compartimos con Pagès (2007c) que la mejora de la enseñanza de la historia no depende del cambio del currículo, o de las normativas institucionales, o de la aparición de libros de texto o materiales que traten el tema con mayor rigor historiográfico. Todas esas medidas pueden ayudar, pero lo que cambiará la enseñanza de la historia es el convencimiento por parte del profesorado que sus prácticas generan mejores aprendizajes.

Creemos que el trabajo con la memoria es muy poderoso en el propósito de mejorar las prácticas de enseñanza de la historia reciente y del conflicto armado en particular, pero no puede incorporarse de manera ligera sin atender a factores como las representaciones sociales o el papel de las emociones en la formación de pensamiento social e histórico en los estudiantes.

La investigación deja en evidencia la distancia entre el discurso académico que se produce en el ámbito universitario y las prácticas de enseñanza de los docentes de ciencias sociales en su trabajo cotidiano con este tipo de temáticas. Los programas de formación de docentes de ciencias sociales deberían procurar cerrar esta brecha desde dos acciones: promover que las propuestas de enseñanza que se han venido planteando se realicen efectivamente en la práctica escolar para analizar su impacto y los necesarios ajustes que cualquier propuesta de enseñanza requiere cuando se enfrenta a la realidad de las aulas. Otra acción necesaria es interesarse por estudiar las realidades escolares y la manera como efectivamente se está produciendo el proceso de enseñanza/aprendizaje de la historia reciente en el contexto colombiano.

Superar la representación mediática del conflicto armado colombiano implica ayudar a los estudiantes a tomar distancia de versiones de la guerra que están fuertemente construidas desde el campo emotivo con intenciones políticas claramente definidas. No se trata de renunciar a lo sentimental o de modificar emociones negativas por otras más beneficiosas en la enseñanza del conflicto armado. De la experiencia de la investigación se desprende que para los estudiantes puede ser más útil aprender a *encauzar* las emociones con el propósito de lograr colocarlas en una proporción adecuada que les permita incorporar

nuevos saberes escolares y que éstos a su vez sean útiles en la formación de su pensamiento político y en la comprensión racional de su presente.

Una de las premisas iniciales de la investigación consistía en considerar que el estudiante debería tomar decisiones racionales dejando de lado su emocionalidad. El estudio demuestra que esto no funciona tan fácilmente y desprenderse de lo emocional resulta muy difícil en temáticas como la que estudiamos. Por el contrario, deberíamos aprender a aceptar que las emociones pueden ser determinantes en nuestros juicios de valor y que es necesario aprender a reconocerlas y equilibrarlas con un conocimiento histórico.

En cuanto a la narrativa histórica la investigación destaca la importancia de considerar las fuentes que utilizan los estudiantes para construirlas. En nuestro caso hemos encontrado dos orígenes claramente establecidos: las historias televisivas y los cuentos para niños. La narrativa histórica es una producción intertextual, por lo que es necesario mejorar las fuentes a las que pueden acudir los estudiantes para elaborar esta producción. Sebastián Plá sugería en este sentido, tomar como referencia la lectura de libros de historia especializados, “leer historia permite escribir historia y si se escribe historia se piensa históricamente” (2005, p. 151).

Debemos superar lecturas centradas en el drama de las víctimas y usos del lenguaje en el aula que insistan en mostrar una visión estigmatizadora en su contra. Esta idea de mostrar al “desplazado” o a la “mujer violada” como una víctima inerte e indefensa no ha aportado mucho a la concienciación sobre su situación y si impide recurrir a ideas y argumentos de carácter histórico y estructural que ayuden a entender e interpretar su situación. Incluso la mayoría de personas víctimas del conflicto armado colombiano rechazan este tipo de estereotipos de sujetos pasivos centrados en el dolor y el sufrimiento sin capacidad de enfrentar la situación o reconstruirse. Compartimos con Mauricio Martínez (2010) que es una forma de ocultar su identidad y humanidad como personas convirtiéndolas en simples rostros que muestran hechos o experiencias de dolor. El reto de la enseñanza del conflicto armado está no quedarse señalando los detalles macabros de la guerra sino en ayudar a los estudiantes a construir un marco histórico interpretativo suficiente para comprender las razones del conflicto más allá de las motivaciones personales.

La investigación también aporta algunos elementos para comprender las prácticas de enseñanza del conflicto armado de los docentes de ciencias sociales. Está claro que las prácticas de enseñanza de los docentes de ciencias sociales deben ser transformadas (innovadas) pero, ¿cómo hacerlo? Creemos que no hay un recetario, no hay una fórmula para lograr que las prácticas cambien. Existe un amplio repertorio de iniciativas

metodológicas pero creemos que las prácticas no cambian solo por integrar alguna de estas actividades novedosas. Las prácticas cambian cuando el maestro encuentra sentido para cambiar, cuando el maestro hace un ejercicio de introspección y de reflexión (reflexividad), pero en especial cuando concibe su práctica de manera holística, como un proceso cuyas partes están interconectadas y son superiores en su conjunto al aporte de cada una de manera aislada. Encontramos que los siguientes elementos pueden ser útiles en la (re)configuración de las prácticas de enseñanza de la historia reciente en los docentes:

1. Posicionamiento (político-ético-pedagógico). Éste no resulta de un proceso de investigación aunque se puede reforzar con él.
2. Nuevas metodologías. Existe un amplio repertorio de metodologías innovadoras que pueden ayudar a complejizar la práctica y los aprendizajes. El trabajo con la memoria es un lugar especialmente relevante en este sentido.
3. Investigación sobre su práctica. Es necesario insistir en la planeación, sistematización y análisis de su práctica pedagógica.
4. Impacto de su práctica en el aprendizaje de los alumnos. La evaluación de los efectos de la práctica de enseñanza sobre los estudiantes es una tarea necesaria para avanzar en el ajuste y la mejora didáctica.

La tendencia hacia el pesimismo que señalan los estudiantes frente al conflicto armado está relacionada con que la sociedad y la escuela nos hemos encargado de mostrarles solo el lado sanguinario y dramático de estos hechos, sin hacerles ver que de estos sucesos se deben desprender lecciones positivas que promuevan el optimismo y la solidaridad. Por encima del reclamo de quienes piden que en las escuelas se enseñe la memoria como una especie de “recuerdo del horror” y de quienes ven en el conflicto armado sólo una historia política, ideológica y económica debería tenerse en cuenta que es necesario promover el optimismo, la esperanza, la valentía, la resiliencia, la necesidad de enfrentarse al terror y saber que es posible pensarse y soñarse un mejor país construido desde la solidaridad.

## BIBLIOGRAFÍA

- Álape, A. (1984). *El Bogotazo. Memorias del Olvido*. Bogotá: Ed. Pluma.
- Albert, María. (2007). *La Investigación Educativa. Claves Teóricas*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Alía, F. (2005). *Técnicas de investigación para historiadores. Las fuentes de la Historia*. Madrid: Síntesis.
- Amaya, A., y Torres, I. (2015). Aproximaciones entre la enseñanza de la historia presente y las pedagogías de la memoria en el escenario educativo colombiano para la paz. *Revista Ciudad Paz-ando*, 8, (1), 142-162.
- Antequera, J. (2011). *La memoria histórica como relato emblemático*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Aponte, J. (2016). Paz, memoria y pedagogía. Ortega, P. (Editora). *Bitácora para la Cátedra de la Paz* (pp. 283-295) Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Arias, D. (2015a). La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber. *Revista de Estudios Sociales*, (52), 134-146
- Arias, D. (2015b). La enseñanza de la historia reciente y la formación moral. Dilemas de un vínculo imprescindible. *Revista Folios*, (42), 29-41.
- Arias, M. (2016). *La democracia sentimental: política y emociones en el siglo XXI*. Barcelona: Página Indómita.
- Aróstegui, J. (1995). *La investigación histórica: Teoría y método*. Barcelona: Crítica.
- Asensio, M. (2001). El marco teórico del aprendizaje informal. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (27), 17-40.
- Ballesteros, M., Gutiérrez, M., Sánchez, L., Herrera, N., Gómez, A., y Izzedin, R. (2010). El suicidio en la juventud: una mirada desde la teoría de las representaciones sociales. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 39 (3), 523-543.
- Bandura, A. (1982). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa-Calpe.

- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción: fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca.
- Barthes, R. (1970). Introducción al análisis estructural de los relatos. Barthes, R., Greimas, A., Bremond, C., Gritti, J., Morin, V., Metz, C., Todorov, T., y Genette, G. *Análisis estructural del relato*. (pp. 9-43). Buenos Aires: Editorial Tiempo Contemporáneo.
- Barton, K. (2010). Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, (9), 97-114.
- Bastida, A. (1994). *Desaprender la guerra. Una visión crítica de la educación para la paz*. Barcelona: Icaria.
- Bastida, A. (1999). Un viaje al centro de la guerra. *Revista Aula de Innovación Educativa*, (86), 8-10.
- Bastida, A. (2004). *Educar para la paz desde la guerra*. Bilbao: Bakeaz
- Bastida, A., Cascón, P., y Grasa, R. (1997). *Hazañas bélicas; Guerra y Paz*. Barcelona: Intermón/Octaedro.
- Benejam, P. y Pagès, J. (coord.) (2002). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona: Horsori.
- Berger, P., y Luckmann, T. (1968). *La construcción de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu
- Bloch, M. (1982). *Introducción a la historia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bonilla, J., y Montoya, C. (2003). Periodistas, políticos y guerreros. Tres hipótesis sobre la visibilidad mediática de la guerra en Colombia. *Revista de Estudios Sociales*, (16), 70-81.
- Bonilla, J., y Tamayo, C. (2005). El conflicto armado en pantalla, noticieros, agendas y visibilidades. *Revista Controversia*, (185), 21-49.
- Braudel, F. (1970). *La Historia y las Ciencias Sociales*. Madrid: Alianza.
- Braun, H. (1987). *Mataron a Gaitán. Vida pública y violencia urbana en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Bruner, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Bunge, M. (1985). *Seudociencia e ideología*. Madrid: Alianza

Burke, P. (2001). *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona: Crítica.

Cárdenas, J. (2013). Opinión pública y proceso de paz: actitudes e imaginarios de los bogotanos frente al proceso de paz de La Habana entre el gobierno colombiano y la guerrilla de las FARC. *Revista Ciudad Paz-ando*, (6), 1, 41-68.

Carrero, V; Soriano, R.M; y Trinidad, A. (2012). *Teoría Fundamentada Grounded Theory. El desarrollo de teoría desde la generación conceptual*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas CIS.

Carretero, M. (2000). Cambio conceptual y enseñanza de la Historia. *Revista Tarbiya*. (26), 73- 82

Carretero, M. (2007). *Documentos de identidad: la construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Paidós.

Carretero, M. y Voss, J. F. (1994). *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences*. Hillsdale, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.

Carretero, M., Jacott, L., y López-Manjón, A. (1997). Comprensión y enseñanza de la causalidad histórica. Carretero, M. *Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia* (pp. 63-82). Buenos Aires: Aique.

Carretero, M. y López, C. (2009). Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: Aportaciones para la enseñanza y alfabetización histórica. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (8), 79-93.

Cascón, P. (2006) Educar para la paz y el conflicto. Ribotta, S. (Editora). *Educación en derechos humanos. La asignatura pendiente*. Madrid: Instituto de Derechos Humanos "Bartolomé de las Casas".

Centro Nacional de Memoria Histórica CNMH. (2015). *Los caminos de la memoria histórica*. Bogotá: CNMH. Recuperado de <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/informes/informes-2015-1/un-viaje-por-la-memoria-historica>

Clough, P., y Halley, J. (2007). *The Affective Turn: Theorizing the Social*. Durham: Duke University Press.

Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas. (2015). *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.

Cuesta, R. (1999). La guerra como objeto de una didáctica crítica. *Revista Aula de Innovación Educativa*, (86), 6-7.

Del Rey, A. (2007). *El cuento tradicional*. Madrid: Akal.

Domínguez, J. (1993). Conceptos interpretativos y procedimientos metodológicos en la explicación histórica y sus implicaciones en el aprendizaje de la historia (Tesis doctoral). Recuperada de <http://catalogo.rebiun.org/rebiun/record/Rebiun05779661>

Echeburúa, E. (2014). Modulación emocional de la memoria: de las vivencias traumáticas a los recuerdos biográficos. *Revista Eguzkilo*, (28), 169-176.

Elster, Jon. (2010). *La explicación del comportamiento social. Más tuercas y tornillos para las ciencias sociales*. Barcelona: Gedisa.

Evans, R. (1991). Concepciones del maestro sobre la Historia. *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales*, (3-4), 61-94.

Farr, R. (1983). Escuelas europeas de psicología social: la investigación de las representaciones sociales en Francia. *Revista Mexicana de Sociología*, 45 (2), 641-658.

Fernández, H. y Asensio, M. (2000). El cambio conceptual de los contenidos de historia local en contextos de aprendizaje formal e informal. *Revista Tarbiya*, (26), 83- 115

Fisas, V. (2015). *El proceso con las FARC, a la luz de otras experiencias de negociación*. Artículo de opinión. Recuperado de [http://escolapau.uab.cat/index.php?option=com\\_content&view=article&id=784%3Ael-proceso-con-las-farc-a-la-luz-de-otras-experiencias-de-negociacion&catid=102%3Aarticulos-procesos-de-paz-2015&Itemid=74&lang=es](http://escolapau.uab.cat/index.php?option=com_content&view=article&id=784%3Ael-proceso-con-las-farc-a-la-luz-de-otras-experiencias-de-negociacion&catid=102%3Aarticulos-procesos-de-paz-2015&Itemid=74&lang=es)

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Editorial Morata.

Fontan, V. (6 enero 2013) ¿Cómo debe ser la educación durante un proceso de paz? *Diario El País*. Recuperado de <http://www.elpais.com.co/elpais/colombia/noticias/como-debe-ser-educacion-durante-proceso-paz>

Fontana, J. (1999). *Introducción al estudio de la historia*. Barcelona: Crítica

Franco, M., y Levín, F. (Comp.) (2006). *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires: Paidós.

Franco, N., Nieto, P., y Rincón, O. (Eds.) (2010). *Tácticas y estrategias para contar. Historias de la gente sobre conflicto y reconciliación en Colombia*. Bogotá: Centro de Competencia en comunicación para América Latina

Freire, P. (2005). *Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*. México: Siglo XXI

Freire, P. (2006). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Editorial Siglo XXI.

Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

Freud, S. (1970). *Tótem y Tabú*. Madrid: Alianza.

Funes, A. (2006). Enseñanza de la Historia Presente-Reciente. *Revista Escuela de Historia*, 1, (5), 91-102

Galeano, M.E. (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro de la mirada*. Medellín: Editorial La Carreta.

Galtung, J. (1985). *Sobre la paz*. Barcelona: Fontamara.

García, V. (2016). Explicar las guerras: didáctica de la guerra en las ciencias sociales. *Revista Opción*, 32, (11), 567-587.

Garrido, V. (5 de noviembre 2015). Entrevista con el filósofo Domenico Losurdo. *Portal Disparamag*. Recuperado de <http://disparamag.com/politica/extramuros/dispara-con-el-filosofo-domenico-losurdo-la-izquierda-ausente>

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

Gómez, J., y Ramírez, P. (2000). *Conocimiento social y enseñanza de la Historia*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

González, M. (2011). *La configuración histórica del saber pedagógico para la enseñanza de la Historia en Colombia, trazos de un camino: 1870-2010* (Tesis de Maestría). Recuperada de <http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/csociales/tesis249.pdf>

González, M. I. (2014). La violencia contada a los escolares. Conflicto social y memoria en los manuales educativos del siglo XX. *Revista Análisis Político*, (81), 32-48.

González, M.I. (2015). La violencia y la enseñanza de la historia nacional en el escenario institucional colombiano (1948-2006). *Revista Páginas de Educación*, 8, (1), 111-129. Recuperado de <https://revistas.ucu.edu.uy/index.php/paginasdeeducacion/article/view/498>

González, M. P. (2008). Los profesores y la transmisión de la Historia argentina reciente: entre el currículum y el contexto. *Revista Práxis Educativa*, 3, (1), 17-28.

González, M.P. (2014). *La historia reciente en la escuela: saberes y prácticas docentes en torno a la última dictadura*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento

González, M.P., y Pagès, J. (2014). Historia, memoria y enseñanza de la historia: conceptos, debates y perspectivas europeas y latinoamericanas. *Revista Historia y Memoria*, (9), 275-311.

González-Monfort, N., Santisteban, A., Oller, M., y Pagès, J. (2013). La influencia de los medios de comunicación en la construcción del conocimiento histórico de los alumnos de primaria y secundaria. En Díaz, J., Santisteban, A., & Cascarejo, Á. (Editores). *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social* (pp. 241-252). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.

Grasa, R. (2000). Evolución de la Educación para la Paz La centralidad del conflicto para la agenda del siglo XXI. *Revista Cuadernos de Pedagogía*, (287), 52-56.

Grupo de Investigación en la Enseñanza de la Historia GIEH Universidad Nacional de Colombia. Alcaldía Mayor de Bogotá. Secretaria de Educación. (2007). *Orientaciones curriculares para el campo de Pensamiento Histórico*. Bogotá: SED.

Grupo de Memoria Histórica GMH. (2013) *¡Basta Ya! Colombia: Memorias de Guerra y Dignidad*. Bogotá: Imprenta Nacional

Guerra, M., y Plata, J. (2005). Estado de la investigación sobre conflicto, posconflicto, reconciliación y papel de la Sociedad Civil en Colombia. *Revista de Estudios Sociales*, (21), 81-92.

Guerrero, C. (2011). *La incidencia de las reformas educativas en la enseñanza de la historia en Colombia, 1973-2007*. (Tesis de Maestría). Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/6257/1/468400.2012.pdf>

Henríquez, R y Pagès, J. (2004). La investigación en didáctica de la historia. *Revista Educación XX1. Revista de la Facultad de Educación UNED*, (7), 63-84.

Hernández, F. (2003). Soldados de Babilonia. La guerra y la enseñanza de las ciencias sociales. *Revista Aula de Innovación Educativa*, (122), 75-78.

Hernández, F. (2007). Espacios de guerra y campos de batalla. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (51), 7-19.

Herrera, M., y Merchan, J. (2012). Pedagogía de la memoria y enseñanza de la historia reciente. García, R., Jiménez, A., Wilches, J. *Las víctimas entre la memoria y el olvido* (pp. 137–156). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José De Caldas.

Herrera, M., y Pertuz, C. (2015). Narrativa testimonial y memoria pública en el contexto de la violencia política en Colombia. *Revista Kamchatka*, (6), 913-940.

Herrera, M., y 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. Ortega, P. (Editora). *Bitácora para la Cátedra de la Paz* (pp. 187-218) Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Hicks, D. (1999). *Educación para la paz. Cuestiones, principios y práctica en el aula*. Madrid: Morata.

Hobsbawm, E. (1994). Identidad. *Revista Internacional de Filosofía Política*, (3), 5-17.

Hobsbawm, E. (1995). *Historia del Siglo XX*. Barcelona: Crítica.

Hobsbawm, E. (1998). *Sobre la Historia*. Barcelona: Crítica.

Hoffman, M. (2002). *Desarrollo moral y empatía: Implicaciones para la atención y la justicia*. Barcelona: Ideas Books.

ICTJ. Centro Internacional para la Justicia Transicional. (2015). *Estudio sobre la implementación del Programa de Reparación Individual en Colombia*. Recuperado de <https://www.ictj.org/sites/default/files/ICTJ-COL-Estudio-reparacion-individual-2015.pdf>

Jaramillo, F., Amador., M., Leyton., A., Ramírez, D., Ramírez., A., Rodríguez, A., y Salazar, D. (2015). Violencia sexual, medios de comunicación y conflicto armado. *Revista Análisis Internacional*, 6, (2), 215-229.

Jares, X. (1999). *Educación para la Paz. Su teoría y su práctica*. Madrid: Editorial Popular.

- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI
- Jelin, E., y Lorenz, F. (Edit). (2004). *Educación y memoria: la escuela elabora el pasado*. Madrid: Siglo XXI
- Jensen, K. (1986). *Making sense of the news: towards a theory and an empirical model of reception for the study of mass communication*. Aarhus: Aarhus University
- Jiménez, A., Infante, R., y Cortés, R. (2012). Escuela, memoria y conflicto en Colombia. Un ejercicio del estado del arte de la temática. *Revista Colombiana de Educación*, (62), 287-314.
- Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Revista Espacios en Blanco*, (21), 133-154.
- Kahneman, D. (2012). *Pensar rápido, pensar despacio*. Barcelona: Debate.
- Kristeva, J. (1997). Bajtín, la palabra, el diálogo y la novela. Navarro, D. (Ed.), *Intertextualité*. (pp. 1-24). La Habana: UNEAC - Casa de las Américas.
- Lara, P. (2000). *Las Mujeres en la guerra*. Bogotá: Planeta
- Létourneau, J. (2006): Remembering our past: an examination of the Historical memory of young Québécois. Sandwell, R. (Dir.) *To the Past: History Education, Public Memory, & Citizenship in Canada* (pp. 70-87). Toronto: University of Toronto Press.
- Limón, M. y Carretero, M. (1997a). Razonamiento y solución de problemas con contenido histórico. Carretero, M. (Ed.). *Construir y enseñar las ciencias sociales y la historia* (pp. 117-157). Buenos Aires: Aique.
- Limón, M. y Carretero, M. (1997b). Historia y relato. Carretero, M. (Ed.). *Construir y enseñar las ciencias sociales y la historia* (pp. 97-116). Buenos Aires: Aique.
- López, A. (2008). Enseñar la guerra desde la complejidad y las emociones. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (56), 35-52.
- Losurdo, D. (2015). *La Izquierda ausente: crisis, sociedad del espectáculo, guerra*. Mataró: El Viejo Topo.
- Mainer, J., y García C. (1999). "Si vis pacem para pacem". Los conflictos bélicos en el proyecto Ínsula Barataria. *Revista Aula de Innovación Educativa*, (86), 19-22.

Manzanero, A. (2010). Recuerdo de hechos traumáticos: de la introspección al estudio objetivo. *Revista de Psicopatología Clínica, Legal y Forense*, (10), 149-164.

Marris, P. (1974). *Loss and Change*. London: Routledge and Kegan Paul.

Martínez, E. (2002). *Aprender con el cine, aprender de película: una visión didáctica para aprender e investigar con el cine*. Huelva: Grupo Comunicar.

Martínez, M. (2010). Reviviendo la esperanza. Una mirada analítica en la reconstrucción de la dignidad de las personas víctimas en el marco del conflicto armado colombiano. VV.AA. *Participación en la construcción de la paz. Protección de los derechos de las víctimas en Colombia* (pp. 101-118). Madrid: Cáritas Española Editores.

Martínez, N., y Aponte, J. (2011). La enseñanza de la primera violencia: lo político y lo epistémico en las prácticas del docente de ciencias sociales. *Revista Polisemia*, (11), 42-49.

Melo, J. (1999). Medio siglo de Historia colombiana: notas para un relato inicial. *Revista de Estudios Sociales*, (4), 9-22.

Merchán, F. J. (2010). La práctica de la enseñanza de las ciencias sociales como objeto de investigación de la didáctica: importancia y dificultades metodológicas. Bases para una teoría de la acción en el aula. En. R.M. Ávila, M.P. Rivero, y P. Domínguez, (Coords.) *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 105-114). Zaragoza: Institución Fernando el Católico. AUPDCS.

Merchán, J. (2016). La pedagogía en la Ley de Víctimas y en los postacuerdos de paz. Ortega, P. (Editora). *Bitácora para la Cátedra de la Paz* (pp. 115-134) Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Ministerio de Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer. (1991). *Las mujeres y la guerra civil española*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer.

Mosborg, S. (2002). Speaking of history: How adolescents use their knowledge of history in reading the daily news. *Cognition and Instruction*, (20), 323-358.

Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.

Murcia, D. (2012). "Los héroes en Colombia sí existen". *Medios de comunicación, teoría del conflicto e imaginarios sociales en la sociedad colombiana*. (Tesis de Grado). Recuperado de <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/11350>

Nieto, P., y Betancur, J. (comps.). (2006). *Jamás olvidaré tu nombre*. Medellín: Alcaldía de Medellín.

Nieto, P. (Comp.). (2007). *El cielo no me abandona*. Medellín: Alcaldía de Medellín.

Orwell, G. (1992). *1984*. Barcelona: Destino.

Ortega, P. (Editora). (2016). *Bitácora para la Cátedra de la Paz. Formación de maestros y educadores para una Colombia en paz*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Otero, A. (2013). Peace Education in Spain: Present and Future. Harris, I. (Ed.). *Peace Education from the Grassroots* (pp. 197-212). Charlotte: Information Age Publishing.

Pagés, J. (1993). Psicología y Didáctica de las Ciencias Sociales. *Infancia y Aprendizaje*, (62-63), 121-151.

Pagès, J. (1994). La didáctica de las Ciencias Sociales, el curriculum de historia y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, (13), 38-51.

Pagés, J. (1997). Los conflictos en las sociedades rurales: el conflicto Remensa (s.XV) y el conflicto de Chiapas (1994). Benejam, P. y Pagés, J. *Ciencias sociales, contenidos, actividades y recursos* (pp. 415-480). Barcelona: Praxis.

Pagés, J. (1998). La formación del pensamiento social. Benejam, P. y Pagés, J. *Enseñar y aprender las ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria* (pp. 152 – 164). Barcelona: ICE/Horsori,

Pagés, J., y Santisteban, A. (1999). La enseñanza del tiempo histórico: una propuesta para superar viejos problemas. García, T (Coord.). *Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI. ¿Qué contenidos y para qué?* (pp. 187-207). Sevilla: Díada.

Pagès, J. (2007a). Las representaciones sociales del derecho, la justicia y la ley de un grupo de adolescentes catalanes de 4º de ESO. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (6), 3-19.

Pagès, J. (2007b). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado. En. Ávila, R.; López, R. y Fernández, E. *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp. 205-215). Bilbao: AUDPCS.

Pagès, J. (2007c). ¿Qué se debería enseñar de historia hoy en la escuela obligatoria?, ¿qué deberían aprender, y cómo, los niños y las niñas y los y las jóvenes del pasado? *Revista Escuela de Historia*, 1 (6), 17-30.

Pagès, J. (2008). El lugar de la memoria en la enseñanza de la historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (55), 43-53.

Pagès, J. (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de Enseñanza de la Historia. APEHUN*, (7), 69-91.

Pagès, J. (2009b). Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década. En *Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente, II Congreso Internacional* (p. 140-154)

Pagès, J. (2011). Reflexiones sobre algunos problemas teóricos y de método de la investigación en Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales. *Reseñas de Enseñanza de la Historia. APEHUN*, (9), 41-60.

Pagès, J. (2015). Saberes Históricos Construidos – Saberes Históricos Apropriados: una reflexión desde la didáctica de la historia. Zamboni, E; Galcerani, M; Paicevich, C. Memoria, sensibilidades e saberes (organizadoras) (pp. 304-326). Campinas SP: Alinea Editora.

Pagès, J., Nomen, J., González-Monfort, N. (2010). *Dones del 36. Col. Memòria històrica de l'educació 2*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona Institut d'Educació. CD-Rom interactiu i quadernet.

Pagès, J., y Santisteban, A. (2011). La investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales en la Educación Primaria. Santisteban, A., y Pagès, J. (coords) *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria* (pp. 105-121). Madrid: Síntesis.

Pagès, J., y Sant, E. (2012). Las mujeres en la enseñanza de la Historia: ¿hasta cuándo serán invisibles? *Cadernos de Pesquisa do CDHIS*, 25, (1), 91-117.

Pagès, J., Martínez, N., y Cachari-Aldunate, M. (2014). El tiempo histórico: construcción y referentes en la memoria del alumnado. Martínez, N (Director). *La Historia de España en los recuerdos escolares. Análisis, interpretación y poder de cambio de los testimonios de profesores y alumnos* (pp. 229-266). Valencia: Nau Llibres.

Pagès, P. (1990). *Introducción a la Historia. Epistemología, teoría y problemas de método en los estudios históricos*. Barcelona: Barcanova.

Peralta, A. (comp.). (2008). *La guerra ¿para qué? memoria de excombatientes*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.

Peralta, A., y Patiño, O. (comps.). (2004). *Valió la pena. Testimonios de Excombatientes en la vida civil*. Bogotá: Intermedio.

Pérez, A. (2014). Muertes silenciadas: Problemática del suicidio en los campesinos de La Unión (Antioquia). *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 32, (2), 92-102.

Plá, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*. México: Plaza y Valdés.

Porat, D. (2004). It's not written here, but this is what happened: Students' cultural comprehension of textbook narratives on the Israeli-Arab conflict. *American Educational Research Journal*, (41), 963-996.

Prats, J. (2001). *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora*. Mérida: Junta de Extremadura

Prats, J. (2002). Hacia una definición de la investigación en didáctica de las ciencias sociales. *Revista Enseñanza de las ciencias sociales*, (1), 81-89.

Prats, J y Santacana, J. (2011). Métodos para la enseñanza de la Historia. Prats, J. (Coord.) *Didáctica de la Geografía y la Historia* (pp. 51-66). Barcelona: Graó.

Propp, V. (2009). *Morfología del cuento*. Madrid: Fundamentos. (Primera edición original en ruso 1928).

Quinquer, D. (2002). Estrategias de Enseñanza: los métodos interactivos. En. Benejam, P., y Pagès, J. *Enseñar y Aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria* (pp. 97-122). Barcelona: Horsori.

Raggio, S. (2004). Enseñanza del pasado reciente. Hacer memoria y escribir la historia en el aula. *Revista Clío & Asociados*, (8), 95-111.

Raggio, S. (2010). "¿Qué se puede aprender "mirando las penas de los demás"?". Ministerio de Educación y Museo del Holocausto de Buenos Aires. *La enseñanza del Holocausto/Shoá como acontecimiento clave del siglo XX* (pp. 117-124). Buenos Aires: Ministerio de Educación & Museo del Holocausto de Buenos Aires.

Restrepo, J., Herrán, M., Martín-Barbero, J., y Rey, G. (2003). Guerra y medios de comunicación. *Revista de Estudios Sociales*, (16), 117-119.

Revista Semana (3 noviembre 2016). Plebiscito: polarización entre “fachos” y “castrochavistas”. Recuperado de <http://www.semana.com/nacion/articulo/plebiscito-por-la-paz-entre-fachos-y-castrochavistas/492268>

Ribotta, S. (2011). Educación para la paz en un mundo violento. Claves históricas, conceptuales y metodológicas. Papeles el tiempo de los derechos, (7). Recuperado de <http://e-archivo.uc3m.es/handle/10016/19334>

Ricoeur, P. (1999). *Historia y narratividad*. Barcelona: Paidós.

Rodríguez, A. (2014). Holocausto, nazismo y videojuegos. *Revista Vivat Academia*, 16, (127), 83-102.

Rodríguez, S., y Sánchez, O. (2009). Problemáticas de la enseñanza de la historia reciente en Colombia: Trabajar con la memoria en un país en guerra. *Reseñas de Enseñanza de la Historia APEHUN*, (7), 15-66.

Rodríguez, S. (2012). Formación de maestros para el presente: memoria y enseñanza de la historia reciente. *Revista Colombiana de Educación*, (62), 165-188.

Rodríguez, S. (2014). Enseñanza y aprendizaje de la historia en Colombia. 1990-2011. Plá, S., y Pagès, J. (coords). *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina* (pp. 109-154). México: Bonilla Artigas Editores/UPN.

Román, A. (2001). Familia y niñez entre la guerra y el desplazamiento forzado. *Amérique Latine Histoire et Mémoire. Les Cahiers ALHIM*, (3). Recuperado de <http://alhim.revues.org/533>

Rüsen, J. (1992). El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. *Revista Propuesta Educativa*, (7), 27-36.

Rüsen, J. (2007). How to Make Sense of the Past—Salient Issues of Metahistory. *The Journal of Transdisciplinary Research in Southern Africa*, 3, (1), 169-221.

Sabucedo, J., Barreto, I., Borja, H., López, W., Blanco, A., De la Corte, L., Durán, M. (2004). Deslegitimación del adversario y violencia política: el caso de las Farc y las Auc en Colombia. *Acta Colombiana de Psicología*, (12), 69-85.

Sáez, P. (1999). La guerra como ventana para comprender el mundo: una lectura desde la educación para la paz. *Revista Aula de Innovación Educativa*, (86), 26-30.

Sahuquillo, P. (2007). Algunas aportaciones teóricas a la influencia de la televisión en el proceso de socialización de la infancia. *Revista Teoría de la Educación*, (19), 191-224.

Samudio, J. (2006). Los sujetos del conflicto interno en Colombia. Una aproximación psicológica. *Revista Tesis Psicológica*, (1), 26-39.

Sánchez, G. (2006). *Guerras, Memoria e Historia*. Medellín: La Carreta.

Sánchez, N. (2013). Debates y discursos en torno a las ciencias sociales escolares entre 1984 y 2010 en Colombia. *Revista Uni-pluri/versidad*, 13, (2), 69-80.

Sánchez, M. (2010). La didáctica de la historia y su producción científica en el ámbito educativo de las ciencias sociales. Algunas ideas para el debate. En R.M. Ávila, M.P. Rivero, y P. Domínguez, (Coords.) *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 433-440). Zaragoza: Institución Fernando el Católico. AUPDCS.

Sánchez, O., y Rodríguez, S. (2009). Narrativa, memoria y enseñanza del conflicto armado colombiano: Propuesta para superar las políticas de olvido e impunidad. Adrián Serna (Compilador). *El papel de la memoria en los laberintos de la justicia, la verdad y la reparación* (pp. 203-230). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Sandoval, M. (2014). Investigación sociológica y conflicto armado en Colombia. *Revista Colombiana de Sociología*, 37, (1), 99-120.

Sant, E., Pagés, J., Santisteban, A., González-Monfort, N., y Oller, M. (2014) ¿Cómo podemos analizar la competencia narrativa del alumnado en el aprendizaje de la Historia? *Clío & Asociados*, (18-19), 166-182.

Santisteban, A. (2010). La formación en competencias de pensamiento histórico. *Revista Clío & Asociados*, (14), 34-56. Recuperado de [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf)

Santisteban, A. (2011). Las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales. En Santisteban, A. Pagès, J. (Coords.). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria. Ciencias sociales para comprender, pensar y actuar* (pp. 63-84). Madrid: Editorial Síntesis.

Santisteban, A. Pagès, J. (Coords.). (2011). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria. Ciencias sociales para comprender, pensar y actuar*. Madrid: Editorial Síntesis.

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: Como piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

Secretaria Distrital de Planeación. SDP. (2011). Monografías de las localidades. Usme. Tunjuelito. Usaquén. Antonio Nariño. Diagnóstico de los aspectos físicos, demográficos y socioeconómicos. Bogotá: Alcaldía Mayor Bogotá. Recuperado de <http://www.sdp.gov.co>

Segal, E., Gerders, K., Mullins, J., Wagaman, M., y Androff, D. (2011). Social Empathy Attitudes: Do latino students have more? *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 21 (4), 438-454

Seixas, P. (1996). Conceptualizing the Growth of Historical Understanding. Olson, D., y Torrance, N. (Eds.) *The Handbook of Education and Human Development* (pp. 765-783). Oxford: Blackwell Publishers

Seixas, P. (1998). Students Teachers Thinking Historically. *Theory and Research in Social Education*, 26, (3), 310-341.

Seixas, P. (2016). A History/Memory Matrix for History Education. Recuperado de <https://public-history-weekly.degruyter.com/4-2016-6/a-historymemory-matrix-for-history-education/>

Serrano, Y., y López, W. (2008). Estrategias de comunicación militar y dinámicas mediáticas ¿dos lógicas contradictorias? *Revista Diversitas*, (4), 2), 269-277.

Silva, O., Aponte, J., Cano, P., Ballesteros, L., Díaz, D., Escobar, C., González, G., Martínez, N., Pineda, A., y Pinto, J. (2010). Entre la memoria oficial y otras memorias: disputas de saber-poder en la enseñanza de las ciencias sociales. La primera violencia en Colombia. Jilmar C., Amador, J., Delgadillo, I., y Silva, O. *Emergencias de la memoria. Dos estudios sobre la infancia, la escuela y la violencia* (pp. 142-225). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Simián de Molinas, S. (1970). *El método retrospectivo en la enseñanza de la Historia*. Buenos Aires: Ángel Estrada.

Spector, K. (2005). Framing the holocaust in English class: Secondary teachers and students reading Holocaust literature. (Tesis Doctoral). Recuperado de [https://etd.ohiolink.edu/pg\\_10?0::NO:10:P10\\_ACCESSION\\_NUM:ucin1116257818](https://etd.ohiolink.edu/pg_10?0::NO:10:P10_ACCESSION_NUM:ucin1116257818)

Stockton, S. (1995). Writing in History. Narrating the Subject of Time. *Written Communication*, 12, (1), 47-73.

Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Suárez, H. (2002). Veinte años del movimiento pedagógico. 1982-2002 entre mitos y realidades. Bogotá: Magisterio.

Tatiaux-Guillon, N. (2011). Les qüestions socialment vives, un repte per a la historia i la geografia escolars? Pages, J., y Santisteban, A. (Coords). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials* (pp. 25-44). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Servei de Publicacions.

Thompson, S. y Hoggett, P. (2012) Introduction. Thompson, S., y Hoggett, P. (Eds.). *Politics and the Emotions: The affective turn in contemporary political studies* (pp. 1-36). London: Continuum

Torres, I. (2013). El conflicto armado en Colombia: Un debate necesario desde la Escuela. Medina, P. (Coordinadora). *Maestros que hacen historia. Tejedores de sentidos. Entre voces, silencios y memoria* (pp. 139-151). San Cristóbal de las Casas: Universidad de Ciencia y Artes de Chiapas.

Torres, I. (2015). *Enseñanza de la historia reciente y memorias sobre el conflicto armado en Colombia* (Tesis de maestría). Recuperada de <http://studylib.es/doc/8634857/instituto-de-ci%C3%A0ncias-humanas-e-sociais-ingrid-lorena-tor...>

Torres, I. (2016). Pedagogías de la memoria y la enseñanza de la historia para la construcción de una conciencia histórica. Ortega, P. (Editora). *Bitácora para la Cátedra de la Paz* (pp. 263-282) Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Torruella, M., y Hernández, F. (2013). *Didáctica de la Guerra Civil Española*. Barcelona: Graó.

Traverso, E. (2007). *El pasado instrucciones de uso. Historia, memoria, política*. Barcelona: Marcial Pons.

Unidad para las Víctimas (2015). Informe de Gestión 2015. Recuperado de <http://www.unidadvictimas.gov.co/es/informe-de-gesti%C3%B3n-2015/13221>

Valencia, L., y Celis, J. *Sindicalismo Asesinado*. (2012). Bogotá: Debate

Valencia, L. (2014). *Mis años de guerra*. Bogotá: Aguilar.

Valencia, D. (2014). Los medios en el escenario del conflicto y lo político. *Revista Colombiana de Bioética*, 9, (2), 35-44.

Van Dijk, T., y Mendizábal, I. (1999). *Análisis del discurso social y político*. Quito: Ediciones Abya-Yala.

Vanegas, S. (2016). *La memoria del conflicto armado colombiano en la complejidad de la escuela* (Tesis de Maestría). Recuperada de <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/4230/1/La%20ense%C3%B1anza%20de%20la%20historia%20reciente%20como%20ejercicio%20de%20formaci%C3%B3n%20%C3%A9tica%20pol%C3%ADtica.pdf>

Vargas, S., Acosta, M., Sánchez, R. (2013). *Historia, memoria, pedagogía. Una propuesta alternativa de enseñanza/aprendizaje de la historia*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios

Vega, R. (2008). Una reivindicación de la enseñanza de la historia y la geografía de tipo nacional en el contexto del nuevo (des)orden educativo mundial. *Revista Folios*, (27), 31-50.

Velasco, M. (2014). *Quiénes son hoy los/as campesinos/as: un acercamiento al proceso de construcción de identidad campesina en el marco del conflicto armado en Colombia*. (Tesis de Maestría). Recuperado de <http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/7526#.WRCvFuXyilU>

Verón, A. (2011). *Víctimas y memorias. Relato testimonial en Colombia*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira

Vidanes, J. (2007). La educación para la paz y la no violencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, (2). Recuperado de <http://rieoei.org/experiencias146.htm>

Vigotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de las funciones psicológicas superiores*. Barcelona: Grijalbo.

White, H. (1992). El valor de la narrativa en la representación de la realidad. White, H. *El contenido de la forma. Narrativa, discurso y representación histórica* (pp. 17-40). Barcelona: Paidós.

Wolsfeld, G. (2004). *Media and the path to peace*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wylie, A. (2003) Why Standpoint Matters. Figueroa, R., y Harding, S. (Eds.) *Science and Other Cultures: Issues in Philosophies of Science and Technology* (pp. 26-48). New York: Routledge.

Yaffe, L. (2011). Conflicto armado en Colombia: análisis de las causas económicas, sociales e institucionales de la oposición violenta. *Revista CS en Ciencias Sociales*, (8), 187 – 208.

## **Legislación**

Ley 975/2005, del 25 de julio, Por la cual se dictan disposiciones para la reincorporación de miembros de grupos armados organizados al margen de la ley, que contribuyan de manera efectiva a la consecución de la paz nacional y se dictan otras disposiciones para acuerdos humanitarios. (Ley de Justicia y Paz)

Ley 1448/2011, del 10 de junio, Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones. (Ley de Víctimas y Restitución de Tierras)

Decreto 1002/1984, del 24 de abril, Por el cual se establece el Plan de Estudios Para la Educación Preescolar, Básica (Primaria y Secundaria) y Media Vocacional de la Educación Formal Colombiana. Renovación curricular.

Ministerio de Educación Nacional. MEN. (2004). Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales.

Ministerio de Educación Nacional. MEN. (2002). Lineamientos Curriculares en Ciencias Sociales.

## **Páginas Web**

[www.cuentoparanoolvidar.com](http://www.cuentoparanoolvidar.com).

<http://www.centrodememoriahistorica.gov.co>

<http://www.centromanes.org/wp-content/uploads/2014/10/BiblioColombia.pdf>

<http://www.redepaz.org.co/>

<http://rni.unidadvictimas.gov.co/RUV>

## ANEXO 1

### UNIDAD DIDÁCTICA CONFLICTO ARMADO EN COLOMBIA – UN RECORRIDO POR LA MEMORIA Y LA HISTORIA

NOMBRE: \_\_\_\_\_ COLEGIO: \_\_\_\_\_ CURSO: \_\_\_\_\_

El propósito de esta Unidad Didáctica es estudiar y analizar el conflicto armado en Colombia para obtener un conocimiento histórico que ayude a formar una opinión y a fortalecer el criterio de cada estudiante frente a este tema.

Para ello la Unidad está dividida en tres secuencias:

	Página
<b>SECUENCIA UNO</b>	
<b>¿Qué decisiones tiene que enfrentar una víctima del conflicto armado?</b> <i>Identificar y valorar decisiones de vida que las víctimas del conflicto armado han tenido que afrontar en las circunstancias de guerra que han vivido.</i> <u>Contenidos</u> <ul style="list-style-type: none"><li>• Decisiones de vida personal</li></ul> <u>Estrategias</u> <ul style="list-style-type: none"><li>• Dilema</li></ul>	2
<b>SECUENCIA DOS</b>	
<b>¿Qué historia tiene el conflicto armado en Colombia?</b> <i>Analizar el conflicto armado en Colombia desde la comparación y el contraste de distintas fuentes históricas</i> <u>Contenidos</u> <ul style="list-style-type: none"><li>• Origen de las FARC</li><li>• Causas del conflicto armado</li><li>• Actores del conflicto armado</li><li>• Persistencia del conflicto</li></ul> <u>Estrategias</u> <ul style="list-style-type: none"><li>• Análisis de caso</li><li>• Interpretación de gráficas y mapas</li><li>• Comparación y contraste de fuentes</li><li>• Análisis de fotografías</li></ul>	3
<b>SECUENCIA TRES</b>	
<b>¿Cómo reconstruyo la historia del conflicto armado?</b> <i>Representar la historia del conflicto armado en Colombia a través de elementos narrativos que le permiten explicar y reconstruir esta historia</i> <u>Estrategias</u> <ul style="list-style-type: none"><li>• Construcción de narrativa</li></ul>	28
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	30

## SECUENCIA UNO

### ¿Qué decisiones tiene que enfrentar una víctima del conflicto armado?

#### 1. Reflexiono y Analizo

El tema de la guerra en nuestro país y el conflicto armado es muy sensible para las personas que han sido parte o víctimas de él. Por eso este ejercicio trata de comprender y colocarse en la situación de aquellos que han sido víctimas de la guerra en nuestro país.

Lee la historia y luego contesta.

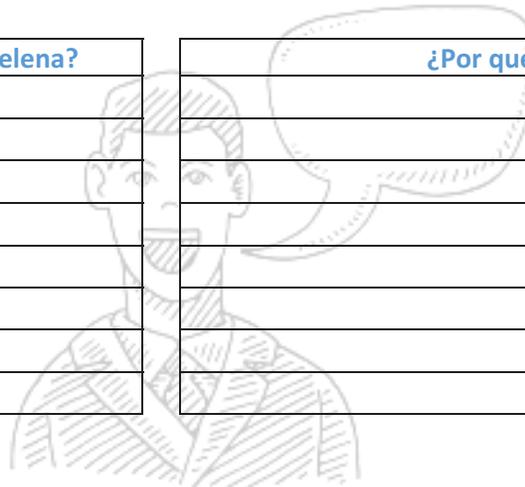
*Helena es una mujer que ha vivido toda su vida con su familia en una zona rural de un municipio de la costa caribe de Colombia. A su pueblo llegaron actores armados que la amenazaron y se llevaron a su hijo reclutándolo forzosamente para que hiciera parte de ese grupo. Su esposo era uno de los líderes de la comunidad campesina donde vivían y fue asesinado por denunciar esta y otras situaciones similares ante las autoridades. Poco después llegaron otros grupos armados amenazándola con la intención de quitarle sus tierras por lo que tuvo que huir y llegar como desplazada a la capital del departamento.*

*Ahora trabaja en esa ciudad en un local de comercio con la única hija que queda de su matrimonio. Ella extraña su tierra y tiene la intención de regresar a su finca y reclamarla de aquellos que se la arrebataron, para ello cuenta con ayuda de los programas del Gobierno Nacional. Recientemente conoció un hombre que se interesa por ella y quiere iniciar una relación de familia. Aunque ella lo considera un buen hombre aún tiene miedo de que regresen las amenazas y de su pasado trágico. Al mismo tiempo un familiar que reside fuera del país le ha propuesto salir de Colombia y reiniciar su vida allá.*

En grupos de dos o tres estudiantes discutan el caso y conteste cada uno las siguientes preguntas:

**Argumenta tu respuesta.**

¿Qué decisión tomarías si estuvieras en la posición de Helena?	¿Por qué esa es la mejor decisión?



## SECUENCIA DOS

### ¿Qué historia tiene el conflicto armado en Colombia?

#### 1. Análisis de caso

##### **Marquetalia: Territorio donde inicia el conflicto armado con las FARC**

Marquetalia fue un territorio de guerrilleros comunistas que no entregaron las armas luego de la violencia bipartidista de los años 1950 y que se refugiaron en esta región remota del departamento del Huila buscando escapar al acoso de las autoridades. Allí también encontraron refugio miles de familias campesinas que huían de la violencia. Para algunos políticos este territorio se había convertido en una “república independiente” que no obedecía al Gobierno nacional y que se hallaba bajo el supuesto control de los comunistas instruidos desde el extranjero.

El presidente conservador Guillermo León Valencia inicia en 1962 un esfuerzo por alcanzar la “pacificación” total del territorio nacional, y cerrar así de una vez por todas el capítulo de la violencia política. La idea entonces con Marquetalia es atacarla militarmente para detener o eliminar a los campesinos comunistas y así asegurar lo que el presidente llamaba la “pacificación del país”. El ataque militar del ejército contra este territorio se llevó a cabo bajo la presión de la clase política tradicional, llena de miedo de que los comunistas tuvieran poder e influencia en esta región. Hay que recordar que hacía pocos años Fidel Castro y sus compañeros comunistas se habían tomado el poder en Cuba y existía miedo entre los políticos nacionales de que esta situación se pudiera repetir en Colombia.

El 18 de mayo de 1964 el ejército por orden del presidente inicia las operaciones militares para capturar o eliminar a los campesinos rebeldes que se negaban a aceptar la autoridad del Estado. Inicialmente debido a las dificultades del terreno y a la posibilidad de caer en una emboscada, los militares no logran penetrar en la zona; sin embargo, a los pocos días logran ingresar y ocupan esta zona luego de ocasionales combates. Los campesinos comunistas son liderados por Manuel Marulanda Vélez *Tirofijo* quienes terminan replegándose el 15 de junio hacia Riochiquito (Norte del Cauca). El 18 de junio, son asesinados 4 uniformados al explotar una poderosa mina que dejaron los rebeldes en su retirada, y solo hasta el 22 el ejército asegura toda la zona. Sin embargo, mientras cubría la retirada de Marquetalia, cae en combate Isaías Pardo, uno de los dirigentes más cercanos a Manuel Marulanda.

Los campesinos comunistas terminan retirándose de la zona y deciden convertirse en un ejército guerrillero que combata al Estado y sus autoridades como respuesta a la persecución del gobierno colombiano. Es entonces cuando Manuel Marulanda Vélez *Tirofijo* y sus combatientes fundan las FARC dos años después de su salida de Marquetalia en el año 1966. Este grupo considera su escape de este cerco militar como el hecho que da inicio a su organización y por el cual justifican sus acciones armadas en contra del gobierno.

### **Testimonio de Jaime Guaraca. Campesino y combatiente comunista**

*La Segunda Conferencia de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) ordenó que todos sus efectivos se desplegaran y que aplicaran la táctica de organización en destacamentos guerrilleros. Cada uno de estos destacamentos abarcaría un área previamente acordada y delimitada para desarrollar dentro de ella la guerra de guerrillas móvil, total y absoluta. (...) Las acciones militares contaban con el apoyo y la bendición de lo más reaccionario de la burguesía industrial, latifundistas, banqueros, terratenientes, ganaderos y la cúpula del clero católico, todos ellos vinculados a las transnacionales extranjeras y arrodillados al gobierno de los Estados Unidos, el cual los orientaba, los dirigía y, en gran medida, los financiaba. (...)*

*Esta situación provocó que Colombia se convirtiera en escenario de la más brutal guerra de exterminio, aniquilamiento, desalojo, desplazamiento, desapariciones, tortura y muerte de campesinos, indígenas y trabajadores. La operación de cerco y exterminio comenzó el 18 de mayo de 1964 contra Marquetalia. Ese día fue declarada la guerra al pueblo colombiano por el señor presidente Guillermo León Valencia (...) Los departamentos más afectados fueron Tolima, Huila y Cauca, ocupados por 16 mil hombres del ejército contra solo 52 varones y 3 mujeres, todos campesinos, que integraban el grupo de la resistencia. (...)*

Tomado de: Guaraca, Jaime. (2015). Así nacieron las FARC. Memorias de un comandante marquetaliano. Ediciones Ocean Sur. Colombia.

### **La versión de las fuerzas armadas la relata el general Álvaro Valencia Tovar:**

*No se arremetió contra Marquetalia con los 16 mil hombres de la leyenda negra. Se emplearon tres batallones (1.500 hombres) que ocuparon las zonas circunvecinas (...) mientras una fracción de infantería avanzó por el cañón del río Atá, atrayendo a Tirofijo al inexpugnable sitio de Juntas, en tanto el teniente coronel Joaquín Matallana descendía en audaz asalto desde helicópteros en vuelo para apoderarse del caserío sin un tiro.*

*(...) Puedo afirmar, por lo tanto, que no se produjeron ni los atroces bombardeos, ni la política de tierra arrasada, ni el saqueo agropecuario de que habló Marulanda en San Vicente del Caguán. Mucho menos bombas bacteriológicas lanzadas por pilotos gringos, que jamás han actuado en operaciones militares en Colombia.*

Tomado de: Valencia Tovar, Álvaro. (1999). La leyenda negra de Marquetala. En: Periódico El Tiempo. 15/01/1999.

Disponible en: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-936843>

## Opinión de los historiadores e investigadores sociales

El historiador Giohanny Olave en un artículo donde estudia la toma por parte del ejército a Marquetalia afirma:

*El cerco militar contra Marquetalia es una victoria y una demostración de fuerza legítima, en la versión de ambos actores; para el Estado, es un relato de la capacidad de imposición y superioridad de las fuerzas del orden, mientras que para las Farc es el inicio histórico de una lucha heroica que aún persiste.*

Para él el ataque a Marquetalia logra reforzar la percepción del otro como enemigo inhumano en poder de técnicas ilegítimas de fuerza, y endurece la posición del guerrillero al ver en ella una acción de evidente injusticia. Las Farc al describir las acciones de manera heroica presenta la desventaja numérica entre los combatientes de ambos bandos, como una lucha heroica parecida a la de David y Goliat, pretendiendo reforzar una cierta simpatía por el desaventajado y, al mismo tiempo, antipatía por el opresor.

Un historiador reconocido del conflicto armado en Colombia Eduardo Pizarro-Leongómez, señala como Marquetalia inicia un círculo vicioso de represalias/contrarrepresalias, basado en las acusaciones mutuas.

Esta autor se pregunta si ¿El ataque a Marquetalia constituyó un error del estado colombiano, en la medida en que sirvió de detonante para el nacimiento de las Farc? Al respecto, presenta el análisis desde dos puntos de vista:

*Por un lado, quienes afirman que la emergencia de las Farc no se hubiese producido en efecto si no se hubiese llevado a cabo el ataque contra Marquetalia. Las autodefensas campesinas de influencia comunista se habrían mantenido como tales y, probablemente, con el correr del tiempo se hubieran extinguido lentamente.*

*Por otro lado, están los que sostienen lo inevitable del nacimiento, tarde o temprano, de las Farc dado que ya existía en el interior del Partido Comunista las tesis para justificar su nacimiento. Para los comunistas de esa época "la revolución puede avanzar un trecho por la vía pacífica. Pero, si las clases dominantes obligan a ello, por medio de la violencia y la persecución sistemática contra el pueblo, este puede verse obligado a tomar la vía de la lucha armada, como forma principal, aunque no única".*

*Según este mito, las Farc no surgieron por iniciativa propia, sino como resultado de una agresión externa. El movimiento guerrillero naciente no habría sido quien le declaró la guerra al Estado, sino, por el contrario, fue el Estado quien le declaró la guerra a las organizaciones agrarias comunistas, las cuales se vieron obligadas a defender su vida mediante las armas.*

Para este historiador

*Marquetalia es leída por algunos como el inicio de una gloriosa historia de luchas armadas de carácter revolucionario. Para otros, como un grave error histórico de las élites colombianas que ha ensangrentado al país sin pausa ni tregua desde hace ya cuatro décadas. El debate y la herida siguen abiertos.*

- **Responde**

¿Qué diferencias encuentras entre el relato de la toma de Marquetalia que presenta Jaime Guaraca y el General Valencia Tovar?

¿Qué razones llevo al Estado y al Ejército a atacar a los campesinos comunistas en Marquetalia?

¿Qué opinión te merece la toma de Marquetalia teniendo en cuenta las tres versiones (FARC, Ejército e Historiadores)?

## 2. Estudio y análisis

Para comprender el conflicto armado en Colombia es necesario remontarnos a sus causas y orígenes. Ya vimos como el caso de la toma de Marquetalia se constituyó en un momento histórico importante para entender el origen de las Farc. Sin embargo, las causas del conflicto son mucho más complejas. Lee el siguiente texto y subraya en cada párrafo la idea más importante de las causas del conflicto armado en Colombia.

### **Conflicto armado en Colombia: análisis de las causas económicas, sociales e institucionales de la oposición violenta**

#### **Causas económicas**

Desde este punto de vista las desigualdades socioeconómicas, la exclusión y discriminación de algunos sectores, y la injusticia, generan resentimientos o carencias, las cuales serían las principales causas de la inconformidad y el conflicto en el país. Sin embargo, estudios recientes parecen demostrar que esta explicación no encuentra sustento en Colombia. Existe una cierta relación entre desigualdad y conflicto violento, ya que otros países tienen una distribución de ingresos similar a la colombiana y no tienen insurgencia armada. Para el caso colombiano cabe más bien formular la explicación opuesta: la violencia es la causa de la desigualdad. Para encontrar explicaciones para el conflicto armado en Colombia es necesario formular explicaciones más posibles centradas en la codicia, y en factores políticos e institucionales.

Para el caso colombiano hay una combinación de causas basadas tanto en la injusticia como en codicia. Si bien en un comienzo el conflicto violento pudo encontrar sus orígenes y explicaciones en asuntos socio-económicos –de pobreza y desigualdad, injusticia social, etc. –, posteriormente éste se explica mejor a través de cuestiones asociadas con la codicia por los recursos naturales y los dineros provenientes de su explotación. En efecto, la actividad temprana (1974-1982) de los grupos guerrilleros centraba sus discursos en la búsqueda de mayor igualdad y desarrollo económico. Sin embargo, en los años ochenta los municipios empiezan a tener mayor independencia política y fortaleza económica, con lo cual la acción armada de las guerrillas se transformó. Desde mediados de los ochenta hasta el año 2002 el conflicto se trasladó a una guerra por el poder local, lo que se manifiesta en el uso de la violencia ya sea para apropiarse de los bienes y recursos públicos, para influenciar los resultados políticos y electorales de conveniencia para los grupos irregulares o para consolidar su dominio territorial desde lo local.

Esta diferenciación también se hace evidente a nivel geográfico. Al principio los grupos ilegales penetraron en regiones aisladas de los centros económicos de producción, en las cuales se podía establecer una relación entre pobreza, presencia guerrillera y ausencia del Estado. Sin embargo, desde mediados de los años ochenta la ubicación geográfica de las guerrillas se desplazó hacia regiones estratégicas, con abundantes recursos naturales y de gran potencial económico. El historiador Eduardo Pizarro afirma que “La expansión de los grupos guerrilleros en las últimas décadas está relacionada directamente con el control de los polos de producción de diversas riquezas: áreas de producción y procesamiento de drogas ilícitas, zonas ricas en oro, carbón, petróleo, banano, ganadería y café”. De lo anterior parece evidente que, en el caso colombiano, las explicaciones basadas en las injusticias explican mejor el surgimiento del conflicto, y aquellas centradas en la codicia explican mejor su expansión y persistencia.

### **Causas políticas e institucionales**

Quizá la única explicación que genera acuerdo entre los investigadores es la que se basa en la debilidad e insuficiencia del Estado colombiano. Esta poca presencia del Estado se demuestra en la ausencia de hospitales y puestos de salud, la escasez de escuelas, universidades e institutos de formación para los jóvenes, la falta de infraestructura que ayude al desarrollo de las regiones como puentes, túneles, carreteras, puertos, y en general el inexistente o poco alcance que tienen servicios básicos como el acueducto, el alcantarillado y la energía eléctrica en muchos lugares de la geografía nacional. Para muchos investigadores son estas deficiencias del Estado lo que explica la persistencia de la violencia.

El historiador Francisco Gutiérrez también señala la importancia de la presencia estatal, planteando que la fumigación de cultivos ilícitos es una de las pocas manifestaciones concretas del Estado colombiano en territorios rurales donde hace presencia grupos guerrilleros. La paz sólo puede alcanzarse en Colombia construyendo un gobierno más participativo e incluyente, con presencia estatal legal a lo largo de todo el territorio nacional.

Uno de los elementos más importantes de debilidad estatal tiene que ver con la corrupción de sus instituciones. En este sentido ni la pobreza, ni las desigualdades sociales podrían por sí solas explicar los altos grados de oposición armada al gobierno en Colombia. El análisis del conflicto debería centrarse en causas institucionales, tales como la poca efectividad del sistema judicial, y los altos grados de impunidad frente al crimen.

### **Causas sociales y culturales**

Desde este punto de vista se plantea la explicación de que el conflicto violento colombiano se presenta debido a la pérdida de valores y unión en las relaciones familiares, vecinales y comunitarias. También algunos afirman que los colombianos tenemos la tendencia a solucionar nuestras diferencias a través de medios violentos y que el conflicto armado solo es el reflejo de esta característica cultural. Desde luego que estas dos situaciones, tanto la de la pérdida de valores familiares y comunitarios como la de una supuesta violencia que nos marca como nación pueden generalizarse para el total de la población colombiana, pero son situaciones que deberían tenerse en cuenta en un análisis que trate de entender la violencia política y el conflicto armado en nuestro país.

Una pregunta importante sería, entonces, en lo que respecta al rol de la sociedad civil, si las iniciativas locales como asambleas, organizaciones o manifestaciones de ciudadanos pueden actuar de manera efectiva sobre los niveles de violencia.

Texto adaptado de Lilian Yaffe. Original disponible en: [http://www.icesi.edu.co/revistas/index.php/revista\\_cs/article/view/1133/1496](http://www.icesi.edu.co/revistas/index.php/revista_cs/article/view/1133/1496)

**Actividad**

- Según lo visto ¿cuáles consideras que son las principales causas del conflicto armado en Colombia?
- Organiza las cinco principales causas de acuerdo a tu opinión y lo estudiado en el texto. Utiliza para ello el siguiente cuadro. Describe cada causa y escribe porque es importante colocando ejemplos que ayuden a explicar.

Importancia	Describe la causa	Explica por qué es importante y coloca ejemplos
1		
2		
3		
4		
5		

### 3. Observo y analizo

Observa con atención la siguiente gráfica que muestra la evolución año por año de las principales modalidades de violencia del conflicto armado en Colombia. Se distinguen las masacres, los secuestros, los homicidios, las desapariciones forzadas y el desplazamiento forzado.

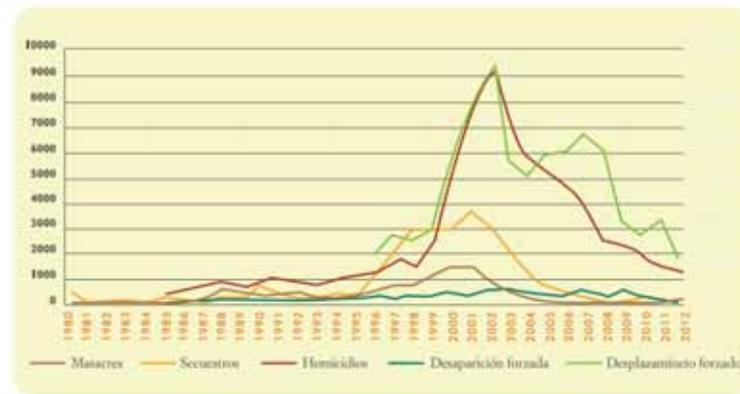


Figura 8. Evolución de las principales modalidades de violencia del conflicto armado en Colombia por número de víctimas, 1980-2012. Fuente: GMH.

Responde:

- ¿Cuáles tipos de violencia tuvieron un mayor impacto en la población colombiana?
- 

- ¿Qué tipos de violencia permanecieron estables en el tiempo en cuanto al número de víctimas?
- 

- ¿Cuáles tipos de violencia aumentaron significativamente? ¿En qué años?
- 

- ¿Cómo se explica que todos los tipos de violencia se hayan reducido considerablemente al final de la tabla?
- 
-



#### 4. Estudio, análisis y opinión

Los protagonistas del conflicto armado en Colombia son múltiples y cambiantes en el tiempo. Estos protagonistas hicieron presencia de manera desigual en las regiones donde algunos aparecieron controlando territorios con especial fuerza mientras que otros hicieron poca presencia. También se cuentan como protagonistas los partidos políticos y las organizaciones de la sociedad civil, más recientemente aparecen las organizaciones de víctimas.

Teniendo en cuenta el pensamiento de cada protagonista del conflicto armado escribe que argumentos o ideas utiliza y que opinión tienes de cada uno de ellos:

¿Quién lo dijo?	¿Qué piensan?
<div style="display: flex; justify-content: space-around;">   </div> <p><b>Manuel Marulanda Vélez</b> alias "Tirofijo". Fundador de las FARC</p> <p><b>Iván Márquez</b> Jefe negociador de las FARC</p>	<p>Aspiran a la igualdad social y económica junto con una redistribución de la tierra. No están de acuerdo con la explotación extranjera de los recursos naturales. Pretenden el cambio social a través de las armas.</p>
¿Qué grupo representa?	¿Qué dicen?
Guerrillas FARC	<p><i>"Hay que entregarle la tierra al que la necesita y la quiere trabajar por la vía que nos dejen las oligarquías. Vamos a ver cuál es, si es la vía política o es la otra"</i></p> <p><i>"En Colombia no hay economía nacional, quienes exportan el petróleo, el carbón, el ferroníquel, el oro y se benefician con ellos son las multinacionales, la prosperidad entonces es de estas y los gobernantes vendidos, no del país"</i></p> <p><i>"No somos causa sino respuesta a la violencia del Estado"</i></p>
¿Qué argumentos o ideas tienen del conflicto armado?	¿Qué opinión tienes de esta posición?

¿Quién lo dijo?	¿Qué piensa?	
 <p>Salvatore Mancuso Comandante paramilitar extraditado a EEUU</p>	<p>Se conforman como una respuesta militar a la inseguridad promovida por otros grupos armados. Pretenden la expulsión de otros grupos armados y el control de los territorios para el beneficio de los terratenientes, empresarios y comerciantes de las regiones. Utilizan el terror para generar miedo y control social en la población.</p>	
¿Qué grupo representa?	¿Qué dice?	
<p>Grupos paramilitares</p>	<p><i>“Se obtuvo un dominio de los terrenos y se implementaron normas militares, económicas (mercado legal e ilegal) de lo contrario se ejercía el poder mediante la intimidación”</i></p> <p><i>“Nosotros brindábamos seguridad en las áreas en donde funcionaban estas empresas a cambio de un pago para el mantenimiento de las tropas que se encargaban de ello. No se trataba de extorsiones sino de aportes voluntarios. Ellos acudieron a nosotros luego de que las Fuerzas Militares no les brindaban las garantías para librarse del flagelo de la guerrilla” Para entender esta situación hay que vivirla. Es cruel y absurda, un calvario irracional que causa un sufrimiento indecible”</i></p>	
¿Qué argumentos o ideas tienen del conflicto armado?	¿Qué opinión tienes de esta posición?	
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	

¿Quién lo dijo?	¿Qué piensa?	
 <p>Juan Carlos Pinzón Exministro de Defensa y actual embajador en Washington</p>	<p>Las guerrillas son grupos con ideas políticas con los cuales es importante llegar a unos acuerdos de paz. Es posible y necesario que las guerrillas se conviertan en partidos políticos legales que hagan su actividad sin las armas. Sin embargo, el Estado no puede permitir que sigan con su actividad delictiva y los combatirá con las armas de ser necesario.</p>	
¿Qué grupo representa?	¿Qué dice?	
<p>Estado</p>	<p><i>“En Colombia, estoy seguro, va a haber paz, por la razón o por la fuerza. O, como lo acaba de reiterar el Presidente, por las buenas o por las malas. Por la razón, si logramos que a través de la negociación se haga un atajo y evitemos más muertos. Pero tampoco el país podrá hacer concesiones inaceptables. O será por la fuerza y a las malas, como hasta ahora lo hemos venido haciendo. En Colombia hace 15 años teníamos 600 municipios sometidos al terrorismo, los ‘paras’, las Farc, el Eln. Para el 2009, unos 250. Para el 2015 tenemos 50 municipios en esa realidad. Lo que estos tipos de las Farc deben entender es que si no es por el camino de la paz, con la determinación del Presidente seguiremos pacificando el país</i></p>	
¿Qué argumentos o ideas tienen del conflicto armado?	¿Qué opinión tienes de esta posición?	
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	

¿Quién lo dijo?	¿Qué piensa?	
 <p data-bbox="281 532 594 634">           Álvaro Uribe Vélez            Expresidente de Colombia            2002 – 2010         </p>	<p data-bbox="779 354 1955 456">           Cualquier proceso de paz debe ser sin impunidad, por tanto debe haber cárcel para quienes cometieron delitos graves en el conflicto. Los grupos guerrilleros no tienen una motivación política, sino son delincuentes y terroristas.         </p>	
<p data-bbox="289 678 585 704">¿Qué grupo representa?</p>	<p data-bbox="1297 678 1434 704">¿Qué dice?</p>	
<p data-bbox="264 786 611 812">Partidos políticos de derecha</p>	<p data-bbox="814 716 1919 742"><i>“Una cosa es el respeto a las ideas ajenas y otra muy diferente la complicidad con criminales”</i></p> <p data-bbox="779 786 1955 888"><i>“Señor presidente Santos, la traición a la Patria es uno de los delitos en que está incurriendo su Gobierno porque permite que asesine a los soldados y a policías y le da impunidad. Eso es traición a la patria”</i></p>	
<p data-bbox="254 928 919 954">¿Qué argumentos o ideas tienen del conflicto armado?</p>	<p data-bbox="1283 928 1749 954">¿Qué opinión tienes de esta posición?</p>	
<hr/>	<hr/>	

¿Quién lo dijo?	¿Qué piensa?	
 <p data-bbox="342 570 533 630">Piedad Córdoba Exsenadora</p>	<p data-bbox="768 285 1965 418">El conflicto se debe resolver a través de un diálogo que lleve a la solución negociada. Las víctimas del conflicto deben tener una reparación que incluya verdad y justicia. Los grupos guerrilleros tienen una justificación política de sus acciones armadas y por lo tanto deben tener participación política en el Estado. Las armas no pueden justificar el cambio social que necesita el país.</p>	
¿Qué grupo representa?	¿Qué dice?	
<p data-bbox="258 786 617 813">Partidos políticos de izquierda</p>	<p data-bbox="779 716 1955 776"><i>"Creo que estamos mucho más cerca de alcanzar un acuerdo de paz que le permita a Colombia vivir sin guerra, que no es nada fácil"</i></p> <p data-bbox="810 821 1923 881"><i>"6 millones de desplazados, 220.000 muertos, 25.000 desaparecidos... y no entiendo cómo hay quienes les quedó haciendo falta más guerra"</i></p>	
¿Qué argumentos o ideas tienen del conflicto armado?	¿Qué opinión tienes de esta posición?	

¿Quién lo dijo?	¿Qué piensan?	
 <p>Laura. Mujer desplazada de Florencia.</p> <p>María. Mujer que se ha tenido que desplazar en tres ocasiones, y cuyo esposo murió asesinado.</p>	<p>Esperan reconocimiento y ayuda del Estado para lograr la reparación completa de los daños causados por el conflicto armado en el país. Están a la expectativa de que se diga toda la verdad que ayude a superar el dolor de la guerra</p>	
¿Qué grupo representan?	¿Qué dicen?	
<p>Víctimas</p>	<p><i>“Para entender esta situación hay que vivirla. Es cruel y absurda, un calvario irracional que causa un sufrimiento indecible”</i></p> <p><i>“Nunca me podré adaptar a la ciudad después de haber vivido en el campo. La ciudad es muy dura, no es mi mundo. Perdí todo lo que mi familia y yo tardamos años en construir. Aquí en la ciudad no tengo nada. Es algo que nunca pensé que me sucedería”.</i></p>	
¿Qué argumentos o ideas tienen del conflicto armado?	¿Qué opinión tienes de esta posición?	
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	

<p align="center"><b>¿Quién lo dijo?</b></p>	<p align="center"><b>¿Qué piensa?</b></p>	
<div data-bbox="310 186 575 529" data-label="Image"> </div> <p align="center">Francisco de Roux Sacerdote católico. Fundó y dirigió el Programa de Desarrollo y Paz del Magdalena Medio</p>	<p>Defienden los Derechos Humanos por encima de cualquier ideología política. Promueven proyectos económicos que ayuden a las comunidades a salir del negocio de la coca y los grupos armados. Desarrollan programas que mejoren la convivencia y el desarrollo sostenible con las comunidades más vulnerables por el conflicto.</p>	
<p align="center"><b>¿Qué grupo representa?</b></p>	<p align="center"><b>¿Qué dice?</b></p>	
<p>Sociedad civil (Organizaciones DDHH, ONG)</p>	<p><i>“En Colombia, aceptamos que haya falsos positivos para premiar al Ejército por sus logros, que haya chuzadas porque los enemigos pueden estar en cualquier parte, que haya minas antipersona porque no se puede dejar acercarse al enemigo, las desmovilizaciones falsas para engañar al enemigo. Vimos pasar las masacres y los secuestros más largos del mundo. La guerra colombiana ha sido bárbara”</i></p>	
<p align="center"><b>¿Qué argumentos o ideas tienen del conflicto armado?</b></p>	<p align="center"><b>¿Qué opinión tienes de esta posición?</b></p>	
<hr/>	<hr/>	

### Responde:

- ¿Con cuál posición de las vistas anteriormente te identificas mejor? ¿Por qué?

---

---

---

- ¿Cuál de ellas no compartes? ¿Por qué?

---

---

---

### 5. Leo y argumento

Colombia mantiene el conflicto armado más largo del continente y uno de los más largos en la historia mundial. La **persistencia** del conflicto se puede explicar por el fracaso de los intentos de diálogo, la financiación del narcotráfico a la guerra, los intereses personales de los políticos tradicionales, el mantenimiento de territorios y poblaciones controladas para el beneficio económico de los grupos armados, entre otras razones.

Desde el **periodismo** se ha cubierto la guerra desde distintas miradas. Algunos periodistas han denunciado con valentía los abusos de la guerra, otros han mostrado la parte más cruel y trágica y otros han aportado para la reflexión y el análisis. Los periodistas responden a sus propias convicciones ideológicas y suelen servir a los medios de comunicación con quienes trabajan. A continuación encontraras **editoriales** de dos reconocidos periodistas opinando en relación con la **persistencia del conflicto** y el **proceso de paz** que se adelanta en la actualidad con las FARC y con los próximos diálogos con el ELN.

## EDITORIAL UNO

### PROCESO INACABABLE

Ahora sí estamos lejos\*

Por Lionel Moreno Guerrero

Publicado en *Diario El Nuevo Siglo*. 8/04/2016.

Disponible en: <http://www.elnuevosiglo.com.co/editoriales/opinion.html>

El logro de un acuerdo de paz con las guerrillas se aleja cada vez más. No bien se anuncia un acuerdo con el Eln para iniciar negociaciones de paz, cuando esta facción empieza a hacer exigencias. Ahora quiere que el grupo de países “garantes”, en sí bastante amplio (Venezuela, Ecuador, Cuba, Chile, Brasil y Noruega) se amplíe con otros, entre ellos “Suiza, como uno de ellos. Esta será una negociación multitudinaria, multinacional e itinerante, con dos mil bandidos, en cuyo desarrollo los negociadores se estarán desplazando entre seis países.

Como las Farc, quiere también el ELN que se conforme una asamblea constituyente para refrendar los posibles acuerdos, a lo cual el presidente Santos se ha opuesto, con toda razón, pues lo que buscan las organizaciones subversivas es que esta constituyente, con amplia participación de miembros guerrilleros designados por ellos, modifique los sistemas político y económico del país. Una vez instalada una asamblea constituyente, no tiene limitaciones en cuanto a su competencia, como pasó en 1991.

En definitiva, el proceso de negociación con las Farc se va a alterar gravemente con la apertura del proceso con el Eln y una paz, que Santos veía hace cuatro años a la vuelta de unos cuantos meses, se alejará más allá de su mandato, si es que el proceso no se rompe antes. Ocho mil guerrilleros, 6.000 de las Farc y dos mil del ELN, que militarmente estaban derrotados, están logrando que un gobierno ansioso de lograr un acuerdo a cualquier precio, les permita modificar las instituciones del país según sus deseos.

*\* Adaptado por el autor de este material*

## EDITORIAL DOS

### LA DERECHA VIENE CON TODO\*

Por: Alfredo Molano Bravo

Publicado en el *Diario El Espectador*. 27/02/2016

Disponible en: <http://www.elespectador.com/opinion/derecha-viene-todo>

En los ríos de Chocó se reúnen las comunidades para hablar, preguntar e informarse sobre el futuro de sus territorios ancestrales una vez las FARC dejen de serlo y los guerrilleros, muchos nacidos y criados a orillas de esas aguas, dejen los fusiles y se conviertan en ciudadanos plenos. Hay dudas, incertidumbre, desasosiego y al mismo tiempo esperanza.

Pero hay voces que se arrastran por los suelos, que nacen en los rincones oscuros y que buscan impedir que las comunidades puedan concebir a la guerrilla sin armas. Más claro: Uribe llama a la gente a pelear —no conoce otro verbo— contra los acuerdos de paz que se construyen en La Habana con el argumento de que se pacta una paz armada. Sus seguidores dicen que las FARC seguirán armadas e impondrán sus leyes para gobernar el país e imponer el comunismo; hacen correr la bola de que, al otro día de la firma, los alzados en armas llegarán con sus tatucos a tomarse las tierras de los Consejos Comunitarios, tierras ancestrales que los negros han luchado para vivir, trabajar y divertirse sin el terror de que la gente blanca llegue a sacarlos.

Los uribistas están decididos a cerrarles a las guerrillas desarmadas todos los caminos; negarles todo lugar donde puedan rehacer sus vidas, trabajar, tener hijos y, sobre todo, hacer política. La estrategia es cerrarles todas las puertas.

El uribismo aprovecha la ignorancia y la confusión sobre lo que se ha logrado en La Habana para inventar mentiras, difundir falacias y sembrar el terror. Saben de cierto que si la paz se afianza, quedarán enterradas sus banderas. El único sitio donde pueden las FARC asentarse sería, según Uribe, la cárcel. O una concentración en la mitad de la selva.

La extrema derecha se irá con todo lo que tiene —y es mucho lo que sabe manejar— a medida que se acerque la firma de los acuerdos con las FARC y con más fuerza y radicalismo guerrillista lo hará cuando se ratifiquen.

*\* Adaptado por el autor de este material*

Describe las **ideas principales** que presenta cada periodista en su columna de opinión

IDEAS PRINCIPALES	EDITORIAL UNO

IDEAS PRINCIPALES	EDITORIAL DOS

- ¿Cuáles de esas ideas te parecen correctas? ¿Por qué?

---

---

---

- ¿Con cuáles no estás de acuerdo? ¿Por qué?

---

---

---



## 6. Comprendo y me solidarizo

El fotógrafo **Jesús Abad Colorado** ha registrado las diversas caras del conflicto armado en Colombia. Su archivo, logrado durante dos décadas, muestra el **desplazamiento forzado**, el **sufrimiento de las comunidades** afectadas y sus **actos de resistencia**, así como las **heridas dejadas por la guerra**. Su trabajo es un completo relato de historias y testimonio del desastre, pero también de la **fortaleza** de las personas que lo han vivido.

Ten en cuenta que este tipo de fotografía nos muestra **información** y a la vez nos genera cierta **emotividad**. Para descubrir el **significado** que el fotógrafo quiso expresar vamos a hacer un ejercicio de **análisis** con dos fotografías de Abad Colorado.

### Imagen 1



### ¿Qué es la imagen?

Fotografía tomada en Granada, Antioquia 2001. La guerrilla de las FARC se había tomado por las armas diez meses antes la población destruyendo cerca de 250 viviendas y dejando 5 policías y 18 civiles muertos. Fotografía: Jesús Abad Colorado ©

¿Cómo se puede describir la imagen?

Describe la imagen con tus palabras. Incluye personajes, lugar, escena y en general todo lo que muestre.

---

---

---

---

¿Qué se puede interpretar de la imagen?

Responde las siguientes preguntas:

1. ¿Qué intenta mostrar la imagen?

---

---

2. ¿Qué intención tenía el autor de la fotografía?

---

---

3. ¿Qué finalidad puede tener la imagen?

---

---

4. ¿Qué emociones o sentimientos me produce la imagen?

---

---

## Imagen 2



### ¿Qué es la imagen?

Municipio de Trujillo en el Valle del Cauca en 2008. Entre los años 1986 y 1994 se registraron múltiples asesinatos colectivos en contra de la población civil por parte de grupos paramilitares. Fotografía: Jesús Abad Colorado © 2008.

### ¿Cómo se puede describir la imagen?

Describe la imagen con tus palabras. Incluye personajes, lugar, escena y en general todo lo que muestre.

---

---

---

---

¿Qué se puede interpretar de la imagen?

Responde las siguientes preguntas:

1. ¿Qué intenta mostrar la imagen?

---

---

2. ¿Qué intención tenía el autor de la fotografía?

---

---

3. ¿Qué finalidad puede tener la imagen?

---

---

4. ¿Qué emociones o sentimientos me produce la imagen?

---

---

### Imagen 3



#### ¿Qué es la imagen?

23 campesinos fueron asesinados por las AUC en un recorrido que duró dos días por las veredas del municipio de Yolombo. La fotografía es tomada días después de esta masacre. Fotografía: Jesús Abad Colorado © 1998.

#### ¿Cómo se puede describir la imagen?

Describe la imagen con tus palabras. Incluye personajes, lugar, escena y en general todo lo que muestre.

---

---

---

---

### ¿Qué se puede interpretar de la imagen?

Responde las siguientes preguntas:

1. ¿Qué intenta mostrar la imagen?

---

---

2. ¿Qué intención tenía el autor de la fotografía?

---

---

3. ¿Qué finalidad puede tener la imagen?

---

---

4. ¿Qué emociones o sentimientos me produce la imagen?

---

---

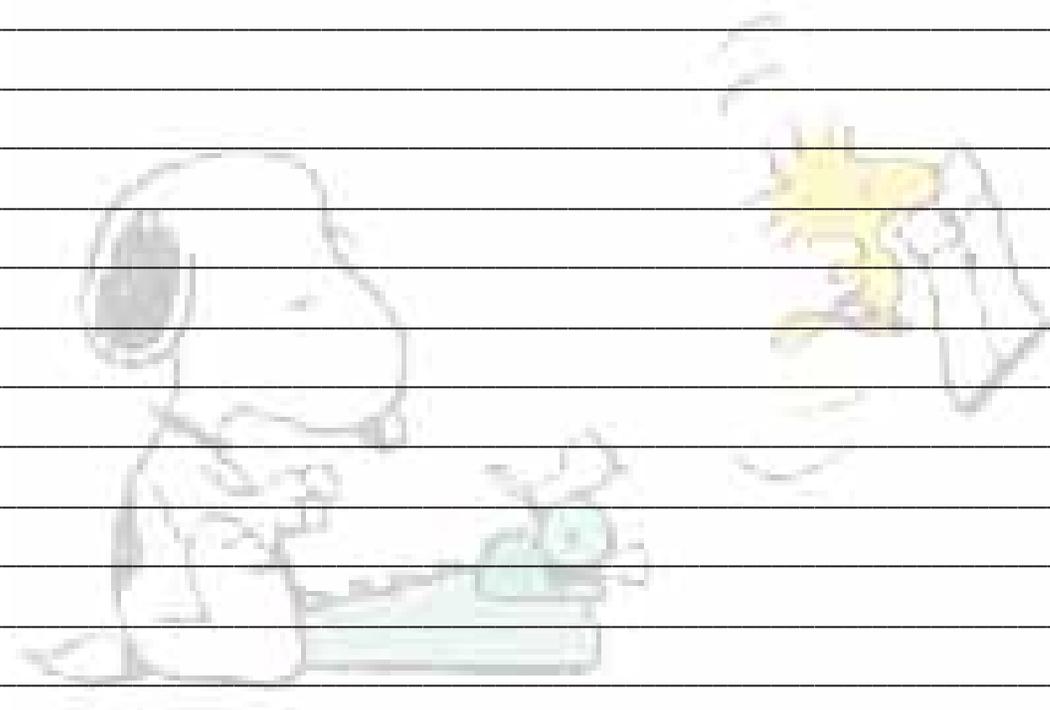
## SECUENCIA TRES

### ¿Cómo reconstruyo la historia del conflicto armado?

#### 1. Conozco el contexto y construyo mi historia

De manera individual redacta una **historia** de un joven o jovencita de tu edad que vive en un pueblo en Colombia donde el conflicto armado se presenta muy fuerte. Ten en cuenta los **testimonios** y los **demás elementos** estudiados hasta ahora para incorporarlos al relato. También es importante colocar los **sentimientos** y las **emociones** que tiene el personaje frente a la situación que vive. No olvides que la historia debe tener un **título, personajes, situaciones** y **escenarios** que narren la manera como se ha presentado el conflicto armado en nuestro país.

La historia debe tener entre 10 y 30 renglones. Escríbela en el espacio que encuentras a continuación:



---

---

---

---

## Bibliografía General

CENTRO NACIONAL DE MEMORIA HISTÓRICA CNMH. (2013). ¡Basta ya! Colombia memorias de guerra y dignidad. Colombia. Disponible en: <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/informeGeneral/descargas.html>

CENTRO NACIONAL DE MEMORIA HISTÓRICA CNMH. Recurso Web. Fotomuseo de la memoria. Imágenes para la memoria. Disponible en: [http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/expo\\_itinerante/](http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/expo_itinerante/)

CENTRO NACIONAL DE MEMORIA HISTÓRICA CNMH. Documental: Mujeres tras las huellas de la memoria. Disponible en: <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/en/centro-audiovisual/videos/documental-mujeres-tras-las-huellas-de-la-memoria>

GUARACA, Jaime. (2015). Así nacieron las FARC. Memorias de un comandante marquetaliano. Ediciones Ocean Sur. Colombia.

MOLANO BRAVO, Alfredo. (2016). La derecha viene con todo. Editorial Periódico El Espectador. 27/02/2016  
Disponible en: <http://www.elespectador.com/opinion/derecha-viene-todo>

MORENO GUERRERO, Lionel. (2016). Proceso Inacabable. Ahora sí estamos lejos. Editorial Periódico El Nuevo Siglo. 8/04/2016.  
Disponible en: <http://www.elnuevosiglo.com.co/editoriales/opinion.html>

OLAVE, Giohanny. (2013). El eterno retorno de Marquetalia: sobre el mito fundacional de las Farc-EP. En: Revista Folios. No. 37. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. pp. 149-166.

PIZARRO-LEONGÓMEZ, Eduardo. (2004). Marquetalia: el mito fundacional de las Farc. En: UNPeriódico, 57,  
Disponible en: <http://historico.unperiodico.unal.edu.co/Ediciones/57/03.htm>

VALENCIA TOVAR, Álvaro. (1999). La leyenda negra de Marquetala. En: Periódico EL Tiempo. 15/01/1999.  
Disponible en: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-936843>

YAFFE, Lilian. (2011). Conflicto armado en Colombia: análisis de las causas económicas, sociales e institucionales de la oposición violenta. En: Revista CS en Ciencias Sociales. No. 8. pp. 187 – 208. Universidad ICESI. Cali. Disponible en: [http://www.icesi.edu.co/revistas/index.php/revista\\_cs/article/view/1133/1496](http://www.icesi.edu.co/revistas/index.php/revista_cs/article/view/1133/1496)

## **ANEXO 2**

### **Guion entrevistas docentes Grado 9º**

#### **Primera Parte**

##### **1. Formación y experiencia docente**

- ¿Cuál ha sido su formación y experiencia en el campo de la docencia?

##### **2. Caracterización de la población estudiantil del colegio**

- ¿Qué características sociales, económicas, culturales y familiares tienen los estudiantes de la institución?

##### **3. Enseñanza del conflicto**

- ¿Enseña el Conflicto?
- ¿Qué contenidos?
- ¿Cómo trabaja el Conflicto? ¿Qué recursos didácticos utiliza?
- ¿Qué opiniones encuentra en los estudiantes?
- Currículo

##### **4. Emotividad y enseñanza del conflicto armado**

- ¿Ha tenido alguna experiencia relacionada con el conflicto armado en Colombia? ¿De ser así tuvo alguna influencia en la forma como usted enseña este tipo de temáticas?
- ¿Considera importante la enseñanza del conflicto?
- ¿El actual dialogo de paz que se adelanta con las Farc debe ser enseñado en la Escuela?

#### **Segunda Parte**

### **SEGUNDA ENTREVISTA DOCENTES GRADO 9º**

##### **1. Propósitos de la enseñanza del conflicto**

- ¿Desde su punto de vista político, ideológico, pedagógico cual es el sentido de la enseñanza de las ciencias sociales y en particular del conflicto armado?
- ¿Cree que su posición personal frente al propósito de la enseñanza del conflicto armado influye en la manera como desarrolla este tema con sus estudiantes?

##### **2. Tipo de didáctica**

- ¿En su enseñanza del conflicto armado privilegia el iniciar el análisis de lo global a lo local o viceversa?
- ¿Para enseñar el conflicto armado considera apropiado iniciar con el estudio de los orígenes y la historia del conflicto o prefiere analizar hechos actuales de coyuntura?

##### **3. Riesgos en la enseñanza del conflicto**

- ¿Ha percibido algún riesgo para su seguridad por el hecho de tratar el tema del conflicto armado en alguna de las instituciones donde ha laborado?
- ¿Debido a ese riesgo ha cambiado la manera como aborda el tema?

4. Emotividad en la enseñanza del conflicto

- ¿Encuentra algún tipo de emotividad en los estudiantes, los padres de familia o en sus compañeros cuando trabaja el tema del conflicto armado?

5. Formación/Investigación

- ¿La temática del conflicto armado en Colombia fue importante en su formación profesional?
- ¿Tuvo alguna influencia importante su formación profesional con su la manera como asume y desarrolla la temática del conflicto armado con los estudiantes?
- ¿Ha adelantado investigaciones relacionadas con el conflicto armado en su pregrado o postgrado?
- ¿Qué incidencias tuvieron estas investigaciones en su práctica profesional?

1. Plebiscito y acuerdos de paz con las Farc

- ¿Se llevó a cabo alguna reflexión con los estudiantes en relación con los resultados del plebiscito y los acuerdos de paz con las Farc?
- ¿Observo usted en los estudiantes la polarización política que se vivió en Colombia por este asunto?

2. Proyecto Educativo Institucional y formación histórica y política

- ¿Considera usted que el Proyecto Educativo Institucional o la apuesta pedagógica del colegio tiene alguna influencia en los estudiantes en cuanto a su formación política o su concepción del conflicto armado en nuestro país?

## ANEXO 3

### CUESTIONARIO DIAGNÓSTICO

*El siguiente cuestionario tiene como objetivo identificar algunos conocimientos en relación con el tema del conflicto armado en Colombia. No tiene como propósito asignar ninguna calificación o nota para ninguna materia del colegio. Lee con atención las preguntas y contéstalas con total sinceridad.*

Nombre: \_\_\_\_\_ Curso: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_

Colegio: \_\_\_\_\_

1. Marque con una “X” el cuadro correspondiente de acuerdo a su conocimiento del conflicto armado en Colombia. Si no está seguro o no conoce la respuesta marque “No lo sé”

SITUACIÓN	CIERTO	FALSO	NO TIENE RELACIÓN CON EL TEMA	NO LO SÉ
<b>Orígenes</b>				
Las grandes desigualdades en la distribución de la tierra desencadenaron en buena medida los conflictos agrarios por su propiedad que más tarde se convertirían en movimientos armados por su posesión				
El Estado en Colombia se fortaleció durante todo el siglo XX haciendo presencia en todas las regiones, garantizando por medio de su autoridad el control del territorio				
Los partidos tradicionales (liberal y conservador) se enfrentaron entre sí llevando a la población a una intolerancia en la aceptación de las ideas opuestas				
La participación que tuvieron otras fuerzas políticas distintas a los partidos tradicionales en el Estado permitió que ideas alternativas pudieran ser representadas con éxito				
El asesinato de Jorge Eliécer Gaitán desencadenó un desbordamiento de la Violencia polarizando políticamente a la población				
Eventos externos como la Revolución Cubana no fueron significativos para el origen y conformación de los grupos guerrilleros en Colombia				
<b>Características</b>				
El conflicto armado en Colombia se ha constituido como el de más larga duración en el continente latinoamericano				
Debido a que los actores del conflicto armado en Colombia son pocos se podría afirmar que el conflicto es sencillo y de fácil resolución				
La compleja geografía del territorio nacional ha afectado profundamente el conflicto armado en cuanto a que éste se adapta a las características regionales.				
La población civil ha salido en buena medida ilesa de las consecuencias del conflicto armado en Colombia				
Los grupos armados ilegales justificaron el inicio de sus acciones armadas a través de argumentos políticos				

SITUACIÓN	CIERTO	FALSO	NO TIENE RELACIÓN CON EL TEMA	NO LO SÉ
<b>Actores</b>				
Los grupos guerrilleros se constituyen en uno de los actores principales del conflicto armado en nuestro país desde mediados del siglo XX.				
Las fuerzas armadas de Colombia no se pueden considerar como un actor en el conflicto armado				
Los grupos paramilitares se convierten en un protagonista de primer nivel en el conflicto armado a finales del siglo XX				
<b>Persistencia</b>				
Uno de los factores más importantes que inciden en la permanencia del conflicto armado en Colombia es el tráfico de drogas y sus ingresos que permiten financiar a los grupos armados ilegales				
Tanto el secuestro como la extorsión a comerciantes y civiles en general no explican el fortalecimiento económico de las guerrillas ni el surgimiento del paramilitarismo como reacción a estos fenómenos				
La debilidad de las instituciones del Estado ha permitido la persistencia y fortalecimiento tanto de la guerrilla como de los grupos paramilitares				
En Colombia la clase política nunca ha pactado alianzas con grupos armados ilegales con el propósito de llevar a cabo sus actividades políticas o para hostigar e incluso liquidar a sus adversarios políticos				

2. ¿Cuál de los siguientes aspectos explica mejor el conflicto armado en Colombia? Marque con una "X" la casilla correspondiente.

	No se explica como causa del conflicto	Tiene alguna relación pero no se explica bien como causa del conflicto	No tiene ninguna relación como causa del conflicto	Se explica en parte como causa del conflicto	Es una explicación definitiva como causa del conflicto
La desigualdad en los ingresos y patrimonio					
La desigualdad en la propiedad de la tierra y la falta de apoyo del Estado al sector rural					
El auge de los cultivos ilícitos y del narcotráfico en la economía					
Justificar la lucha armada para lograr objetivos políticos					
La intolerancia para aceptar ideas políticas contrarias					

	No se explica como causa del conflicto	Tiene alguna relación pero no se explica bien como causa del conflicto	No tiene ninguna relación como causa del conflicto	Se explica en parte como causa del conflicto	Es una explicación definitiva como causa del conflicto
La falta de democracia y participación ciudadana en el Estado					
La falta de oportunidades de educación					
Los colombianos resuelven siempre sus diferencias por medio de la violencia					
En nuestro país la indiferencia no ayuda a resolver el conflicto					
El conflicto armado en Colombia sólo se puede explicar teniendo en cuenta lo económico, político y cultural.					

3. Escribe el nombre de cada uno de los personajes, organizaciones o grupos. Luego escribe el número que coincida con lo que piensan y lo que dijeron cada uno de ellos. Utiliza las columnas “Lo que piensa” y “Lo que dijo” para hacerlo.

Imagen	¿Quién es?	¿Qué piensa? COLUMNA A	¿Qué dijo? COLUMNA B
	<p>Escribe el nombre del personaje, grupo u organización.</p> <hr/> <hr/> <hr/>	<p>Escribe el número de acuerdo a la lista de abajo</p> <div style="text-align: center;"> <input type="text"/> </div>	<p>Escribe el número de acuerdo a la lista de abajo</p> <div style="text-align: center;"> <input type="text"/> </div>

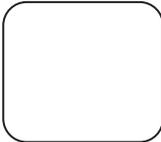
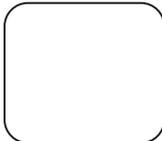
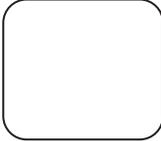
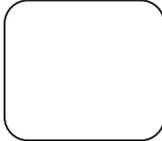
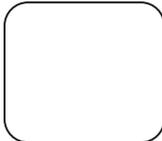
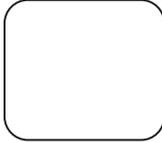
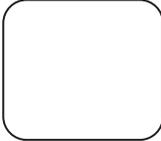
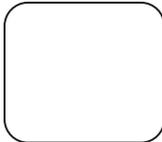
Imagen	¿Quién es?	¿Qué piensa? COLUMNA A	¿Qué dijo? COLUMNA B
	<p>Escribe el nombre del personaje, grupo u organización.</p> <hr/> <hr/> <hr/>	<p>Escribe el número de acuerdo a la lista de abajo</p> <div style="text-align: center;">  </div>	<p>Escribe el número de acuerdo a la lista de abajo</p> <div style="text-align: center;">  </div>
	<p>Escribe el nombre del personaje, grupo u organización.</p> <hr/> <hr/> <hr/>	<p>Escribe el número de acuerdo a la lista de abajo</p> <div style="text-align: center;">  </div>	<p>Escribe el número de acuerdo a la lista de abajo</p> <div style="text-align: center;">  </div>
	<p>Escribe el nombre del personaje, grupo u organización.</p> <hr/> <hr/> <hr/>	<p>Escribe el número de acuerdo a la lista de abajo</p> <div style="text-align: center;">  </div>	<p>Escribe el número de acuerdo a la lista de abajo</p> <div style="text-align: center;">  </div>

Imagen	¿Quién es?	¿Qué piensa? COLUMNA A	¿Qué dijo? COLUMNA B
	<p>Escribe el nombre del personaje, grupo u organización.</p> <hr/> <hr/> <hr/>	<p>Escribe el número de acuerdo a la lista de abajo</p> <div style="text-align: center;">  </div>	<p>Escribe el número de acuerdo a la lista de abajo</p> <div style="text-align: center;">  </div>
	<p>Escribe el nombre del personaje, grupo u organización.</p> <hr/> <hr/> <hr/>	<p>Escribe el número de acuerdo a la lista de abajo</p> <div style="text-align: center;">  </div>	<p>Escribe el número de acuerdo a la lista de abajo</p> <div style="text-align: center;">  </div>
	<p>Escribe el nombre del personaje, grupo u organización.</p> <hr/> <hr/> <hr/>	<p>Escribe el número de acuerdo a la lista de abajo</p> <div style="text-align: center;">  </div>	<p>Escribe el número de acuerdo a la lista de abajo</p> <div style="text-align: center;">  </div>

No	COLUMNA A Lo que piensa	No	COLUMNA B Lo que dijo
1	Aspiran a la igualdad social y económica junto con una redistribución de la tierra. No están de acuerdo con la explotación extranjera de los recursos naturales. Pretenden el cambio social a través de las armas.	1	“En Colombia, estoy seguro, va a haber paz, por la razón o por la fuerza. O, como lo acaba de reiterar el Presidente, por las buenas o por las malas. Por la razón, si logramos que a través de la negociación se haga un atajo y evitemos más muertos. Pero tampoco el país podrá hacer concesiones inaceptables. O será por la fuerza y a las malas, como hasta ahora lo hemos venido haciendo. En Colombia hace 15 años teníamos 600 municipios sometidos al terrorismo, los ‘paras’, las Farc, el Eln. Para el 2009, unos 250. Para el 2015 tenemos 50 municipios en esa realidad. Lo que estos tipos de las Farc deben entender es que si no es por el camino de la paz, con la determinación del Presidente seguiremos pacificando el país”
2	Se conforman como una respuesta militar a la inseguridad promovida por otros grupos armados. Pretenden la expulsión de otros grupos armados y el control de los territorios para el beneficio de los terratenientes, empresarios y comerciantes de las regiones. Utilizan el terror para generar miedo y control social en la población.	2	“Para entender esta situación hay que vivirla. Es cruel y absurda, un calvario irracional que causa un sufrimiento indecible”  “Nunca me podré adaptar a la ciudad después de haber vivido en el campo. La ciudad es muy dura, no es mi mundo. Perdí todo lo que mi familia y yo tardamos años en construir. Aquí en la ciudad no tengo nada. Es algo que nunca pensé que me sucedería”.
3	Defienden los Derechos Humanos por encima de cualquier ideología política. Promueven proyectos económicos que ayuden a las comunidades a salir del negocio de la coca y los grupos armados. Desarrollan programas que mejoren la convivencia y el desarrollo sostenible con las comunidades más vulnerables por el conflicto.	3	"Hay que entregarle la tierra al que la necesita y la quiere trabajar por la vía que nos dejen las oligarquías. Vamos a ver cuál es, si es la vía política o es la otra"  “En Colombia no hay economía nacional, quienes exportan el petróleo, el carbón, el ferróniquel, el oro y se benefician con ellos son las multinacionales, la prosperidad entonces es de estas y los gobernantes vendidos, no del país”  “No somos causa sino respuesta a la violencia del Estado”
4	El conflicto se debe resolver a través de un diálogo que lleve a la solución negociada. Las víctimas del conflicto deben tener una reparación que incluya verdad y justicia. Los grupos guerrilleros tienen una justificación política de sus acciones armadas y por lo tanto deben tener participación política en el Estado. Las armas no pueden justificar el cambio social que necesita el país.	4	“Una cosa es el respeto a las ideas ajenas y otra muy diferente la complicidad con criminales”  “Señor presidente Santos, la traición a la Patria es uno de los delitos en que está incurriendo su Gobierno porque permite que asesine a los soldados y a policías y le da impunidad. Eso es traición a la patria”
5	Cualquier proceso de paz debe ser sin impunidad, por tanto debe haber cárcel para quienes cometieron delitos graves en el conflicto. Los grupos guerrilleros no tienen una motivación política, sino son delincuentes y terroristas.	5	"Creo que estamos mucho más cerca" de alcanzar un acuerdo de paz que le permita a Colombia vivir sin guerra, "que no es nada fácil",  “6 millones de desplazados, 220.000 muertos, 25.000 desaparecidos... y no entiendo cómo hay quienes les quedó haciendo falta más guerra”
6	Esperan reconocimiento y ayuda del Estado para lograr la reparación completa de los daños causados por el conflicto armado en el país. Están a la expectativa de que se diga toda la verdad que ayude a superar el dolor de la guerra.	6	“Se obtuvo un dominio de los terrenos y se implementaron normas militares, económicas (mercado legal e ilegal) de lo contrario se ejercía el poder mediante la intimidación”  “Nosotros brindábamos seguridad en las áreas en donde funcionaban estas empresas a cambio de un pago para el mantenimiento de las tropas que se encargaban de ello. No se trataba de extorsiones sino de aportes voluntarios. Ellos acudieron a nosotros luego de que las Fuerzas Militares no les brindaban las garantías para librarse del flagelo de la guerrilla”

7	Es la fuerza militar legítima del Estado. Su objetivo es garantizar la seguridad y la soberanía del territorio nacional. Combate cualquier otro grupo militar no estatal.	7	“En Colombia, aceptamos que haya falsos positivos para premiar al Ejército por sus logros, que haya chuzadas porque los enemigos pueden estar en cualquier parte, que haya minas antipersona porque no se puede dejar acercarse al enemigo, las desmovilizaciones falsas para engañar al enemigo. Vimos pasar las masacres y los secuestros más largos del mundo. La guerra colombiana ha sido bárbara”
---	---	---	---

4. Escriba en un texto de 5 renglones como se imagina el futuro de Colombia después de terminar los diálogos de paz

---



---



---



---



---

5. ¿Qué debería hacer usted para ayudar a conseguir la paz en Colombia

---



---

6. De las siguientes opciones marca con una “X” de donde conoces lo que sabes del conflicto armado en Colombia. Puedes escoger más de una opción.

- a. Series y novelas de televisión -----
- b. Noticieros de televisión -----
- b. Radio -----
- c. Periódico -----
- d. Internet y redes sociales -----
- e. Clases de ciencias sociales -----
- f. Otras asignaturas -----
- g. Compañeros y amigos -----
- h. Familia -----
- i. Experiencia propia -----

----- De ser así escribe cual o cuáles: \_\_\_\_\_

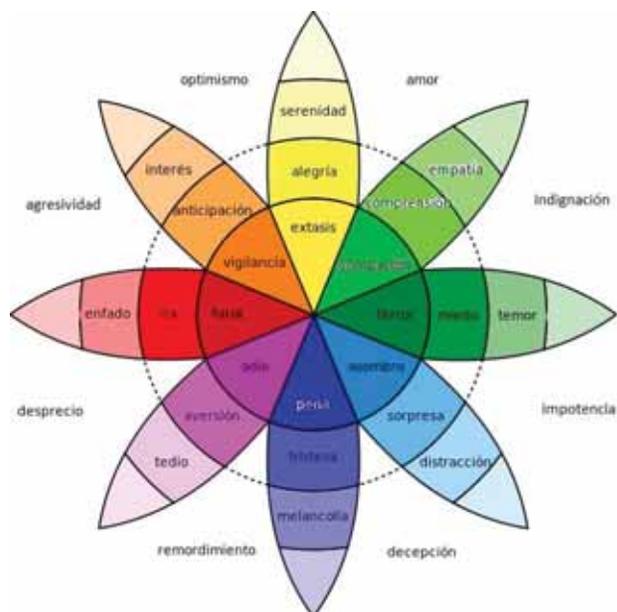
7. **Observa** con atención las siguientes **fotografías**. Todas tienen en común el tema de la **violencia y el conflicto armado** en nuestro país.

**Fotografía 1.** Autor: Jesús Abad Colorado.

*Juradó (Chocó), 1999. "En una escuela destruida por las Farc, que estaba al pie del comando de Policía, estaba una niña buscando los cuadernos, en medio de las ruinas..."*



Ahora observa el siguiente gráfico y **encierra con un círculo** las **emociones** que te genera la imagen. Puedes marcar hasta tres de ellas.



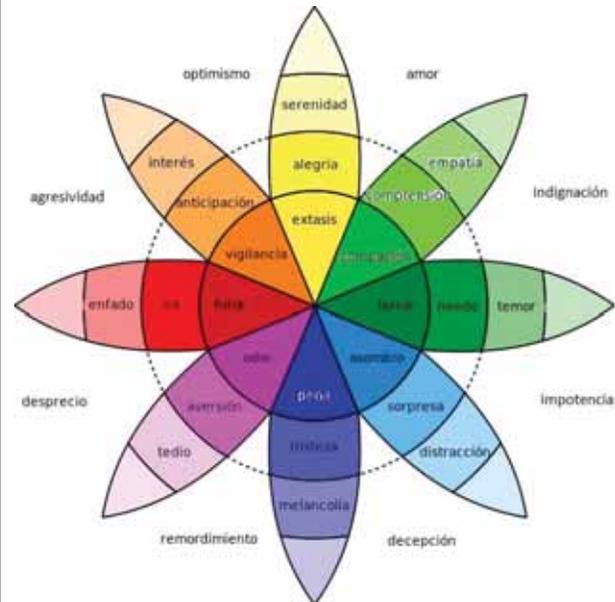
Repite el ejercicio esta fotografía:

**Fotografía 3.** Autor: Jesús Abad Colorado.  
Centro Nacional de Memoria Histórica

*Habitantes de Granada y personas de organizaciones no gubernamentales marcharon en diciembre de 2000 en rechazo a la violencia ejercida por la guerrilla de las Farc en la toma armada ocurrida los días 6 y 7 de diciembre, la cual dejó 22 personas muertas.*



Ahora observa el siguiente gráfico y **encierra con un círculo la emoción** que te genera la imagen. Puedes marcar hasta tres de ellas.



8. Lee el siguiente testimonio de una víctima del conflicto armado en Colombia. Después de leerlo realiza el mismo ejercicio que hiciste con las imágenes. Es decir, encierra en un círculo la emoción que en mayor medida te generó la lectura. Recuerda que puedes marcar hasta tres emociones.

*Me llamo Gloria\*, soy ama de casa y tengo tres hijos. Todos están estudiando gracias a Dios. Yo estudié para ser Auxiliar de Preescolar. En un tiempo trabajé en una escuela en el campo y estaba a cargo de todos los grados, desde preescolar hasta once. Todas las personas de allá eran muy amables. Me casé y compré una finquita en San Luis, no muy retiradita. Estuve ahí hasta que me desplazaron en el 2004.*

*Yo digo que nos desplazaron por apropiarse del territorio, porque yo estuve en San Luis nueve años y nunca entraba la guerrilla. Cuando, por ejemplo, ellos llegaban a las fincas, yo cogía mi maletín, me iba y les dejaba la puerta abierta porque sabíamos de antemano que ellos eran los que mandaban por ahí. A mediados de noviembre del 2004 llegaron los paras, se adueñaron de la finca, entraron al cuarto de la niña y cogieron las cosas. A la niña, que tenía nueve añitos, le decían que se la iban a llevar; al grande le decían lo mismo. Empezaron a lavarles el cerebro, les mostraban armas, cadenas, plata, mejor dicho, de todo. Un día hubo un enfrentamiento y el tipo que les había mostrado toda esa cantidad de cosas apareció muerto en frente de la casa. Ese diciembre fue horrible porque además de tenerlos en la casa nos dio varicela. El 25 me dijeron que se iban a llevar a los niños y me decían: “Ay, señora. No se gane problemas”. Mi esposo estaba como tomado ese día y se enfrentó con ellos; lo encerraron en la bodega y le pegaron muy duro. Cuando volví a la casa los paras me dijeron que los niños se iban a quedar.*

*Esa noche nos encerraron en la finca, no nos dejaron salir y llamaron a un comandante que me dijo: “El niño de 11 años ya se puede ir con nosotros”. Sin embargo, nos dejaron amanecer ese 25. No nos dejaron hacer novena, ni natilla, ni nada. A las seis de la tarde todo el mundo estaba encerrado. Ya el 26 me llamaron y me dijeron: “Sepa que ya los niños se quedan con nosotros”. Yo les dije que podían quedarse con la finca, con todo, pero no con mis hijos, que tenían que matarme primero. Entonces no nos dejaron sacar nada sino un maletín de primeros auxilios. Yo alcancé a salir con los niños, pero a mi esposo lo bajaron del bus. Cuando íbamos llegando a la ciudad, me dijeron que tenía que pagar 600 millones de pesos o sino no podía volver a ver a mi esposo. Hablé con la familia de él y cuádramos lo del pago. Les dije a los paras que no tenía toda esa plata y entonces me dijeron que podía pagar menos.*

*A los seis meses recibí una llamada y me dijeron que fuera a recoger a mi esposo en una entrada de la ciudad. Éramos tres o cuatro mujeres y por ahí 15 hombres esperando que nos entregaran a nuestros familiares en un puente que cruzaba el río Cauca. Les entregué primero 20 millones de pesos y les dije que cuando mi esposo cruzara el puente les daba 40 más. Pero yo no lo vi cruzar y empezó a llover durísimo. Fue cuando miré la camioneta gris donde estaban los canjeables y vi que les dispararon a todos y después los echaron al río. Yo lloré y lloré. Como a las nueve de la noche pasó una buseta por mí, y la verdad no sé ni qué hice los 40 millones. Los boté.*

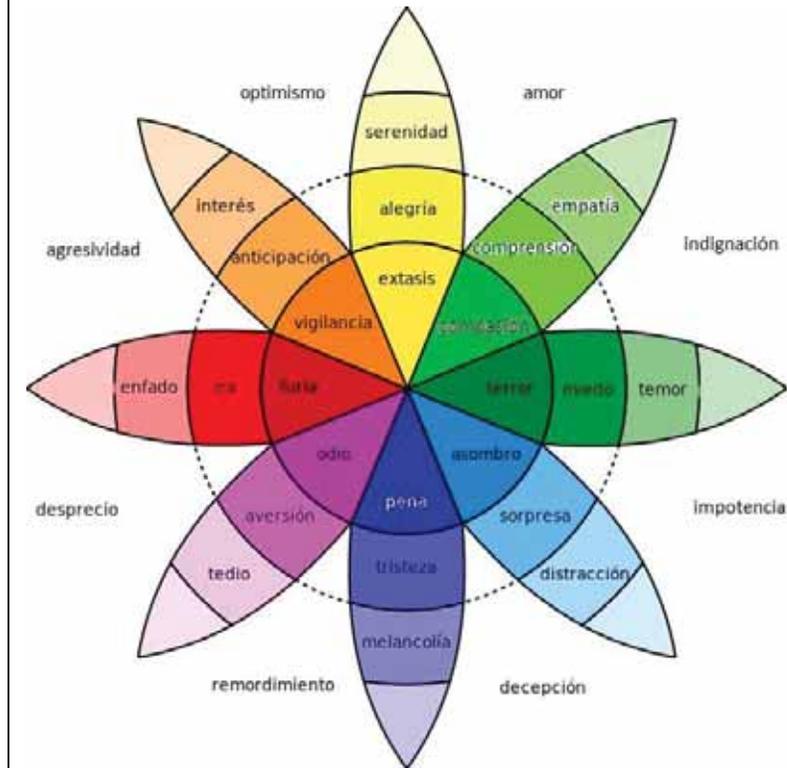
*Unos meses después hubo una brigada de salud en San Luis y me ofrecí porque mis hijitos se estaban quedando con mi mamá, entonces no había problema. Cuando llegué a la selva fuimos a una comunidad indígena. Estábamos trabajando con ellos y conocí a un hombre que vivía allí desde hace unos meses, muy barbado, muy peludo, tenía la quijada como volteada, y quedé fría cuando se quitó la camisa. Tenía muchas cicatrices, como erupciones. Cuando le pasé el lapicero para que firmara una constancia de que lo habíamos atendido resultó que era mi esposo. Yo no lo podía creer porque no lo reconocí. El problema era que él no se acordaba de mí, no se acordaba de nada. Tenía un bloqueo mental impresionante por un golpe que recibió cuando estaba en el río. Tenía, además, un cáncer y estaba muy enfermo. Pero bueno, él quiso volver a la casa con los niños después de un proceso duro y largo de terapias. Sin embargo, siempre lloraba y se quejaba mucho, a veces amanecía y preguntaba: “¡Ay! ¿Usted quién es?”. Y al momentito, me decía: “Mami, siento como algo raro”, y se desmayaba. Al año murió. Hace justamente un año.*

*Desde ese momento he hecho de todo. Trabajé en una galería, en una frutería y en casas de familia. Manejé mucho tiempo una asociación de desplazados y ahí voy. He recibido mucho apoyo. Fue duro porque éramos dos mujeres a cargo. Me alejé por la enfermedad de mi esposo; me tocó tomar las riendas del hogar y dejar a un lado el tema. En la asociación hacíamos asambleas cada uno o dos meses, recogíamos una cuota de mil pesos para sostenimiento, y la afiliación costaba cinco mil. Hicimos un proyecto de granja con ocho ramas: tomate invernadero, ganado, porcinos, aromáticas y manejo de residuos sólidos, entre otros. Yo he estado muy retirada, pero mando a los niños; no tanto por la parte del dinero, sino porque a los que estamos ahí nos gusta mucho la parte del campo, porque nos identificamos con eso, que la vaquita, las gallinas, los terneros. Ahora por el estudio no les queda sino el domingo libre; además, en este momento están practicando ciclomontañismo. Ahora trabajo haciéndole de comer a una familia que en este momento maneja un instituto de recuperación de drogadictos, entonces estoy amañada. Mis hijos están contentos por eso; uno quiere prestar el servicio militar, entonces ahí vamos. Con la ayuda de Dios hemos salido adelante. Cuando pienso acerca del pasado me da tristeza, pero no tengo rencor con ellos. Yo he sido una mujer muy valiente.*

\*. Nombres y lugares cambiados por petición de los protagonistas

Testimonio tomado de: Voces. Relatos de violencia y esperanza en Colombia. Banco Mundial. Puntoaparte Editores. 2009.

Ahora marca tu emoción o emociones en el gráfico:



*Gracias por tus respuestas*