



FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS
SOCIALES
-SEDE ACADÉMICA ARGENTINA-

PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES

CONFLICTO ARMADO Y ESCUELA
SABERES, PRÁCTICAS Y MEMORIAS DOCENTES EN LA
ENSEÑANZA DE LA HISTORIA RECIENTE

AUTOR/A: WILLIAM BERNARDO ROJAS RINCÓN

DIRECTOR/A: SILVIA FINOCCHIO

CO DIRECTOR/A: MARÍA PAULA GONZÁLEZ

2022

Resumen

En esta tesis se investigan, reconocen y analizan los *saberes* y *prácticas docentes* que se implementan en la enseñanza del conflicto armado colombiano en dos instituciones educativas de la ciudad de Bogotá; se indaga por las *memorias* que circulan y se construyen en ellas sobre el tema, y por las relaciones, tensiones, contradicciones y desafíos que aparecen con la inclusión de este problema histórico como contenido curricular. La investigación se fundamenta en un *trabajo de carácter etnográfico* que incluyó *observaciones participantes* de clases y efemérides escolares, visitas a bibliotecas y archivos institucionales, y *entrevistas* a docentes y directivos docentes. La tesis consta de seis capítulos. En el capítulo I se exponen y analizan algunas investigaciones sobre la enseñanza de la *historia reciente*, ubicando sus temas y problemas más relevantes. En el capítulo II se presentan las categorías que sirvieron de soporte teórico a la investigación: *culturas escolares*, *prácticas* y *saberes docentes* -con las que se examinó la cotidianidad escolar-, *memoria* e *historia reciente* -nociones propias del campo de estudios-, y los conceptos asociados a la *perspectiva etnográfica en educación*. En el capítulo III se consideran las *concepciones pedagógicas* expresadas por los maestros en sus entrevistas y observadas en el trabajo de campo. En el capítulo IV se describen y estudian las *prácticas de enseñanza* situando particularmente sus *recursos* y *metodologías*. En el capítulo V se analizan *memorias docentes* sobre la «Violencia» y el conflicto armado; y en el capítulo VI las particularidades de las *culturas escolares* de las dos escuelas, la influencia de estas y del contexto social -cercano y nacional- en las *prácticas de enseñanza* del conflicto armado. En las conclusiones se destaca la existencia de una renovación en las prácticas de enseñanza de la historia vinculadas a la enseñanza del conflicto armado, que pasa por hechos como: la inclusión de *las narrativas de las víctimas*, del informe *Basta ya*, o la casi desaparición del uso de los libros de texto escolar. En el campo de las *memorias* se exponen indicios de la presencia de una narrativa oficial, y, a su vez, la emergencia de memorias subalternas o débiles. Todas estas *prácticas*, *saberes* y *memorias* atravesadas por importantes tensiones y contradicciones.

Abstract

This thesis investigates, recognizes and analyzes the *knowledge and teaching practices* implemented in the teaching of the Colombian armed conflict in two educational institutions in the city of Bogota; it investigates the *memories* that circulate and are constructed in them on the subject and the relationships, tensions, contradictions and challenges that appear with the inclusion of this historical problem as curricular content. The research is based on *ethnographic work* where included participant *observations of classes* and school events, visits to libraries and institutional archives, and *interviews* with teachers and school administrators. The thesis consists of six chapters. Chapter I presents and analyzes some research on the *teaching of recent history*. Here, its most relevant themes and problems are analyzed. Chapter II presents the categories which theoretically supported the research: *school cultures, teaching practices and knowledge* -with which the school daily life was examined-, *memory* and *recent history* -notions specific to the field of study-, and the concepts associated with the *ethnographic perspective in education*. Chapter III considers the *pedagogical conceptions* expressed by the teachers in their interviews and observed in the fieldwork. In Chapter IV, *teaching practices* are described and studied, particularly in terms of *resources* and *methodologies*. Chapter V analyzes *teachers' memories* on "Violence" and the armed conflict; and, in Chapter VI, the particularities of the *school cultures* of the two schools, the influence of these ones and of the social context -nearby and national- on the *teaching practices* of the armed conflict. The conclusions highlight the existence of a renewal in history teaching practices linked to the teaching of the armed conflict, which includes the inclusion of the *victims' narratives*, the *Basta ya* report, or the near disappearance of the use of school textbooks. In the field of *memories*, there is evidence of the presence of an official narrative and, in turn, the emergence of subaltern or weak memories. All these *practices, knowledge* and *memories* are compound of by important tensions and contradictions.

Agradecimientos

A Silvia y Paula, por su apoyo incondicional, su lectura crítica y sus innumerables contribuciones al trabajo de investigación y a la escritura de este documento.

A Doralice, por ofrecerme la primera narración sobre la Violencia en Colombia y las pistas iniciales de lo que significaba ser profesor.

A los estudiantes y padres de familia con lo que he podido dialogar sobre los temas que aquí se trabajan, por su generosidad a la hora de compartir sus relatos como víctimas del conflicto armado.

A los compañeros docentes y las escuelas que hicieron parte de esta investigación, por su amabilidad, confianza y disposición para contribuir con este empeño.

Siempre a Ana, Ofelia y Carolina, por ser referentes de lucha y aliento constante.

Índice

Resumen	II
Abstract.....	III
Agradecimientos	IV
Índice	V
Índice de fotografías	XI
Introducción	1
1.1. Planteo del tema y problema de investigación.....	1
1.2. Objetivos y enfoque de la investigación	10
1.3. Los capítulos	12
Capítulo I: Temas y problemas de la investigación sobre la enseñanza de la historia reciente.....	16
1.1. El surgimiento de un campo de estudios: la enseñanza de la historia reciente.....	16
1.2. Temas y problemas de la investigación sobre la enseñanza de la historia reciente: un campo en expansión.....	19
1.2.1. Historia reciente, currículo oficial y políticas de memoria	20
1.2.2. Currículo oficial y luchas democráticas	22
1.2.3. Libros de texto	24
1.2.4. Estudiantes: representaciones, concepciones y memorias	25
1.2.5. La enseñanza de la historia reciente: memorias en conflicto	27
1.2.6. Dificultades adicionales en la enseñanza de la historia reciente	28
1.2.7. Propuestas: hacia una enseñanza crítica de la historia reciente	29
1.2.8. Historia académica e historia escolar: discusión sobre sus relaciones	31
1.2.9. Saberes y prácticas docentes: adaptaciones, innovaciones y resistencias	32
1.2.10. Balance del campo de estudios internacional	36
1.3. Temas y problemas de la investigación sobre la enseñanza de la historia reciente en Colombia: un campo en construcción	39
1.3.1. Enseñanza del conflicto armado y las políticas de memoria en Colombia	41

1.3.2. Legislación educativa sobre la enseñanza del conflicto armado en Colombia y el impacto en ellas de las políticas de memoria	43
1.3.3. Propuestas curriculares, pedagógicas y didácticas para abordar el conflicto armado	47
1.3.4. Formación docente y enseñanza del conflicto armado	48
1.3.5. Los libros de texto y las memorias de la Violencia	49
1.3.6. Prácticas docentes y representaciones de los estudiantes sobre el conflicto armado	51
1.3.7. La enseñanza de la historia reciente y las memorias del conflicto	54
1.3.8. Balance del campo de estudios colombiano	59
Capítulo II: Culturas escolares e historia reciente, entradas teóricas y metodológicas	62
2.1. Entradas teóricas.....	62
2.1.1. Cultura escolar: escenario de continuidad y cambio	64
2.1.2. Cultura escolar, disciplinas y prácticas escolares	66
2.1.3. Cultura escolar y prácticas docentes	68
2.1.4. Saberes docentes: una «tradición inventada»	71
2.1.5. La historiografía de un pasado doloroso	73
2.1.6. El paradigma de la memoria	75
2.1.7. La memoria: orígenes del paradigma	75
2.1.8. La memoria: referente conceptual y objeto de análisis	76
2.1.8.1. Memorias encuadradas y memorias monumento	77
2.1.8.2. Memorias débiles o subterráneas.....	78
2.1.8.3. Memorias encuadradas y memorias débiles: relaciones.....	79
2.1.8.4. Memorias cortas y largas.....	80
2.1.8.5. Los usos de la memoria	81
2.1.9. La historia como «empresa razonada de análisis»	82
2.1.10. Historia y memoria: tensión dinámica / relación dialéctica	85
2.1.11. Discusiones contemporáneas en el campo de la memoria	87
2.1.11.1. La memoria saturada.....	88
2.1.11.2. El fenómeno de la victimización	88
2.1.11.3. ¿Una pedagogía crítica de la memoria?	89
2.2. El marco teórico de esta tesis.....	91
2.2.1. Sobre culturas escolares, prácticas y saberes docentes	91
2.2.2. Sobre la historia reciente	92
2.2.3. Sobre la memoria	93
2.2.4. Sobre la relación entre memoria y escuela	94
2.3. Entradas metodológicas.....	94
2.3.1. El enfoque etnográfico	94

2.3.2. El paradigma indiciario	97
2.4. <i>Las opciones metodológicas de esta tesis</i>	99
2.4.1. El trabajo de campo	99
2.4.1.1. La observación e interacción en el campo	101
2.4.1.2 Las entrevistas	102
2.4.1.3. El análisis etnográfico	103
Capítulo III: Saberes y prácticas docentes en la enseñanza de la historia reciente en Colombia. Concepciones pedagógicas	105
3.1. <i>Concepciones pedagógicas: dinámicas de cambio</i>	106
3.1.1. Valorar las experiencias sociales, construir <i>escenarios públicos de escucha</i>	107
3.1.2. Un horizonte pedagógico plural: democratizar las prácticas	111
3.1.2.1. Despertar el interés del estudiante	112
3.1.2.2. Indagar conocimientos previos	114
3.1.3. Finalidades de la enseñanza	117
3.1.3.1. Razonar	118
3.1.3.2. Develar, desmitificar	121
3.1.3.3. Transformar	124
3.1.3.4. Reconocer	128
3.1.3.5. Construir una memoria ejemplar	131
3.1.4. ¿Reminiscencias de una pedagogía tradicional?	133
3.2. <i>Balance sobre las transformaciones encontradas</i>	135
Capítulo IV: Saberes y prácticas docentes en la enseñanza de la historia reciente en Colombia. Recursos y metodologías	138
4.1. <i>La narración de las víctimas: nuevas memorias y algunas tensiones</i>	140
4.1.1. Relatos contrapuestos y dolorosos	147
4.1.2. Contextualizar los relatos	151
4.1.3. Las narraciones de las víctimas como «show del horror»	152
4.2. <i>El uso de las noticias en la enseñanza de un pasado que se actualiza constantemente</i>	153
4.3. <i>El carácter político de la enseñanza del conflicto armado y la pretensión de «neutralidad»</i>	156
4.4. <i>Tecnologías y medios de comunicación: usos y preocupaciones</i>	160
4.4.1. #enseñanzadelpasadoreciente: actualizar las posibilidades de una educación para la contradicción	162
4.4.2. Canciones de moda: la música popular en la enseñanza de la historia reciente	164
4.5. <i>Enseñar el conflicto armado a través de las pantallas y la necesidad de «educar la mirada»</i>	165

4.6. <i>Exponer: Internet como fuente de consulta</i>	174
4.6.1. Internet: «sobrecarga cognitiva» y «avalancha de datos»	177
4.7. <i>Textos escolares: un recurso en proceso de extinción</i>	180
4.7.1. Rupturas: con el libro de texto como «auxiliador de la memoria»	181
4.7.2. Rupturas: con el libro de texto por sus narrativas ligeras	182
4.7.3. Surgimiento: del docente como elaborador de guías	185
4.8. <i>El Basta ya: interpretaciones y traducciones</i>	189
4.8.1. Del <i>Nunca más</i> al <i>Basta ya</i> : diferencias de uso	193
4.8.2. El <i>Basta ya</i> : otros usos y traducciones	196
4.8.3. El <i>Basta ya</i> y una nueva búsqueda de la «neutralidad» política	197
4.9. <i>Balance: tensiones, contradicciones y limitaciones</i>	199
Capítulo V: Saberes y prácticas docentes. Las memorias sobre la	
«Violencia» y el conflicto armado.....	202
5.1. <i>Memorias docentes sobre la Violencia</i>	206
5.1.1. La lucha campesina por la tierra: Violencia y memorias	
subterráneas	206
5.1.2. Godos y liberales: Violencia y memoria encuadrada	214
5.1.3. « <i>le tocó a la abuela criar sola a sus hijos</i> »: Violencia e identidades de	
género	218
5.1.4. Conflicto irracional: Violencia y memoria dominante	220
5.1.5. A modo de cierre: la Violencia, ausencias y silencios	222
5.2. <i>Memorias docentes sobre el conflicto armado</i>	224
5.2.1. Los «curas rebeldes» llegan al barrio: una memoria débil	224
5.2.2. La «guerra sucia» y la guerrilla urbana: memorias subterráneas	229
5.2.3. « <i>Me acuerdo del Palacio de Justicia echando humo</i> »: memorias	
inconfesables	236
5.2.4. Claroscuro: indicios de una memoria encuadrada	241
5.2.5. Memorias del conflicto armado en la ciudad	245
5.2.5.1. Ciudad Bolívar: barriada obrera, periferia urbana	246
5.2.5.2. La « <i>limpia</i> » y las barriadas obreras	248
5.2.6. Nuevos silencios y algunas trampas: paramilitarismo y narcotráfico	253
5.3. <i>Balance: memorias en conflicto</i>	260

Capítulo VI: Culturas escolares y prácticas de enseñanza de la historia reciente en Colombia. Transformaciones, continuidades, limitaciones y tensiones.	263
6.1. <i>Prácticas y memorias docentes: lo subjetivo en la enseñanza de la historia reciente</i>	265
6.2. <i>Culturas escolares y conflicto armado: memorias docentes de su escolaridad</i>	270
6.2.1. <i>Cultura escolar, contexto social y «código disciplinar»</i>	270
6.2.2. <i>Cultura escolar y conflicto armado en las escuelas de comunidades religiosas</i>	276
6.3. <i>Contexto social y prácticas de enseñanza del conflicto armado: censuras</i>	280
6.3.1. <i>Docentes en formación: ¿Cómo construir barreras frente a la enseñanza de la historia reciente?</i>	281
6.3.2. <i>Presencia de actores armados y prácticas de enseñanza de la historia reciente</i>	284
6.3.3. <i>Prácticas de enseñanza y memorias en conflicto</i>	288
6.3.4. <i>El conflicto armado como problema político en las prácticas de enseñanza de la historia reciente</i>	291
4. <i>Espacialidad escolar, contextos cercanos y prácticas de enseñanza del conflicto armado</i>	297
6.4.1. <i>«Para que no me toque el conflicto tendría que cambiarme de barrio»</i>	297
6.4.2. <i>¿Un adentro y un afuera?</i>	302
6.4.3. <i>¡Un adentro y un afuera!</i>	303
6.4.4. <i>La escuela como «única materialización del Estado colombiano»</i>	307
6.5. <i>Una atmósfera de transmisión de aliento, una práctica de enseñanza innovadora y un resultado inesperado: no se «problematiza el conflicto»...</i>	311
6.6. <i>Balance: una enseñanza del conflicto armado con «textura frágil».....</i>	320
Conclusiones.....	323
7.1. <i>Emergencia de memorias débiles y crisis de los relatos</i>	323
7.2. <i>Rupturas y continuidades en las prácticas de enseñanza</i>	325
7.3. <i>Limitaciones, tensiones y contradicciones</i>	328
7.5. <i>Censura: andar con «pies de seda»</i>	334
7.6. <i>Contextos, culturas escolares y prácticas de enseñanza</i>	335

7.7. <i>Escuela y democratización de la memoria del conflicto</i>	337
7.8. <i>Una enseñanza del conflicto armado con «textura frágil»</i>	339
Bibliografía	341

Índice de fotografías

Fotografía 1. Amenaza de «limpieza social» periferia escuela A	152
Fotografía 2. Monumentos a los Héroes	300
Fotografía 3. Amenaza a docentes	304

Introducción

1.1. Planteo del tema y problema de investigación

El sol es apenas una promesa de un poco de calor. Son las 6:15 de la mañana y estoy en una localidad de la periferia bogotana donde un torbellino de gente ya inunda las calles. Largas filas de hombres y mujeres esperan el transporte público, algunos hacen uso de motocicletas para movilizarse a sus trabajos, unos pocos van en auto y otros muchos salen presurosos en sus bicicletas. Un polvo muy fino de color amarillo se eleva de las calles, calles medio hechas, calles de barriadas que sirven de dormitorio a la clase obrera.

El polvo se sacude también al pasar de cientos, miles de niños y jóvenes que portan uniformes de distintos colores que los identifican como estudiantes; llevan un par de cuadernos en sus manos o un morral en su espalda. Algunos caminan sin afanes, otros hacen las mismas filas que sus padres, hay quienes corren acelerados. Los más pequeños van cubiertos de pies a cabeza. Abuelas o madres los transportan, increíblemente mujeres con dos y hasta tres niños los acomodan en cualquier espacio posible de sus bicicletas en una escena digna de espectáculo circense; otras los halan de sus manos con rostro de angustia. Ese panorama nos habla de una masiva inserción en el sistema escolar, pero en la historia de Colombia esa es una escena reciente, sobre todo para los sectores más pobres de la población.

Durante gran parte de su historia la escolaridad en Colombia ha estado circunscrita a minorías. La escuela de masas, que para algunos países había tenido punto de arranque en el siglo XIX, va a ser una realidad en Colombia tan solo hasta la segunda mitad del siglo XX. Uno de los datos que nos permite hacernos una idea de ello es la tasa de analfabetismo. Hacia 1912 era del 80% (Silva, 1989); para 1951 apenas había descendido al 56,7% (Jaramillo Uribe, 1989). Su decrecimiento más significativo se empieza a dar en los años setenta cuando llegó al 22%. Esa dinámica continúa en los

ochenta alcanzando el 15.8% y cierra en la década del noventa con un 8.3%. Si bien la progresión de reducción del analfabetismo es significativa, el país mantenía cifras superiores a las de sus vecinos de la región (Ramírez y Téllez, 2006).

El sistema escolar ha sido expresión de una sociedad segregada y a su vez ha contribuido a profundizar esa división. Primero lo hizo con una abierta exclusión del sistema educativo para la clase trabajadora, luego -con la paulatina inserción de las grandes masas-, la segmentación se da a partir del número de años de escolaridad. Para finales de los años veinte menos del 1% de la población escolarizada alcanzaba el sexto grado -último nivel de la educación primaria- (Helg, 1989a). El 98% de los niños que iniciaba la primaria en los núcleos urbanos abandonaba sus estudios antes de concluirlos y en las escuelas rurales sólo se enseñaba hasta el tercer grado (Palacios, 1998). Por estas razones, la relación entre alumnos matriculados en secundaria y la población total no superaba el 1% finalizando la primera mitad del siglo XX (Ramírez y Téllez, 2006).

La idea de una escolarización masiva -pública, gratuita y laica- tuvo en gran parte del siglo XX pocos defensores en la clase social dominante. Los dos partidos tradicionales que prevalecieron en la escena política liberal y conservador se opusieron o tuvieron en sus filas contradictores a iniciativas de esta índole. Bajo los gobiernos conservadores el sistema educativo llegó a estar prácticamente a cargo de las instituciones religiosas. Desde 1886, con la Constitución Política y el Concordato firmado con el Vaticano, se daba a la religión católica la posibilidad de ser censora de la educación: podía determinar los textos a utilizar en las escuelas públicas, denunciar y excluir a los docentes (Silva, 1989).

En la ley 39 de octubre de 1903 y en su decreto reglamentario 491 de 1904 se indicaba: «Art. 1º La Instrucción Pública en Colombia será organizada y dirigida en concordancia con la Religión Católica». Justamente la iglesia católica era reacia al establecimiento de la primaria obligatoria:

En 1903 el gobierno centralizó la inspección educativa y muchos políticos conservadores empezaron a predicar la necesidad de establecer la primaria obligatoria, idea que fue condenada por la iglesia. La jerarquía combatió el «Estado docente» a favor del cual terció el mismo presidente Restrepo cuando sostuvo que la educación primaria era una «obligación del Estado». Algunas publicaciones religiosas argumentaron que educar a todos crearía un peligroso proletariado intelectual, como lo probaba la experiencia francesa (Palacios, 1998, p. 111).

Mi abuela firmaba con una X, mi madre apenas sabía escribir su nombre. Como millones de colombianos tuvieron las puertas de las escuelas cerradas, la educación resultaba demasiado peligrosa para la clase gobernante y sus instituciones, mas aún si se era mujer y se vivía en las zonas rurales o en las pequeñas ciudades del interior del país.

Con el partido liberal en el poder, si bien hubo sectores «progresistas» que pretendieron establecer la escuela gratuita, obligatoria y religiosamente neutral desde el siglo XIX (Jaramillo Uribe, 1980) o que desarrollaron importantes reformas a comienzos del siglo XX (Jaramillo Uribe, 1989) también hubo expresiones contrarias a la idea de una educación que cubriera márgenes más amplios de la población. El ministro de educación liberal Antonio Rocha se pronunciaba así el 6 de febrero de 1944:

Si no volvemos la mujer al hogar y el campesino al campo, no pasarán tres generaciones sin que Colombia haya dejado de existir como nacionalidad auténtica (...) Yo rectificaré la pedagogía hacia este objetivo supremo (Helg, 1989a).

En países como Argentina la educación escolar tuvo desde su origen un horizonte distante a esta concepción conservadora. Con la publicación desde 1858 de la revista *Anales de la educación común* figuras como Domingo Faustino Sarmiento y Juana Manso promovieron la importancia de la educación primaria, contribuyendo a la formación de un público que

defendió tempranamente la necesidad de la escolarización (Finocchio, 2009b). Las intenciones de modernización y desarrollo capitalista de las clases dominantes en Argentina, hicieron posible que ya en 1870 se pusiera en marcha un proceso de articulación, expansión y diversificación de la educación pública, el cual se consolidó en 1884 con la expedición de la Ley 1420 que estableció su carácter obligatorio, gratuito y laico (Finocchio, 2007).

Muy atrás de esos desarrollos, a mediados del siglo XX, el Estado colombiano se mostraba incapaz de suministrar suficientes escuelas públicas y privilegiaba la formación de las élites. Luego del «Bogotazo» -9 de abril de 1948- y de la apertura de lo que se conoce en la historiografía nacional como el periodo de la «Violencia», esas mismas élites se encargaron de seguir segmentado el sistema educativo, esta vez por la vía de un sistema dual, que tiene por una lado una educación pública para las clases trabajadoras -que es constantemente desacreditada- y por otro una educación privada para la clase media y la burguesía nacional (Helg, 1989b).

(...) las clases superior y media no quisieron que sus hijos se mezclaran con la clase popular y así perdió crédito. El colegio privado se impuso como inversión obligatoria para todos los padres de familia preocupados por el porvenir de sus hijos (Helg, 1989^a, p. 120.).

La segmentación y separación social que emergieron en el sistema educativo a mediados del pasado siglo se han mantenido constantes. Los alumnos de estrato 1 -sector social más pobre de la población- asisten a la educación pública en un 91.11%, mientras que los de estrato 6 -sector social más rico de la población- lo hacen a la educación privada en un 96.6% (García *et al.*, 2013).

Las diferencias entre educación pública y educación privada han sido marcadas desde su origen. En 1928 la educación primaria privada contaba con un promedio de 24 alumnos por maestro, en la educación pública este

promedio ascendía a 55 estudiantes por docente. Para 1950 la educación pública pasó a tener un promedio de 43 alumnos por profesor y la enseñanza privada mantuvo casi constante los 24 estudiantes (Ramírez y Téllez, 2006). Según el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en la actualidad el número máximo de estudiantes por profesor debe ser de 40 estudiantes. Sin embargo, en centros urbanos como Bogotá se puede exceder con facilidad esa cantidad en las aulas de algunas instituciones de la educación oficial.

Estas cifras han sido síntoma de un importante déficit presupuestal en educación, que se ha expresado de forma concreta en una precaria infraestructura escolar y en todo tipo de limitaciones en los procesos de formación y contratación de docentes; carencias que condujeron al establecimiento de la doble jornada escolar diaria en la educación pública desde los años setenta. Esta decisión política pretendía generar una dinámica de ingreso más amplia al sistema educativo utilizando la misma infraestructura, pero al perpetuarse generó una desigualdad más: la del tiempo escolar; es mayor el número de horas que están en las escuelas los alumnos en la educación privada, en las cuales no se aplica la doble jornada (Bonilla, 2011).

El resultado esperable ha sido que en materia de calidad de la educación, si se juzga por medio de las pruebas estandarizadas que aplica el Estado (Saber - Icfes), los resultados de las instituciones privadas más costosas han sido históricamente superiores a las de las públicas (García *et al.*, 2013).

Si bien se puede hablar de un sistema educativo dual en Colombia, a partir de la Constitución Política de 1991 ese sistema tiene un claro predominio de la educación pública. La nueva Constitución consagró la educación como un derecho y un servicio público con función social, y la escuela pasó a ser obligatoria entre los 5 y los 15 años, incluyendo por lo menos un año de preescolar y nueve de educación básica. La ampliación del sistema escolar y la inserción masiva de los niños y jóvenes de las barriadas obreras y las zonas campesinas tuvo así un marco normativo que lo hacía exigible y posible.

Este hecho es constatable a partir de las cifras de la escolaridad secundaria: entre 1964 y 1977 pasó de cubrir el 14% al 37% de la población que la requería. Así poco a poco la educación pública fue ampliando sus márgenes. Mientras que en 1958 el 65% de los alumnos cursaban su secundaria en un establecimiento privado, en 1974 esta cifra había bajado al 53% (Helg, 1989b). La ampliación de la matrícula escolar en la segunda mitad del siglo está asociada en Colombia, como en otras naciones de la región, a las políticas de desarrollo económico y «modernización» que impulsaron organismos internacionales como la Unesco, la ONU y la OEA junto con los gobiernos nacionales (Vasconi, 1983).

El afán por incorporar a la población en forma masiva a los procesos de industrialización exigía ampliar los grados de escolaridad básica para elevar los niveles educativos, pues se necesitaba una mano de obra más calificada. De esta manera la educación del pueblo dejó de ser un asunto ideológico-pedagógico y pasó a ser un asunto económico (Álvarez, 2013, p. 133).

Para 1986 la educación secundaria oficial había aumentado hasta llegar a representar el 61% de la matrícula total, y para el año 2000 alcanzaba el 70%. Entrando al presente siglo la educación oficial pasó a ofertar el 82% de la matrícula general (Ramírez y Téllez, 2006).

El sistema educativo colombiano, con su marcada dualidad, aparece en la realidad como el indicio de una sociedad profundamente desigual, con niveles muy altos de concentración de la riqueza y condiciones de vulnerabilidad económica y social para las amplias mayorías. Como consecuencia de esas características, el país se ha desarrollado históricamente en medio de profundos conflictos económicos, políticos y sociales que en distintos momentos han dado origen a la confrontación armada.

La clase social dominante ha querido establecer un vínculo entre esos escenarios de conflicto y la educación escolar, desde su perspectiva el sistema escolar ha estado en la génesis misma de la violencia y la guerra. En el siglo XIX tuvieron lugar en Colombia ocho guerra civiles. Después de cada conflagración, la clase dirigente asociaba las causas que les habían dado origen a fallas en la educación y, por ello, tan pronto se cerraba un conflicto, se apresuraba a reorganizar los planes y contenidos de estudio (Jaramillo Uribe, 1980).

Desde las primeras décadas del siglo XX en varias regiones del país las luchas campesinas por la tierra se convirtieron en una constante, siendo el periodo de la «Violencia» (1946/1964) una de sus etapas más álgidas. Nuevamente las insuficiencias en el sistema educativo aparecieron para la burguesía como razón de la lucha armada. Alberto Lleras Camargo, dos veces presidente de la nación, planteó:

La insurgencia de presiones brutales, la crueldad que caracterizó a esta época recientísima de nuestra historia, no habría prendido tan fragosamente sobre una nación educada, sobre un país civilizado. (...) La insensibilidad que se apoderó de buena parte de las antiguas clases dirigentes ante la tremenda gravedad de la violencia es también otro síntoma de la defectuosa educación, aún en las más altas jerarquías de la inteligencia. Fallaron los sistemas educativos complementarios, fallaron el hogar y la educación moral y religiosa de Colombia. Ése es un hecho histórico (Lleras Camargo, 1954, como se citó en Helg, 1989a).

Esa adjudicación de responsabilidades no se ha correspondido con el tratamiento y análisis de los conflictos en el ámbito educativo. La «Violencia», por ejemplo, desapareció por un buen tiempo de los textos y espacios escolares, resultaba preciso olvidarla (Sánchez, 2014). La reciente de temas asociados a la violencia política y a hechos históricos han puesto en cuestión el orden social y han resultado incómodos al Estado colombiano

que ha sostenido en distintos momentos una política de memoria que ha promovido su exclusión del escenario escolar.

Cuando la «Violencia» reaparece en la historia escolar es narrada como «guerra fratricida» o «gran ola de criminalidad»; los relatos de los campesinos -sus protagonistas centrales- son escasos, su «guerra revolucionaria por la tierra» simplemente no existió (Sánchez, 2014). Esa memoria encuadrada (Pollak, 2006), construida desde la perspectiva de las élites, llegó a las escuelas y no se tienen rastros de las tensiones que pudo desencadenar, de sus traducciones y resistencias en las prácticas docentes, particularmente en las zonas rurales en las que existían memorias de esa lucha campesina.

Algunos autores dan cuenta de líneas de continuidad histórica entre la «Violencia» y el conflicto armado en Colombia (Molano, 2017). Sin embargo, también se han marcado particularidades y diferencias (Palacios y Safford, 2004; GMH, 2013; Pécaut, 2017). Cuando hablamos del conflicto armado colombiano hacemos referencia a un periodo de la historia nacional que arrancó a finales de la década del cincuenta del siglo XX (GMH, 2013) y se ha caracterizado por la lucha insurreccional de organizaciones guerrilleras que pretenden cambiar revolucionariamente el orden social y derrotar al Estado que lo defiende, enfrentándose para tal fin a las instituciones militares y a organizaciones paramilitares (Palacios y Safford, 2004). Con esas características el conflicto armado se convirtió en uno de los factores determinantes de la historia colombiana en los últimos 50 años.

Si bien, al igual que a la «Violencia» al conflicto armado se le ha negado durante buena parte de ese medio siglo su ingreso y tratamiento formal al interior de las escuelas, desde comienzos del presente siglo esta dinámica empezó a cambiar.

Un primer impulso se dio con la desmovilización de las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC) en 2006, que condujo al desarme de buena parte de los grupos paramilitares y abrió el proceso de *Justicia y Paz* que tenía como objetivo ofrecer *verdad, justicia y reparación* a las víctimas de

los paramilitares. En ese marco se creó el *Grupo de Memoria Histórica* (GMH), posteriormente, *Centro Nacional de Memoria Histórica* (CNMH), que han producido informes parciales sobre el conflicto armado y un informe general llamado *Basta ya*, que ha tenido difusión entre los docentes de ciencias sociales e incidencia en el tratamiento del conflicto en las aulas. Posteriormente, en 2011, con la Ley Víctimas y Restitución de Tierras se le asignó a la educación escolar el deber de acercamiento al tema y se le ubicó como posible lugar de encuentro, discusión y construcción de memorias, lo cual se reafirmó en 2014 con la ley el 1732 que estableció la creación de una «Cátedra de la Paz».

Esta dinámica tuvo un nuevo impulso desde 2016 con la firma del acuerdo de paz para la desmovilización del principal grupo guerrillero (FARC-EP). El pacto firmado entre los alzados en armas y el gobierno nacional dio vida a una inédita institucionalidad en materia de justicia y memoria, de la que surgió la *Justicia Especial para la Paz* (JEP) que ha investigado, procesado, rendido informes y proferirá fallos sobre crímenes cometidos en el marco del conflicto armado -particular impacto han generado los procesos adelantados contra el Estado colombiano-, y, la *Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición*, que presentó su informe final *Hay futuro, si hay verdad* el presente año y ha venido impulsando una «pedagogía» del informe con jornadas de lectura, análisis y reflexión como «La Escuela Abraza la Verdad». En ese sentido, la legislación nacional y la normatividad curricular expresan las transformaciones graduales que se han venido dando en las políticas de memoria en el país y el lugar que en ellas se le ha adjudicado a la escuela.

La aparición de nuevas investigaciones, la presentación de informes sobre el conflicto armado y esa inédita institucionalidad han abierto un debate sobre la manera en que el conflicto debe ser incorporado en la memoria nacional, y la escuela, como escenario de construcción y transmisión de memoria, no ha sido ajena a la controversia.

Los estudios que indagan sobre la enseñanza de esa historia reciente se han empezado a visibilizar al compás de estas transformaciones. La mayoría de esos trabajos -pioneros del campo- se han ocupado de estudiar los problemas de carácter curricular asociados al tema, subrayando que, en la legislación educativa, la normatividad curricular y los libros de texto lo que ha predominado ha sido el silencio oficial.

Pero, ese silencio formal no necesariamente se corresponde con lo que ha sucedido en las aulas. La vida cotidiana en las escuelas aparece como un espacio por explorar en este campo de estudios en construcción; los saberes, prácticas y memorias docentes en torno a la enseñanza del conflicto armado apenas empiezan a ser exploradas. Con esta investigación se apuesta por hacer una contribución en esa dirección.

1.2. Objetivos y enfoque de la investigación

El **objetivo general** que se planteó para esta tesis fue **reconocer y analizar los saberes y prácticas docentes que se implementan en la enseñanza del conflicto armado colombiano, así como indagar por las memorias que circulan y se construyen sobre el conflicto, por las relaciones, tensiones, contradicciones y desafíos que generan esos saberes, prácticas y memorias docentes en dos instituciones educativas de la ciudad de Bogotá.**

Por las características que se han descrito del sistema educativo colombiano: excluyente y dual, se decidió indagar en una escuela pública y otra privada. Estas dos instituciones, por sus características generales, expresan de entrada las marcadas diferencias de la escolaridad en Colombia. La escuela privada es un colegio tradicional de una congregación católica asociado a sectores de clase media, pequeña burguesía y burguesía, que ha ofrecido el servicio educativo desde finales del siglo XIX. El colegio público es un colegio de reciente creación, que responde a la idea de construcción de megacolegios para sectores de clase trabajadora en las zonas periféricas y

marginales de ciudades como Bogotá en la primera década del siglo XXI -lo cual es manifestación de las desigualdades en la dinámica de inserción educativa según la clase social-.

El colegio público está en los extramuros, en un territorio en el que se hace presente un importante sector de población proveniente de los procesos de migración interna, dentro de ella, particularmente habitantes que han sido víctimas directas del conflicto armado, que han padecido fenómenos como el desplazamiento forzado en diversas regiones del país. El colegio privado, por el contrario, está ubicado en un lugar céntrico, cercano a los escenarios de poder y discusión institucional sobre el conflicto armado, contando en su trayectoria con la presencia entre sus graduados de altos oficiales de las fuerzas militares, exministros del gobierno nacional y expresidentes. Estas diferencias de ubicación, población y relación con el conflicto permiten hacerse inicialmente la pregunta: ¿existen cercanías o distancias entre los saberes, prácticas y memorias docentes frente al conflicto armado en las dos escuelas?

La elección de estos dos colegios también estuvo mediada por la apertura institucional para su participación. Se realizaron consultas en otras escuelas con características disímiles -por ejemplo «colegios militares»- y no se logró avance alguno. En estas dos instituciones se contó con la ventaja de tener relaciones personales y profesionales con algunos docentes y directivos docentes que facilitaron el ingreso y desarrollo de los trabajos de investigación.

La investigación se desarrolló en torno a un **trabajo de carácter etnográfico** que incluyó **entrevistas** a diecisiete docentes y tres directivos docentes, así como más de cuarenta **visitas** a las instituciones educativas **entre julio de 2018 y abril de 2019**, en las cuales se llevaron a cabo entrevistas, indagaciones en sus bibliotecas y archivos institucionales, recorridos de reconocimiento de su espacialidad y, fundamentalmente, **observaciones** participantes de clases y efemérides escolares. Las visitas se desarrollaron en jornadas de entre dos y seis horas dependiendo del

calendario escolar, de los periodos de tratamiento del tema y de las eventualidades propias de la vida cotidiana en las aulas.

1.3. Los capítulos

Este documento de tesis presenta los resultados de la investigación en seis capítulos.

En el **capítulo I** se exponen y analizan algunas **investigaciones** sobre la enseñanza de la historia reciente, ubicando los temas y problemas más relevantes de este campo de estudios. Se hace un recorrido desde los asuntos historiográficos más generales que están en su origen, hasta algunas de las cuestiones que son motivo de análisis y discusión en la última década. De forma general, se puede indicar que este es un campo de investigación de relativa novedad a nivel internacional y en construcción en Colombia que ha producido una serie de conclusiones, hallazgos y conceptos, algunos de los cuales sirvieron de referentes a esta investigación.

En el **capítulo II** se exponen tres series de categorías que están a la base del **entramado teórico** con el cual se construyó la investigación. En primer lugar, los conceptos de *culturas escolares, prácticas y saberes docentes* que fueron piedra angular para indagar la vida cotidiana en las aulas. En segundo lugar, categorías más amplias y generales que atraviesan el campo de estudios en cuestión: *memoria e historia reciente*; y, en tercer lugar, los componentes del enfoque metodológico utilizado en la investigación: la *etnografía educativa*. De igual manera, se describen los procedimientos concretos de aplicación de ese enfoque metodológico.

En el **capítulo III** se analizan las **concepciones pedagógicas** expresadas por los maestros en las entrevistas y observadas en el trabajo de campo, así como la incidencia de éstas en los procesos de enseñanza del conflicto armado y su lugar como componente de los saberes docentes. Se destaca que existen huellas de un fenómeno amplio de transformación de la

enseñanza de la historia; que la incorporación del conflicto armado como objeto de estudio escolar contribuye con un proceso de alejamiento de los enfoques de la pedagogía tradicional y de una narrativa histórica, heroica y patrioter. Con el ingreso del conflicto armado a las aulas se ubica en un lugar privilegiado para su enseñanza a los *relatos de las víctimas*, y esa situación habilita para ellas la constitución en las dos instituciones educativas de *escenarios públicos de escucha*. Tal dinámica es altamente progresiva para la discusión de las memorias sobre el conflicto armado, pero también introduce en su tratamiento escolar contradicciones y tensiones que se consideran en el siguiente capítulo.

En el **capítulo IV** se describen y analizan las **prácticas docentes** en torno a la enseñanza de la historia reciente, situando los recursos y las metodologías enunciadas por los profesores y observadas en las clases. Como se advierte en el capítulo III entre ellas sobresale la exposición de las *narrativas de las víctimas* que ha dado lugar a la expresión de *memorias débiles* o *subalternas* en la enseñanza del conflicto armado. Esa emergencia de la pluralidad de los relatos puede ser saludada como una expresión democrática, pero también puede generar todo tipo de tirantezas y desacuerdos en el aula, pues los relatos sobre el conflicto pueden resultar antagónicos, y por ello conflictivos y dolorosos. ¿Cómo responden los profesores a estas circunstancias? Es una cuestión trabajada en este capítulo. Igualmente en el capítulo IV se ubica como el informe *Basta ya* es considerado en las entrevistas y usado en las observaciones como referente bibliográfico para trabajar el tema, como se realizan entorno suyo adaptaciones y traducciones, pero también, cómo pueden limitarse o extraviarse en esas lecturas algunos de los sentidos enunciados por los investigadores que lo redactaron. Se encuentran fenómenos de relevancia para la enseñanza de la historia, como la casi desaparición de los libros de texto escolar en las prácticas de enseñanza del conflicto armado y se reflexiona sobre sus implicaciones. Así como, sobre el impacto de la inclusión de otras metodologías y recursos que tampoco están exceptos de tensiones y contradicciones como el uso de la Internet o de los audiovisuales.

En el **capítulo V** se analizan algunas **memorias docentes** sobre la «Violencia» y el conflicto armado. En este ámbito también aparecen tensiones y contradicciones. Se encontraron indicios de *memorias* asociadas a una narrativa *oficial y dominante* sobre estos periodos de la historia nacional, pero también expresiones de *memorias subalternas o débiles* en los docentes. Entre este último tipo de relatos aparecen referencias a las luchas campesinas por la tierra, al impacto e influencia de la lucha guerrillera en las ciudades, así como a su posterior desprestigio y el distanciamiento paulatino frente a ella en los centros urbanos. Así mismo, se hallaron memorias que hablan del papel de la mujer en medio de la guerra o memorias que indican sospechas frente a los silencios y olvidos de las *memorias oficiales*.

En el **capítulo VI** se exploran algunas especificidades de las **culturas escolares** de las dos escuelas intentando ubicar la influencia de estas en las prácticas de enseñanza de la historia reciente. Se retoma para ello el concepto de *atmósferas de transmisión*, es decir, se habla allí de los ambientes en los que se desarrollan las prácticas, si estos las hacen posibles o no, si las limitan o las impulsan. Para este análisis de las *culturas escolares* se indaga por la *espacialidad escolar*, algunos ángulos de *las formas de organización de la enseñanza* y se relacionan estas con factores contextuales como el barrio, la clase social, los horizontes pedagógicos expresados en los diálogos y visitas, las tradiciones religiosas y políticas.

De igual manera, junto con algunas *memorias docentes sobre el conflicto* se trabajan en este capítulo *memorias docentes de su escolaridad* en las que se relata el tratamiento de la historia reciente en su etapa como estudiantes y se analiza si tales memorias juegan un papel importante en sus prácticas de enseñanza; se subrayan distintos tipos de censura para el tratamiento del tema y las dificultades aún existentes para «problematizar» el conflicto en el aula o llegar a «comprenderlo», lo que permite hablar de una enseñanza de la historia reciente en Colombia con «textura frágil».

El cierre del presente documento de tesis lo constituye el apartado de conclusiones.

Las calles parecen vacías, faltan algunos minutos para la cita pactada, a las 6:30 de la mañana debo estar en el salón de clases. El barrio tiene enormes casas construidas con ladrillo a la vista, jardines extensos en los que hacen presencia árboles de gran altura. Es una zona residencial que lentamente cede espacios a oficinas, locales comerciales y recintos culturales. Al doblar la esquina cambia el paisaje, una imponente estructura arquitectónica ocupa una manzana completa; algunos automóviles se estacionan en frente suyo y descienden de ellos niños y jóvenes, la caravana de «rutas escolares» -buses de color blanco- parece un poco más significativa. No hay bullicio, no hay calles polvorientas, no hay filas para el transporte público, no hay posibles actos circenses... pero sí uniformes escolares, morrales a la espalda, cuadernos en las manos. En apariencia hay muchas cosas distintas y otras tantas similares, pero hasta aquí no es nada más que una suposición.

Capítulo I: Temas y problemas de la investigación sobre la enseñanza de la historia reciente

En este capítulo se presentan -a manera de **antecedentes** de investigación- algunos de los temas y problemas más relevantes del campo de investigación sobre la enseñanza de la historia reciente. Se hace un recorrido por el desarrollo del campo, desde los asuntos historiográficos más generales que le dieron origen, hasta algunas de las cuestiones que son motivo de análisis y discusión más recientemente.

El capítulo presenta estos antecedentes atendiendo en primer lugar al desarrollo del campo a nivel internacional y luego en el caso colombiano. A nivel general se puede advertir que éste es un campo de estudios de relativa novedad a nivel internacional y en construcción en Colombia.

Las investigaciones de este campo de estudios a nivel internacional y nacional han producido hallazgos, conclusiones, conceptos e indicado problemas que sirvieron de referente o de objeto de reflexión en esta investigación, los cuales van desde la ubicación de las políticas curriculares sobre la enseñanza de la historia reciente como parte de las políticas de memoria de los Estados nacionales, pasando por las preocupaciones por cómo llegan a ser tratados estos pasados dolorosos en las aulas, el lugar y papel de los docentes en esos procesos de incorporación o el tipo de memorias que se han encontrado en las escuelas sobre el conflicto armado colombiano.

1.1. El surgimiento de un campo de estudios: la enseñanza de la historia reciente

La Historia como disciplina científica surgió de la mano de la pretensión de los Estados de forjar una tradición que sirviera como base para la construcción de las identidades nacionales. Por ello, la difusión de una historia oficial ha sido un instrumento fundamental para la legitimación de los Estados Nación, y la enseñanza de la historia en el sistema escolar un componente básico de ese engranaje (Franco y Levín, 2007).

Entrado el siglo XX la disciplina enfrentó una crisis al tener que alejarse de los pasados nacionales heroicos y gloriosos, y tener que empezar a trabajar con pasados vergonzantes de crueldad y horror. Como no podría ser de otro modo la enseñanza de la historia tuvo también que encarar esta conmoción.

Desde la Primera Guerra Mundial historiadores, pedagogos y sociólogos de la educación constataron el papel que tuvo la enseñanza de la historia en el desarrollo de las campañas belicistas en países como Alemania, Estados Unidos y Japón. A pesar de las preocupaciones que se expresaron frente a tal actuación, esta no aminoró en relación con la Segunda Guerra Mundial (Carretero, 2007).

Fue el genocidio nazi el que constituyó un punto de quiebre en estos dos ámbitos de reflexión, tanto en la esfera académica como en el mundo escolar. Este hecho condujo a una demanda de profunda reconsideración del tratamiento del pasado y de su transmisión. El terror y la barbarie de la Segunda Guerra Mundial pasaron a ser considerados un saber básico que todos los estudiantes deberían comprender (M. P. González, 2014b).

En ese contexto los estudios sobre la memoria empezaron a legitimarse hasta llegar a situarse como una herramienta para conocer los hechos traumáticos del siglo XX. Sin embargo, como advierten algunos autores, tales estudios han prestado escasa atención a las cuestiones relacionadas con la historia escolar, lo que se expresa en una limitada bibliografía sobre el tema (Carretero, Rosa, & González, 2013, Pàges, 2008).

El tratamiento de temas vinculados a la memoria y a la historia reciente ha sido y es controversial, pues con ellos se ponen en cuestión algunos de los relatos iniciales de la Historia como disciplina científica, pero también se pueden llegar a objetar el papel de los Estados -y en algunos casos de los regímenes democráticos- en acontecimientos vinculados con disputas armadas, violencia política, genocidios y terror.

En el ámbito escolar estos temas suponen además trabajar explícitamente una de las funciones fundamentales de la enseñanza de la historia, que en muchos casos aparece tan sólo de forma soslayada: su rol cultural y político en la gestión del pasado (Carretero y Borrelli, 2010).

A nivel internacional la enseñanza de esos pasados recientes y su vinculación con la memoria han sido objeto de importantes controversias; existen referencias muy variadas a cerca de la importancia social de este tipo de cuestiones y de los debates que pueden llegar a generar:

- A comienzos del siglo XXI surgió una polémica binacional por la manera en que se empezó a relatar la invasión japonesa a China en la Segunda Guerra Mundial; en los libros de texto nipones apareció una versión revisionista que negaba o minimizaba las atrocidades cometidas (Robin, 2012).
- En los Estados Unidos, a mediados de los años noventa, se generó una intensa disputa luego de la presentación de los National History Standard que propuso el tratamiento escolar de temas como la Guerra del Vietnam o el lanzamiento de las bombas atómicas sobre Hiroshima y Nagasaki.
- En Rusia, bajo gobierno de Vladimir Putin, se dio apertura a un debate por la intención de restaurar una visión positiva de Stalin.

► En España y Chile se generó una discusión por la inclusión curricular de la Guerra Civil española y el franquismo en el primer caso, y de la dictadura militar de Pinochet en el segundo (Carretero y Borrelli, 2010).

► En Alemania ha sido objeto de crítica la forma en la que se describe en los libros de texto la participación del país en la Segunda Guerra Mundial, las razones que la impulsaron a ella y su derrota (Carretero et al., 2013).

Otros intentos han sido menos polémicos. En Europa apelar al recuerdo, a la memoria individual ha sido un mecanismo para la innovación pedagógica. Con ese enfoque apareció el programa del Consejo Europeo «Enseñar la memoria, educación para la prevención de crímenes contra la humanidad» y previamente las experiencias de trabajo con fuentes orales en Italia¹ (Pàges, 2008).

1.2. Temas y problemas de la investigación sobre la enseñanza de la historia reciente: un campo en expansión

Este campo de investigación en educación es relativamente novedoso; sus desarrollos más importantes se han producido desde comienzos del presente siglo. Particularmente, se encuentran investigaciones al respecto en países que han soportado pasados recientes marcados por la violencia política, las dictaduras militares o los conflictos armados. Algunos de los temas y problemas más frecuentes en él están asociados a los asuntos curriculares: la inclusión de la historia reciente en los currículos oficiales o en los libros de texto. También se han indagado las representaciones o concepciones de los estudiantes de esos pasados cercanos, las memorias que se construyen socialmente sobre ellos y su incidencia en los espacios escolares.

Una de las líneas de investigación que ha sido poco trabajada es la que se orienta al estudio de los saberes y prácticas escolares, con relación a ella se

¹ Sobre el caso italiano Alessandro Portelli comenta elementos polémicos asociados a la eliminación de los crímenes de guerra y del colonialismo en los manuales escolares (Portelli, 2014).

han presentado algunas indagaciones que la han abordado de manera tangencial y existen otras que le dan preeminencia al encararlas como factor fundamental en la comprensión de la enseñanza.

1.2.1. Historia reciente, currículo oficial y políticas de memoria

Uno de los temas más ampliamente investigados en este campo de estudios es la inclusión de la historia reciente en los currículos oficiales. En esta línea de investigación se indaga la legislación o normatividad educativa, particularmente la curricular. Lo que revelan de manera más general este tipo de pesquisas es que las políticas educativas son utilizadas como herramientas para la construcción de memoria, hacen parte de las políticas de memoria que establecen los Estados Nacionales. En ese sentido, la inclusión o exclusión de la historia reciente en el currículo oficial se corresponde -al menos inicialmente- con el interés o desinterés del poder estatal en admitirlo como parte de la memoria nacional.

Una expresión explícita de una orientación curricular que excluye la enseñanza de la historia reciente fue expuesta por Finocchio para el caso argentino. Bajo el gobierno de la última dictadura militar se expidió la resolución: *Subversión en el ámbito educativo (Conozcamos a nuestro enemigo)*, que fue editada como libro y distribuida en todas las escuelas del país. Este documento situaba a la escuela como un posible espacio de circulación de «ideas subversivas», por ello asignaba a los educadores la tarea de ser «custodios de la soberanía ideológica» e imponía una pedagogía de neutralidad que frenaba el tratamiento de cuestiones polémicas como el terror circundante (Finocchio, 2009a).

También en Argentina Debattista estudió el caso particular de las políticas educativas sobre la enseñanza de la historia en escuelas de la provincia de Neuquén, encontrando -para ese mismo periodo de la dictadura militar- una circunstancia semejante de supresión curricular, pues las disposiciones educativas estudiadas establecían un importante control sobre las memorias

sociales. Tal control fue desapareciendo, de acuerdo a la autora, a finales de la década de 1980 cuando empezaron a aparecer espacios para la construcción autónoma de los planes de estudio por los docentes (Debattista, 2004).

Situaciones parecidas fueron destacadas por Trinidad en el caso del Perú. La normatividad jurídica que se estableció bajo el gobierno de Fujimori sirvió para silenciar cualquier referencia a la lucha armada. Con la promulgación de la Ley contra la «*apología docente al terrorismo*» un maestro podía ser sancionado con penas hasta de cadena perpetua si hacía referencia a temas que pudieran ser asociados con la subversión. Su promulgación supuso no sólo la imposibilidad de tratar estos contenidos al interior de las aulas, también logró construir una memoria docente que la investigadora sitúa como uno de los factores para explicar el escaso abordaje de ese pasado (Trinidad, 2004).

Años después una nueva investigación en este mismo país percibió que la incorporación de la historia reciente en el currículo seguía generando agudos conflictos, despertando una alta sensibilidad en la opinión pública y en los actores políticos. El Ministerio de Educación había prohibido la enseñanza del conflicto armado y tan sólo hasta 2003, con la presentación del *Informe Final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación*, apareció la recomendación de su incorporación al currículo oficial y la normatividad educativa eliminó las restricciones formales para trabajarlo (Uccelli *et al.*, 2013).

En Guatemala Oglesby encontró que no existía un proyecto nacional para la enseñanza de la memoria histórica. La investigadora apreció como el gobierno cedió a los sectores sociales y económicamente dominantes que rechazan el informe *Nunca Más* de la CEH (Comisión para el Esclarecimiento Histórico) que develó la represión y la violencia que padeció el pueblo Maya durante el conflicto armado. Lo que sí puso en práctica el gobierno fue una política de educación ciudadana que se formuló para contribuir con la construcción de una cultura de paz. Tal política,

considera la autora, está soportada por relatos que no describen el conflicto y no explican las condiciones que le dieron origen (Oglesby, 2007). Es decir, una política de memoria que formalmente incluye la posibilidad de enseñanza de la historia reciente, pero que la limita para hacerla ligera.

Un escenario próximo al guatemalteco fue descrito por Carretero y Borrelli para el caso de Chile luego de la caída de la dictadura militar. Formalmente las autoridades estatales se posicionaron en defensa de los derechos humanos y de la inclusión en la enseñanza de la historia de la dictadura militar como contenido, sin embargo, los programas de estudio elaborados por el Ministerio de Educación chileno en 1999 apuntaron a la idea de la «inevitabilidad» del golpe de Estado, y hacían énfasis en los logros económicos del gobierno de Pinochet, recomendando prudencia a la hora de tratar el tema. Los docentes indicaron que en los procesos de enseñanza de la historia reciente el Estado los «dejó solos» (Carretero y Borrelli, 2008); las autoridades estatales matizaban su relato sobre la dictadura, pero mantenían una narrativa oficial que aludía a posibles miradas alternativas como imprudentes.

1.2.2. Currículo oficial y luchas democráticas

Si bien advertíamos que la inclusión de la historia reciente en el currículo oficial se corresponde con el interés o desinterés del poder estatal en hacerlo parte de la memoria nacional, existen procesos como el argentino en el que algunas investigaciones revelan que esa incorporación no puede explicarse exclusivamente de esa manera. Su introducción al espacio escolar está enmarcada en un proceso político-social más amplio de las luchas por construir sentidos y significados para ese pasado.

La forma en la que en Argentina se ha tramitado el pasado asociado a la última dictadura militar, las disputas que se han librado en torno suyo, deben ser ubicadas como un factor fundamental en su incorporación al currículo oficial.

Desde que sucedieron los asesinatos, las torturas y las desapariciones una parte de la sociedad argentina intentó conservar y recuperar la memoria de la tragedia. Familiares, organismos de derechos humanos, activistas políticos, y posteriormente sectores amplios de la sociedad reclamaron verdad y justicia e hicieron propio el imperativo de «recordar para no repetir» (Kriger, 2011). En *Haciendo memoria en el país del nunca más* las autoras mencionan un fenómeno muy dicente en este sentido, vinculado al repudio que la sociedad expresó a los represores; los ciudadanos al encontrarse en lugares públicos con los militares los increpaban o los insultaban (Dussel, Finocchio y Gojman, 2012). El Estado tuvo que hacerse cargo de algunos de estos reclamos y creó comisiones y leyes para esclarecer la verdad (Carnovale y Larramendy, 2012). Las cúpulas militares fueron juzgadas y sus miembros condenados a prisión.

Todo ello permite hablar de un importante triunfo de esa lucha democrática en el país, que no sólo instaló el tema en la agenda pública, también hizo posible su aparición en los espacios escolares. Distintos investigadores coinciden en señalar que la presencia de estos temas en la escuela argentina se corresponde con un largo proceso de lucha «desde abajo» (De Amézola, 2018; Raggio, 2004; Kriger, 2011; M. P. González, 2011).

Su ingreso en el ámbito educativo se da en un comienzo en disposiciones sobre efemérides escolares como la del 16 de septiembre -conmemoración de *La noche de los lápices* conquistada por los estudiantes secundarios- (Lorenz, 2004), luego con la aparición de propuestas editoriales, con algunas prácticas docentes, con la existencia de asignaturas como educación cívica -donde se estudian los golpes de Estado- y, finalmente, con la aparición de referencias explícitas a ellos en las leyes de educación nacional desde 1993 (González, 2011).

En medio de profundas pugnas y tensiones entre distintas memorias, en los últimos años la normatividad educativa en Argentina presentó cambios muy significativos. González considera que, en 2006, con la Ley Nacional de

Educación, la historia reciente y la construcción de la memoria adquieren una centralidad especial. Según la investigadora en esta ley se hace uso de conceptos como «terrorismo de Estado» con el que se expresaron los avances y precisión que se habían logrado a esa altura en la investigación historiográfica y en las narrativas sociales sobre la historia reciente; con el uso de esa categoría se lograba superar las denominaciones imprecisas que hacían referencia a la dictadura militar y su plan sistemático de violencia política en la legislación curricular anterior (M. P. González, 2014a).

Sin embargo, Carnovale y Larramendy consideran que la inclusión de la historia reciente, junto con la de efemérides alusivas a estos temas, no contaron con estrategias de acompañamiento efectivo a los docentes en la determinación de qué enseñar, cómo hacerlo y a qué recursos apelar (Carnovale y Larramendy, 2012). La normativa pasó a incluir los temas, pero a los docentes, como en el citado caso chileno, se les «dejó solos» en su abordaje.

1.2.3. Libros de texto

Otro tema de investigación sobre la enseñanza de la historia reciente vinculado al asunto curricular es el de su tratamiento en los libros de texto. En Chile Reyes analizó libros de texto utilizados desde finales de los años 90, ubicando que en ellos aparecen una serie de contenidos que tienen la impronta de la defensa de la dictadura y del silencio a las atrocidades cometidas. La dictadura se presenta en estos textos escolares como una salida necesaria al caos del gobierno de Allende y los derechos humanos como un concepto abstracto (Reyes, 2004).

En Argentina De Amézola lideró dos investigaciones en las que se analizaron documentos oficiales y manuales escolares en la Provincia de Buenos Aires. En ellas se caracterizó que en los textos escolares estudiados se apela a la condena moral del terrorismo de Estado, pero no se vincula de forma significativa con las otras políticas de la dictadura. Lo cual,

consideran los investigadores, se relaciona con que si bien la ley promueve generar «reflexiones y sentimientos democráticos» en los alumnos, en las escuelas al parecer se opta sólo por el sentimiento (De Amézola, 2008).

En un artículo posterior De Amézola sostuvo que los libros de texto resultaron muy relevantes en el proceso de incorporación de la historia reciente en Argentina, ya que los profesores debieron adecuarse a las reformas en los planes de estudio que incluyeron el tema sin una actualización previa sobre él. En los libros de texto notó que la represión aparece como clave explicativa de la dictadura y el informe *Nunca Más* como una representación casi excluyente de la misma. De acuerdo a sus investigaciones el uso de estos materiales al interior de las aulas se presenta sin mayor crítica y considera que tal falta de reflexión ha conducido a «fetichizar» la memoria, banalizarla o simplemente evadirla (De Amézola, 2011).

1.2.4. Estudiantes: representaciones, concepciones y memorias

Otra línea de investigación en el campo que ha tenido desarrollos importantes es la que indaga por las representaciones, concepciones o memorias de los estudiantes sobre la historia reciente. En 2001 se organizó en Argentina el *Concurso nacional de monografías: La dictadura militar. 25 años después del Golpe*, en el que un grupo de investigadores trabajó con una muestra de 150 monografías que los estudiantes presentaron interesados en indagar los tipos de discursos que circulaban y se construían en las escuelas sobre la historia reciente.

Dentro de sus hallazgos se resaltó la sobrevaloración de la memoria y de la función del recuerdo expresada en las monografías en la recurrencia de sentencias como «nunca más» o «recordar para no repetir», que aparecen formuladas bajo el supuesto de que su enunciación pública limita el riesgo de una recaída en condiciones cercanas a las vividas en ese pasado. Un sentido similar se le otorga a la democracia, pues se plantea una confianza

ciega en ella que la mitifica e impide pensarla crítica y activamente. Frente a estas conclusiones los autores del artículo sugieren que el abordaje de la historia reciente en las aulas tiende a ser insatisfactorio, ya que se evidencian algunos problemas importantes en las narrativas construidas por lo estudiantes: la equiparación de la responsabilidad política de quienes ejercieron el terrorismo de Estado -teniendo la suma del poder público en sus manos-, con la responsabilidad de las fuerzas insurreccionales. Se demoniza el uso de la violencia al no existir una contextualización y análisis crítico de su aparición política en la década de 1970. Como prima la valoración moral sobre la violencia se establece un binomio de buenos y malos -buenos quienes no la usaron, malos quienes sí lo hicieron-, que reduce al máximo la complejidad de su uso como fenómeno político (Levín *et al.*, 2007).

Algunos años más adelante Kriger investigó -también en Argentina- las representaciones sobre la historia reciente en estudiantes de educación secundaria en escuelas de la ciudad de Buenos Aires y del Gran Buenos Aires y empezó a ubicar ciertos cambios. En sus conclusiones indicó que el tema de la historia reciente está presente en alguna medida en todos los ámbitos indagados -pares/amigos, familia, medios y escuela-; con mayor presencia en los escenarios de la esfera pública y menos en los de la esfera privada. La narrativa con mayor presencia en los estudiantes que analizó la denominó «memoria hipervictimizante» -aquella que plantea que el terrorismo de Estado fue una política contra sectores de la población inocentes y despolitizados-. Observó que la memoria militante -que resalta la militancia política de los desaparecidos de la década del 70-, que era una memoria débil, se había fortalecido notable y prácticamente equiparaba a la memoria victimizante ligada a la «teoría de los dos demonios». Así mismo, que la memoria militar -que plantea que el Estado apeló al terrorismo de Estado ante la «guerra sucia» de la insurgencia- se muestra como una memoria débil, prácticamente nula por su baja incidencia (Kriger, 2011).

Carretero y Borrelli comentan una investigación de Valls para el caso de España. En 2003 Valls indagó a 68 estudiantes y 20 profesores de

secundaria sobre la enseñanza de la historia reciente. Encontró que el 28.5% de los estudiantes que encuestó manifestaron que no estudiaron durante su educación secundaria contenidos referidos a la II República española, la Guerra civil, el franquismo y la transición democrática (Carretero y Borrelli, 2008). Advirtió que los estudiantes al ser encuestados sobre cómo deberían tratarse los temas conflictivos de la historia reciente demandan una orientación más práctica de la enseñanza de la historia, con un enfoque cívico y crítico vinculado a los problemas del presente. Los estudiantes sostuvieron que la memorización y la repetición seguían siendo las principales exigencias cognitivas de la enseñanza de la historia.

1.2.5. La enseñanza de la historia reciente: memorias en conflicto

Uno de los problemas que se ha ubicado en distintas investigaciones sobre la enseñanza de la historia reciente se relaciona con una característica propia de la memoria al no existir solamente una memoria, sino diversas memorias que conviven y pugnan, memorias que pueden ser en un momento fuertes y en otro débiles (Kriger, 2011); se generan disputas sociales y políticas que condicionan el acercamiento de los docentes y las instituciones escolares a estos temas (Jelin y Lorenz, 2004). Como hemos apuntado, las memorias pueden llegar a ser narrativas que ponen en cuestión las identidades nacionales; frente a las memorias fuertes de los relatos oficiales, las memorias débiles de las identidades colectivas alternativas pueden buscar legitimación generando una dinámica de contradicción. En un contexto de esta naturaleza la escuela puede convertirse en lugar de lucha entre distintas memorias (Carretero, 2007).

Un docente, al enseñar la historia reciente, se enfrenta cotidianamente con esas luchas por la memoria (Lorenz, 2013). Tanto profesores como estudiantes portan supuestos, preferencias, pertenencias a grupos sociales e ideologías. De allí que se ubique como necesario partir de la premisa de que el trabajo de enseñanza de la historia reciente es una labor de naturaleza política y conflictiva (Raggio, 2004).

Una variante de este problema se vincula con el propio código disciplinar de la Historia. Finocchio destaca como en Argentina los estudiantes de secundaria jugaron un papel importante en el proceso de inclusión de la historia reciente en la escuela al reclamar respuestas sobre él (Finocchio, 2009a). Tales demandas pueden pretender encontrar certezas y verdades; lo cual produce una importante tensión, pues el conocimiento histórico en general tiene un carácter inacabado y abierto, que en el caso de la historia reciente se amplifica, pues no es posible establecer un relato cerrado y concluyente sobre un pasado que está lleno de heridas aún abiertas² y cargado políticamente (Franco y Levín, 2007).

1.2.6. Dificultades adicionales en la enseñanza de la historia reciente

Otra dificultad que se observa en las investigaciones sobre la enseñanza de la historia reciente ha sido la inclinación a tener un abordaje en el que se privilegia la exposición de los crímenes aberrantes -«show del horror»- y el imperativo «recordar para no repetir» -«deber de memoria»-, dejando de lado la discusión de las condiciones históricas y políticas que hicieron posible el terror, así como las aproximaciones críticas a ese pasado (Lorenz, 2004; 2013; Oglesby, 2007).

A partir de esa forma de encararla, la historia reciente puede ser vista como un pasado distante con el que las nuevas generaciones se vinculan por medio de prácticas de repetición y ritualización que limitan la posibilidad de una resignificación de los hechos (Jelin & Lorenz, 2004; Finocchio, 2007). Su enseñanza corre el riesgo de tender a construir una visión moral de la historia y una lectura dualista del pasado que divide sus actores en «buenos» y «malos» que genera «condenas automáticas» y el «rechazo moral» frente a las violaciones a los derechos humanos sin una reflexión sobre lo ocurrido

² En el caso argentino este es un problema bastante concreto, pues aún los represores mantienen pactos de silencio que limitan el accionar de la justicia, existen crímenes sin juzgar, cuerpos que no han podido ser encontrados e identificados o abuelas que aún buscan a los jóvenes que fueron apropiados (Carnovale & Larramendy, 2012).

(Carnovale y Larramendy, 2012). Es por ello que en algunos casos se ha llegado a hablar de una transmisión de la historia reciente en la escuela que posee una «textura frágil» (Finocchio, 2007).

1.2.7. Propuestas: hacia una enseñanza crítica de la historia reciente

Como se ha resaltado en la enseñanza de la historia reciente los docentes se enfrentan a un escenario de lucha entre distintas memorias. Un pasado que no cierra, que impacta de manera directa el presente tiene mayores dificultades para acceder al consenso social sobre cuestiones como: ¿para qué enseñarlo?, o ¿qué enseñar de él? Esto ha conducido a algunos autores a plantear que como campo disciplinar la enseñanza de la historia debe servir para comprender que al interior de la escuela -según las condiciones históricas- existen «memorias débiles» y «memorias fuertes» (Carretero y Borrelli, 2010).

Partiendo del reconocimiento de la existencia de múltiples perspectivas sobre ese pasado, otros investigadores han señalado que la escuela está llamada a construir cierta «autoridad legítima» sobre las memorias de los distintos actores que pueden hacer presencia en ella (Estado, partidos políticos, organismos de derechos humanos, víctimas, historiadores) y particularmente las de alumnos, padres de familia y docentes. En su aspecto más general esa legitimidad se concede socialmente y aparece como función de las políticas educativas, tarea de los historiadores y de los investigadores en el campo que deben ayudar a construir un relato de la historia reciente que pueda ser transmitido en la escuela. Pero, en su escenario más cotidiano, en el aula de clase son los docentes quienes juegan el rol central en su transmisión (Franco y Levín, 2007).

González formula distintos interrogantes al respecto: ¿puede quedar el tema en un espacio de debate en el que todas las opiniones son iguales?, ¿es deseable que los alumnos saquen solos sus conclusiones sobre el tema? Para esta investigadora el docente no puede dejar a sus estudiantes huérfanos de

referencias (González, 2014b). En Argentina la última dictadura militar fue el caso límite de ruptura con las formas propias de una sociedad democrática, partiendo del consenso social alcanzado que reprueba el terrorismo de Estado y la violencia política que este desencadenó, la construcción de los relatos docentes implica la elección consciente de memorias que permitan la comprensión de tales acontecimientos y la búsqueda de su no repetición.

Atendiendo a este tipo de intencionalidades existe una amplia coincidencia en que es necesario superar las narrativas que se limitan a la conmemoración y la exposición literal del terror, para lo cual se ubica como indispensable contextualizar ese pasado, de modo tal que sea posible su comprensión histórica (Lorenz, 2013). También que resulta más útil trabajar con «memorias ejemplares»³, aquellas que hacen posible extraer lecciones del pasado para actuar en el presente (Todorov, 2008).

Esa relación entre pasado y presente que ubica al pasado como herramienta para pensar y comprender el presente ha sido sostenida también por varios autores. Raggio considera que la enseñanza de la historia reciente puede ayudarnos ubicar las claves del presente (Raggio, 2004); Jelin y Lorenz estiman que:

Trasladado al ámbito educativo, el desafío parece ser construir puentes entre el pasado y el presente, mantener vivo el pasado pero antes como generador de inquietudes acerca de la actualidad de los alumnos que como modelo a imitar, situación a añorar o pérdida a reparar (Jelin & Lorenz, 2004. P. 8).

Para Cuesta de lo que se trata es de elaborar una genealogía de los problemas que nos afectan en el presente. Este autor plantea la necesidad de la enseñanza de una historia con memoria, sostiene que una verdadera

³ Las memorias ejemplares comparan las semejanzas y diferencias de un acontecimiento con situaciones similares, generalizando lo que tienen en común, construyendo un modelo con el que se pueden analizar nuevas situaciones y acceder a la comprensión de su singularidad.

educación crítica enseña a efectuar cortes con el canon de la memoria colectiva dominante. Una enseñanza crítica de la historia evita la empatía con los vencedores, reclama la memoria de los vencidos y niega cualquier visión complaciente y teleológica (Cuesta, 2009a).

1.2.8. Historia académica e historia escolar: discusión sobre sus relaciones

En algunas investigaciones del campo encontramos referencias a otro problema, el de las relaciones entre la historia académica y la historia escolar. Para Carretero, Rosas y González la historia escolar es una representación del pasado plausible de ser distinguida de otros registros de la historia. La historia escolar estaría vinculada a la que aparece en los libros de texto y el currículo educativo, esta se distinguiría de una historia cotidiana que está vinculada a la memoria compartida por una colectividad y de la historia académica que es la que hacen los historiadores (historiografía).

La historia escolar se asocia para estos autores más a contenidos de carácter emocional que al pensamiento crítico que plantea como premisa la historia académica. En ese sentido sería a la vez más que la historia académica y menos que ella. Más porque incluye una serie de valores y creencias en los relatos históricos cuya finalidad es la formación en los alumnos de una imagen positiva de la identidad de su nación. Menos porque los estudiantes suelen desarrollar a partir de ello una comprensión limitada de la historia académica. Por otro lado, la historia escolar recibe para ellos una gran cantidad de influencias de la historia popular y cotidiana, por ejemplo, a partir de los medios comunicación (Carretero, Rosa y González, 2013).

Sobre estas relaciones entre la historia académica y la historia escolar De Amézola, estudiando el caso argentino, planteó que:

En definitiva, entre lo que se enseña en la escuela y las preocupaciones de los investigadores nos encontramos en apariencia frente a una paradoja: la historia escolar es necesariamente distinta de la historia académica que se ocupa del pasado reciente, pero sin su aporte, la escuela queda encerrada en una evocación estereotipada y en un respeto sólo formal de los derechos humanos (De Amézola, 2011. P. 16).

Para González los saberes históricos escolares no son productos menores y degradados de la historiografía académica aunque tampoco totalmente autónomos de ella, son una creación específica y propia de la cultura escolar que se construye y se recrea cotidianamente. La historia escolar no está por ello anclada a los libros de texto y el currículo oficial recibe una gran cantidad de influencias, pero sobre todo está estrechamente ligada a las prácticas y saberes docentes. Los profesores, plantea la investigadora, construyen una versión contingente y situada de la historia en la que están recogidas las referencias curriculares, de los textos escolares y de la historiografía. Cruzadas además por las necesidades, posibilidades, demandas y límites sociales, institucionales y escolares lo que les da un carácter situado y singular (González, 2017).

1.2.9. Saberes y prácticas docentes: adaptaciones, innovaciones y resistencias

Mario Carretero comenta: «(existen) pocos trabajos empíricos que en el ámbito español se hayan planteado estudiar las concepciones de los alumnos y los profesores sobre la historia reciente española» (Carretero y Borrelli, 2008). Esta circunstancia puede hacerse extensiva a otras latitudes pues en general este tipo de investigación empírica suele estar atrás de las investigaciones sobre aspectos curriculares. La investigación sobre prácticas docentes se ha desarrollado en algunos países de América Latina y con particular amplitud en Argentina.

Debattista realizó una de las primeras investigaciones sobre temas cercanos en la Provincia de Neuquén, en Argentina. En ella ubica a algunos docentes como «emprendedores de memoria» por su decisión de encarar el tema. La autora encontró que en muchas ocasiones la historia reciente llega al aula a partir de decisiones individuales y de una lucha en soledad de los profesores. Debattista considera que las experiencias individuales juegan un papel muy importante en la manera en la que los maestros encarar la enseñanza de la historia reciente, a partir de ellas se establecen las estrategias a utilizar y los contenidos a transmitir.

Esta investigadora señala que la escuela puede ofrecer posibilidades múltiples para el abordaje del tema, pues en su interior se generan intersticios que dan lugar a iniciativas autónomas. Esa libertad se expresa en la variabilidad de programas según institución o docente. Los docentes pueden ir desde los que implementan las políticas institucionales, toman como referencia las propuestas editoriales, no trabajan la historia reciente por falta del tiempo o lo abordan superficialmente (Debattista, 2004).

En el Perú, Trinidad señaló que, en la década de 1980, en pleno contexto de lucha armada, el magisterio peruano sufrió persecución y represión. En su investigación se interesó en conocer las memorias de esa época que transmiten los profesores y los factores que condicionan esa transmisión en la región de Ayacucho. Lo que observó es que los docentes, cerca de una década después, consideran importante hablar de este periodo de la historia del país, pero en la mayoría de los casos no lo hace.

La explicación de este posicionamiento cuenta con una variada argumentación por parte de los docentes: hay que «dejar las heridas cerradas», se «privilegian los temas más importantes», existe una «carencia de materiales didácticos», se presentó una «disminución de horas de ciencias sociales», se presentan «vacíos institucionales y curriculares para tratar el tema» (Trinidad, 2004) -todo lo anterior no podría desligarse del impacto de la normatividad jurídica establecida durante el gobierno de

Fujimori, la llamada Ley contra la «*apología docente al terrorismo*» mencionada anteriormente-.

Raggio indagó las prácticas escolares desarrolladas por los docentes en Argentina y observó dos extremos en ellas. Por un lado, el «bajar línea» de los docentes promotores de la enseñanza de la historia reciente; por el otro, la imposibilidad de hablar del tema. Entre esos dos polos notó una extensa gama de matices que incluían docentes con proyectos pedagógicos innovadores (Raggio, 2004).

Funes, también en Argentina, se interesó por investigar las concepciones epistemológicas de los profesores que enseñan historia reciente y comprender-explicar el conocimiento de los profesores de historia. Desde esa perspectiva la autora resaltó que el conocimiento profesional no siempre es el resultado de decisiones libres y conscientes, también es consecuencia de los procesos de adaptación y socialización de los profesores a la cultura tradicional escolar, la estructura del puesto de trabajo, los referentes disciplinares del currículo, los modelos de formación inicial y permanente, y los estereotipos sociales dominantes sobre la educación, sobre la escuela y sobre la enseñanza de la historia (Funes, 2006).

Oglesby estableció que en Guatemala han sido los maestros en sus prácticas docentes los encargados de impulsar una línea de recuperación de la memoria histórica. Encontrando que en localidades como Santa María Tzejá los estudiantes presentan un vivo interés por conocer la historia reciente de su país, y que sus profesores propician el encuentro con ese pasado apelando a la historia local, a las memorias de quienes vivieron esa etapa de violencia y represión, a la literatura testimonial o a la construcción de documentos audiovisuales sobre los hechos (Oglesby, 2007).

En el Perú se desarrolló otra investigación con maestros y estudiantes en colegios públicos de las ciudades de Lima y Ayacucho acerca de la inclusión de contenidos relacionados con el conflicto armado. Los investigadores llegaron a la conclusión de que el tema:

(...) no es tratado en las aulas, salvo contadas excepciones, ya que prevalecen dificultades, resistencias personales y desconocimiento de los maestros y maestras sobre cómo y qué enseñar, lo que es agravado por la sensación de ausencia de garantías para poder hacerlo libremente, sin ser objetos de represalias (Ucelli; & otros. 2013. P. 22).

Estudiantes y docentes tienen conocimientos diversos sobre el tema, pero la escuela no aparece como espacio de encuentro y discusión para sus memorias y experiencias. Los autores lo asocian al hecho de que la enseñanza de este periodo constituye aún una memoria en disputa.

González ha desarrollado una amplia investigación en Argentina en la que reconstruye y analiza saberes y prácticas docentes en relación con la historia reciente (M.P. González, 2008; 2011; 2014a; 2014b; 2017). En su trabajo ha encontrado que los docentes hacen lecturas y traducciones de las propuestas oficiales para la enseñanza y conmemoración de la historia reciente, que son actores claves en esos procesos y que sus interpretaciones del currículum constituyen actos de resignificación activa.

Los profesores se enfrentan a lo que la autora denomina «atmósferas de transmisión» refiriéndose a cómo en las instituciones escolares se instalan formas de relacionarse con ese pasado, las cuales pueden ser de rechazo, omisión, rutina o aliento, etc. De este modo, en las escuelas la historia reciente aparece como contenido de enseñanza de forma muy heterogénea: como un contenido programado, pero prácticamente inexistente, como un período al que «no se llega», como un espacio temporal que se aborda mediante «grandes pantallazos», «algún comentario», «trabajos prácticos de los alumnos», etc.

En sus análisis pone de manifiesto diversas estrategias y tácticas que despliegan los profesores, subrayando lo que tiene el oficio docente de

histórico, ecléctico, situado, complejo, ambiguo, plural y afectivo. González plantea:

(...) que las prácticas de enseñanza se moldean por la interacción de la propia biografía de los profesores, su experiencia en el oficio docente, sus saberes, sus percepciones, su memoria, etc. Pero también creemos que existe una influencia importante de las tradiciones escolares y de los elementos contextuales (desde las propias instituciones hasta la escuela como espacio cultural y producto histórico en sentido amplio) (González, 2008. P. 19).

Por todo ello, plantea la necesidad de considerar todos los espacios y dimensiones (aulas, actos y clases alusivas, climas institucionales, contenidos) para reconstruir de manera más completa y matizada los saberes y prácticas docentes.

González subraya que existe un consenso entre los docentes de que la escuela es un espacio privilegiado para la transmisión y construcción de memoria. Pero, ese lugar que ocupa de la historia reciente en la escuela argentina no está exento de críticas y dudas. Las cuales se derivan de las polémicas que aún se mantienen en la historiografía sobre la relación entre historia y memoria, de las trayectorias curriculares que han imperado en el país, de las tradiciones de la cultura escolar y de los sentidos históricamente asociados a la enseñanza de la historia (M. P. González, 2014a).

1.2.10. Balance del campo de estudios internacional

Las investigaciones de este campo de estudios a nivel internacional han producido una serie de hallazgos, conclusiones y conceptos, han situado una serie de problemas que sirvieron de referentes a la hora del análisis de los resultados de esta investigación. Entre otros se pueden destacar:

1. La ubicación de las orientaciones curriculares y las políticas educativas relacionadas con la enseñanza de la historia reciente como parte de las políticas de memoria de los Estados Nacionales, y por ello su inclusión o exclusión del currículo oficial como expresión del interés o desinterés estatal (Debattista, 2004; Trinidad, 2004; Oglesby, 2007; Carretero y Borrelli, 2008; Finocchio, 2009a). Aunque con una importante salvedad, en el caso de Argentina su introducción en el currículo también estuvo asociada a un significativo triunfo democrático, una lucha «desde abajo» por incorporar como contenido a trabajar en la escuela a la última dictadura militar (De Amézola, 2018; Raggio, 2004; Kriger, 2011; M. P. González, 2011).

2. Las reflexiones realizadas sobre la llegada de la historia reciente a las aulas, es decir, en torno al problema de ¿cómo es abordada la historia reciente en la escuela? Tal preocupación se expresa de manera clara con el hallazgo de Finocchio de una transmisión de la historia reciente con una «textura frágil» (Finocchio, 2007). Tal tipo de transmisión se puede vincular con prácticas de enseñanza estudiadas que se fundan en el «rechazo moral» (Carnovale y Larramendy, 2012), los sentimientos (De Amézola, 2008) o una exposición de la historia reciente como «show del horror». Frente a ello son valiosas también las ideas que plantean que es necesario indagar si en la enseñanza de la historia reciente se discuten o no las condiciones históricas y políticas que hicieron posible el terror (Lorenz, 2004), o las que indican la necesidad de trabajar ese pasado a partir de «memorias ejemplares» (Jelin y Lorenz, 2004).

3. El fenómeno encontrado en investigaciones en Chile y Argentina que resaltan la existencia de políticas curriculares que incluyen el tema de la historia reciente formalmente, pero que en los hechos se «dejó solos» a los maestros en su abordaje (Carretero y Borrelli, 2008; Carnovale y Larramendy, 2012). Se puede vincular este hallazgo con el problema de las referencias que pueden llegar al aula en el abordaje de la historia reciente y cómo tramitarlas. Con ese horizonte se puede subrayar la categoría «autoridad legítima» (Franco y Levín, 2007) con la que se advierte que

historiadores, investigadores, funcionarios encargados de las políticas educativas y particularmente los docentes deben comprometerse en la construcción de una narrativa que pueda ser transmitida en la escuela, que tenga legitimidad social y que permita que los estudiantes no queden huérfanos de referencias (González, 2014b), inmersos en un «todo vale» acrítico y temerario.

4. Las reflexiones que plantean como fundamental el reconocimiento de que la incorporación de la historia reciente en las escuelas habilita la presencia de memorias fuertes y memorias débiles que pueden entrar en contradicción (Carretero, 2007). Lo cual es así por el carácter político y conflictivo de la memoria y de la propia historia reciente a enseñar (Raggio, 2004).

5. La ubicación de los saberes históricos escolares como creación específica y propia de la cultura escolar, estrechamente vinculada con las prácticas y saberes docentes. Desde esta perspectiva se concibe que los profesores construyen versiones contingentes y situadas de la historia en las que reúnen referencias de la legislación curricular, los libros de textos y la historiografía, las cuales están atravesadas a su vez por necesidades puntuales, posibilidades, demandas y límites sociales, institucionales y escolares; lo que les da un carácter situado y singular (González, 2017).

6. El concepto de «emprendedores de memoria» que sirve para caracterizar cómo la historia reciente llega al aula en muchas ocasiones por las decisiones individuales de los profesores (Debattista, 2004).

7. Los hallazgos y conclusiones que plantea María Paula Gonzáles en sus investigaciones sobre los saberes y prácticas docentes en la enseñanza de la historia reciente en Argentina. Entre ellos que los docentes realizan una «resignificación activa» del currículum oficial para la enseñanza y conmemoración de la historia reciente con sus lecturas y traducciones de este. Que los profesores ponen en juego diversidad de estrategias y tácticas en sus prácticas de enseñanza de la historia reciente que responden a un ensamblaje que se constituye a partir de su biografía, sus trayectorias en el

oficio docente, sus saberes, sus memorias que se combinan de manera concreta con elementos contextuales y tradiciones escolares. Lo cual conduce a la idea de la necesidad de considerar todos los espacios y dimensiones que se cruzan en la enseñanza de la historia reciente para poder reconstruir de manera más completa los saberes y prácticas docentes -esto último se puede asociar también al concepto de «atmósferas de transmisión, ambientes escolares que impulsan o limitan el abordaje de la historia reciente»- (M.P. González, 2008; 2011; 2014a; 2014b; 2017).

1.3. Temas y problemas de la investigación sobre la enseñanza de la historia reciente en Colombia: un campo en construcción

Como advierten algunos autores en Colombia este puede ser entendido como un campo de estudios en construcción y de reciente aparición (Arias, 2018). Cuando se habla de la enseñanza de la historia reciente en Colombia se hace particularmente referencia a la enseñanza del conflicto armado interno que ha vivido el país en su último medio siglo. Jiménez, Infante y Cortés ubican la emergencia del campo entre finales de los años noventa y la primera década del siglo XXI, vinculándola con la aparición de los procesos de verdad, justicia y reparación que se empiezan a visibilizar a partir del proceso de desmovilización de los grupos paramilitares en 2005⁴. Estos autores también lo asocian con un fenómeno cotidiano al que se deben enfrentar los docentes en los centros urbanos: la presencia de un importante número de estudiantes en la población escolar que ha padecido directa o indirectamente los procesos de desplazamiento forzado y de marginación (Jiménez et al., 2012).

Amaya y Torres ubican su aparición en fechas similares y señalan otros procesos a los cuales podría estar asociado su surgimiento. Entre ellos la apertura de una serie de discusiones sobre los conocimientos producidos en la academia y transmitidos en la escuela (¿Qué historia se debe enseñar en la escuela?), la emergencia de memorias subterráneas (memorias de las

⁴ Fruto de ese proceso de negociación con los grupos paramilitares se promulgó la Ley 975 de 2005, conocida como Ley de justicia y paz que incluye referencias a la memoria como derecho de las víctimas.

víctimas que son retomadas por el Grupo de Memoria Histórica⁵), de instituciones de memoria (centros de memoria⁶) y de la mano de procesos popular-comunitarios que tuvieron mayor difusión a partir de la normatividad del proceso de justicia transicional (Amaya y Torres, 2015).

Sánchez y Rodríguez realizaron un primer estado del arte sobre el campo a finales de la década del 2000:

A pesar de la relevancia que tiene el conflicto armado colombiano en la producción académica, su tratamiento en el ámbito curricular es escaso. No son frecuentes los trabajos que analicen la manera cómo se han afectado las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales y de la historia en un contexto de confrontación armada, y son pocas las propuestas pedagógicas que abordan el conflicto armado colombiano como contenido curricular, que pueda ser estudiado en la escuela, tanto en sus dinámicas históricas como en su condiciones actuales (Sánchez & Rodríguez, 2009. P. 203).

De este modo, las preocupaciones de investigación iniciales estuvieron dirigidas al análisis de la normatividad educativa para la enseñanza de la historia y las ciencias sociales -así como sus disposiciones curriculares- y a elaborar algunas propuestas pedagógicas y didácticas. Trabajos posteriores han indagado sobre los procesos de formación docente, los saberes y formas de representación del conflicto armado en estudiantes, el tratamiento del tema de la Violencia en los libros de texto y las prácticas docentes.

Al realizar un balance más reciente sobre el campo, Amaya y Torres sostuvieron que las experiencias pedagógicas relacionadas con estos temas

⁵ El Grupo de Memoria Histórica que se creó a partir de la Ley de justicia y paz presentó en el año 2013 el informe *¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad*. Este informe y otros que el grupo ha presentado sobre el conflicto se elaboraron a partir de la categoría memoria histórica; según los investigadores con ella han buscado construir un relato que logre crear un sentido colectivo de pasado, una memoria del conflicto que incorpore las voces de las víctimas anónimas (GMH, 2013).

⁶ Dos ejemplos de ellos son el Centro Nacional de Memoria Histórica y el Centro de Memoria, Paz y Reconciliación del distrito de Bogotá.

siguen siendo escasas, lo que asocian a la dificultad de abordar el conflicto armado sin que éste haya llegado a su fin. Así mismo, señalan que su inclusión es aún tangencial en los currículos escolares (Amaya y Torres, 2015). Rocha plantea ideas cercanas, subraya que la producción pedagógica sobre la memoria es todavía una tarea pendiente en el país (Rocha, 2015). No obstante, varios autores advierten que en la actualidad este campo de estudios despierta mayor interés y tiene más visibilidad (Herrera y Pertuz, 2016).

Marcando los desarrollos existentes y posibles ámbitos de indagación para tener en cuenta, Arias comenta:

(...) no han contado con suficiente investigación, sobre todo en los espacios de educación básica, es decir, si bien hay conocimiento de las políticas escolares y las líneas editoriales al respecto, muy poco se conocen estudios que den cuenta sobre la manera como los propios escolares y los docentes perciben, reproducen o adaptan los contenidos ligados a la violencia política reciente. A este nivel se imponen los escritos de ensayo o reflexiones teóricas (Arias, 2018).

1.3.1. Enseñanza del conflicto armado y las políticas de memoria en Colombia

Distintos investigadores del campo coinciden en afirmar que en Colombia no existe una política pública sobre memoria y educación, como sí la tienen otros países que también han pasado por periodos de violencia política o conflicto armado -Chile, Argentina, Uruguay, Alemania, España o Ruanda- (Rodríguez & Sánchez, 2009; Ortega et al., 2015).

Tal inexistencia ha sido explicada a partir de distintas razones. La más general es de carácter político. Como se ha advertido en las investigaciones internacionales ubicar un determinado pasado como asunto de reflexión pedagógica supone una decisión política. Indagar sobre la historia reciente,

particularmente por los hechos de violencia política y el conflicto armado, y dar apertura al tratamiento escolar de estos temas no ha despertado interés estatal en Colombia (Ortega *et al.*, 2015). Lo cual estaría vinculado al hecho de que ese pasado reciente es un pasado traumático que pone en cuestión la actuación del Estado y su legitimidad; este pasado incómodo puede tensionar los órdenes morales de la sociedad y de las comunidades escolares (Arias, 2015a).

También se han ubicado resistencias que pueden existir desde el punto de vista disciplinar. La inclusión de la historia reciente supone otorgar importancia a lo contemporáneo, lo cual entra en contradicción con las formas tradicionales de la historia escolar que se construyen con base en una historia aceptada, adaptada y justificada (Torres, 2016b).

Atendiendo al problema curricular se ha señalado que la dinámica de las más recientes reformas optaron por la integración de los conocimientos de las ciencias sociales en una sola área, con un marcado énfasis en planteamientos de carácter psicológico más que disciplinar, y que tal enfoque sirvió para establecer una propuesta curricular de carácter más bien inductivo, flexible y abierto en la que el tratamiento del conflicto armado pasó a depender de la iniciativa de los profesores (Jiménez *et al.*, 2012; Amaya & Torres, 2015).

Por estas razones, varios investigadores coinciden en destacar que la preocupación por estos temas y por su enseñanza, a pesar de la apatía estatal, ha sido impulsada desde hace ya varios años por «emprendedores de memoria». Particularmente sectores de la sociedad civil -organizaciones sociales y comunitarias, asociaciones de víctimas y de derechos humanos-, interesados en construir una pedagogía de la memoria⁷ que en su mayoría

⁷ Una pedagogía de la memoria aparece en estos escenarios como una práctica ética y política de carácter democrático y transformador que busca potenciar recuerdos y olvidos individuales y sociales con el interés de desarrollar subjetividades reflexivas y críticas. Tal tipo de pedagogía, en circunstancias de violencia política, se dirige de manera concreta a prácticas que posibiliten la reafirmación de la dignidad de las víctimas, la restitución de derechos, la constitución de vínculos, la reelaboración de las consecuencias de los actos de

encontraron canales de circulación en escenarios de educación informal (Herrera et al., 2014; Ortega et al., 2015).

1.3.2. Legislación educativa sobre la enseñanza del conflicto armado en Colombia y el impacto en ellas de las políticas de memoria

Al igual que en el plano internacional uno de los temas de investigación con mayor producción en el campo ha sido el que se ocupa de indagar la normatividad sobre la enseñanza de la historia -en el caso colombiano desde 1984 de las ciencias sociales-, con la intención de reconstruir el proceso de inclusión curricular de la enseñanza de la historia reciente y la memoria.

Ortega, Sánchez, Díaz y Vélez encontraron que el conflicto armado no fue incluido como contenido del currículo entre los años 1964 y 2011:

En los lineamientos políticos legislados en materia de educación durante el periodo 1964-2011, no se enuncia, bajo ninguna denominación, el conflicto interno social, político y armado, sus factores, actores, dinámicas espaciales (geopolíticas en el contexto rural-urbano) y político-militares, ni sus efectos en relación con los Derechos Humanos y el Derecho Internacional Humanitario, con lo cual este es abstraído de un abordaje pedagógico por vía de la política educativa nacional (Ortega et al., 2015. P. 68).

No obstante, Rodríguez y Sánchez sostienen que en la reforma curricular del año 2003 sí aparecen contenidos vinculados con el tema, pero:

Dichos contenidos describen aspectos relacionados con el conflicto armado en la perspectiva de desarrollar las competencias que se requieren para el éxito evaluativo, más que para comprender su realidad social y actuar en ella (Rodríguez & Sánchez, 2009. P. 25).

crueledad y terror, de los síntomas y efectos de estos en las subjetividades de jóvenes y maestros (Herrera et al., 2014).

El grupo de investigadores liderado por Ortega reconstruyó el proceso que se dio en la normatividad estatal desde 1973 que tuvo como consecuencia la disolución de la enseñanza de la historia en la enseñanza de ciencias sociales. El momento clave de ese proceso se produjo en 1984 con la aparición del Decreto 102 que creó el área de ciencias sociales y la definió como un área de formación común, agrupando en ella las asignaturas de geografía e historia. En 1989 se da una nueva vuelta de tuerca con el Decreto 1167 que precisó que dicha área comprendía además la educación cívica y, finalmente, en la ley 115 de 1994 -Ley General de Educación- en la que las ciencias sociales se enuncian como área obligatoria y fundamental, estando integrada por la historia, la geografía, constitución política y democracia.

Rodríguez contextualiza la reforma curricular promovida por la Ley 115 y apunta que, en la década de 1990, con los procesos de desmovilización de algunos grupos guerrilleros y la promulgación de una nueva Constitución, el tema de la paz y de los derechos humanos cobró centralidad. En materia educativa surgieron distintos programas que trataban estos temas y la Ley permitió que los derechos humanos y la convivencia escolar se convirtieran en eje de muchos proyectos educativos institucionales (Rodríguez, 2016). Herrera y Pertuz destacan que la Ley proyectó como uno de sus principales propósitos la consolidación de una cultura política democrática en las instituciones escolares (Herrera y Pertuz, 2016).

Sin embargo, la mayoría de los investigadores coinciden en tener una mirada crítica frente a ese proceso de fusión de asignaturas y frente al cumplimiento de los propósitos que la política educativa se planteó.

Ortega, Sánchez, Díaz y Vélez subrayan que con el Decreto 1860 de 1994, que reglamenta algunos aspectos pedagógicos y organizativos de la Ley 115, se empieza a abrir paso al modelo de educación por competencias que terminó estableciendo las evaluaciones estandarizadas como parámetro educativo. El desarrollo progresivo en esta dirección se consolidó con la

Resolución 2343 de 1996 y el Decreto 230 de 2002 que legislan sobre los indicadores de logros, las normas técnicas curriculares, el plan de estudios y la evaluación; articulando todo al trabajo por competencias (Ortega et al., 2015).

Este proceso culminó con la expedición de los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales en 2002, los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales y los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas en 2004. Lo que resultó común a ellos es que los contenidos relacionados con la historia reciente encontraron espacios reducidos, pues se privilegiaron unidades temáticas que recordaban la historia tradicional y su sentido patrioterico (Herrera y Pertuz, 2016).

Ortega, Sánchez, Díaz y Vélez concluyen al respecto:

(...) a través de las sucesivas políticas de reforma educativa, se produce un nuevo desplazamiento conceptual y operativo de naturaleza política en el campo de la enseñanza: se pasa fácticamente de la enseñanza de las ciencias sociales a la formación en competencias ciudadanas entendidas como fundamento de los estándares básicos. Aquí las competencias devienen en un poderoso instrumento de control para la formación de un determinado tipo de subjetividad y de un perentorio modelo de sociedad, en el que la calidad de la educación se instala y reproduce las exigencias del modelo neoliberal (Ortega et al., 2015. P. 75).

La promulgación en 2005 de la Ley 975 planteó la posibilidad de un quiebre en estas circunstancias, con ella aparecieron las políticas de memoria en Colombia. La llamada Ley de Justicia y Paz estableció el derecho de las víctimas y sus familias a contar sus historias y hacer públicos sus testimonios sobre el conflicto armado.

Seis años más tarde con la Ley 1448 de 2011 -Ley de Víctimas y Restitución de Tierras- la escuela empieza a ser interpelada como espacio de

restablecimiento de derechos de las víctimas y lugar de memoria. Para Torres la escuela se empieza a posicionar como lugar protagónico de la memoria, pues ya no sólo se le asigna la tarea de la reproducción y transmisión de verdades históricas, se le suma la de la promoción de políticas de la memoria, el tratamiento y acercamiento a los pasados recientes. Tal protagonismo se acentuaría aún más con la aparición de la ley 1732 de 2014 que estableció una Cátedra de la Paz -según la ley, la Cátedra es obligatoria en todas las instituciones educativas del país y debe desarrollarse de acuerdo a las características temporales y espaciales de cada una de ellas- (Torres, 2016a).

No obstante, esta perspectiva positiva también ha sido matizada. Rodríguez encuentra una serie de constantes históricas en el marco normativo con el cual se convoca actualmente a pensar la paz, que tienden a mantener en el olvido la historia reciente. La ley 975 de 2005, por ejemplo, no partió de reconocer la existencia del conflicto armado interno (posición política sostenida por el gobierno de Álvaro Uribe); los informes presentados por el Grupo de Memoria Histórica no fueron tenidos en cuenta como parte de la verdad jurídica que se basó en las versiones libres de los victimarios. En la Ley 1732, que establece la cátedra de la paz, tampoco aparece como prioridad educativa la inclusión de la historia reciente (Rodríguez, 2016).

Para Vélez, Ortega y Merchán el Decreto 1038 de 2015 que reglamenta la Cátedra de la Paz desconoce el papel de la verdad y la memoria para hacer justicia y sujeta la formación para la paz a las competencias ciudadanas, con lo cual estandariza sus contenidos. En tal decreto la memoria histórica es mencionada tan solo como uno de los doce componentes electivos de la estructura de contenidos. Estos autores sostienen que con ello se renuncia a los imperativos éticos acordes al ¡Nunca Más! y ¡Basta Ya! de violaciones a los derechos humanos y de la violencia política. Con lo cual se postergaría la invitación a que la sociedad asuma una condena moral ante los hechos que han victimizado a sus integrantes (Vélez, Ortega y Merchán, 2017).

1.3.3. Propuestas curriculares, pedagógicas y didácticas para abordar el conflicto armado

Ante la inexistencia, o la existencia marginal y limitada, de elaboraciones pedagógicas sobre la inclusión del conflicto armado en la enseñanza de la historia, algunos investigadores se han ocupado de plantear propuestas curriculares y metodológicas para su abordaje.

Rodríguez y Sánchez presentaron un modelo de trabajo pedagógico para incorporar el conflicto armado como contenido educativo, la propuesta se soporta en dos componentes, uno temático y otro pedagógico. En el primer componente se analizan las políticas de memoria en el país, se hace un recorrido por las distintas formas de caracterizar y conceptualizar el conflicto armado, sus actores y sus dinámicas -historiografía y proyectos de consultoría-, y se hace un balance de las memorias producidas por los actores y víctimas.

En el apartado pedagógico su propuesta se sustenta en la idea de la necesidad de desarrollar una formación política de los educandos, entendiendo por tal el conjunto de acciones pedagógicas conducentes a la construcción y resignificación de las posiciones que los estudiantes asumen frente a problemáticas sociales contemporáneas y la incorporación de las experiencias individuales. Dentro de las actividades que proponen están: el análisis de discursos, el seguimiento periodístico, las comparaciones de los términos usados en los discursos sobre el conflicto y la producción de relatos (Rodríguez y Sánchez, 2009).

Estas mismas investigadoras elaboraron el software *Memoria, conflicto y relato* con el que buscaron proveer a los docentes de herramientas para construir un conjunto de acciones pedagógicas dirigidas a la resignificación del conflicto armado. De estas herramientas hacen parte, por ejemplo, referencias del conocimiento especializado -historiografía-, para que los docentes puedan acceder a información y a un conjunto de análisis que esté

más allá de los difundidos por los medios masivos y textos escolares (Sánchez y Rodríguez, 2009).

Vargas, Acosta y Sánchez publicaron un libro con una propuesta que consideran alternativa para la enseñanza y aprendizaje de la historia. En ella se ocupan de incluir el problema de la memoria. La propuesta aparece a modo de malla/mapa curricular establecido por ciclos de formación. Su énfasis está puesto en los aportes que desde la disciplina Historia podrían hacerse para llevar a la práctica una enseñanza/aprendizaje que sea crítica, rigurosa, significativa y plural (Vargas, Acosta & Sánchez. 2103).

Torres no realiza una propuesta pedagógica como tal, pero sí formula cuatro ítems para ayudar a pensar la importancia del trabajo de la historia reciente en el marco de las actuales propuestas de políticas públicas educativas y la normativa de justicia transicional. Primero, la necesidad de identificación y análisis de las memorias subterráneas. Segundo, la búsqueda de representación de casos atroces, su incorporación en una narrativa ejemplar y no literal por medio de la elaboración de un duelo colectivo. Tercero, la construcción de una pedagogía local que responda a un enfoque diferenciado para tratamiento de los pasados, debido a la regionalización del conflicto en el país. Cuarto, prelación del pensar y actuar en la escuela desde un enfoque de derechos humanos diferencial y de la educación para ciudadanía (Torres, 2016b).

1.3.4. Formación docente y enseñanza del conflicto armado

Rodríguez reseñó la experiencia de formación docente en la línea de Formación política y Construcción de memoria social del programa de Licenciatura en educación básica con énfasis en Ciencias sociales de la Universidad Pedagógica Nacional. La propuesta contaba para el año 2012 con 11 años de desarrollo y 58 trabajos de grado sobre el tema -25 de ellos acerca del conflicto armado colombiano y 17 sobre memoria histórica-.

Los trabajos de grado de los futuros docentes se desarrollaban de la siguiente forma: identificaban un problema social poco abordado en el currículo de ciencias sociales o en los libros de texto; producían reseñas críticas sobre el tema y elaboraban los contenidos de una propuesta pedagógica y del material didáctico requerido para su desarrollo. Luego definían un escenario para su práctica pedagógica y la aplicación de la propuesta, que podía ser una institución educativa o una organización social (barrial, campesina o de víctimas).

Entre los temas que fueron abordados estuvieron: el proceso de paz con la guerrilla del M-19, los conflictos armados en Centroamérica, los desaparecidos del Palacio de Justicia, las prácticas conmemorativas y los lugares de memoria, análisis de la presencia paramilitar en las zonas urbanas y comunidades de paz (Rodríguez Ávila, 2012).

Arias desarrolló una investigación como parte de su trabajo doctoral con estudiantes de primer semestre de licenciatura en ciencias sociales. Les preguntó qué contenidos privilegiarían enseñar en caso de que ya fueran profesionales en ejercicio. Su objetivo era ubicar los imaginarios sociales que tenían sobre la historia reciente. En su mayoría los participantes construyeron relatos históricos fragmentados, organizados en orden cronológico y episódicos. En ellos la violencia tuvo un lugar destacado y fue evidente, de acuerdo al investigador, un fuerte contenido moral: la tendencia a ubicar culpables, héroes y villanos, a establecer juicios tajantes y expresar afirmaciones con gran carga emotiva (Arias, 2015a).

1.3.5. Los libros de texto y las memorias de la Violencia

Los libros de texto y su abordaje del conflicto armado son un problema de investigación que no registra indagaciones hasta la fecha en el país, los

estudios más cercanos han analizado el periodo histórico conocido como la Violencia⁸ o han hecho mención tangencial a sus antecedentes.

María Isabel González indicó que el tratamiento de la Violencia en los libros de texto ha pasado por tres etapas: la primera de negación total entre mediados de siglo XX y la década del setenta; la segunda como parte de una historia nacional que fue problematizada en la década del ochenta -en este periodo se hacen visibles actores diferenciados y conflictos estructurales del país-; la tercera se corresponde a la última década, en la que a su juicio se aborda como parte de una historia liviana en la que los problemas y conflictos se enuncian pero sin brindar mayor contenido histórico, o se afrontan de manera indirecta, subsidiaria a otros temas.

Un elemento común a estas tres etapas es que la memoria de la Violencia ignora la memoria de las víctimas, o las reduce a cifras o enunciados generales sobre su existencia. Así mismo, la autora comenta que con excepción de algunos manuales de la década del ochenta, las narrativas que se construyen están orientadas en favor del mantenimiento de un orden social o político determinado, a partir de ello 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 (M. I. González, 2014) .

Rodríguez comenta la narrativa que se difundió en los libros de texto a propósito del Bogotazo⁹. Destaca que en ella la insurrección fue descrita como contraria a la estabilidad nacional y a la paz. Dicha narrativa justificó

⁸ La Violencia es un periodo de la historia colombiana que surge entre 1946 - 1948 y se extiende hasta a 1964 (Palacios, 1998). Puede caracterizarse como una etapa de intensa lucha por la propiedad de la tierra entre campesinos y terratenientes (Kalmanovitz, 1978).

⁹ El «Bogotazo» fue un estallido popular ocurrido el 9 de abril de 1948 en la ciudad de Bogotá; se desató por el asesinato de Jorge Eliecer Gaitán –caudillo del partido liberal- y abrió una aguda crisis política. El gobierno utilizó a las fuerzas militares para ejercer la represión, pero fueron ampliamente desbordadas, la turba llegó a las puertas mismas del palacio de gobierno y amenazaba con irrumpir en él. Esa crisis política pudo ser cerrada por el papel del partido liberal, su dirección firmó un pacto con el gobierno conservador y llamó a sus bases a respetarlo. A nivel nacional el asesinato de Gaitán produjo levantamientos en las capitales departamentales y se extendió a los espacios rurales siendo uno de los hechos que se ubica como factor de exacerbación de la violencia política y antecedente del conflicto armado.

las medidas de excepción tomadas por el gobierno, borró las referencias al movimiento gaitanista y enalteció el papel del ejército y la vuelta en razón del partido liberal (Rodríguez, 2016).

1.3.6. Prácticas docentes y representaciones de los estudiantes sobre el conflicto armado

Las prácticas y saberes docentes, así como las representaciones de los estudiantes en torno al conflicto armado, también han sido problemas de investigación, aunque con una menor producción.

Higuera realizó una investigación con estudiantes de tres colegios públicos de la ciudad de Bogotá en la que buscaba analizar sus representaciones y memorias sobre el conflicto, los actores y las implicaciones que ha tenido para el país (Higuera, 2015). Encontró que algunos contextos pueden impedir o limitar el abordaje del tema y que en la práctica el estudio de la historia nacional y de la historia reciente no son fundamentales en las instituciones escolares.

Los estudiantes expresaron cierto rechazo y apatía frente al tema a pesar de que en sus relatos el conflicto se mostraba como parte de su experiencia vital: algunos estudiantes contaban con familiares víctimas, otros pasaron por retenes de las organizaciones guerrilleras o tenían algún familiar desplazado por los grupos paramilitares.

Higuera encuentra «una suerte de relato moral» en la mayoría de las narraciones del conflicto que construyen los estudiantes, son relatos que parten de una clasificación en la que se distinguen radicalmente «buenos» y «malos», siendo los grupos guerrilleros los que son ubicados particularmente en el papel de malos.

Ramos desarrolló una investigación en la que aborda las prácticas de enseñanza de los docentes de ciencias sociales en torno al conflicto armado y la manera como los estudiantes aprenden sobre él (Ramos Pérez, 2017).

En relación con las prácticas docentes el investigador encontró que tratar el tema del conflicto armado aún genera miedo y aprensión en los profesores; a su juicio estas sensaciones terminan conduciéndolos a imponerse cierta autocensura. Ramos destaca que para evitar controversias los maestros eluden considerar el conflicto como un problema que explica la realidad política actual y prefieren valorarlo como un contenido que ayuda a mejorar la convivencia escolar y social.

Los profesores enuncian varios problemas a la hora de encarar el tema que resultan cercanos a los encontrados en investigaciones internacionales: escaso tiempo para discutir, preparar y diseñar propuestas didácticas y curriculares, gran cantidad de contenidos históricos que tienen que abarcar en poco tiempo, ausencia de materiales didácticos específicos, falta de apoyos institucionales, además de las tensiones que genera el conflicto como temática de estudio.

Respecto de la discusión y diseño curricular al interior de las instituciones escolares Ramos comenta que esta se enfoca en la selección de contenidos, dejando de lado cuestiones como: la evaluación, las estrategias de enseñanza y sus propósitos o finalidades.

Dentro de las conclusiones a las que llega el autor se pueden destacar algunas otras que también han sido formuladas en investigaciones internacionales: el tema del conflicto armado se plantea en las escuelas de acuerdo con los proyectos educativos de cada institución. En la definición de las finalidades de la enseñanza, de la selección de contenidos, estrategias y métodos, los docentes tienen el papel central y por ello sus trayectorias vitales y lo que Ramos llama su emotividad. De allí que el autor afirme que cuando la investigación se acerca a los ámbitos institucional y de aula la influencia de la normativa curricular tiende a ser mínima.

Ramos se planteó como objetivo frente al problema del aprendizaje determinar los conocimientos históricos escolares y las percepciones sociales e individuales sobre la paz y el conflicto armado de los estudiantes de grado 9°. Para ello diseñó e implementó una propuesta didáctica en seis instituciones educativas, cuatro de ellas ubicadas en sectores populares y dos en sectores de clase media.

Ramos encontró que los estudiantes tienen un conocimiento importante acerca del conflicto armado y subrayó a los noticieros de televisión e internet como principales fuentes de referencia sobre esta temática para los jóvenes. En las narraciones realizadas por los estudiantes percibió cómo la mayoría de ellos asocia indistintamente la imagen y los discursos de los grupos paramilitares con los de los grupos guerrilleros. Así mismo, que la mayoría redactaron relatos de hechos violentos protagonizados por la guerrilla contra la población civil indefensa, la cual aparece como «una secuencia de violencia sin sentido».

Arias realizó una investigación en la que entrevistó a docentes de ciencias sociales de educación básica y media en varias ciudades del país buscando construir una caracterización de su práctica pedagógica sobre la enseñanza de la historia reciente (Arias, 2018). Encontró que los profesores consideran que no existen impedimentos institucionales ni climas adversos en el contexto social para trabajar el tema del conflicto armado al interior de las aulas.

El autor comenta que en su mayoría los docentes entrevistados plantearon que pueden construir con libertad sus planeaciones de área sobre el tema, labor que desarrollan de manera conjunta con sus compañeros. Arias advierte que en tales elaboraciones la política pública educativa sobre el tema de la violencia política no representa un soporte importante.

Según el relato de los profesores la enseñanza de la historia reciente no tiene mayores diferencias frente a otros temas propios del área en términos de

horarios e interacción con los estudiantes. Sin embargo, consideran que el tiempo escolar que pueden dedicarle es muy corto, puesto que existe una gran cantidad de contenidos para abordar en el año lectivo.

En materia de evaluación de estos contenidos el autor destaca que tampoco difiere de lo que se acostumbra a hacer en el área: pruebas escritas, discursos orales, exposiciones y talleres.

Al ser consultados por las fuentes que utilizan para trabajar el tema Arias señala que las respuestas fueron genéricas y ambiguas: internet, videos y libros de texto. Para este investigador llama particularmente la atención el hecho de que no exista en los profesores un referente cronológico común sobre el tema, igualmente que las referencias conceptuales sean débiles y que se tengan dificultades para ubicar acontecimientos emblemáticos al respecto. Todo ello lo conduce a plantear que se refleja improvisación y carencias en la planeación.

Para Arias uno de los hallazgos principales de su investigación es constatar que la categoría historia reciente no está posicionada en el imaginario docente para aludir a determinado pasado en Colombia, pues las alusiones docentes al respecto conducen a un disímil conjunto de temas que no se limitan al siglo XX o al territorio nacional.

1.3.7. La enseñanza de la historia reciente y las memorias del conflicto

Se pueden rastrear en las investigaciones que se han desarrollado en el campo al menos tres caracterizaciones diferentes en relación con las memorias del conflicto armado que se expresan o pueden expresarse en la enseñanza de la historia reciente. La primera línea de argumentación conduce a la idea de que la enseñanza de la historia reciente se coloca al servicio de la reproducción de una memoria oficial del conflicto armado, la segunda variante indica que en tal enseñanza lo que podemos encontrar son una serie de memorias en conflicto, y la tercera sugiere que actualmente las

memorias de las víctimas -memorias históricamente débiles y silenciadas- han pasado a hacer parte de la memoria oficial.

La enseñanza de la historia reciente como reproducción de una memoria oficial

Sánchez y Rodríguez plantearon que desde las entidades gubernamentales se han promovido dos tipos de prácticas en el ámbito pedagógico y didáctico para la enseñanza del conflicto armado. La primera es la aplicación de los estándares básicos y lineamientos curriculares, que a su vez son adoptados por las editoriales para la elaboración de los libros de texto. Como consecuencia de ella, a su juicio, el tratamiento pedagógico del conflicto armado se restringe a responder con las pruebas escolares, censales y de Estado, para las cuales los libros de textos ofrecen ayudas metodológicas. El segundo tipo de prácticas consiste en hacer a los establecimientos educativos marcas territoriales del discurso patrioter (Sánchez y Rodríguez, 2009).

Otros investigadores han sostenido que en las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales y la historia se mantiene una propensión a la transmisión memorística y acrítica en torno a la historia reciente, se apuesta a formar subjetividades políticas identificadas con el Estado, y se asimilan y aceptan la realidad económica y cultural que impone la sociedad capitalista en tiempos de globalización (Vélez, Ortega y Merchán, 2017).

Algunos de estos investigadores construyen una contextualización histórica para explicar la anterior caracterización. Estiman que con la promulgación de la Constitución de 1991 se estableció una política educativa para responder a las exigencias de un nuevo modelo económico. Como parte de esa política la enseñanza de la historia limitó sus referencias a la violencia política y al conflicto armado para darle centralidad a conceptos como el de democracia. Esto influyó para que se instalara la enseñanza de «una historia plana y despojada de manifestaciones, controversias y tensión», con

narrativas excluyentes que terminan creando una historia normalizada en el currículo y enseñada en el aula.

De esta manera, el conflicto armado y en general la historia reciente estarían ausentes de la enseñanza de la historia, pues la normatividad vigente orienta tendencialmente a la formación de ciudadanos con un bajo nivel de politización y privilegia el desarrollo de capacidades cognitivas acordes a los imperativos del modelo de desarrollo económico (Ortega *et al.*, 2015).

La versión más fuerte de este tipo de argumentación plantea: «(...) es evidente la ausencia de este tema (el conflicto armado) en textos escolares, programas educativos, currículos y leyes de educación. Esto nos lleva a inferir que formalmente no se enseña» (Ortega, Merchán, & Vélez, 2014. P. 62).

A su vez, estas conclusiones han servido de premisas para inferir que en la enseñanza del conflicto armado predomina una «memoria fuerte, oficial o hegemónica». Las prácticas de enseñanza y conmemoración promovidas por el Estado en las ciencias sociales y la historia incentivan una memoria que margina a los grupos políticos y los movimientos sociales que sostienen memorias no oficiales, promueven el olvido de las víctimas y la impunidad de los responsables de delitos atroces (Sánchez y Rodríguez, 2009). Así mismo, establecen condiciones que hacen posible criminalizar constantemente los discursos que riñen con la historia oficial, esos relatos son estigmatizados como perversos, malsanos, peligrosos e ilegales (Ortega *et al.*, 2015).

La enseñanza de la historia se direcciona así al olvido de la realidad histórica reciente, al mutismo educativo ante la violencia política y a la afirmación del desarrollo económico como orientación teleológica de la formación política. Esta sería una apuesta deliberada de ocultamiento -una política de memoria- para que la educación inscriba en la memoria colectiva el silencio sobre los hechos y circunstancias que reproducen las relaciones

asimétricas de poder que están a la base de la violencia política (Vélez, Ortega y Merchán, 2017).

Esta memoria oficial de carácter patriotero que oculta delitos atroces, favorece la impunidad de sus responsables -o asigna la responsabilidad de ellos a sólo uno de los actores del conflicto- y olvida a las víctimas parece ser la que se expresa en las narraciones de los estudiantes de las investigaciones de Higuera y Ramos. En la mayoría de los relatos de los estudiantes analizados por Higuera aparece la «guerrilla» como la entidad externa que daña a los colombianos, que tiene fines mezquinos y produce las víctimas principales del conflicto: los secuestrados. Existen limitadas o nulas referencias a los militares y paramilitares o a crímenes cometidos por estos actores como el desplazamiento forzado o los «falsos positivos»¹⁰ (Higuera, 2015).

También Ramos encontró en las narraciones de los estudiantes de su investigación que la guerrilla se identifica como el principal agente de generación de violencia. El Ejército nacional como único actor armado legal que la combate, aunque aparece escasamente y cuando lo hace se caracteriza como protector de las comunidades civiles indefensas frente a los grupos irregulares (Ramos Pérez, 2017).

La enseñanza de la historia reciente como escenario de memorias en conflicto

¹⁰ En Colombia se conocen periodísticamente como «falsos positivos» a las ejecuciones extrajudiciales realizadas por miembros del Ejército nacional en asocio con organizaciones paramilitares durante los gobiernos de Álvaro Uribe. En el marco de la llamada política de seguridad democrática que buscaba el combate y la derrota armada de las guerrillas, los militares y sus cómplices reclutaban con engaños a jóvenes trabajadores o desempleados de sectores marginales, los conducían a regiones remotas de su lugar de procedencia, los asesinaban, los vestían de camuflado y los armaban para presentar sus cuerpos como los de guerrilleros muertos en combate, cada «baja» era presentada como un «positivo» de las operaciones militares y servía como índice para marcar que se estaba ganando la guerra. Como contraprestación por el «número de bajas» los militares recibían premios en dinero, vacaciones o condecoraciones. Existen reportes de más de 6402 víctimas según los informes de Justicia Especial para la Paz (JEP), en la actualidad los militares que se acogieron a la JEP confiesan y describen públicamente los pormenores de ese accionar.

Sin embargo, en algunas de estas investigaciones también se advierte que la enseñanza de historia reciente constituye una forma de resistencia y que de manera informal, en todos los niveles educativos, aparecen experiencias que han pretendido contar la historia de otro modo, devolviéndole la voz y presencia histórica a quienes han sido acallados por la violencia (Ortega *et al.*, 2015).

Herrera y Pertuz han sostenido que, en el caso de Colombia, por la persistencia del conflicto armado no existe un consenso social en torno a él y a la memoria sobre la violencia reciente. Lo que se encuentra es una fragmentación de relatos que no logran meditaciones en el escenario público que expresan diferencias en torno a temas como las causas del conflicto o las responsabilidades de sus actores (Herrera y Pertuz, 2016).

Jiménez, Acevedo y Cortés ubican que al interior de las instituciones escolares la memoria es objeto de lucha, que existe una pugna entre la memoria oficial que llega a las aulas por medio de las disposiciones curriculares oficiales en áreas como ciencias sociales y las experiencias e innovaciones que frente a ella desarrollan los docentes en torno a temas como el conflicto armado colombiano (Jiménez, Infante y Cortés, 2012).

La presencia de las memorias víctimas en la enseñanza de la historia reciente: ¿hacia una nueva memoria oficial?

Ramos llega a la conclusión en su investigación de que en la enseñanza del conflicto armado no existe una «lucha por la memoria», pero tampoco una «memoria oficial» que se imponga.

Este autor vincula el problema de la memoria con la posibilidad de que las víctimas hagan públicos sus relatos: «llevar a las aulas la voz de las víctimas». Al encontrar que «Estas voces son las que algunos docentes recogen en la Escuela y las incorporan como parte de su trabajo de enseñanza» (Ramos Pérez, 2017. P. 72). Ramos infiere: «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» (Ramos Pérez, 2017. P. 72).

Para este autor lo que ha sucedido es que la exposición pública de las memorias de las víctimas viene siendo promovida por la institucionalidad estatal y por tanto queda en entredicho la diferencia entre memorias «de carácter oficial/hegemónica y otra alternativa/subalterna» (Ramos Pérez, 2017. P. 71).

1.3.8. Balance del campo de estudios colombiano

1. En primer lugar fue de utilidad la ubicación de este campo de estudios en Colombia como un campo en construcción (Arias, 2018) que tuvo su irrupción entre finales de los años noventa y comienzos del siglo XXI, momento en el cual se otorga a la escuela otro lugar frente a la promoción de las políticas de memoria, el tratamiento y acercamiento a la historia reciente (Jiménez, Infante y Cortés, 2012; Amaya y Torres, 2015).

2. Del mismo modo, registrar los desarrollos de las preocupaciones de investigación del campo de estudios, arrancando por las que estuvieron dirigidas al análisis de la normatividad educativa -disposiciones curriculares-, la elaboración de propuestas pedagógicas y didácticas, y luego los procesos de formación docente, los saberes y formas de representación del conflicto armado en estudiantes, el tratamiento del tema de la Violencia en los libros de texto y las prácticas docentes.

3. A partir de esas investigaciones se llega a la conclusión de que examinar la historia reciente, la violencia política y el conflicto armado, así como impulsar su tratamiento escolar no ha despertado interés estatal en Colombia (Ortega *et al.*, 2015). Lo que ha ubicado a «emprendedores de memoria» como los promotores de la preocupación por estos temas (Herrera *et al.*, 2014; Ortega *et al.*, 2015).

4. Uno de los hallazgos de interés que sirven para pensar esta investigación es la presencia reiterada en los estudios desarrollados de un fuerte contenido moral en el desarrollo de las prácticas de enseñanza del conflicto armado y en las representaciones de los estudiantes. La tendencia a ubicar culpables, héroes y villanos, buenos y malos (Higuera, 2015; Arias, 2018).

5. Así mismo, el registro de variadas circunstancias de relación con las posibilidades de abordaje del tema en las instituciones escolares:

a. Existencia de contextos que pueden impedir o limitar el abordaje de la historia reciente y su ubicación como un tema no relevante (Higuera, 2015).

b. Lo cual puede asociarse en algunos casos al miedo que genera el tema, que termina conduciendo a la autocensura de los profesores o su elusión como problema político y social al ubicarlo como un contenido que ayuda a mejorar la convivencia escolar y social (Ramos Pérez, 2017).

c. Una referencia opuesta que advierte que los profesores consideran que no perciben impedimentos institucionales o contextos adversos para trabajar el tema (Arias, 2018).

6. Una conclusión que sí resulta coincidente es aquella que plantea que frente al tema del conflicto armado en los ámbitos institucional y de aula la influencia de la normativa curricular tiende a ser mínima (Ramos Pérez, 2017), o que la política educativa sobre el tema de la violencia política no representa un soporte importante (Arias, 2018).

7. Una preocupación que resulta relevante señala el problema de las fuentes consultadas por los maestros para trabajar el tema, que pueden ser genéricas y ambiguas: internet, videos y libros de texto. Que se asocia también a los pocos referentes cronológicos comunes. Lo cual conduce a algunos autores a plantear que se reflejan improvisación y carencias en la planeación (Arias, 2018).

8. Uno de los hallazgos más importantes para pensar esta investigación proviene de las miradas expuestas en las investigaciones acerca de la relación entre enseñanza de la historia reciente y memorias, que llegan a situar formas de construcción y aparición de las memorias:

a. Una primera línea de argumentación conduce a la idea de que la enseñanza de la historia reciente se coloca al servicio de la reproducción de una memoria oficial del conflicto armado (Sánchez y Rodríguez, 2009; Ortega *et al.*, 2015).

b. La segunda variante indica que en tal enseñanza lo que podemos encontrar son una serie de memorias en conflicto (Jiménez, Infante y Cortés, 2012; Ortega *et al.*, 2015; Herrera y Pertuz, 2016).

c. La tercera, sugiere que las memorias de las víctimas -memorias históricamente débiles y silenciadas- han pasado a hacer parte de la memoria oficial (Ramos Pérez, 2017).

9. Una conclusión que podría ubicarse como fuerte: que el conflicto armado y la historia reciente están ausentes de la enseñanza de la historia pues la normatividad curricular los excluye como temas y orienta en otra dirección los procesos de formación en ciencias sociales (Ortega *et al.*, 2015); sin embargo, tal consecuencia ha sido matizada por los mismos autores y tiene un tiempo importante de haber sido presentada, por lo cual resulta más útil tomarla como una conclusión débil que sirve de punto de arranque para una nueva indagación.

De acuerdo con estos hallazgos, conclusiones y problemas, con este estado de la cuestión, podría aportarse a este campo de estudios con preguntas como: ¿qué prácticas y saberes docentes existen en la enseñanza de la historia reciente en Colombia?, ¿qué memorias aparecen en la enseñanza del conflicto armado colombiano?, ¿cómo se construyen estas memorias y cómo se relacionan entre sí?, ¿qué tipo de contradicciones o tensiones surgen entre las prácticas docentes de enseñanza del conflicto armado y las memorias que transitan por las instituciones escolares?, ¿qué tipo de contradicciones o tensiones surgen entre el currículo oficial, las normas que

lo rigen y la enseñanza del conflicto armado en las aulas?, ¿emergen en las prácticas de enseñanza del conflicto armado lecturas, traducciones y actos de resignificación de esas normas y ese currículo oficial?, ¿qué incidencia tienen los contextos institucionales y sus culturas escolares en la enseñanza de la historia reciente en Colombia?

Responder a estas preguntas supone, de acuerdo con la perspectiva sostenida en esta investigación, ingresar a la vida cotidiana de las aulas, establecer un diálogo con los docentes sobre las memorias, saberes y prácticas de enseñanza que ponen en juego en la enseñanza del conflicto armado, y a partir de ello analizar los sentidos y significados que se construyen, las tensiones y contradicciones que emergen en su tratamiento.

Capítulo II: Culturas escolares e historia reciente, entradas teóricas y metodológicas

En este capítulo se exponen tres tipos de referentes teóricos con los cuales se ingresó en el trabajo de campo y se construyó el análisis de la presente investigación, es decir, las herramientas utilizadas para la entrada a esa vida cotidiana en las aulas. En primer lugar, las categorías con las que se estudió y analizó la vida cotidiana en las aulas: *culturas escolares, prácticas y saberes docentes*. Posteriormente, una serie de conceptos más amplios y generales asociados al problema de investigación que se indagó: *memoria, historia e historia reciente*. Y finalmente, las nociones particulares del enfoque metodológico que se adoptó: la *etnografía educativa*. De la misma forma, al final se puntualizan, a manera de síntesis, los elementos conceptuales usados y se describe la aplicación concreta del enfoque metodológico utilizado.

2.1. Entradas teóricas

Nací en una ciudad intermedia de la región andina en Colombia, crecí en un barrio popular, que como cientos de barrios en el

país tienen por lo menos tres construcciones arquitectónicas claramente diferenciables: la iglesia, la estación de policía y la escuela.

Asistí a una escuela de al menos unas seis aulas -que se fue ampliando según las necesidades durante mi estancia de cuatro años en ella-. Migré a otros barrios, transité por otras escuelas, algunas más antiguas, otras más modernas, pero en el fondo casi idénticas. Las aulas, la maestra, el timbre, el patio, los uniformes, las asignaturas, las lecciones, los cuadernos, la evaluación estuvieron siempre presentes y hacían posible la rápida adaptación. Al llegar al sexto grado algunos de los estudiantes hicimos paso a lo que tradicionalmente se denomina «el colegio», que en relación a la descripción anterior no es otra cosa que una escuela más grande. En él se amplía la oferta de saberes y los tipos de espacios; sin embargo, los procesos y dinámicas de esa nueva experiencia escolar mantienen sus marcas de origen. En la actualidad trabajo en una de esas instituciones escolares haciendo las veces de profesor.

Como bellamente advierte Philip Jackson la asistencia a la escuela y la experiencia escolar resultan tan corrientes a la sociedad contemporánea que poco nos ocupamos en entrar a considerar lo que sucede cuando estamos allí. Incluso los docentes, para quienes esa experiencia nos resulta una parte importante de la vida, mostramos interés por aspectos muy limitados de ella (Jackson, 1991). La escuela y la experiencia escolar están tan naturalizadas que la sorpresa o el extrañamiento con relación a ellas parecen impensables.

No obstante, son formas sociales de reciente emergencia histórica. La división en aulas, materias y grados, la aparición de las lecciones de clase, la evaluación y la calificación del aprendizaje aparecen entre finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX, extendiéndose de un modo tal que en la actualidad sus características básicas resultan comunes en casi cualquier lugar del mundo. Esa forma de división del tiempo, el espacio y el conocimiento es una creación específica de la escuela moderna y constituyó

lo que Tyack y Cuban llamaron la «gramática de la escolaridad» (Tyack, D. y Cuban, 2001) o Julia la «cultura escolar» (Julia, 2001).

Tal «gramática de la escolaridad» o «cultura escolar» tradujo a escala educativa los patrones de organización y gestión propios de los nuevos modelos de producción industrializados (Feldman, 2010). Siendo una manera de racionalización del tiempo y el espacio que supone la «renuncia a los deseos», «el sometimiento a horario», «el aprender a trabajar y esperar», «la adaptación a la desigualdad de poder», «el someterse a la vigilancia, el control y la evaluación» (Jackson, 1991); constituyendo un escenario de práctica fundamental para la incorporación de las masas a la «civilización» y a la estructura social de división en clases.

La expansión de esta «cultura escolar» se va dando a lo largo del siglo XX al compás de los procesos de dominación económico, político y cultural que le son propios a esta fase del desarrollo capitalista; migra del centro a la periferia -de la barriada obrera londinense, neoyorquina o rumana al barrio popular de la ciudad andina-. En ningún otro momento de la historia podemos encontrar un fenómeno educativo de esta magnitud. Una de las pruebas empíricas de este proceso es la constatación de la existencia de un «currículum mundial estándar para la educación primaria» (Benavot *et al.*, 1991).

Desde mi lugar como profesor pretender hacer una investigación que se inscribe en el campo de estudios sobre la historia de la educación supuso la desnaturalización, la búsqueda de sorpresa frente a un espacio y unas prácticas que me son comunes: la escuela y la experiencia escolar.

2.1.1. Cultura escolar: escenario de continuidad y cambio

El concepto de *cultura escolar* es uno de los que en la investigación educativa ha permitido desnaturalizar la mirada sobre la experiencia escolar. Dominique Julia la definió como:

(...) un conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y los comportamientos a inculcar, y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión y la asimilación de dichos saberes y la incorporación de estos comportamientos; normas y prácticas coordinadas a finalidades que pueden cambiar según las épocas (Julia. 2001. P. 10).

Al hablar de cultura escolar Julia no se refería a la cultura que se difunde en la escuela, sino a una cultura que se origina, configura y transmite específicamente a partir de la existencia de la escuela; las posibilidades de emergencia de una cultura con ese carácter son ubicadas por el historiador francés entre los siglos XVI y XIX, periodo en el cual se consolidan tres condiciones básicas para su existencia: un espacio escolar específico, cursos graduados en niveles y un cuerpo profesional. El establecimiento de estas condiciones es el fundamento desde el cual se puede hablar de una serie de continuidades, estabilidad y sedimentación asociadas a esta categoría.

Para Julia la cultura escolar es una construcción histórica y por ello cambiante. Su conceptualización de ella resalta la existencia de una normatividad que regula y condiciona la vida en las aulas, así como de una serie de factores contextuales que marcan sus lógicas y prácticas. Si bien la escuela reproduce las normas o responde a las exigencias e intereses sociales, también puede adaptarlas, subvertirlas y modificarlas. La independencia relativa de los actores del sistema escolar hacen posible interpretar, abandonar, transformar o utilizar normas y prácticas según las circunstancias.

Subyace a esta noción de la vida escolar una idea fecunda que se puede asociar a pensadores como Foucault o de Certeau, quienes pusieron en cuestión las nociones de dominación que no tenían en cuenta las resistencias e insumisiones. Ante los dispositivos de control aparecen los ilegalismos, ante las estrategias del poder irrumpen las sorpresivas tácticas de los dominados (Chartier, 1996). La escuela es para Julia un espacio contradictorio, de tensiones, de creación, de negociación y por ello la

cultura escolar no es sólo continuidad, también es dinámica y cambio. Las prácticas en el espacio escolar suponen contradicciones y resistencias, se pueden contraponer a las lógicas dominantes y lo hacen cotidianamente.

Estas particularidades de la cultura escolar se hacen evidentes cuando se intenta establecer una nueva normatividad educativa, pues en su implementación emergen crisis y conflictos, se hacen visibles las continuidades, resistencias y contradicciones que le son propias.

Es posible hablar de una cultura escolar para hacer referencia a un conjunto de instituciones educativas de una determinada región y período histórico, que pueden tener una serie de características y elementos básicos comunes. Sin embargo, también podemos hablar de culturas escolares en plural, pues cada escuela tiene sus propias tradiciones, rituales, discursos y características (Viñao Frago, 2002).

Con el concepto de cultura escolar Julia impulsó un campo de estudios que consideraba renovador en las investigaciones de la historia de la educación, aquel que privilegia el análisis y comprensión de la vida cotidiana en las aulas, lo que este autor llamó «la caja negra de la escuela». Julia sostuvo que las problemáticas trabajadas en las investigaciones de la historia de la educación se mostraban ajenas a esa cotidianidad y sobreestimaban el estudio de textos normativos, modelos y proyectos pedagógicos; en una dirección distinta promovió el análisis de la constitución de las disciplinas escolares y de las prácticas de enseñanza utilizadas en el aula.

2.1.2. Cultura escolar, disciplinas y prácticas escolares

Julia resalta en su artículo germinal sobre la cultura escolar los trabajos de Chervel sobre la constitución de las disciplinas escolares en Francia. Chervel, al igual que Julia, discute la percepción de la escuela como lugar de inercia, rutina y conservadurismo, como santuario de lo obligado que se ocupa de la transmisión de conocimientos elaborados fuera de ella. Así

mismo, la imagen del profesor como agente impotente de una didáctica que le es impuesta. Para Chervel la escuela es un escenario de creación cultural y sostiene que las disciplinas escolares son sus creaciones más originales.

Chervel afirma que las disciplinas escolares tienen una existencia autónoma, en ese sentido se opone a la concepción de las disciplinas como simplificación o vulgarización de la ciencia o como simples «metodologías» -entendiendo por tal a una serie de saberes y métodos pedagógicos-. Utiliza el análisis histórico del desarrollo de la gramática escolar en Francia para argumentar a favor de su planteamiento. Expone cómo la gramática escolar francesa se desarrolló como parte de una «gran empresa nacional del aprendizaje de la ortografía»; ese origen histórico impide que pueda ser reducida tanto a una vulgarización científica como a un método pedagógico para aprender la ortografía (Chervel, 1991).

El análisis de las disciplinas escolares es una de las entradas al estudio de la cultura escolar como fue propuesto inicialmente por Julia, otro acceso a ella estaría en la pesquisa sobre las prácticas escolares.

Gonçalves Vidal plantea que los estudios de la cultura escolar conducen a las investigaciones de la historia de la educación a poner en consideración las maneras como los sujetos –profesores, estudiantes, directivos docentes, padres de familia- colocan en funcionamiento los dispositivos de la escuela y de la cultura, producen modos de estar en el mundo y de comprenderlo; pues tales indagaciones habilitan la posibilidad de escudriñar las maneras en que se traducen las demandas sociales en la escuela, las formas de organizar, clasificar, contabilizar y administrar su cotidianidad (Gonçalves Vidal, 2007).

Investigar la cultura escolar se corresponde así con el análisis de prácticas como: la comunicación en el aula, los mecanismos de motivación de los estudiantes, la evaluación, las formas de acreditación, los contenidos a enseñar. Pero también conduce a preguntarse por los escenarios y tiempos en los cuales se desarrollan estas prácticas.

Viñao Frago resalta que cuando hablamos de cultura escolar hablamos de un tipo particular de espacio: el espacio escolar, y de una forma de organización del tiempo: el tiempo escolar. La escuela supone una serie de usos particulares del espacio y el tiempo que han sido construidos social e históricamente (Viñao Frago, 1995).

2.1.3. Cultura escolar y prácticas docentes

Distintos autores han indicado que el ámbito de la práctica, de la cotidianidad escolar ha sido durante mucho tiempo excluido como fuente de conocimiento pedagógico (Escolano Benito, 1999). Anne Marie Chartier lo advierte: «Lo que se invoca pero está ausente es lo que se hace en la escuela, lo que se hace hoy o lo que siempre se hace, al final, la práctica escolar» (A. M. Chartier, 2000. P. 158). Esos haceres ordinarios permanecen enigmáticos, impensados; son interpretados como banalidades, reiteraciones insignificantes o lugares comunes.

Sin embargo, en las últimas décadas desde distintos ángulos las investigaciones educativas han pretendido introducir una mirada al interior de las instituciones escolares y hacer foco en la invención de su cotidianidad, se ha indicado la necesidad de indagar sobre las prácticas escolares (Finocchio, 2005b). Jackson planteó como alternativa estudiar las formas en que profesores y alumnos abordan características del sistema escolar como la demora, el rechazo, la interrupción y la distracción social (Jackson, 1991). Bernard Lahire optó por desarrollar una investigación que atendía a descripciones precisas de maneras de hacer o de situaciones de clase para hablarnos de la formación de un hombre autónomo (Lahire, 2006). John Loughran y Tom Russell resaltaron la importancia de la investigación de la práctica docente y particularmente de la propia práctica como una manera poderosa de avanzar en el campo (Loughran y Russell, 2016).

Anne Marie Chartier indicó que esos haceres ordinarios son elementos esenciales en la transmisión del saber-hacer profesional y que para hacer surgir las prácticas ordinarias no se puede más que interrogar a los maestros (Chartier, 2000). Los saberes y las prácticas de los docentes se ubican como ejes articuladores de la configuración de las culturas escolares. Por su función al interior del aula y su interrelación con los demás actores, es a partir de ellos que se instalan muchos de los procesos de disciplinamiento y control, de resistencia y subversión que hacen a las culturas escolares.

Las prácticas, esas formas de hacer de lo cotidiano (De Certeau, 1980), se corresponden en el hacer docente con: el modo de transmitir, enseñar y aprender los contenidos de la disciplina -entre ellos el uso o no de los libros de texto-, el manejo de la clase -disposición del tiempo y el espacio, los mecanismos de comunicación con los estudiantes- (Viñao Frago, 2006); de forma particular las prácticas de lectura, las prácticas de selección, jerarquización, disposición y ordenamiento de los contenidos a enseñar (Finocchio, 2005a).

Finocchio subraya que las prácticas docentes remiten a lógicas de temporalidades múltiples, pues acompañan la atención a las urgencias inmediatas propias de la escuela o el aula; mixturan y anticipan programas, guiones y teorías, son elusivas, capitalizan recuerdos y ponen en juego las trayectorias vitales de los docentes. Las prácticas resultan relevantes porque no sólo se componen de gestos y comportamientos, también aluden a sentidos asociados a modos de existencia de la escuela y a los significados que en ella se forman (Finocchio, 2011).

Las prácticas docentes son complejas, trascienden las regulaciones normativas y las orientaciones derivadas de las teorías o corrientes pedagógicas, psicológicas o didácticas (Finocchio, 2005a). Para Chartier las prácticas escolares pueden tener múltiples referentes, incluso contradictorios. Se constituyen a partir de prácticas heredadas, imitadas y reproducidas; producidas empíricamente, construidas y justificadas técnica o teóricamente. Por ello, las prácticas pueden aparecer como articuladoras

de múltiples opciones, con coherencia tenue o fuerte, ser eclécticas o sistemáticas, abiertas o cerradas, terminadas o inacabadas, de potencialidad débil o fuerte (Chartier, 2000).

McEwan plantea que las prácticas docentes son construcciones sociales e históricas. Surgen de acuerdos explícitos o tácitos entre colectividades y por tanto sus sentidos son intersubjetivos, se desarrollan en un momento determinado de la historia y se desenvuelven en medio de contextos particulares que las condicionan. Dichas prácticas están provistas de cierto nivel de comprensión teórica o preteórica: están constituidas por conceptos y sus relaciones, reglas, objetivos, valores, distinciones y un lenguaje particular; por ello sus agentes pueden explicar su actuar vinculándolo a objetivos, así su explicación pueda ser incompleta o hasta expresar cierta falta de coherencia. Por ello, para entender la naturaleza de las prácticas docentes se requiere ubicarlas históricamente y explicar su evolución (McEwan, 1998).

El razonamiento práctico como parte de los quehaceres ordinarios del docente

Una persona debe tomar cotidianamente todo tipo de decisiones, desde el primer momento del día en que reflexiona sobre asuntos tan triviales como qué atuendo llevar al trabajo o qué transporte le resulta más cómodo y rápido, hasta cuando entra a considerar asuntos más trascendentales, como qué posición adoptar frente a la crisis ambiental o el ascenso de un gobierno de derecha. Al encarar cada una de estas cuestiones las personas hacen uso de la llamada razón práctica, un tipo de racionalidad que alude a los problemas de la acción. A este tipo de razonamientos Aristóteles los denominó razonamientos prácticos, por su estrecha relación con la toma de decisiones, con la vida práctica (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1994).

Lo que se pretende con los razonamientos prácticos no es la búsqueda de la verdad o la contemplación de algún fenómeno, se persiguen las buenas decisiones, las decisiones justificadas. En el desarrollo de los razonamientos

prácticos es imperioso considerar qué es lo preferible, lo más común, lo que resulta mejor, lo más útil o justo en un determinado momento.

Joseph Schwab planteó que los educadores debían ser instruidos en arte del razonamiento práctico. Schwab entendía por tal: el sopesar las circunstancias, el deliberar sobre los problemas y valores, y el alcanzar juicios prudentes (Kemmis, 1998. P. 21). La premisa de la que partía es la controversia constante sobre los valores que la práctica educativa y el trabajo de los profesores alberga. Desde su perspectiva un profesor no sólo debe pensar cómo enseñar su asignatura, también debería reflexionar sobre qué contenidos enseñar en ella y por qué enseñar esos contenidos y no otros. Asuntos estos que son propensos a todo tipo de controversias y que demandan del educador capacidad de análisis y decisión (Contreras, 1994). Finocchio asocia esta forma de razonamiento docente con los procesos de toma de decisiones pedagógico-didácticas (Finocchio, 2005a). Los docentes no sólo hacen uso de prácticas con distintos orígenes, no sólo mixturán su hacer cotidiano; al tener que responder de manera contextual y concreta a las demandas de la vida en las aulas deben cotidianamente usar una forma de razonamiento práctico: decidir cuáles son las estrategias más apropiadas para el tratamiento de un determinado contenido, qué prácticas de enseñanza resultan las más adecuadas para cada grupo, qué sentidos y objetivos se deben plantear en un determinado momento de un curso escolar, etc.

De esta manera, el razonamiento práctico puede ser entendido como parte de los quehaceres ordinarios de los docentes y su análisis, a mi modo de ver, haría parte de las indagaciones sobre las culturas escolares.

2.1.4. Saberes docentes: una «tradición inventada»

Foucault vincula los campos de saber (objetos, conceptos, técnicas, teorías, sujetos de conocimiento) con las prácticas sociales. La emergencia de un determinado dominio del saber se corresponde con una serie de prácticas que van asentando unas formas discursivas particulares, tales formas se

gestan en medio de tensiones y contradicciones sociales, de ciertas relaciones de poder. De este modo plantea una relación genética entre saber y poder (Foucault, 1996). Un saber puede adquirir estatus científico o no, por ello podemos asociar un saber con las demostraciones propias de las ciencias, pero también con ficciones, relatos, reglamentos institucionales y decisiones políticas (Foucault, 2002). Para hablar del saber docente se requiere, si seguimos las indicaciones de Foucault, indagar en medio de qué prácticas y qué relaciones de poder aparece.

Elsie Rockwell distingue entre saber pedagógico y saber docente. El primero lo asocia a un saber de carácter académico, el saber de la pedagogía como disciplina, un saber que ha tenido como fuentes a diversas teorías filosóficas, el aporte de la psicología y las ciencias sociales; tal saber pedagógico ha sostenido un carácter prescriptivo y se ha ocupado de reflexionar sobre los fines de la educación y problemas como la enseñanza. El saber docente es un saber local, que emerge en el quehacer cotidiano y se corresponde con las prácticas de enseñanza y demás conocimientos que requiere la labor magisterial (Rockwell, 2015).

Gudmundsdottir también usa el concepto saber pedagógico planteando que es un tipo de saber práctico, que se aprende observando, conversando y trabajando con los colegas, por ello se mantiene como práctica acumulativa compartida con otros (Gudmundsdottir, 1998). El saber docente se articula con las biografías particulares de los profesores, con la historia social e institucional. Las trayectorias vitales dejan su impronta en la formas de hacer y en los sentidos construidos por los maestros para su práctica escolar.

Escolano asocia el saber docente al trabajo de un artesano. El arte de enseñar, la pragmática del oficio de profesor no se aprende en los tratados pedagógicos, predomina la apropiación empírica que el gremio fue configurando como reglas artesanas de un trabajo especializado y semiprofesional que ha constituido una identidad y ha logrado socializarla en el imaginario colectivo (Escolano Benito, 1999). Para él el saber docente

se corresponde con una tradición inventada, una memoria del gremio que se archiva y se transmite (Escolano Benito, 2005).

Ese saber docente es un saber no documentado, por ello tenemos imágenes limitadas de su relación con el saber pedagógico, de sus entrecruzamientos con los saberes de los estudiantes, directivos docentes, padres de familia y otros actores de la cultura escolar. Indagar la vida cotidiana de las escuelas y aulas nos acerca a ese saber docente y nos remite avanzar en su reconocimiento.

2.1.5. La historiografía de un pasado doloroso

En esta investigación se indagó en el espacio escolar las prácticas y memorias docentes en torno a la enseñanza de la historia reciente, particularmente del conflicto armado colombiano. Eso significó trabajar con una serie de categorías como *historia reciente*, *memoria* e *historia*.

Cuando se habla de historia reciente se está haciendo referencia a un horizonte historiográfico que ha sido explorado en las últimas décadas en países como Francia y Alemania -para extenderse luego a otras regiones del mundo como América Latina- y que ha venido a dar respuesta a los cambios en la cultura y la sociedad que se produjeron luego de las grandes catástrofes del siglo XX, particularmente la II Guerra mundial y el holocausto judío (Aróstegui, 2004).

Existen distintas formas de denominación para este campo de la historiografía: historia muy contemporánea, historia inmediata, historia del presente, historia del tiempo presente, historia de nuestros tiempos, historia vivida, historia actual. Esta pluralidad en sus formas de denominación expresa su novedad y las discusiones que aún permanecen abiertas sobre sus límites. En el ámbito latinoamericano, particularmente en el argentino, la denominación predominante es la de historia reciente (Levín y Franco, 2007) que es la que aquí usaremos.

Para algunos autores la delimitación conceptual de la historia reciente está asociada fundamentalmente al problema generacional y de coetaneidad; ésta sería una historiografía que tiene por objeto acontecimientos que constituyen recuerdos de al menos una de las tres generaciones que comparten un mismo presente histórico (Mudrovic, 2000).

Para otros lo fundamental es resaltar que es un ámbito de la historiografía que se ocupa de procesos sociales que aún están en desarrollo y son coetáneos con el historiador, una historiografía que no puede delimitarse cronológicamente -con el establecimiento de un periodo-, porque sus límites son siempre móviles y se corresponden con la historia que cada época escribe de sí misma (Aróstegui, 2004).

Su especificidad se constituye para otros a partir de un régimen de historicidad particular que tiene a la base distintas formas de coetaneidad: supervivencia de actores y protagonistas del pasado que pueden ofrecer testimonios al historiador, la existencia de una memoria social viva sobre ese pasado, y la ya mencionada contemporaneidad entre el historiador y el pasado que ubica como objeto de conocimiento. No obstante, existe también una particularidad adicional, en este campo de la historiografía predominan los problemas de investigación asociados a fenómenos traumáticos: guerras, masacres, genocidios, dictaduras, crisis sociales que han marcado «rupturas» radicales en el seno de una comunidad. En ese sentido, la historia reciente es una historia que se construye en muchas ocasiones a partir del cuestionamiento: ¿cómo fue que fue posible? (Levín y Franco, 2007).

Por lo anterior, entiendo por historia reciente a la historiografía que hace referencia a un pasado anclado en el presente, a un pasado que no se ha cerrado, a un pasado latente, que tiene la particularidad de ser traumático y doloroso. En el caso colombiano esta historia reciente puede asociarse al conflicto armado.

2.1.6. El paradigma de la memoria

El lugar cada vez más amplio que ha ocupado la memoria en la historiografía y la sociedad contemporánea se ha convertido en todo un fenómeno del panorama intelectual. Robin sugiere la existencia de un particular «momento memorial» o «paradigma de la memoria» (Robin, 2012). Traverso ubica a la memoria como base del «régimen de historicidad dominante» (Traverso, 2014). Jelin habla de la existencia de una «explosión de la memoria» o de una «cultura de la memoria» (Jelin, 2002).

Pero este fenómeno memorialista no tiene larga data, se empezó a instalar en la historiografía a partir de los debates sobre la Segunda Guerra Mundial y el exterminio nazi, que se desarrollaron particularmente desde las dos últimas décadas del siglo XX (Friedländer, 2007).

2.1.7. La memoria: orígenes del paradigma

Maurice Halbwachs escribió a comienzos del siglo XX *La memoria colectiva*, una obra que se convirtió en un referente fundamental para la reflexión sobre el tema. Halbwachs planteó allí que la memoria es un fenómeno social. Nuestros recuerdos -incluso los recuerdos individuales- están siempre vinculados a «marcos sociales» (Halbwachs, 2004); la memoria se construye a partir de una serie de recuerdos compartidos con un grupo o comunidad, en el marco de unas relaciones, de unas instituciones y una cultura que le sirven de contexto¹¹.

La memoria colectiva es para Halbwachs una memoria que comparten los miembros de un grupo (Bloch, 2015b). Tales colectividades pueden ser de diferentes tamaños: un curso de escolares, una familia, un barrio, una

¹¹ Elizabeth Jelin advierte que ese carácter social de la memoria deriva también de la mediación lingüística y narrativa que usamos para expresarla: «Las memorias son simultáneamente individuales y sociales, ya que en la medida en que las palabras y la comunidad de discurso son colectivas, la experiencia también lo es. Las vivencias individuales no se transforman en experiencias con sentido sin la presencia de discursos culturales, y éstos son siempre colectivos» (Jelin, 2002. P. 37).

iglesia, un partido político, un sindicato o una nación. De allí que la memoria sea un fenómeno plural, pues existen diversas memorias, no una memoria.

Halbwachs se ocupó de acentuar las funciones positivas que desempeñan las memorias colectivas. Resaltó que refuerzan la cohesión social por medio de la adhesión afectiva; las memorias contribuyen a establecer una serie de sentimientos y sentidos comunes que consolidan los vínculos de unidad de los grupos.

Entre esos sentimientos está el sentimiento de identidad, del que la memoria es un componente esencial¹². La memoria contribuye a establecer una sensación de continuidad y de coherencia al conservar los aspectos relativamente invariables de la persona o la colectividad: «El grupo, en el momento en que aborda su pasado, siente que sigue siendo el mismo y toma conciencia de su identidad a través del tiempo» (Halbwachs, 2004. P. 87).

2.1.8. La memoria: referente conceptual y objeto de análisis

Autores como Pollak o Jelin dialogan y discuten con algunas de las ideas de Halbwachs. Pollak indicó que esos sentimientos de continuidad y coherencia no excluyen la posibilidad de cambios en la memoria y la identidad. Existen periodos de reconfiguración, momentos de crisis en los que se generan rupturas con el pasado y con los relatos construidos sobre él. Esa posibilidad de cambio hace que memoria e identidad sean valores en disputa, que impliquen conflictos y que no puedan ser entendidos como esencias del individuo o grupo (Pollak, 2006).

Halbwachs no vinculó las memorias con procedimientos de tipo coercitivo, de imposición o dominación; al centrar su reflexión en las funciones

¹² Joël Candau sostiene al respecto que no puede haber identidad sin memoria, pues la memoria permite tener consciencia de uno mismo en la duración. A la inversa, tampoco puede haber memoria sin identidad pues la instauración de las relaciones entre estados sucesivos del sujeto es imposible si éste no tiene consciencia de que este encadenamiento de secuencias temporales puede tener significado para él (Candau, 2006. P. 116).

positivas de la memoria se dejan de lado las relaciones de poder que entran en juego a la hora de su construcción. Pollak encuentra que la historia oral, al privilegiar el análisis de las minorías de los sectores excluidos y marginados, logra sacar a la luz esas relaciones de poder y dominación al ubicar que existen «memorias subterráneas» que se oponen a unas «memorias oficiales» que tienen un carácter destructor, uniformizante y opresor¹³ –ejemplo de estas últimas son las memorias nacionales-.

2.1.8.1. Memorias encuadradas y memorias monumento

Pollak propone el uso de la noción memoria encuadrada, entendiendo por tal una memoria organizada que resume la imagen de sí que un grupo, una sociedad o un Estado desean transmitir e imponer. El trabajo de encuadramiento supone ubicar qué se recuerda, qué se olvida, qué se resalta, qué se silencia (Pollak, 2006).

Este tipo de trabajos son los que Jelin llama «trabajos de la memoria». Con ellos se tiene la pretensión de materializar ciertos sentidos del pasado: desde el presente se determina qué lecciones se sacan del pasado, a quiénes se debe escuchar o acallar y a través de qué productos culturales -libros, museos, monumentos, celebraciones o películas- se realizará tal materialización (Jelin, 2000).

En el caso de las memorias nacionales tales trabajos requieren de una intensa organización. Ricoeur señala que este tipo de memorias están vinculadas a procedimientos de memorización forzada que pretenden la rememoración de los acontecimientos fundadores de la identidad común, es decir, implican memorias que deben ser enseñadas, ejercitadas y conmemoradas; en el desarrollo de tales operaciones se hace posible que aparezcan los abusos de la memoria (Ricoeur, 2004).

¹³ Para Jelin esta perspectiva permite centrar la mirada en los procesos de construcción de las memorias y abre la posibilidad de la investigación empírica sobre la existencia de memorias dominantes, hegemónicas, únicas u «oficiales» (Jelin, 2000).

El concepto de memoria encuadrada nos permite aclarar la relación entre olvido y memoria. Halbwachs había vinculado el olvido a la desaparición de los grupos que conservan los recuerdos: «El motivo por el que se olvida gran cantidad de hechos y figuras antiguas no es por mala voluntad, antipatía, repulsa o indiferencia. Es porque los grupos que conservaban su recuerdo han desaparecido» (Halbwachs, 2004. P. 84). No obstante, el olvido puede ser también producto de una voluntad o una política que tiene la intención de ocultar o destruir segmentos de memorias (Jelin, 2002). Memoria y olvido no son entonces conceptos antagónicos, la construcción de una memoria supone el olvido de otras, no se puede recordar todo (Todorov, 2008) y por tanto los silencios y olvidos hacen parte central de la memoria, de sus usos políticos y su encuadramiento.

Estos trabajos, olvidos y encuadramiento se pueden observar en la descripción que hace Portelli de las memorias italianas en la segunda postguerra. En este país se suprimieron memorias que podían ser perturbadoras: las del colonialismo en Libia a comienzos del siglo XX, las del apoyo de un sector de la población al fascismo de Mussolini y a la Alemania Nazi o la de la inevitable violencia partisana durante la guerra; todas estas memorias se anularon a favor de una memoria que el autor denomina «memoria monumento», que conmemora y celebra las glorias del pasado, que recuerda sólo lo que enorgullece, eliminando sombras y contradicciones; en este caso estableciendo la memoria de una Italia como «república democrática nacida de la Resistencia» (Portelli, 2016c).

2.1.8.2. Memorias débiles o subterráneas

Las memorias encuadradas o memorias monumento suprimen y relegan al olvido a otras memorias que perturban, molestan y hacen poner en duda las certezas y creencias que constituyen la identidad de los grupos. Una memoria débil o subterránea es la memoria de una parte de la sociedad o de un grupo específico que frente a los trabajos de encuadramiento de la memoria dominante resulta silenciada y olvidada.

Las memorias débiles se oponen a las memorias fuertes u oficiales -como las memorias nacionales- y pueden estar confinadas al silencio durante siglos, esperando las transformaciones políticas e ideológicas que les permitan expresarse; su transmisión se hace en estructuras de comunicación informales que pasan desapercibidas para la sociedad en general, en redes familiares y de amistad.

Las memorias débiles están asociadas a sucesos traumáticos -memorias de los vencidos o de las víctimas-, el silencio es para ellas una forma de resistencia a los discursos oficiales y su adoctrinamiento ideológico. El trabajo de subversión de estas memorias se asienta socialmente casi de forma imperceptible y emerge en momentos de crisis para cuestionar la imagen que se ha querido transmitir (Pollak, 2006).

En esos contextos de crisis la memoria entra en disputa, las memorias subterráneas encuentran entornos de escucha en los que se quiebran los silencios y se da cabida a sus reivindicaciones, pasan a ocupar parte de la escena pública. En otros casos pueden reaparecer como «fantasmas monstruosos» (Portelli, 2016c) al ser evocadas por sectores que construyen de ellas versiones exageradas e instrumentales. Este sería el caso de los herederos del fascismo italiano que reclaman la conmemoración de los crímenes de los partisanos para contraponerlos a las masacres nazis y fascistas.

2.1.8.3. Memorias encuadradas y memorias débiles: relaciones

Pollak reflexionó sobre la relación entre memorias encuadradas y memorias débiles y advirtió que todo encuadramiento de la memoria y por tanto toda memoria nacional tiene límites. Las memorias no pueden ser construidas arbitrariamente, requieren satisfacer ciertas exigencias de justificación, desatenderlas las hace precarias y frágiles.

Es necesario establecer un fondo común de referencias para que las memorias encuadradas se sostengan. La no existencia de una justificación deja abierto el camino a la injusticia y la violencia. Una memoria encuadrada puede tener difíciles condiciones para mantenerse por más que los poderes dominantes que las imponen supongan que «el tiempo trabaja a su favor» o que «el olvido y el perdón se instalan con el tiempo». La falta de justificación puede favorecer el resentimiento, el odio y la contra violencia de los sectores dominados (Pollak, 2006).

La memoria como fenómeno social supone entonces una situación de lucha, de combates por las representaciones del pasado, por la legitimación y el reconocimiento de determinados relatos. La relación entre las memorias encuadradas y las memorias débiles es de conflicto. Existe una oposición entre memorias rivales, cada una de ellas incorporando su propios olvidos (Jelin, 2000). De tales luchas participan diversos actores con sus estrategias para «oficializar» o «institucionalizar» su narrativa (Jelin, 2002) o para «resistirla», «molestarla» y «subvertirla».

2.1.8.4. Memorias cortas y largas

Pero no sólo existen encuadramiento, fijación, exclusión o lucha entre memorias, también existen interrelaciones y acciones recíprocas entre ellas (Sánchez, 2014). Rivera Cusicanqui explora las memorias de los movimientos campesinos aymara y qhechwa en Bolivia en un periodo de luchas y movilizaciones, encontrando lo que ella llama «dos horizontes de memoria colectiva», la emergencia de memorias subterráneas con distintas temporalidades, memorias cortas y memorias largas:

(...) he identificado dos horizontes de memoria colectiva y pertenencia ideológica, que me han servido para comprender la paulatina diferenciación entre el movimiento del campesinado aymara del Altiplano y del campesinado qhechwa de Cochabamba. En el primer caso, es la memoria larga de las luchas anticoloniales

del siglo XVIII, catalizada por un presente de discriminación y exclusión, la que constituye el elemento articulador fundamental de su discurso ideológico. No obstante, esta referencia al pasado remoto es permanentemente sintetizada y reforzada con la experiencia, más reciente, del poder sindical campesino post-52. En el caso de Cochabamba, es esta última experiencia u horizonte ideológico fundado en la memoria corta y en la raíz cultural mestiza del movimiento campesino, la que organiza y da sentido a su movilización en la década del 70. En ambos casos, la memoria colectiva constituye un elemento clave en la legitimación del carácter crecientemente contestatario que va adquiriendo en su lucha en la última década (Rivera Cusicanqui, 2010. P. 78).

En este caso tales memorias débiles se sitúan, por un lado, como horizonte que provee referencias culturales e identitarias de un pasado remoto que se ofrece como promesa de futuro, por otro, irrumpen como memorias cuestionadoras, perturbadoras de la memoria nacional boliviana.

2.1.8.5. Los usos de la memoria

Cuando hablamos de memoria nos referimos entonces a una serie de representaciones colectivas del pasado que se construyen desde el presente y contribuyen a definir identidades sociales al inscribirlas en una continuidad histórica y otorgarles un sentido (Traverso, 2011). Estas representaciones refuerzan los sentimientos de pertenencia a un grupo, pues ayudan a mantener su cohesión interna y a delimitar su lugar, distancia y relación con los otros (Pollak, 2006); estas son sus funciones básicas.

Sin embargo, la memoria, al ser una manera de hacer presente el pasado, da cabida a la disputa y a la negociación política, pues supone determinar qué recordar y qué olvidar, qué sentidos se le pueden otorgar al pasado. La memoria es selectiva y excluyente, se construye a partir de recuerdos

compartidos, pero también de silencios, de trampas y negaciones (Pérez y Manzano, 2010).

De allí que su legitimidad y sus pretensiones de verdad puedan ser cuestionadas. Cada grupo con una experiencia común funda sus narraciones del pasado, erige sus héroes y sus víctimas; entre lo que se olvida y lo que se recuerda existen imposiciones, subversiones y negociaciones (Sánchez, 2014). En las últimas décadas en algunos monumentos a los próceres en Brasil se pueden encontrar debajo de los bustos de bronce grafitis con la imagen de Zumbi dos Palmares, líder de la resistencia afrobrasileña a la esclavitud en el periodo colonial, una memoria negra que se resiste a seguir siendo silenciada reclama su lugar en la memoria nacional.

La memoria puede implicar una imposición, aparecer como mecanismo de dominación que suprime u oprime otras memorias; históricamente tales características la han hecho herramienta al servicio de las clases sociales dominantes. Este es el caso de las memorias propias de los Estados nacionales, memorias encuadradas, fuertes u oficiales.

Sin embargo, también puede adquirir la función de molestia, puede molestar las narraciones dominantes al evocar y expresar las memorias negadas (Portelli, 2016c); puede colocarse como horizonte de lucha -como en el caso boliviano- (Rivera Cusicanqui, 2010) y por esa vía servir de mecanismo de democratización de la memoria social (Le Goff, 1991). En ocasiones, la memoria se ofrece como posibilidad para superar los olvidos y abusos políticos -como en el caso argentino- (Jelin, 2002) y en casos como el colombiano como herramienta para la reconstrucción de la memoria nacional (Sánchez, 2014), pues la emergencia de memorias silenciadas confronta las representaciones que se hacen de fenómenos como el conflicto armado y del pueblo colombiano como nación.

2.1.9. La historia como «empresa razonada de análisis»

Marc Bloch consideró a la historia una ciencia en marcha, pero también una ciencia en su infancia, una joven empresa razonada de análisis (Bloch, 2000). Bloch escribió estas líneas en medio de los rigores de la II Guerra mundial que terminaron cobrándole la vida.

El comienzo de la historia como conocimiento metódico con una existencia institucional autónoma se había dado apenas en el siglo XIX, lo que distinguió ese comienzo fue el énfasis que se puso en la búsqueda de «lo que ocurrió en realidad» en el pasado. Los historiadores empezaron a ocuparse particularmente del trabajo con documentos de archivo, ubicando esta labor como mecanismo para acceder a la evidencia empírica que haría posible el conocimiento del pasado como realidad objetiva (Wallerstein, 2007).

La adopción de estos procedimientos y de premisas científicas de la época como la neutralidad valorativa, suponían una toma de distancia frente al pasado para considerarlo como un «pasado en sí». Los desarrollos posteriores de la historia han puesto en cuestión algunos de estos énfasis, procedimientos y premisas, y han resaltado la justeza de las palabras de Bloch.

Siguiendo la reflexión del historiador francés se puede decir que los historiadores hacen uso de la crítica como herramienta de análisis; contrastan documentos, testimonios y huellas que nos llegan del pasado. A partir de ello establecen lazos entre acontecimientos, coyunturas y estructuras; proponen escalas de duración y analizan el pasado según múltiples planos: económicos, políticos, sociales, culturales, etc., construyendo clasificaciones racionales de él que lo hacen más inteligible.

La historia toma la forma con ello de una empresa crítica, capaz de ser destructora de identidades y tradiciones. Sin embargo, los historiadores desarrollan su labor en medio de unas memorias y relaciones de poder que condicionan sus decisiones e intereses. La elección inicial de los acontecimientos a estudiar, la selección de los conceptos que se utilizan para

construir el relato histórico, la escogencia de las fuentes de información; todo ello involucra un posicionamiento del investigador y éste, necesariamente, está impregnado de los componentes ideológicos propios de su tiempo (Pérez y Manzano, 2010).

Bloch observaba la existencia de dos tendencias opuestas en los estudios históricos de su época, la primera, guiada por una imagen del conocimiento de raigambre positivista, que buscaba la construcción de leyes históricas universales por medio de demostraciones irrefutables; la segunda, que al no lograr insertar la historia en los marcos del legalismo físico cae en el escepticismo y opta, más que por un conocimiento científico por una especie de juego estético (Bloch, 2000) o, como décadas después diría Ginzburg, por «el lado artístico del trabajo del historiador» (Ginzburg, 2007).

Bloch se reconocía deudor de la primera tendencia, pero la entendía como ya superada. La historia para él como «ciencia en su juventud», como «ciencia en marcha», sería la ciencia de los «hombres en el tiempo» (Bloch, 2000), podríamos decir del «sujeto humano en el tiempo» -parafraseando a Ricoeur-. Bloch resaltó la originalidad propia de las ciencias humanas, partiendo del reconocimiento de esa particularidad y de los desarrollos de la epistemología de su época, sostuvo que la certidumbre y el universalismo exigido al conocimiento científico podía ser visto como una cuestión de grados, con lo cual se ubicaba como parte de una tercera tendencia del pensamiento histórico.

La reflexión histórica de Ricoeur parece ser continuadora de la tendencia enunciada por Bloch. Ricoeur postuló que la objetividad, en el caso de la historia, no proviene propiamente de la contrastación de sus enunciados con un pasado que aparezca como realidad objetiva. La historia no está ante su objeto pasado, realiza una observación del pasado a partir de huellas documentales. Analiza los fenómenos y series de fenómenos que emergen de esa interrogación con la pretensión de explicarlos, y sintetiza las relaciones y lazos orgánicos entre ellos para poder comprenderlos y hacerlos

comprensibles. La objetividad de la historia emerge para él de tal procedimiento metódico (Ricoeur, 2015).

Marc Bloch le daba a ese método de análisis un sentido «crítico», asociando la palabra «crítica» a la idea de veracidad. El método crítico que defendía se corresponde con una técnica dirigida hacia la verdad (Bloch, 2000). Que la historia no esté ante su objeto como realidad empírica, no implica admitir el supuesto de que no existe ningún criterio externo u «objetivo» para determinar si una interpretación del pasado es más verdadera que otra. La tendencia del pensamiento histórico que tiene a una de sus fuentes en Bloch no renuncia a esa «pretensión de verdad» (Friedländer, 2007) o «principio de realidad» (Ginzburg, 1997). Para ella mantener tal principio o pretensión es lo que diferencia al relato histórico del relato ficción¹⁴.

Siguiendo esta corriente de pensamiento historiográfico podemos compartir las líneas generales de la definición de historia de Enzo Traverso: la historia es una puesta en relato que se acerca a la retórica judicial, en tanto que, debe atenerse a los hechos y argumentar exhibiendo pruebas. Es así una forma de escritura del pasado según las modalidades y reglas de un oficio; «ciencia» entrecomillas, que constituye una parte, un desarrollo de la memoria (Traverso, 2007).

2.1.10. Historia y memoria: tensión dinámica / relación dialéctica

La historia y la memoria comparten una preocupación común, lo que Traverso llamó elaboración del pasado (Traverso, 2011) y Ricoeur rememoración activa del pasado (Ricoeur, 2004). Las diferencias entre ellas están en los recursos, procedimientos y herramientas con las cuales encarar esos procesos de elaboración o rememoración.

¹⁴ Lo anterior no supone que el estudio de fenómenos inexistentes o documentos falsos sean para el historiador menos importantes como han advertido el mismo Bloch o Ginzburg.

Halbwachs fue pionero también en establecer la oposición entre ambas, ubicando la historia como un conocimiento científico del pasado sin interferencias con el presente y a la memoria como una visión del pasado eminentemente subjetiva, matizada siempre por el presente (Halbwachs, 2004).

Sin embargo, en las últimas décadas tal oposición entre historia y memoria también ha sido puesta en cuestión, pues los presupuestos desde los cuales se instaló se han venido demostrando problemáticos. De esta manera, se ha pasado a hablar de una tensión dinámica o de un intercambio dialéctico entre historia y memoria.

Los historiadores desarrollan su oficio en medio de las memorias y relaciones de poder propias de su tiempo -como ya se ha indicado-, a partir de ellas siguen dejando vacíos, manteniendo por fuera de la reflexión histórica muchas realidades humanas, suprimiendo historias y negando otras memorias (Traverso, 2011). A pesar de la innegable democratización de las narrativas históricas que se instaló a partir del cuestionamiento al paradigma eurocéntrico en la época de descolonización y de la emergencia de una historia pensada desde las clases sociales subalternas y dominadas, la historia no ha dejado de ser usada como herramienta para la justificación o condena del presente, es decir, también está claramente cruzada por él.

A su vez, a la memoria no sólo se le asignan en la actualidad componentes subjetivos, identitarios, emotivos y conservadores, también se señala que puede ser una herramienta para el conocimiento. Franco y Levín hablan de la dimensión epistémica de la memoria, la cual se dirige al estudio de los recuerdos, discursos y representaciones de las víctimas de hechos atroces y traumáticos (Levín y Franco, 2007).

La memoria no está exenta tampoco de una exigencia de verdad que establece ciertos límites a la subjetividad. Ricoeur la llama verdad-fidelidad del recuerdo, que supone sentir y saber que algo sucedió, que tuvo lugar y nos implicó como agentes, pacientes o testigos. Tal exigencia de verdad o

intencionalidad veritativa es la que se ve amenazada por los abusos de la memoria (Ricoeur, 2004).

Al subrayar la pluralidad de relatos la memoria particulariza, singulariza la historia. La tarea de la historia frente a esa condición consistiría en inscribir esta singularidad de la experiencia vivida en un contexto histórico global tratando de esclarecer las causas, las condiciones, las estructuras y la dinámica de conjunto. Esto plantea la posibilidad de que la historia aprenda de la memoria al mismo tiempo que la examina y somete a un proceso de verificación objetiva, empírica documental y fáctica (Traverso, 2011). En este sentido se puede hablar de que la memoria se convierte en objeto de estudio de la historia.

Al respecto reflexiona LaCapra: En las cuestiones consiguientes se puede sostener que la historia y la memoria tienen una relación suplementaria que es la base para una interacción mutuamente cuestionadora o para un intercambio dialéctico que nunca alcanza la totalización o una clausura absoluta. La memoria es a la vez más y menos que la historia y viceversa. La historia puede no capturar nunca algunos elementos de la memoria: el sentimiento de una experiencia, la intensidad de la alegría o del sufrimiento, la cualidad de lo que sucede. Pero la historia comprende elementos que no se agotan con la memoria, como los factores demográficos, ecológicos y económicos. Lo que tal vez es más importante es que pone a prueba la memoria e idealmente lleva al surgimiento de una memoria más exacta y a una evaluación más clara de lo que es o no fáctico en la rememoración (LaCapra, 2009. P. 34).

2.1.11. Discusiones contemporáneas en el campo de la memoria

Algunos autores han planteado una serie de discusiones en el campo de la memoria que resultan relevantes. La más general de ellas pone en cuestión lo que Nora llamó «hinchazón hipertrófica de la función de la memoria»

(Nora, 1984), una obsesión por la memoria que inundó la sociedad contemporánea.

2.1.11.1. La memoria saturada

Traverso subrayó que la memoria se convirtió en objeto de consumo, estetizado, neutralizado y rentable (Traverso, 2007). Robin que se ha sacralizado, museificado, judicializado e instrumentalizado (Robin, 2012). Se ha instalado una presencia del pasado en todos los ámbitos de la vida, un pasado estructurado y organizado a través de los medios de comunicación y se mercantilizan y consumen modas «retro» (Jelin, 2002).

En esas condiciones emerge lo que Todorov llamó «amenaza a la memoria por sobreabundancia» (Todorov, 2008) o Robin «saturación de la memoria» (Robin, 2012). La sobreabundancia o saturación de los discursos de la memoria termina trivializándola, desgastando relatos como los del holocausto judío que es condenado al olvido en medio de su rutinización. Ese exceso de memoria puede no ser más que una figura de olvido afirma Robin.

2.1.11.2. El fenómeno de la victimización

De acuerdo a Traverso y Robin ese cambio en el régimen de historicidad se exagera desde 1989 tras la caída de los Estados obreros del Este europeo. Traverso señala que en el nuevo régimen de historicidad ya no se percibe el pasado como una era de luchas liberadoras y revoluciones, mas bien como una era de violencia y totalitarismo. En este nuevo régimen los actores del pasado deben adquirir el estatus de víctima para ocupar un lugar en las representaciones (Traverso, 2014).

Desde esa perspectiva, indica Jelin, se ha hecho posible ir a una creciente victimización que algunos sectores sociales utilizan para llevar a un segundo plano -e incluso silenciar- la capacidad de acción, reflexión y proposición

del sujeto. Bajo esa lógica los propios perpetradores pueden aparecer como víctimas, lo que también contradice las pretensiones democráticas de los trabajos de la memoria (Jelin, 2014).

Robin advierte como en esas circunstancias el revisionismo histórico tuvo la posibilidad de poner en el mismo plano comunismo y nazismo, resistencia y antifascismo, derecha e izquierda. En medio de esa obsesión por la memoria de la sociedad contemporánea ha surgido una coyuntura ideológica en la que se ha llegado a bloquear el pensamiento crítico.

Portelli da cuenta de tales circunstancias para el caso italiano: En esta versión de la narrativa de la guerra civil, los fascistas y los partisanos son equivalentes: ambos lucharon por su versión de Italia; ambos lo hicieron de buena fe; ambos murieron; y todos los muertos se igualan. Pero en vista de la arraigada identificación de la Resistencia con la izquierda, de la actual descripción de la izquierda como criminal y asesina, de la insistencia en los “valores” de los fascistas, los aliados de los nazis quedan peligrosamente cerca del papel de “los buenos” (Portelli, 2002. P. 176).

Robin llega a decir por casos como este: «estamos inmersos en ese “momento memorial” donde todas las agujas se desinmantaron. Raramente se vio mayor regresión en el orden del pensamiento tanto a escala nacional como internacional» (Robin, 2012, p. 34).

2.1.11.3. ¿Una pedagogía crítica de la memoria?

Quizás por experiencias de este carácter Jelin se ocupa de cuestionar la relación entre memoria y democracia, planteando que no puede partirse del supuesto de que tal relación sea directa y lineal. Si la memoria aparece como antídoto contra el terror y el autoritarismo, si se postula como herramienta para la construcción de sociedades democráticas, es necesario reclamar un ángulo reflexivo, crítico en la dimensión «pedagógica» de la

memoria. Teniendo en mente una perspectiva de formación democrática no resulta suficiente con conocer el terror y el dolor de la historia reciente, es necesaria la reflexión crítica sobre él.

Jelin comenta como el llamado «deber de memoria» plantea que es necesario recordar lo acontecido para que no se repita. Sin embargo, indica que poseer información no es en sí mismo formativo. Conocer la represión y el terror de la historia reciente no conduce necesariamente a un tipo de formación o práctica democrática. El «deber de memoria» no debería quedarse exclusivamente en recordar para no repetir (Jelin, 2014).

Experiencias de distintos países han demostrado que la estrategia de transmisión de información se debe complementar o incluso reemplazar por otra que promueva la reflexión. El «deber de memoria» convertido en relato pormenorizado del terror, en el espectáculo de la violencia sin fin, esteriliza el potencial democrático de la memoria. Ya Alessandro Portelli en su conferencia de mediados de los noventa sobre la *masacre de Civitella Val di Chiana* había señalado una idea cercana pensando en la labor del historiador: «Los discursos resultantes -no el dolor que describen, sino las palabras y las ideologías mediante los cuales se representan- no solo pueden, sino que deben ser críticamente comprendidos» (Portelli, 2013. P. 4)

Para Robin una memoria crítica supone un distanciamiento. Un reconocimiento de que la memoria es una construcción fluctuante y efímera que es necesario historizar (Robin, 2012). Las memorias se corresponden con procesos simbólicos e institucionales que han tenido su propia historia, cuando se ubican como sentidos cristalizados se corre el riesgo de dejar esa historia de lado y de presentar una memoria como relato único o dominante que oculta sus caminos de construcción y cierra la puerta a la pluralidad en su apropiación.

En búsqueda de esa memoria crítica Jelin también se pregunta ¿qué era lo que había que “recordar para no repetir”?, ¿la violencia o las condiciones

que le dieron origen? Para subrayar que los énfasis que en ocasiones se hacen en el «pasado reciente», como pasado de opresión y terror, pueden opacar violencias y discriminaciones de pasados anteriores o de condiciones estructurales. Lo que haría necesario tomar las memorias de corto plazo en un marco temporal mucho más largo (Jelin, 2014).

Pensando en la función pedagógica de la memoria y en la puesta en práctica de una memoria crítica puede resultar válido señalar que en tal labor pedagógica el docente de historia puede estar cercano al tipo de tareas que Traverso asigna al historiador: «su tarea consiste más bien en inscribir esa singularidad de la experiencia vivida -de la memoria- en un contexto histórico global, para intentar con ello esclarecer las causas, las condiciones, las estructuras, la dinámica de conjunto» (Traverso, 2007. P. 76). Así como el historiador hace tales cosas en su investigación y en la construcción de su relato, el docente estaría llamado a intentar hacerlo en su articulación del relato histórico en el discurso pedagógico.

2.2. El marco teórico de esta tesis

Se cierra este aparte, a modo de síntesis, ubicando los principales elementos conceptuales que se tomaron en cuenta y fueron columna vertebral de esta investigación, divididos por ejes teóricos así: *culturas escolares, prácticas y saberes docentes, historia reciente, memoria* y *la relación entre memoria y escuela*.

2.2.1. Sobre culturas escolares, prácticas y saberes docentes

1. La noción de cultura escolar como construcción histórica en la que se reproducen normas se responde a exigencias e intereses sociales, pero también se adaptan, subvierten y modifican tales normas y exigencias. La escuela aparece a partir de esta noción como espacio contradictorio de continuidad y cambio (Julia, 2001). Igualmente resultó relevante la precisión conceptual sobre la existencia de culturas escolares en plural.

Cada escuela ostenta sus propias tradiciones, rituales, discursos y características (Viñao Frago, 2002).

2. La concepción del docente como agente activo, no como actor pasivo e impotente ante las disposiciones de la política educativa (Chervel, 1991; Julia, 2001). Así mismo, la ubicación de las prácticas y saberes docentes como entrada a las culturas escolares al situarlas como eje articulador de su configuración (Chartier, 2000). Prácticas y saberes como la comunicación en el aula, los mecanismos de motivación a los estudiantes, la evaluación, las formas de acreditación y, particularmente -por los objetivos planteados con esta investigación-, las prácticas asociadas a los contenidos a enseñar: prácticas de lectura, selección, jerarquización, disposición y ordenamiento (Finocchio, 2005a). Así como los espacios y tiempos en los que ellas se desarrollan.

3. La conceptualización del saber docente como tradición inventada, como un saber con reglas artesanas con una apropiación empírica en la que se combinan las biografías de los maestros con la historia social e institucional (Escolano Benito, 1999, 2005). Un saber de carácter local (Rockwell, 2015), que se aprende con la observación, conversación y trabajo cotidiano con los compañeros (Gudmundsdottir, 1998).

4. La teorización de las disciplinas escolares como una serie de saberes y métodos pedagógicos que tienen una existencia autónoma que no son simplificación o vulgarización de la ciencia (Chervel, 1991).

2.2.2. Sobre la historia reciente

1. La ubicación de la coetaneidad, de la contemporaneidad entre el historiador y el pasado -objeto de conocimiento- como característica de la historia reciente, así como el predominio en ella de problemas de investigación asociados a fenómenos traumáticos: guerras, masacres, genocidios, dictaduras, crisis sociales (Levín y Franco, 2007).

2.2.3. Sobre la memoria

1. La conceptualización de las memorias como representaciones colectivas del pasado, construidas desde el presente, que contribuyen a definir identidades sociales, a otorgarles un sentido (Traverso, 2011). Como construcción fluctuante y efímera que es necesario historizar (Robin, 2012).

2. La diferenciación entre «memorias encuadradas» (Pollak, 2006), «memorias monumento» (Portelli, 2016c) que son aquellas que una sociedad o un Estado desean transmitir, las cuales se asocian a procedimientos de memorización forzada -memorias enseñadas, ejercitadas y conmemoradas- (Ricoeur, 2004), y las «memorias débiles» o «subterráneas» que pertenecen a grupos específicos que frente a las «memorias encuadradas» -como memorias dominantes-, resultan silenciadas y olvidadas. Las «memorias débiles» o «subterráneas» suelen ser memorias de los vencidos o de las víctimas de sucesos traumáticos y su transmisión se hace informalmente en redes familiares y de amistad (Pollak, 2006).

3. La ubicación de las relaciones entre «memorias encuadradas» y «memorias débiles» como relaciones de conflicto, de lucha por las representaciones del pasado, de oposición entre memorias rivales (Jelin, 2000). Pero también de posible interrelación y acción recíproca entre ellas (Sánchez, 2014).

4. La diferenciación de distintas funciones que pueden cumplir las memorias: molestar las narraciones dominantes al evocar y expresar las memorias negadas (Portelli, 2016c); situarse como horizonte de lucha (Rivera Cusicanqui, 2010); servir de mecanismo de democratización de la memoria social (Le Goff, 1991); contribuir a superar olvidos y abusos políticos (Jelin, 2002); colocarse como herramienta para la reconstrucción de la memoria nacional (Sánchez, 2014).

2.2.4. Sobre la relación entre memoria y escuela

1. Tomando la referencia de Traverso sobre la labor de la historia y el historiador frente a la memoria, la indicación a cerca de los trabajos que debería desarrollar un profesor de historia o ciencias sociales con la memoria: tratar de inscribir su singularidad como experiencia vivida en un contexto histórico global que permita acercarse al esclarecimiento de sus causas, condiciones, estructuras y dinámicas (Traverso, 2011).

2.3. Entradas metodológicas

2.3.1. El enfoque etnográfico

Las investigaciones que han tenido la pretensión de mirar al interior de las instituciones escolares y hacer foco en su cotidianidad se han caracterizado por tener una fuerte influencia de la tradición etnográfica en educación (Finocchio, 2005a). En América Latina Elsie Rockwell ha sido una de sus más destacadas impulsoras. Rockwell encontró que la mejor manera de documentar la vida cotidiana de las escuelas es a través de las investigaciones etnográficas:

Es imposible inferir estos niveles de la experiencia escolar a partir de la documentación oficial. La reconstrucción de esa lógica requiere un análisis cualitativo de registros etnográficos de lo que sucede cotidianamente en las escuelas; su contenido no es evidente (Rockwell, 1997. P. 15).

Rockwell define la etnografía como una descripción de la otredad que se forja a la luz del estudio de los conocimientos locales -de sus significados y sentidos-; tal descripción tiene la intención de documentar lo no documentado, lo cotidiano, lo oculto, lo inconsciente. Rockwell habla de enfoque o perspectiva etnográfica, para sostener que la etnografía no se reduce tan solo a un método, pero que tampoco puede ser entendida como una teoría, pues no agota los problemas de uno ni de otro. Su propuesta

plantea una combinación entre saber antropológico y saber histórico (Rockwell, 2015):

1. El objeto de estudio no se toma como una totalidad, se aborda como un fenómeno particular vinculado con un contexto más amplio que lo condiciona.
2. Historizar el objeto de estudio hace posible encontrar saldos residuales y prácticas emergentes que se entrelazan con las tendencias dominantes. Es necesario resaltar la dimensión histórica, integrar información documental, oral y la propiamente etnográfica.
3. Dar mayor importancia a la contextualización histórica y social del objeto de estudio que a su análisis formal y estructural. Por ello, plantea trabajar los vínculos de las políticas con el Estado y la sociedad.
4. Superar el uso de categorías exclusivamente culturales de la esfera simbólica y trabajar con categorías sociales vinculadas a un determinado contexto histórico.
5. Reconstruir procesos sociales: producción y reproducción, intercambio y negociación, generación y destrucción, resistencia y lucha.

Rockwell señala: (...) considero que el campo de la antropología y la educación tiene ricos afluentes, que provienen de varias fuentes teóricas, que han allanado el camino hacia una mayor integración de una dimensión histórica. Al recurrir a registros de archivo y a artefactos del pasado, las etnografías educativas pueden ganar profundidad y agregar una perspectiva de múltiples temporalidades en investigación sobre temas contemporáneos (Rockwell, 2018b. P. 279).

Depaepe y Simon, desde la tradición de la historia de la educación, reclaman también para las posturas etnográficas de investigación el uso de otras fuentes y lo que Rockwell denomina «historización»:

Lo que queremos argüir es simplemente que la evidente influencia etnográfica no debe conducir a la filtración excesivamente rigurosa

de la materia prima. La exploración de la materia prima según un «observador externo» o según la «voz» de los «participantes», no debe ser la única manera de proceder (Depaepe & Simon, 2005. P. 342).

El enfoque etnográfico de Rockwell tiene como pretensión reconocer los procesos educativos como parte integral de formaciones sociales históricas y de procesos globales. Rockwell plantea que el problema de fondo de la descripción etnográfica en educación es: ¿Cómo lograr una descripción de la escuela como institución articulada a la estructura de una determinada formación social? (Rockwell, 2015). La autora hace uso de la categoría «cultura escolar» para pensar esa articulación.

Desde esta perspectiva el etnógrafo en educación desconfía de la normatividad y prefiere indagar la práctica. Se ubica en las situaciones cotidianas para observar las posibles lecturas y adaptaciones de los documentos normativos, de las tendencias hegemónicas de una formación social, sus articulaciones y contradicciones con los saberes y prácticas locales. Tal enfoque hace posible reconocer saberes y prácticas docentes de larga duración, así como sus cambios y adaptaciones.

Para Rockwell este tipo de investigación recupera lo particular, lo significativo de lo local para situarlo en una escala social más amplia. Con los estudios etnográficos se pueden indagar grandes preguntas sociales mediante estudios realizados en contextos particulares y acercarse a su vida cotidiana. En ese sentido, planteó que es necesario construir categorías que den cuenta de la especificidad, pero que a la vez nos puedan ayudar a comprender otras realidades¹⁵.

¹⁵ Goodson ha señalado sobre perspectivas de este carácter la fuerte atracción que puede generar la investigación de ese «conocimiento práctico» y como puede conducir a no pensar el sistema escolar de forma holística, lo cual termina siendo funcional a quienes defienden los intereses más conservadores en materia educativa (Goodson, 2000); en ese sentido resulta relevante ese vínculo entre lo particular y escenarios sociales más amplios que subraya Rockwell.

2.3.2. El paradigma indiciario

Se puede encontrar una relación desde el punto de vista epistemológico entre los estudios de las culturas escolares, el enfoque etnográfico y la propuesta de un paradigma indiciario para las ciencias sociales de Ginzburg. En 1979 Carlo Ginzburg publicó *Indicios. Raíces de un paradigma de inferencias indiciales*; según cuenta el autor este corto texto surgió reflexionando sobre un análisis profundo de tipo microscópico. Tal reflexión estaba vinculada a la publicación de su obra *El queso y los gusanos* de 1976, que pronto se convertiría en uno de los textos fundamentales de la llamada microhistoria. Ginzburg pensaba que para demostrar la relevancia de fenómenos que habitualmente eran asumidos como insignificantes, era indispensable recurrir a instrumentos de observación y a escalas de investigación distintas a las tradicionales.

En *Indicios* Ginzburg desarrolla una reflexión de carácter epistemológico en la cual advierte como en las ciencias humanas, siguiendo el camino recorrido por las ciencias naturales, se ha buscado sacrificar el conocimiento de los elementos individuales en pos de la generalización. El supuesto subyacente es que anular las características individuales de un objeto es directamente proporcional al distanciamiento emotivo del observador. Para el autor, frente a este paradigma podría erigirse otro centrado en el conocimiento científico de lo individual.

Ginzburg denomina a ese otro paradigma *indiciario* y lo contrasta con el paradigma galileano. Para él las disciplinas que podrían regirse por tal paradigma son eminentemente cualitativas y tienen por objeto casos, situaciones y documentos individuales. Por el contrario, la ciencia galileana asume la premisa de que de lo individual no se puede hablar y por ello apela a la repetibilidad de los fenómenos y a su posibilidad de cuantificación.

Dice Ginzburg: (...) el verdadero obstáculo para la aplicación del paradigma galileano era la centralidad o no centralidad del elemento individual en cada una de las disciplinas. Cuanto más caracteres

individuales se consideraban pertinentes, más disminuía la posibilidad de conocimiento científico (Ginzburg, 2013. P. 199).

El paradigma indiciario supone un método interpretativo centrado en datos marginales, aparentemente insignificantes, que pasan a ser considerados como reveladores. Implica seguir huellas que van desde los fenómenos individuales hasta una realidad más amplia y compleja.

Ginzburg no renuncia a la idea de totalidad, para él el paradigma indiciario no significa una huida a lo contingente y particular, es un paradigma ampliamente operativo para establecer las conexiones profundas entre lo individual y lo general:

Si las pretensiones de conocimiento sistemático parecen cada vez más veleidosas, no por ello la idea de totalidad debe ser abandonada. Por el contrario: la existencia de una conexión profunda que explica los fenómenos superficiales, se confirman en el momento mismo en el cual se afirma que un conocimiento directo de tal conexión no es posible. Si la realidad es opaca, existen zonas privilegiadas -indicios- que permiten descifrarla. (...) mínimos indicios fueron tomados, en diferentes momentos, como elementos reveladores de fenómenos más generales: la visión de mundo de una clase social, o también de un escritor, o también de toda una sociedad (Ginzburg, 2013. P. 204).

Con esta investigación se tuvo la pretensión de mirar al interior de dos instituciones escolares, de analizar su cotidianidad en torno a la enseñanza de la historia reciente en Colombia, del conflicto armado, por ello se apeló como enfoque metodológico a la tradición de la etnografía en educación.

Se intentó reconstruir las lógicas asociadas a los saberes y prácticas que los docentes ponen en juego en estos procesos de enseñanza haciendo uso de un análisis cualitativo basado en registros etnográficos -observaciones participantes de clases, observaciones de su espacialidad y entrevistas-.

Entretejiendo los análisis de este trabajo de campo con la historiografía del conflicto armado, con las investigaciones e informes sobre el tema, así como con las conclusiones ofrecidas en investigaciones previas en el campo de los estudios sobre la enseñanza de la historia reciente y, particularmente, con los referentes teóricos expuestos en este capítulo.

En ese ejercicio de análisis se logró reconocer saberes y prácticas docentes de larga duración, sus cambios y adaptaciones. Tales saberes y prácticas, que habitualmente se juzgan como insignificantes, como datos marginales, son considerados aquí como indicios reveladores de realidades más generales de los complejos caminos que transita la memoria nacional en Colombia.

2.4. Las opciones metodológicas de esta tesis

2.4.1. El trabajo de campo

Como se señaló en la introducción esta investigación se desarrolló en dos escuelas, una pública y otra privada -en ellas se acordó el anonimato y la confidencialidad en todo el proceso-. La escuela pública es un colegio con quince años de existencia en una barriada obrera ubicada en una zona periférica de Bogotá. La escuela privada es un colegio vinculado a una comunidad católica con una tradición de más de cien años en el servicio educativo en el país, que atiende esencialmente a sectores de clase media, pequeña burguesía y burguesía, y está ubicada en una localidad céntrica de la misma ciudad.

Como también se ha indicado, la investigación adoptó el enfoque etnográfico en educación que se ha descrito en este capítulo, desarrollando un trabajo de campo con más de cuarenta visitas a las instituciones educativas entre julio de 2018 y abril de 2019.

En las visitas se llevaron a cabo encuentros formales -participación en reuniones de área, citas con directivos docentes-, entrevistas a diecisiete

docentes y tres directivos docentes -algunas de carácter informal y otras de carácter formal, las primeras fueron diálogos para convenir tiempos y lugares para la realización de las segundas y/o la posibilidad del ingreso a las aulas para el desarrollo de las observaciones; las segundas fueron entrevistas semiestructuradas con guion de referencia-, así mismo se realizaron indagaciones en sus bibliotecas y archivos institucionales, recorridos para el reconocimiento y la descripción de su espacialidad y, fundamentalmente, observaciones participantes de clases y efemérides escolares.

El trabajo de campo comprendió jornadas de entre dos y seis horas en cada visita, dependiendo del calendario escolar, de los ciclos de tratamiento del tema en el aula, del desarrollo de efemérides alusivas a la historia reciente y de las eventualidades propias de la vida cotidiana en las aulas.

La escogencia de estas dos instituciones estuvo signada por una serie de relaciones personales y profesionales que facilitaron el ingreso y desarrollo de los trabajos de investigación -en una de ellas el investigador laboró como docente-. Pero, fundamentalmente, porque en ellas se podían desarrollar situaciones representativas para el problema de investigación. Las dos escuelas dieron cuenta, por sus características generales -pública/privada, «nueva»/tradicional, confesional/laica-, de culturas escolares con tradiciones religiosas, políticas y pedagógicas disímiles.

Las diferencias de su población marcaron por un lado una afectación directa del conflicto armado en una escuela y una relación indirecta, pero de mayor cercanía a las instancias de poder que discuten el tema, en la otra. Esas características heterogéneas hicieron posible reconocer formas particulares en las prácticas de enseñanza del conflicto, pero también líneas de continuidad, elementos en común y una serie de tensiones, contradicciones y memorias específicas.

En un primer momento la reacción espontánea de directivos docentes y maestros ante la propuesta de realizar entrevistas y observaciones de clase

fue de distanciamiento. Las circunstancias empezaron a cambiar luego de tener los primeros encuentros. El hecho de haber sido compañero de trabajo de algunos de ellos y el tipo de interacciones desarrolladas previamente a las entrevistas, que daban cuenta de una jerga, de ciertas tradiciones comunes y preocupaciones propias del oficio permitieron al entrevistador ubicarse en una posición más llana con los entrevistados y lograr algo que podría llamarse: «reconocimiento como compañero», que generó un ambiente de mayor confianza y apertura.

2.4.1.1. La observación e interacción en el campo

La base del trabajo de campo fue la observación y la interacción en las dos escuelas tomado registros de campo constantes y elaborando un diario de campo -intentando diferenciar con ellos entre las descripciones de los registros de campo y las interpretaciones del diario de campo-.

Como procedimientos para el desarrollo del trabajo de campo se decidió, en las observaciones en el aula de clase, hacer registros de campo y anotaciones en el diario de campo, no se realizaron grabaciones ni se tomaron fotografías; estas últimas por el acuerdo de anonimato y las grabaciones por las distorsiones posibles en el audio en salones de gran tamaño, por la presencia de por lo menos treinta estudiantes en cada clase, por las interrupciones propias de las actividades de aula y, particularmente, por la distancia que se eligió para hacer la observación que dificultaba acceder a una grabación con claridad de las palabras del docente -el investigador se ubicó en la parte posterior de los salones, a espaldas de los estudiantes y frente al maestro-. En las observaciones y descripciones elaboradas de las instituciones en general se hicieron registros de campo, anotaciones en el diario de campo y se tomaron fotografías.

Se partió de la premisa de que las observaciones de clase y las observaciones en general del espacio escolar implican necesariamente la presencia de un «extraño» en la comunidad -el investigador-, esa presencia

tiene implicaciones, altera el normal desarrollo de la cotidianidad e impulsa modificaciones en el comportamiento de los «nativos» (Rockwell, 2015), en este caso estudiantes, profesores y directivos docentes. Para mitigar esos efectos e intentar comprender los sentidos habituales de las prácticas y saberes docentes, cuando fue posible, se escucharon las narraciones y explicaciones de los hechos descritos por varias personas; se procuró construir un documento con las versiones lo más literales posibles a lo que se dijo y se escuchó; se planteó desde el comienzo el compromiso de elaborar un registro público de las observaciones, de colectivizar el proceso de elaboración de la tesis y por ello se han compartido con los docentes las transcripciones de las entrevistas y parte de las elaboraciones desarrolladas en la observación.

Ninguno de los procedimientos anteriores pretende negar la presencia de la subjetividad del investigador, y mucho menos de los profesores y directivos docentes, lo que aspira es tener versiones más cercanas a los sentidos que cotidianamente se elaboran de esas prácticas y saberes. Ese reconocimiento de cosas fue también tomado como una premisa -particularmente en las entrevistas-: los entrevistados enuncian lo que creen que saben y hacen, no necesariamente lo que saben y hacen, pero eso también es una entrada muy importante a lo que pasa en las aulas en los procesos de enseñanza de la historia reciente.

2.4.1.2 Las entrevistas

La entrevista se entiende aquí como una «narración dialógica» que se deriva de un encuentro personal generado en el trabajo de campo, en ella el entrevistador debe provocar -con su presencia, sus preguntas y reacciones- las memorias, en este caso, sobre la Violencia y el conflicto armado colombiano y contribuir a la evocación de las prácticas y saberes docentes sobre la enseñanza de la historia reciente. Tal narración se media habitualmente -así fue en esta investigación- por un grabador y un cuaderno de apuntes (Portelli, 2016d, 2016b). En las entrevistas realizadas se

efectuaron grabaciones y se realizaron registros y anotaciones a la vez -todo ello con la debida autorización del entrevistado-.

La entre/vista -intercambio de miradas-, supone un encuentro con la alteridad -con otro-, con un narrador, por ello resulta fundamental ganar su confianza, induciéndolo a que se descubra y se abra. Tal confianza, comenta Portelli, puede ganarse escuchando mucho y preguntando poco, permitiendo al entrevistado marcar límites admisibles en el intercambio (Portelli, 2016d).

En este caso entrevistado y entrevistador poseen una característica en común: son profesores de escuela, lo cual, como ya se señaló reduce la distancia. Violeta comentó al final de la entrevista semiestructurada: *«salió linda la entrevista, me hizo recordar episodios de mi vida y de mi labor como docente, pensé que sólo me preguntaría por las leyes y documentos curriculares o cosas así»*. Los profesores no se sienten cómodos ante la mirada de un agente externo que parece llegar a «ponerlos a prueba», que se resquebrajara esa idea facilitó los diálogos.

La «narración dialógica» que surge con la entrevista está marcada por la intervención del investigador que tiene un proyecto, que interroga, que crea un espacio narrativo para contar lo que quizás no se contaría de otra manera (Portelli, 2016b). Así, en este documento se citan ampliamente la voz de los docentes entrevistados intentando dar cuenta de su subjetividad -las entrevistas fueron transcritas y las transcripciones se compartieron con los entrevistados para posibles correcciones-.

2.4.1.3. El análisis etnográfico

El análisis etnográfico procuró matizar, enriquecer y abrir la mirada inicial que se tenía en la entrada al trabajo de campo, para ello se construyeron relaciones, se establecieron contradicciones y tensiones específicas intentando llegar a un mayor nivel de concreción en el problema indagado,

se pusieron en relación las categorías teóricas con las prácticas y saberes observados, con las prácticas y saberes enunciados en las entrevistas.

La voz del investigador aparece en este documento como otra voz, que organiza, analiza e intenta comprender los saberes, prácticas y memorias observadas en el trabajo de campo y relatadas en las entrevistas. Sistematiza narraciones, descripciones y entrevistas intentando ubicar relaciones, tensiones y contradicciones de ese entramado que configuran las prácticas de enseñanza.

El reconocimiento particular del investigador como «compañero», que al momento del ingreso en las escuelas y en el establecimiento de una relación con los docentes entrevistados y observados, juega a favor del desarrollo de la pesquisa, puede ofrecer también la posibilidad de «una mirada desde dentro». Trasegar cotidianamente por esos espacios puede permitir percibir ciertas señas de identidad de los quehaceres cotidianos, reconocer posibles reversos y contrariedades, incertidumbres y tramas, así como la lucha cotidiana y gris, las búsquedas y reconstrucciones que se intentan desarrollar por los maestros para que las clases se correspondan con intencionalidades como la comprensión histórica y la comprensión de la realidad social. Es en ese hacer y rehacer que se van gestando los cambios -muchas veces imperceptibles- de las culturas escolares.

Aunque tal cercanía al campo también puede jugar en contra a la hora del análisis, por lo que se requiere una mayor «distancia epistemológica»; sin pensar que con ella se puede eximir a la escritura del hecho de que lo que se dice y lo que no se dice está marcado por esa condición particular de profesor que transita, mira y analiza el espacio escolar como su «locus inmediato».

Capítulo III: Saberes y prácticas docentes en la enseñanza de la historia reciente en Colombia. Concepciones pedagógicas

Distintos procesos en la realidad colombiana hicieron posible la emergencia de las voces de las víctimas del conflicto armado a comienzos del presente siglo. Esta nueva realidad ha tenido un impacto en los espacios escolares, que se evidencia en los docentes de las dos instituciones objeto de esta investigación. En este capítulo se describe cómo, a pesar de sus particularidades, en las dos escuelas en las que se desarrolló el trabajo de campo se constituyen *escenarios públicos de escucha* para las víctimas.

Ese no es un hecho menor, parece ser parte de un fenómeno más amplio de transformación de las prácticas de enseñanza de la historia. Algunos indicios permiten plantear esa conclusión: en este caso, con la incorporación del conflicto armado como objeto de estudio escolar, se impulsó la aparición de renovadas prácticas y narrativas históricas que se alejan de las concepciones de la pedagogía tradicional y de los relatos heroicos y patrioterros.

En las prácticas de enseñanza del conflicto armado de este grupo de docentes se encontró la pretensión de que los estudiantes no se ubiquen como receptores pasivos sino como agentes activos del proceso educativo. Para que esto sea posible los profesores buscan establecer una conexión entre las experiencias sociales de sus alumnos y los contenidos curriculares. La enseñanza de la historia es ubicada como una *práctica social razonada*, que más que la repetición memorística intenta impulsar a los estudiantes a comprender las continuidades y discontinuidades que hacen posible el conflicto, así como las posibilidades de transformación de esa realidad. Los

maestros entrevistados reconocieron la idea de trabajar ese pasado para extraer lecciones que permitan actuar en el presente.

3.1. Concepciones pedagógicas: dinámicas de cambio

Al comienzo dudó en leer, sus compañeros la miraron en silencio, el profesor Ernesto la animó e intentó crear una atmósfera de confianza, «tranquila, solo lea si quiere». Ella, con una tímida voz, inició su relato: «*sí, soy desplazada*». Contó que vivió en un pequeño municipio de un departamento al sur del país, que pertenece a una familia de origen campesino que padeció el desplazamiento forzado. Narró que los enfrentamientos entre la guerrilla y el Ejército eran frecuentes en esa región, que la población vivía atemorizada por la posibilidad de sufrir el impacto de las «balas perdidas» o el reclutamiento forzado de menores por parte de los grupos guerrilleros. Con voz entrecortada describió como en medio de un enfrentamiento fueron asesinados su abuelo y el papá de sus hermanos, el resto de la familia tuvo que huir, tomaron lo que pudieron de sus pertenencias y salieron de su tierra, ella tenía 5 años. Su voz cambió de tonalidad, se hizo más fuerte, el silencio fue total: «*la sociedad es injusta*». Cerró su cuaderno y se sentó¹⁶.

La narración la hizo una estudiante de 15 años del curso 904 de la escuela A durante una visita desarrollada en septiembre de 2018¹⁷. Lo que hacen los estudiantes en el aula, lo que dicen sus cuadernos, la forma en la que se disponen los salones, los textos que se usan, los apuntes en los tableros, los relatos que se construyen, las interacciones que se establecen, las finalidades que se asignan expresan saberes que los docentes ponen en práctica

¹⁶ El manejo de las voces en el documento se desarrollará de la siguiente manera: a. Cuando se trata de un aparte constituido por descripciones etnográficas se utiliza sangría a izquierda y derecha, sin entrecomillas y sin cursiva y con letra Arial 11; b. Cuando se trata de un aparte constituido por una entrevista se utiliza sangría a izquierda y derecha con letra en cursiva, al final del fragmento se ubicará el seudónimo del entrevistado; d. Cuando se trata de una cita textual de un documento de investigación se utiliza sangría izquierda, sin entrecomillas y sin cursiva, y con la respectiva referencia bibliográfica.

¹⁷ Se llamará a la escuela pública escuela A y a la escuela privada escuela B.

cotidianamente, entre ellos lo que se podría denominar sus concepciones pedagógicas (De Zubiría Samper, 2000).

Como se ha advertido tales saberes están situados social e históricamente, responden a determinadas contradicciones, luchas y relaciones de poder. Las concepciones pedagógicas que expresan los docentes, contrario a lo que diría el sentido común, no son fruto exclusivamente de un saber académico que se incorpora en los procesos de formación de profesores, se corresponden con distintos tipo de tensiones, dinámicas y referentes que terminan construyendo la amalgama de ideas que median su relación con la realidad escolar.

Las concepciones pedagógicas pueden tener orden, sistematicidad y coherencia por lo cual se convierten en un tamiz para tomar decisiones, sentar posición o entrar en acción en el aula, pero también cuentan con una gran plasticidad, cambian, se construyen y reconstruyen paulatinamente. Los docentes no necesariamente son conscientes de ellas, en muchos casos tan sólo llegan a percatarse de su existencia a partir de reflexionar sobre lo dicho o lo hecho.

Las concepciones pedagógicas dejan huellas en las prácticas educativas, se intentará seguir esas pistas: ¿Qué huellas aparecen en imágenes como las que se acaban de describir de una clase de ciencias sociales sobre la historia reciente en Colombia? ¿A qué principios responden? ¿Qué circunstancias sociales las hacen posibles? ¿Qué tensiones, dinámicas y referentes podrían explicarlas?

3.1.1. Valorar las experiencias sociales, construir *escenarios públicos de escucha*

La enseñanza de las ciencias sociales y de la historia en Colombia ha sido cuestionada reiteradamente, las investigaciones sobre el tema la vinculan con perspectivas propias de un horizonte pedagógico tradicional. Se ha indicado que existe una desconexión entre lo que se enseña en el aula y lo

que tiene sentido o resulta significativo para los estudiantes, que se mantiene la memorización como proceso básico y una narrativa histórica que toma como eje la historia de los héroes, lo que la dirige a un sentido moralizante y patrioterero (Rocha, 2015). Además, que tiene importantes problemas de rigor y pertinencia (Londoño, Aguirre y Sierra, 2015).

Miguel es profesor de básica primaria en la escuela B, la institución está vinculada a una comunidad religiosa con una centenaria tradición de servicio educativo a las clases medias y altas. Miguel trabaja la asignatura de ciencias sociales con niños de quinto grado¹⁸, este es su relato sobre cómo aborda el tema del conflicto armado:

«Más que todo, pues, (a partir) de temas específicos, los niños se interesan más por las historias de vida, entonces prácticamente lo que yo hice con mis niños, una parte fue, por ejemplo, a través de la música, entonces artistas tratar de contextualizar canciones, pero también socializamos casos, experiencias de personas, entonces por ejemplo Pepita Pérez es de tal pueblito, le desaparecieron a tal persona, su familia ta, ta, ta, todo el proceso y entonces los niños se van, digámoslo así, involucrando dentro del tema, entonces prácticamente a partir de las emociones los niños juegan con eso, entonces uno también les empieza a preguntar: ¿si usted hubiera estado en esa situación qué hubiera hecho?, entonces ya los niños empiezan: “yo hubiera hecho tal cosa o hubiera pedido ayuda a tal, o no, me hubiera quedado callado”, entonces ese tipo de, por ejemplo, historias de vida es lo que marca más a los niños, porque lo sienten más propio y también, por ejemplo, lo que son análisis de noticias, artículos periodísticos e historias que se muestran dentro de los diferentes medios de comunicación, eso también a los niños, pues digámoslo así, les genera cierto interés porque es lo que ven en las casas y los papás, y los tíos, los primos opinan de eso, y ellos también

¹⁸ Los estudiantes que cursan el quinto grado pueden estar en edades comprendidas entre los 10 y 12 años.

quieren hacerlo, pero a ellos casi nunca los escuchan, y entonces cuando ven eso mismo dentro del aula de clase se desbordan, y empiezan a decir: “no, yo pienso esto”, tal cosa»¹⁹.

Miguel.

En la pedagogía moderna existió una corriente de pensamiento que planteó como finalidades de la educación ejercitar el razonamiento moral y formar el carácter (Finocchio y Legarralde, 2007). Ese horizonte de formación no reñía con un paradigma pedagógico que, si bien no ha contado con grandes elaboraciones teóricas, si ha tenido una serie de características distintivas, la pedagogía tradicional: su finalidad es enseñar normas y conocimientos, el agente activo del acto educativo es el maestro que conoce y «dicta la lección», el agente pasivo es el estudiante que debe asimilar las normas y conocimientos aplicando un procedimiento de repetición y corrección, pues es la reiteración lo que hace posible el aprendizaje (De Zubiría Samper, 2000).

Las prácticas de enseñanza del conflicto armado que se pudieron observar en esta investigación, así como las descritas por los docentes entrevistados tienen una serie de características que si bien pueden resguardar elementos de un enfoque pedagógico tradicional, también comportan renovadas influencias, saberes, intereses e intenciones.

Una de las características comunes de las prácticas de enseñanza del conflicto armado que se encontraron parten de una premisa pedagógica implícita: el estudiante no es un receptor pasivo al interior del aula de clase, sus conocimientos, sus saberes y, en este caso particular, sus vivencias son fundamentales para el desarrollo del proceso educativo.

Paulo Freire planteaba en *Pedagogía de la autonomía* «Enseñar exige respeto a los saberes del educando» y se preguntaba: «¿Por qué no

¹⁹ Las comillas españolas o latinas (« ») se utilizarán para la voz de los entrevistados, las comillas inglesas (“ ”) para las referencias textuales que hacen los entrevistados sobre algo dicho por alguien.

establecer una “intimidad” necesaria entre los saberes curriculares fundamentales para los alumnos y la experiencia social que ellos tienen como individuos?» (Freire, 1998. P. 32). En la mayoría de los casos los docentes que fueron entrevistados hablaron del desarrollo de prácticas de enseñanza en las que se estimula la presentación de la perspectiva del alumno y su experiencia social.

La narración descrita de la estudiante de la escuela A responde a una premisa pedagógica cercana. La enseñanza del conflicto armado requiere una narrativa histórica que acerque el *pasado vivido* al *pasado estudiado*, de esta manera ese pasado reciente puede resultar relevante para los estudiantes y le permite al profesor construir explicaciones generales que le den sentido a las experiencias sociales.

El pasado vivido de los jóvenes de la escuela A empieza a descubrir las «circunstancias sociales» en las que se ponen en práctica estos principios pedagógicos. Las poblaciones rurales víctimas del conflicto armado han migrado a los extramuros de los centros urbanos, allí el drama social que produce el desplazamiento forzado hace parte de las memorias y de la experiencia cotidiana de un grupo importante de la población escolar.

El encuentro entre esa premisa pedagógica y esas circunstancias sociales ofrece una imagen de clase en la que se insinúa un fenómeno social particular: las víctimas del conflicto armado han ganado un *escenario público* en el cual relatar su sufrimiento. Pollak advertía que para que esto fuera posible las víctimas requerían antes que nada de una escucha (Pollak, 2006), el entorno escolar aparece aquí como *escenario público de escucha*.

En la descripción de las prácticas de enseñanza de Miguel se encontró un principio pedagógico similar: la temática a desarrollar debe generar cierto interés de los estudiantes y permitirles hacer uso de sus vivencias. La historia reciente aparece en sus clases como un contenido curricular socialmente relevante (Benejam *et al.*, 1997), en tanto que el conflicto armado es objeto de conversación frecuente de los adultos en casa y a partir

de esa experiencia se motiva inicialmente el interés de los estudiantes. Miguel apela además a la música y a las historias de vida para mantener esa afinidad con el tema.

El maestro subrayó que al hacer uso de las historias de vida sus alumnos se involucran a partir de sus emociones, él los interpela para que se ubiquen en el lugar de las víctimas. En este escenario educativo no aparecen las víctimas en primera persona, sin embargo Miguel recurre a la *empatía histórica* (Díaz Barriga Arceo, 1998), intenta que sus estudiantes entiendan las acciones de las víctimas en el pasado desde la perspectiva de ese pasado.

Allí también es posible hablar de un escenario de escucha para las víctimas, en este caso construido a partir de las *historias de vida*. En esta escuela la premisa pedagógica dialoga con unas circunstancias sociales disímiles, distantes de la experiencia directa, pero se construyen una serie de prácticas que permite percibir el mismo fenómeno social.

Miguel comentó también que en sus quehaceres cotidianos hace uso del análisis de noticias y artículos periodísticos, con estos últimos recursos puede pasar a explicar las narrativas y vivencias particulares, pasar de la emotividad a la búsqueda de comprensión de los hechos.

Ubicar a los estudiantes como agentes activos dentro del proceso de enseñanza, establecer una conexión entre sus experiencias sociales y los contenidos curriculares, propiciar entornos de escucha para las víctimas del conflicto armado y construir escenarios para el análisis, explicación y comprensión del conflicto indican una primera serie de cambios en las prácticas de enseñanza que se distancian de esa mirada que los ancla a un enfoque pedagógico tradicional.

3.1.2. Un horizonte pedagógico plural: democratizar las prácticas

3.1.2.1. Despertar el interés del estudiante

Esa «intimidad» entre los saberes curriculares y la experiencia social de los estudiantes es vista como una estrategia para despertar el *interés* hacia el tema por la mayor parte de los docentes entrevistados y estuvo presente como característica -en distinta medida- en las clases observadas. Tener en cuenta los intereses de los educandos y desde allí entrar a definir el sentido del acto educativo fue una idea que se plantearon desde comienzos del siglo XX autores como John Dewey, vinculándola a un modelo democratizante de la educación.

Un fin educativo debe fundarse en las actividades y necesidades intrínsecas (incluyendo los instintos originales y los hábitos adquiridos) del individuo determinado que ha de educarse (...) Hasta que se reconozca el criterio democrático de la significación intrínseca de toda experiencia creciente, nos hallaremos intelectualmente confusos por la exigencia de la adaptación a fines externos (Dewey, 2004. P. 98-99).

Dewey consideraba que los fines deben ser consecuencia de las condiciones existentes. En materia educativa esto supone que el docente parta del «estado actual» de la experiencia de los alumnos para determinar las finalidades educativas. Un fin externo al que el estudiante debe adaptarse es un fin que no atiende a las condiciones concretas de desarrollo de los educandos.

En el caso de los docentes entrevistados la preocupación por el interés y la experiencia de los estudiantes se expresa en la búsqueda de una enseñanza de la historia contextualizada que reconoce la distancia que pueden tener las nuevas generaciones con las narrativas de la «*historia académica*» y pretende construir narrativas históricas que partan de sus vivencias, de lo que resulta para el educando significativo de su contexto social y de la reflexión sobre las consecuencias de ese pasado reciente en su presente.

Tales intenciones son un factor determinante a la hora de elegir, por ejemplo, el tipo de material didáctico a utilizar:

«(...) y ahí jugamos nosotros un papel importante porque somos los mediadores entre ese conocimiento y el llamar la atención del estudiante, entonces si yo le cuento la historia de una manera de pronto anecdótica, o diferente, frente a cosas que al él le puedan gustar o le puedan interesar, o se la contextualizo de acuerdo a la realidad que vemos, o a la consecuencia que esa historia trajo, eee, durante el paso de los doscientos años de historia de Colombia, eee, pues él va a sentirse como, atraído e interesado, entonces ahí está muy, muy, muy marcada la motivación que pueda hacer el maestro (...).»

Pedro.

«(...) yo digo que uno tiene que atraparlos con eso que les llama, no son lecturas pesadas, sino que, como son ahorita, lo que les puede tocar, y pues yo lo pienso así no, pues ¿cómo me van a poner cuidado?, si les interesa y les toca, si no, pues se aburren; y cortas, no tan largas, porque ellos también son así como que se dispersan rápido».

Estrella.

Se pueden asociar a estas prácticas de enseñanza una serie de ideas que se dirigen a ese horizonte democratizante de la pedagogía de autores como Dewey. En ellas las finalidades de enseñanza no sólo son las asignadas externamente por la normatividad curricular o por el docente, los maestros incluyen a la hora de pensar los fines educativos, lo que se podría llamar, la *perspectiva del alumno* y pretenden incorporar con ella su sentir, sus hábitos y sus experiencias.

Una investigación que, entre otras cosas, indagó las opiniones de docentes y estudiantes sobre la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales, así

como las mallas curriculares de una serie de colegios públicos de la ciudad de Bogotá, llegó a conclusiones cercanas en relación con la preocupación de los docentes en sus prácticas por despertar el interés de sus estudiantes:

No obstante las marcadas diferencias en los proyectos pedagógicos institucionales, o al menos en la forma como los describen los docentes entrevistados, se percibe un elemento común a todos: el énfasis en los intereses, los sentimientos y las emociones de los escolares, como un punto de referencia permanente, no solo para la elaboración de los programas de clase y la selección de las herramientas didácticas, sino también para la formación integral de los estudiantes (Londoño, Aguirre y Sierra, 2015).

3.1.2.2. Indagar conocimientos previos

«(...) hablamos de la Masacre de las Bananeras²⁰, por ejemplo me detengo, entonces lo que hago es eso, por ejemplo, me detengo ahí: «¿qué estaban pidiendo los obreros?, no, derechos laborales, a bueno vengamos a ver hoy en día, ¿qué pasa?, ¿Sus papás tienen derechos laborales?, ¿Qué son los derechos laborales?, ¿Sus papás tienen derechos laborales? ¿Qué pasaría si sus papás hicieran una huelga?, o sea, intento como ir de atrás pa' lante pero siempre relacionándolo con lo de hoy en día».

Virginia.

²⁰ En diciembre de 1928 se desarrolló en el municipio de Ciénaga (Magdalena) una de las primeras huelgas de importancia en el país, cerca de 32000 trabajadores declararon la huelga en las plantaciones de banano de United Fruit Company, la huelga fue ahogada en sangre por el Ejército nacional, si bien aún existen discusiones sobre los trabajadores que fueron asesinados, el embajador estadounidense en Colombia para la época estimaba que podían ser cerca 1000 obreros los que fueron masacrados en la plaza central del municipio. La masacre llegó a la literatura de la mano de Gabriel García Márquez quien construye un relato de ella en *Cien años de soledad*. En la escena política nacional de la época se hicieron célebres los debates sobre el caso que desarrolló en el congreso de la República el caudillo liberal Jorge Eliecer Gaitán.

Carretero y Borrelli comentan que se ha encontrado en algunas investigaciones sobre la enseñanza de la historia, que los alumnos destacan la necesidad de una enseñanza de la historia que conecte la comprensión del pasado con las necesidades y urgencias del presente (Carretero y Borrelli, 2008). Por ello, los autores plantean la necesidad de trabajar con las ideas previas de manera activa y recurrente, pues ese conjunto de conocimientos y vivencias pueden ponerse en discusión en el proceso de enseñanza y son los que hacen posible el conflicto cognitivo interpelando al alumno de una manera tal que debe llegar a establecer nuevas relaciones.

Virginia describe una práctica en la que trabaja desde un enfoque próximo, en ella el pasado estudiado se convierte en un mecanismo didáctico para pensar el presente, es un pasado que dialoga con las vivencias sociales de los estudiantes, con sus conocimientos previos, y a partir de ese diálogo se entra a ubicar cambios y continuidades históricas, a analizar la realidad actual. Se describe a continuación un ejercicio muy semejante en una de las clases del profesor Pedro:

Son las siete y veinte minutos de la mañana, espero el cambio de clase en el segundo piso de la edificación, los salones están asignados por curso y sólo se presentan desplazamientos de los estudiantes en los pasillos si se dirigen a aulas especiales como las de la clase de sistemas. Nos encontramos con Pedro en la entrada al salón de uno de los cursos de noveno grado. Pedro no estaba tratando específicamente el tema del conflicto armado, pero me sugirió que podría observar cómo el tratamiento de la historia de Colombia de comienzos del siglo XX hacía posible un diálogo sobre la historia reciente. Es mi segunda visita a este grupo por tanto no hay presentación, saludo a los estudiantes quienes sonríen amablemente, me dirijo a la parte posterior del salón y me siento con cierta distancia.

El profesor había asignado en la clase anterior una serie de exposiciones sobre hechos históricos entre los que estaba la *Masacre en las Bananeras*. La exposición realizada por los

estudiantes fue fundamentalmente informativa, se utilizaron variadas referencias de internet -sin citar las fuentes- y algunos apartes del texto *Colombia una nación a pesar de sí misma* de David Bushnell que les sirve de texto guía, no se insinúa algún análisis u opinión por parte de los expositores.

El profesor Pedro interviene luego de cada exposición, en este caso primero contextualiza la huelga y posterior masacre en el marco internacional; menciona como hechos precedentes el triunfo de la Revolución rusa, la I Guerra mundial y la imposición por parte de los países imperialistas de monocultivos como el del banano en varias regiones del mundo (temas que ya habían trabajado en clase). Posteriormente lee un texto en el que aparecen una a una las peticiones de los trabajadores de la United Fruit Company en 1928. A partir de su lectura consulta a los estudiantes: ¿Eran justas sus peticiones? ¿Podrían actualmente los trabajadores colombianos realizar peticiones similares? Los estudiantes se cuestionan y participan activamente, comentan casos actuales de abuso laboral y de violación de derechos de los trabajadores.

El profesor Pedro pregunta nuevamente ¿Por qué fueron importantes las denuncias de Gaitán? ¿Porque el gobierno pretendía ocultar la masacre!, acuerdan los estudiantes ¿Existen otras masacres en la historia del país que se hayan querido ocultar? Los estudiantes hacen referencia a las masacres de los grupos paramilitares durante los gobiernos de Álvaro Uribe Vélez.

Pedro vincula los hechos tratados en clase con un acto de izada de bandera (efeméride) que se desarrolló recientemente en el colegio; lee un texto sobre el asesinato de líderes sociales que se sucede actualmente en el país, pregunta de nuevo: ¿Quién los asesina? ¿Por qué los asesinan?. Estas preguntas habilitan un nuevo diálogo sobre el ocultamiento de las masacres en la historia nacional, los asesinatos y lo que el docente denomina «*tergiversación mediática*» -las explicaciones que ofrece el

gobierno en los medios de comunicación sobre hechos como el asesinato de líderes sociales y las masacres, que distan de las explicaciones que se construyen desde la academia, las ONGs y las organizaciones sociales que trabajan el tema-. Suena el timbre, es hora del descanso de media mañana, varios alumnos se quedan discutiendo mientras Pedro y yo salimos del aula.

Las prácticas de enseñanza de Pedro y la descritas por Virginia estimulan un diálogo entre el pasado y el presente, entre los saberes previos de los estudiantes, sus experiencias sociales y el saber docente. Pero, también están marcadas por un ideal democrático que se materializa en un fluir de opiniones, reflexiones, análisis y referencias en el que los estudiantes tienen una amplia posibilidad de participación pero el docente juega a su vez un papel clave, orienta la discusión y le permite a los estudiantes hacer el tránsito de las ideas y nociones del sentido común a un saber escolar -un asunto problemático que se abordará más adelante, que aparece en esta descripción de la clase, fue la exposición de los estudiantes con variadas referencias de internet que se presentaron sin citar fuentes, informes en los que no apareció algún atisbo de análisis u opinión de los alumnos-.

Al hablar de una sociedad democrática Dewey planteaba: «Tal sociedad debe tener un tipo de educación que dé a los individuos un interés personal en la relaciones y el control sociales y los hábitos espirituales que produzcan cambios sociales sin introducir el desorden» (Dewey, 2004, p. 91). Pedro y Virginia conducen sus prácticas a despertar ese interés en sus estudiantes por las relaciones y el control social, a desarrollar esos hábitos espirituales que pueden producir cambios. Sus prácticas no se dirigen a enaltecer la gesta de los héroes, sino a auscultar la perspectiva de los vencidos, a quienes, además, impulsan a reconocer como iguales. Son prácticas que colocan «patas arriba» la narrativa histórica tradicional.

3.1.3. Finalidades de la enseñanza

3.1.3.1. Razonar

«Pues me parece que siempre ha formado parte de mi vida, porque es que es el diario vivir, por ejemplo ahorita la situación me parece, eee, el asesinato de tantos líderes sindicales a mí me preocupa bastante, o sea, es gente del pueblo y el entender ¿por qué?, ¿qué está pasando? Yo creo que a ellos necesitamos concientizarlos también, que no les pase como tan por encima, nosotros los educadores somos los que tenemos como la obligación de hacerlos entender que es un... qué es lo que está pasando, que analicen la situación».

Violeta.

Las finalidades que se establecieron para la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales en Colombia estuvieron asociadas hasta la segunda mitad del siglo XX con un sentido claramente nacionalista y una narrativa de carácter heroico. En el decreto reglamentario 491 de 1904 -de la ley de instrucción pública de 1903- se incluye como materia escolar la *Historia Patria*; si bien no existe una finalidad explícitamente planteada para su enseñanza, la denominación de la asignatura y sus contenidos -formulados de manera sucinta para el quinto grado-, nos permiten interpretar la intencionalidad pretendida: «Historia Patria: Narraciones cortas de hechos notables, sacadas de la Independencia, y biografías en orden cronológico de personajes célebres que figuraron en esa época».

Alejandro Álvarez sostiene que en el caso de Colombia la pedagogía, como forma de gobierno, desborda los márgenes de la escuela. En el país, a diferencia de las naciones europeas que se establecieron antes de la constitución de sus Estados, la identidad nacional se inventa tras la organización del Estado, de ahí que se haya requerido de un proyecto político educativo que diera base a esa idea de lo nacional. La historia y la geografía, como disciplinas escolares -Álvarez las denomina saberes escolares-, se desarrollaron al servicio de la instauración de los ritos, mitos,

héroes y lugares sagrados de esa naciente nacionalidad y anticiparon a las ciencias sociales como disciplinas científicas (Álvarez, 2013).

La profesora Violeta, docente de la escuela A, al ser consultada por las finalidades que le asigna a la enseñanza del conflicto armado colombiano, parte de indicar la permanencia de ese pasado reciente, lo ubica como un pasado que no pasa, que inunda el presente, con hechos como el asesinato de líderes sindicales. Ese pasado/presente requiere ser analizado en el aula de clase para que los estudiantes puedan entenderlo y ser conscientes de su realidad. De aquel sentido nacionalista y aquella narrativa heroica quedan pocos indicios en el relato de Violeta. La enseñanza de la historia reciente habilita una reflexión sobre el presente que le cuestiona sus por qué.

Si bien ese sentido nacionalista y esa narrativa heroica marca de manera significativa el desarrollo de las disciplinas escolares asociadas a la historia y las ciencias sociales, hubo algunos periodos en los cuales fue puesta en discusión. Hacia la década del 30 del siglo XX, una serie de transformaciones económicas -la extensión de la producción cafetera, que impulsó a su vez un incipiente proceso de industrialización y la presencia de transnacionales imperialistas que empezaron a explotar recursos y mano de obra en algunas regiones (Tirado Mejía, 1978; Hobsbawm, 2018a)- permitieron la emergencia de nuevos sectores políticos e intelectuales que pusieron en cuestión ese sentido y narrativa, tales posiciones se consolidaron con la llegada al poder de los gobiernos liberales que promovieron un importante paquete de reformas educativas asociadas a tendencias pedagógicas como la Escuela nueva:

Las críticas a la historiografía nacional proliferaron en forma descarnada. La preocupación por los fundadores de la patria, como símbolos de la unidad nacional, se consideró en este momento como un improductivo y obsoleto culto a los héroes. La idea de hacer amena la historia usando relatos vivaces, narrados con elocuencia y erudición, se consideró un culto a la memorización y al verbalismo inútil (Álvarez, 2013. P. 45).

Raimundo Cuesta resalta que la historia escolar tiene desde su origen el estigma de ser una disciplina asociada a la facultad de la memoria; según el autor, entre más elemental sea su enseñanza mayor es la insistencia por la presencia de esta dimensión memorística. Cuesta anota además que los primeros textos escolares que aparecieron en el periodo de fundación de la historia como materia escolar en España fueron presentados como un «auxilio para la memoria» (Cuesta, 2009. P. 75-76). En Colombia la crítica a la asociación entre enseñanza de la historia y memorización ha tenido también escenarios de disputa constantes.

Con la entrada a la segunda mitad del siglo XX y la vuelta al poder del partido Conservador reapareció una corriente historiográfica que reclamó una narrativa histórica nacionalista y patriótica, la emergencia de los conflictos sociales por la tierra y particularmente del periodo de la Violencia condujo nuevamente a establecer como finalidad de la enseñanza el despertar «sentimientos de gratitud a las autoridades legítimamente constituidas» y hacerlo narrando «la epopeya patriótica de los héroes» (Álvarez, 2013. P. 55). Aprender de memoria los nombres de los próceres, sus biografías y las batallas que les dieron gloria apareció nuevamente como proceso cognitivo básico a desarrollar al interior de las aulas de clase.

«Bueno yo..., pues a mí me parece que con los chicos es importante, por ejemplo, mostrarles desde diferentes formas de diálogo, por ejemplo el cine, las imágenes, las mismas noticias, o sea permitir que ellos puedan dialogar, puedan explicar desde sus argumentos, entonces yo con ellos lo que hacía sobre todo era como esos espacios de plenaria, de discusión, pero con elementos que uno... o sea, llevarles un elemento pero no direccionar de una vez lo que ellos, lo que implicaba, digamos un documental, sino que ellos lo pudieran ver en ese momento y en ese diálogo de saberes construir, a mí me parece que con ellos vale, ellos son como una... generación mucho de la imagen, del sonido, entonces

como tratar desde su mismo lenguaje tratar estos temas, a mí eso me, me funcionó mucho con ellos».

Lucía.

Lucía, también maestra de la escuela A, sugiere una ruptura con aquella tendencia a la memorización. Su intención, nos dice, es posibilitar la discusión y el análisis, sus prácticas quieren promover una enseñanza de la historia reciente, que haga posible *formas de razonamiento* sustentadas en el diálogo. La enseñanza de la historia, en ese sentido, aparece como una *práctica social razonada*. La premisa no enunciada es que los estudiantes son sujetos de razón, capaces de interactuar con el conocimiento, con sus pares y con sus profesores, es decir, su reconocimiento como interlocutores válidos. Bajo esa idea Lucía privilegia lo que llama «*su mismo lenguaje*», entendiendo por tal producciones audiovisuales y de actualidad que permitan construir un «diálogo de saberes» al interior del aula.

La pretensión de ubicar a la enseñanza de la historia como una *práctica social razonada* fue expuesta a finales del siglo XX por algunos de los promotores de la llamada «nueva historia de Colombia»:

Un segundo objetivo sería llevar al estudiante la idea de que la Historia tiene hechos significativos para la vida de los pueblos y que ella no está hecha de anécdotas y nimiedades. Por lo tanto que el aprendizaje de la Historia no es una cuestión de memorizar datos, fechas y anécdotas de sus hombres, sino una labor de razonamiento metódico, sobre los hechos y circunstancias (Jaramillo Uribe y Melo, 1997).

3.1.3.2. Develar, desmitificar

La nueva historia de Colombia produjo una ruptura con la tradición historiográfica de la Academia Colombiana de Historia. El grupo de historiadores al que identificaron con esa denominación impulsó una

escritura de la historia metodológicamente distante de aquella que había privilegiado las narrativas patrióticas (Melo, 1988). Influenciada fuertemente por el marxismo -aunque en ella convivieron autores de distintas perspectivas- la nueva historia de Colombia dirigió su mirada hacia temas como la economía y los conflictos sociales, lo que le permitió ubicar en el escenario de la historia nacional a sectores que hasta allí habían sido ignorados: indígenas, obreros y campesinos (Melo, 1991).

Su aparición coincidió nuevamente con una serie importante de cambios en el país. Con el triunfo de la Revolución cubana surgió la preocupación del gobierno de los Estados Unidos y de los gobiernos de la región de desarrollar un proceso de modernización económica que impulsara reformas sociales que logran frenar las iniciativas revolucionarias (Martínez, 2004), aparecieron así programas como la *Alianza para el progreso*, cierta disposición de sectores de las burguesías nacionales a permitir las reformas y un mayor nivel de injerencia norteamericana en la región con la presencia constante del FMI, el BM o la Unesco. En materia económica se profundizaron las políticas de industrialización por sustitución de importaciones (Bejarano, 1978), el país se urbanizó de forma vertiginosa, la industrialización hizo crecer el componente obrero en la sociedad y apareció un importante sector de clase media que reclamó acceso a la educación superior (Palacios, 1998). A pesar de las pretensiones de mitigar la influencia de los procesos e ideas revolucionarias en el país, miles de jóvenes ingresaron a organizaciones políticas de filiación marxista (estalinistas, maoístas, trotskistas y castristas) y un importante sector de ellos apostó por la lucha guerrillera (Hobsbawm, 2018a).

La mirada crítica de la nueva historia de Colombia se puso en diálogo con la historia escolar en los años ochenta, por la vía de elaborar libros de texto como el del economista e historiador Salomón Kalmanovitz, que presentó una síntesis de la historia de Colombia en la que se incorporaban los hallazgos y puntos de vista nuevos; pero también, por lo menos desde los años setenta, a partir de la formación de los nuevos historiadores y los futuros profesores de historia en la universidades del país (Melo, 1988).

«(...) develar los procesos históricos para que el muchacho entienda que no es producto del azar, porque se le dio la gana ser guerrillero, sino porque hay una historia, ¿sí?, y eso hay que explicarlo».

Carlos.

«Eso era algo triste que uno encontraba, porque ellos eran lo mismo guerrilla, narcotráfico, o sea todo lo tienen en el mismo nivel, para ellos no hay diferencia de eso, y yo por ejemplo empezaba a desmitificarles a ellos, por ejemplo, ¿qué es la guerrilla? O sea, ¿cuál era la esencia de una guerrilla?, ¿sí?, y cómo se fue transformando en otros, a partir del narcotráfico, a partir de otras cosas, y que es diferente a los paramilitares, eso les gusta o yo he tratado que ellos entiendan mucho cuál es la diferencia entre cada uno».

Estrella.

Esa incorporación de nuevos actores sociales y de una mirada crítica de la historia nacional apareció incorporada a las prácticas de profesores como Carlos y Estrella, para ellos es necesario plantear como finalidad develar o desmitificar figuras como la de la guerrilla y el guerrillero. Carlos y Estrella parten del supuesto de que frente a estas agrupaciones armadas y los individuos que las componen existe un algo no dicho, algo que no permite su comprensión histórica y una explicación cabal del presente. En palabras de Estrella es necesario ubicar su esencia, la dinámica de su desarrollo y las características que los definen, que los distancian de otros fenómenos sociales. Develar significa así levantar el velo, descubrir lo no dicho; desmitificar alude a eliminar los componentes míticos asociados a estos agentes históricos.

Lo que Carlos y Estrella se plantean como finalidad es en últimas suscitar una serie de cuestionamientos, de preguntas que es posible que los estudiantes no se hagan en la vida cotidiana. Buscan posibilitar una

reflexión conceptual que constituya en sí misma un reto intelectual para el estudiante. En distintos momentos prácticas de este carácter han sido vistas como las que identifican propiamente a la institución escolar (Dewey, 2004; Blais, Gauchet y Ottavi, 2018).

Gonzalo Sánchez, uno de los historiadores asociados a la nueva historia de Colombia, recuerda que: «Nombrar al otro es pues, asignarle un lugar en la memoria, en la narrativa política, en la escena social. Barbarizarlo es excluirlo de la política y arrebatarse su papel de actor de la historia» (Sánchez, 2014, p. 37). Carlos y Estrella incorporan en su narrativa de la historia escolar actores sociales e históricos que en la memoria nacional se han dejado de nombrar, se han excluido o se han barbarizado.

Estos nuevos actores y narrativas en el escenario escolar tienen posibilidad de aparecer en gran medida porque los sentidos y pretensiones mismas emanadas desde el Ministerio de Educación Nacional han cambiado, se han actualizado. En medio de formulaciones generales ahora la normatividad curricular da cabida a interpretaciones plurales en el cuerpo docente. La ley 115 de 1994 -Ley General de la educación en Colombia-, ubicó como objetivo de la enseñanza de las Ciencias Sociales: «El estudio científico de la historia nacional, latinoamericana y mundial, apoyado por otras ciencias sociales, dirigido a la comprensión y análisis crítico de los procesos sociales de nuestro país en el contexto continental y mundial (artículo 22 numeral h)», lejos se está de los sentidos nacionalistas y los relatos patrioterros.

3.1.3.3. Transformar

«(...) es una necesidad, es una necesidad cultural que tenemos en Colombia, porque nuestros jóvenes y nuestras mismas generaciones desconocen realmente la historia del país, cuando la desconocemos pues, no tomamos una conciencia de, de la no repetición de algunos, de algunos unos hechos (...) se desdibuja mucho la importancia de la, de, de, de ese contexto histórico de

Colombia y del conflicto, entonces ahí es donde el maestro, nosotros, entramos a luchar desde nuestra experiencia y desde nuestra práctica pedagógica y nuestra aplicación de la didáctica frente a la formación de esos aspectos, entonces es una necesidad para la transformación social».

Pedro.

«Yo siento que, que estos chicos tienen la realidad muy dura, que los aleja un poco de comprenderse, de auto comprenderse como sujetos políticos, críticos y ciudadanos reales; yo siento que indudablemente pues el problema de las drogas, de las familias disfuncionales, hace que ellos vivan es, por sobrevivir digámoslo así, y sientan por lo que he hablado con algunos que hay un futuro muy poco esperanzador para ellos, lo que yo pretendo es empoderarlos, sí, entonces yo... que entiendan que la ciudadanía sí se puede ejercer, que se puede ejercer responsablemente, que se puede estudiar y que desde lo que tú haces les digo yo, desde mi labor como docente que pareciera que no puede transformar el mundo, lo está haciendo enseñando desde su labor como abogado, como médico, como secretaria, también lo va a poder transformar, yo creo que sí es empoderarlos y hacerles entender que, que el cambio no viene de arriba, o sea, este país no va a cambiar porque suba uno u otro presidente sino porque ellos desde el día a día pues ejerzan su ciudadanía responsablemente».

Virginia.

Virginia, como se ha apuntado, es docente de la escuela A, Pedro de la escuela B, al preguntarles por las razones por las que se debería tratar el conflicto armado en la enseñanza de la historia manifiestan una intención que va a reaparecer en distintas entrevistas: *transformar la realidad*, la transformación social. A su vez, las repuestas enunciadas en esta dirección tienen énfasis particulares, matices e intencionalidades diversas.

Virginia describe una realidad en la que sus estudiantes tienen perspectivas de bienestar y desarrollo muy limitadas, donde las ideas de «no futuro» se sostienen al mismo tiempo que las lejanas esperanzas de llegar a ser profesional o tener un oficio²¹. Virginia se preocupa porque estos jóvenes son castigados por diversos problemas sociales que distorsionan su capacidad para ejercer su ciudadanía. Enseñar historia reciente en ese contexto es para ella una apuesta por empoderarlos, por impulsarlos a que piensen que esa realidad puede cambiar. Desde el tercer piso de la escuela donde labora Virginia se pueden observar los cerros donde el Ejército colombiano reclutó jóvenes que luego asesinó haciéndolos pasar como miembros de grupos guerrilleros muertos en combate, hecho que pasó a la memoria nacional como el caso de los «falsos positivos»²².

Virginia pone en práctica una premisa de la llamada pedagogía crítica: la prioridad de dar poder al sujeto, de educar para que los estudiantes lleguen a concebir que el mundo es un lugar en el que sus acciones pueden tener efecto (McLaren, 2005).

Pedro manifestó una formulación parecida, pero desde una mirada más general, pensando en un problema cultural más amplio. Resaltó el desconocimiento de la historia nacional y la necesidad de generar una conciencia histórica sobre la historia reciente. A partir de esa reflexión se posiciona como docente como un luchador que afronta desde sus prácticas estas problemáticas. En sus incursiones pedagógicas el filósofo colombiano Estanislao Zuleta desarrolló consideraciones en esa dirección, la educación es entendida por Zuleta como un campo de combate. El profesor puede cotidianamente dar una lucha por la democracia -así sea restringida- y por la

²¹ En Colombia la informalidad laboral puede fácilmente superar el 50% y la precarización en el trabajo asegura una profunda inestabilidad que impide que se consolide el perfil de un asalariado en un oficio, se es lo que se deba ser.

²² Los «falsos positivos» se hicieron una práctica sistemática bajo los gobiernos de Álvaro Uribe Vélez, existen reportes de más de 6402 víctimas y algunos procesos adelantados por estos hechos implican a la más alta jerarquía militar de ese periodo. Con el gobierno del presidente Iván Duque, discípulo político de Uribe, se presentaron denuncias de la reedición de estas prácticas, nuevamente las FFMM recibieron directrices operativas que plantearon como objetivo el aumento del número de bajas y se nombró una cúpula militar de la que nueve de sus generales estaban implicados en casos de esta naturaleza.

realización humana de sus estudiantes, lo cual significa para él una lucha contra el sistema (Zuleta, 1995).

Pedro se ubicó como un luchador que pretende ofrecer un espacio para «lo no dicho» del conflicto, en ese sentido hace las veces de un «emprendedor de memoria» (Debattista, 2004), pero al hablarnos de la transformación social su perspectiva como luchador nos recuerda también a la pedagogía crítica, que Henry Giroux describe del siguiente modo: «(...) en mi opinión, una pedagogía crítica no es sino una intervención importante en la lucha por reestructurar las condiciones ideológicas y materiales de la sociedad en general, con la vista puesta en la creación de una sociedad verdaderamente democrática» (Giroux, 1990, p. 36).

«(...) yo creo que la manera, en la manera, en la manera, en la que la sociedad misma ha reclamado a la docencia y a la educación el buscar formas alternativas de resolver el conflicto, es decir, vivimos en un país en donde... desde antes de ser país resolvíamos las diferencias de forma violenta, de forma armada, y la misma sociedad yo creo que le reclama a la, a la escuela, a la institución educativa, el brindar a los estudiantes las herramientas para entender el conflicto desde una forma propositiva, desde una forma que transforme las dinámicas sociales en las cuales ellos se encuentran inmersos, siento que es más una necesidad que la sociedad le hace a la escuela (...).»

Rodolfo.

Rodolfo es profesor de la escuela A y planteó una visión un poco más acotada de esa idea de transformación, asociada a las problemáticas concretas y cotidianas que enfrentan sus estudiantes. Entiende que la sociedad le hace una serie de exigencias a la escuela a la hora de tratar el tema del conflicto armado. En una sociedad marcada por el conflicto, por sus formas violentas y la lucha armada, en una sociedad en la que sus estudiantes pueden estar inmersos en esos escenarios de confrontación, la sociedad exige que al tratar el conflicto armado en el aula el docente se

ocupe de ofrecer herramientas a sus estudiantes que les permitan encarar esos contextos de conflicto con una perspectiva que proponga otras soluciones, soluciones que los impulsen a transformar las dinámicas sociales que le son más cercanas.

Virginia, Pedro o Rodolfo sugirieron la posibilidad de que la enseñanza de la historia reciente estimule una serie de saberes y prácticas que tengan una incidencia más allá del escenario educativo, que logren alterar dinámicas sociales instauradas en la cotidianidad de sus educandos o que les ofrezcan una perspectiva de cambio más amplia, de sus posibles trayectorias vitales y de la sociedad misma. Esta concepción de la escuela y la enseñanza como parte de los escenarios y prácticas para la intervención por una transformación social, parece retomar de manera amplia las máximas de la pedagogía crítica:

El conocimiento es relevante sólo cuando comienza con las experiencias que los estudiantes traen con ellos de su cultura de origen; es crítico sólo si muestra que algunas de estas experiencias son problemáticas (por ejemplo, racistas o sexistas); y transformador solo si sus estudiantes comienzan a usar el conocimiento para dar poder a los demás, incluyendo a los individuos de la comunidad que los rodea. El conocimiento entonces se vincula a la reforma social (McLaren, 2005, pp. 294-295).

3.1.3.4. Reconocer

«Bueno yo creo que, que primero por unos escenarios de identidad, no la identidad de, chovinista del exceso de la nación, ni sentirnos parte de... sino efectivamente de reconocernos como un colectivo, ¿si?, como una sociedad, que tiene unas responsabilidades éticas con el otro, eee, y eso implica también pensar, ¿no?, porque uno a veces lo que se da cuenta definitivamente es que el desconocimiento del conflicto armado es

lo que nos lleva a las ciudades a un tema de indiferencia absoluta frente a lo que pasa en las zonas del campo; entonces yo sí creo que hay un escenario de identidad que implica, no, no, no creo en las prácticas del otro extremo, es la identidad por la identidad y por ser colombianos porque sí, eee, sino pues porque efectivamente genera un tema de construcción social, de colectividad, desde lo que implica pensarse un Estado más que una nación, eee, segundo porque yo sí creo que estudiar ese espacio es un reconocimiento a las víctimas, ¿no?, eee, es conservar la tesis básica de la historia de que efectivamente, eee, conocer las continuidades nos permite transformar en algo, no sé qué tanto no repetirlas, como dice la frase cliché de la historia, pero sí, yo sí creo que transformar un poco las condiciones, y yo sí creo que eso también pasa por el pensamiento, ¿no?, claro todo el mundo actúa de una manera diferente, algunos desde organizaciones sociales, pero yo creo que en las escuelas está la posibilidad de que efectivamente se dé un reconocimiento, a todos esos procesos de violencia que lo que hicieron fue marginar muchos grupos, eee, no dejar por fuera, yo diría como un tercer propósito también, o sea, reconocer todas esas personas y todas esas formas de violencia que se ha evidenciado en el país, y yo creo que una cuarta y muy importante, que con las condiciones en las que está el país actualmente es fundamental reconocer, y es cuáles son esas herencias que todavía nosotros conservamos, ¿sí?, y herencias que están en las prácticas más sencillas de la vida, o sea, en cómo nosotros todavía estamos influenciados por esas cultura narco paramilitares que nos, que nos enviciaron y nos hicieron creer que es la política del más vivo, es la política del que pase primero por el otro, es la política del desconocimiento, es la política del exterminio, entonces yo sí creo que estudiar el conflicto armado es un poco también dejar esas herencias culturales que nos dejó el conflicto armado, que a veces no son tan estudiadas, porque se mira más el campo de lo político, de lo económico, de lo social, pero sí hay unas

representaciones muy fuertes, todavía tenemos diez millones de personas que siguen votando por un modelo de estado que implica la eliminación, la exclusión, el exterminio, y no les importa, y están plenamente convencidos, entonces yo digo: ¿porqué están convencidos? Esa pregunta es un poco la que se hacen todos los estudios, eee, post-estructurales en la lógica de, mmm, de cómo es que se construye el sentido común, cómo llegan las personas a, a, a legitimar y coincidir con modelos de exterminio, ¿sí?, entonces ahí es donde yo sí creo que hay un cuarto propósito y es identificar esas representaciones culturales que nos han dejado como herencia».

León.

León, profesor de la escuela B, pone en juego otro mosaico de saberes en sus prácticas, existen para él varias finalidades para la enseñanza del conflicto armado, el conjunto de ellas están asociadas a problemas de carácter cultural que considera pueden entrar a pensarse.

León encuentra que el conflicto armado generó una fractura en las formas de construcción de la identidad de los colombianos. Los habitantes de las zonas rurales padecen las consecuencias del conflicto de forma directa y reiterada, por lo cual el conflicto armado es un componente propio de su identidad. Por el contrario, los habitantes de las zonas urbanas se relacionan con él como algo lejano, como un acontecimiento que no se corresponde con sus constructos identitarios, de allí emerge un fenómeno de indiferencia y distanciamiento que dificulta cualquier compromiso ético con ese otro, con el campesino-víctima. Para León la enseñanza de esa historia reciente permitiría un escenario distinto, menos fracturado, pues superar el desconocimiento latente sobre el conflicto habilita el reconocimiento de la pertenencia a una colectividad, a una sociedad.

En esa misma dirección trabajar en el aula el conflicto armado debe servir para el reconocimiento de las víctimas y de todos los grupos marginados por la violencia, por las distintas formas de violencia asociadas al conflicto. La

potencialidad de la escuela para impulsar transformaciones en el terreno del pensamiento y las posibilidades de no repetición de esas formas de violencia las asocia León a su papel como escenario en el que se dan a conocer las continuidades históricas que las hacen posibles.

Por último, esa enseñanza debe apuntar también para León al reconocimiento de las herencias culturales que nos ha dejado el conflicto, herencias que no son habitualmente debatidas pero que se expresan en el no cuestionamiento a una cultura narco-paramilitar que valida desde la política del «*más vivo*», hasta un modelo de Estado que implica la eliminación, la exclusión y el exterminio.

León también plantea ideas que ya hemos encontrado en otros docentes. En primer lugar coincide en que el conflicto armado se desconoce, en gran medida, porque existen una serie de memorias que han sido silenciadas por la marginación que impone la violencia. Enseñar historia reciente supone entonces ofrecer un escenario de escucha a esas memorias que permita su reconocimiento, pero también nos habla de «*transformar en algo*», de «*transformar un poco*» las condiciones, en este caso haciendo una asociación explícita con la concepción de que tal «transformación» pasa por el pensamiento.

Los ideales pedagógicos, democráticos y transformativos resuenan en sus palabras, pero suma una reflexión sobre la cultura, sobre cómo determinadas prácticas culturales que se hacen hegemónicas y nos ofrecen una visión específica del pasado, el presente y el futuro, sobre cómo la escuela puede y debe entrar a cuestionar las relaciones de poder que subyacen a esas visiones que validan la violencia y la eliminación del contradictor, en gran medida esas preocupaciones también coinciden con algunas de las inquietudes de la pedagogía crítica (McLaren, 2005).

3.1.3.5. Construir una memoria ejemplar

«De considerarlo importante, sí, porque eso explicaría muchas, digámoslo así, muchas dinámicas que se presentan en este momento en nuestro país, pero lo que yo sí veo con recelo es la manera como lo han implementado en las instituciones educativas, que de acuerdo a decretos o a leyes ya piensan que con crear una Cátedra, ya piensan como solventar o solucionar esa problemática de la ignorancia frente a un tema tan importante como es el conflicto armado, la forma como se ha abordado desde el Ministerio a mí, digámoslo así, no me convence, pero yo sí creo que este tipo de temáticas son fundamentales, más que todo la formación de, pues, si nosotros estamos hablando digámoslo así de un, de un postconflicto, de un postacuerdo, pues todos debemos ser conscientes de todo ese proceso que se ha venido llevando, a lo largo del tiempo y a lo que nos dicen también las comisiones de la verdad: a no olvidar, y más que todo, pues recordar, pero más que todo en un sentido de, de no tener resentimientos ni ningún, ¿sí?, ningún, digámoslo así, ningún apego negativo frente a esos acontecimientos, sino más una lección de vida, para que las próximas generaciones pues, eso es un cliché, pero que no vuelvan a repetir ese tipo de dinámicas».

Miguel.

Miguel, profesor de la escuela B, mencionó posibles finalidades para la enseñanza del conflicto armado, pero terminó subrayando un propósito que asocia al contexto actual del país que denomina de postconflicto.

Para Miguel tratar el tema en el aula puede contribuir a explicar muchas de las dinámicas actuales de la realidad nacional, una finalidad que se acerca a la idea de ir al estudio de la historia reciente para explicar el presente. No nos aclaró si piensa de esta manera por la continuidad de algunos de los fenómenos y dinámicas asociadas al conflicto armado en el presente o por su impacto en nuevas dinámicas sociales, simplemente lo dejó apuntado.

Del mismo modo señaló que la enseñanza de la historia reciente podría contribuir a solucionar el problema de la ignorancia que se tiene sobre el conflicto armado, destacando que las autoridades educativas no tienen una política adecuada en esa dirección. Miguel señaló que: *«la forma como se ha abordado desde el Ministerio a mí, digámoslo así, no me convence»*, sin embargo, también advirtió: *«pero yo sí creo que este tipo de temáticas son fundamentales»*; en este caso -como en otros que se describirán- emergió una contradicción entre la política educativa y curricular -que formalmente habilita el ingreso del tema en las instituciones educativas-, y las formas que termina tomando esa inclusión del tema en las aulas. Miguel insinuó una posición de resistencia o insumisión ante la norma, pero también un hacer que la adapta como quedó expresado en sus descripciones de clase.

Al cierre de su reflexión retomó la noción de no olvidar, de recordar para no repetir, pero agregó que no puede ser un recuerdo que conduzca al resentimiento, debe ser un recuerdo que nos permita sacar lecciones del pasado para afrontar la realidad venidera, esa sería la finalidad de la enseñanza del conflicto armado en el aula. Miguel parece ir en la dirección de enseñar el conflicto armado buscando la construcción de «memorias ejemplares», que en la reflexión de Todorov son aquellas que hacen posible extraer lecciones del pasado para actuar en el presente (Todorov, 2008).

3.1.4. ¿Reminiscencias de una pedagogía tradicional?

«(...) pero en lo que he visto sí como que cada cual le da su tinte a lo que quiere o que pretende de alguna manera, pero pues también, eee, se basa de, de lo que ha sido la historia de recordarnos de qué momento se iniciaron por ejemplo los procesos de paz, eee, los presidentes que han estado, entonces desde ahí lo veo muy bueno».

Estela.

Estela es docente de la escuela A, en su entrevista, cuando se le consultó sobre las finalidades de la enseñanza del conflicto armado, situó un tipo de intencionalidad que podría pensarse remite a una narrativa que privilegia las grandes personalidades «*los presidentes*» y los acontecimientos «*procesos de paz*». Lo que daría a pensar que existen prácticas pedagógicas que aún tienen como referencia importante una narrativa histórica y una pedagogía tradicional; no obstante, aparece un sutil matiz que impide llegar del todo a validar esa conclusión: hoy los procesos de paz son un objeto de reflexión pública y están en el horizonte de lo que puede ser dicho en el aula, apenas unas décadas atrás no era esa una práctica discursiva posible o era una práctica social restringida.

Colombia ha sido un país marcado por los conflictos armados; ocho guerras civiles en el siglo XIX, las luchas obreras y campesinas de comienzos del siglo XX²³, la llamada «Violencia» de los años cincuenta y un conflicto armado interno que supera los 50 años de existencia así lo indican. Pero también ha sido un país de pactos, amnistías e indultos. Esta propensión al «pactismo» aparece desde el siglo XIX y presenta una serie de características esenciales: los pactos se han realizado entre las clases sociales dominantes, han servido al restablecimiento del «orden» y han contribuido a la superación de las crisis políticas. El mejor ejemplo de ellos es el pacto bipartidista para el cierre de la «Violencia» que va a dar origen al llamado Frente Nacional²⁴ (Sánchez, 2014).

²³ Estos conflictos sociales no llegaron a constituir propiamente un escenario de lucha armada a nivel nacional, pero sí pusieron en dinámica algunos de los factores que van a dar origen a la *Violencia* de los años 50. El inicio del desarrollo capitalista del país trajo consigo la lucha obrera y su herramienta privilegiada: las huelgas. Estas se desarrollaron con particular importancia en las zonas de «enclaves coloniales» norteamericanos y fueron reprimidas por el gobierno a sangre y fuego. En el sector agrario la lucha de los campesinos e indígenas contra el gran terrateniente y las formas de explotación pre-capitalistas dieron origen a las ligas campesinas o agrarias. En regiones como el Tolima, Cundinamarca y el Cauca estas luchas conducirán directamente al enfrentamiento armado (Tirado Mejía, 1978).

²⁴ El Frente Nacional es un pacto para la alternancia en el poder por 16 años entre los partidos tradicionales de la burguesía colombiana, el partido liberal y el conservador (1958-1974). El pacto consistía en dividirse todos los cargos públicos del país de manera proporcional e impedir/limitar la participación de cualquier otra fuerza política.

El carácter de este tipo de pactos ha hecho posible que al cierre de los conflictos se implemente una estrategia para evitar el reconocimiento de las causas sociales que les dieron origen: el olvido. El pacto que dio cierre a la «Violencia» estableció un control sobre el pasado que impuso en la memoria nacional una memoria particular: la de las élites. La «Violencia» es narrada como una lucha fratricida, carente de connotaciones económico-sociales, un sinsentido del que es mejor no hablar. Esta memoria fue la que se reprodujo en los medios de comunicación, los libros de texto escolar y la escuela. Esa memoria dejó por fuera la memoria de los protagonistas centrales de aquel periodo histórico: los campesinos. De ellos y de su lucha por la tierra son escasos los relatos, su memoria fue olvidada (Sánchez, 2014).

En la actualidad, cuando Estela plantea la posibilidad de hablar de un pacto como el que da origen a la desmovilización de las FARC que se firmó en la Habana, se proyecta una circunstancia distinta, públicamente, a partir de él se discuten las causas económicas-sociales que dieron origen al conflicto armado, por ejemplo, el problema de la inequidad en la distribución de la tierra. De allí que su mención de los procesos de paz cobre un nuevo sentido que se pone en sintonía con ese nuevo contexto social y que tiene implícitamente la posibilidad de dar apertura a una discusión democrática de la memoria nacional en el aula.

3.2. Balance sobre las transformaciones encontradas

El conocimiento histórico debe lograr que el estudiante aprenda a pensar los hechos de la Historia en sus conexiones hacia adentro y hacia fuera, es decir, a relacionar en sus influencias mutuas los hechos inmediatos que pertenecen a la propia realidad colombiana y a éstos con los hechos exteriores que pertenecen a la Historia Universal directamente ligada a la nacional (Jaramillo Uribe y Melo, 1997).

Esta máxima expuesta por algunos de los representantes de la nueva historia de Colombia para la enseñanza de la historia podría aplicarse perfectamente a la historia de las disciplinas escolares. En el caso de los saberes y prácticas pedagógicas descritos hasta aquí nos conduce a pensar las conexiones hacia adentro y hacia fuera, las conexiones de las circunstancias sociales nacionales que las hacen posibles con las circunstancias sociales internacionales.

Al respecto, una primera aproximación. Diego Arias señala una serie de hechos que contribuirían a explicar estas transformaciones que empezamos a describir en las prácticas de enseñanza. En el ámbito internacional: el fin de la Guerra Fría, las lógicas globalizadoras que recusaron las versiones nacionalistas en el currículo escolar, el impacto económico del neoliberalismo que replanteó el rol de los Estados-nación y exigió nuevas habilidades en el entorno productivo. En el ámbito nacional las modificaciones en la historiografía colombiana que impusieron otras miradas sobre el pasado del país, la creciente escolarización de la población, la apertura a ideas y corrientes políticas internacionales y el dinamismo de los movimientos sociales que hicieron visibles nuevos actores sociales y que, en lo pedagógico, condujeron a propuestas de innovación en el terreno de las prácticas y de las políticas educativas (Arias, 2015b).

Procesos de transformación social, política y económica a nivel internacional, así como importantes cambios en la realidad colombiana en la segunda mitad del siglo XX y las dos primeras décadas del presente siglo, contribuyeron a configurar una serie de prácticas de enseñanza de la historia, particularmente de la historia reciente, que se distancian de las concepciones de la pedagogía tradicional y de las narrativas históricas heroicas y patrióteras. Estas renovadas prácticas y narrativas, así como las concepciones pedagógicas que las soportan, tienen una importante presencia, a pesar de sus diferencias y matices, en los dos espacios escolares de este estudio.

De manera general podemos asociar estas concepciones pedagógicas con procesos sociales como el avance de la urbanización y el desarrollo de la escolaridad -incluyendo la formación universitaria para sectores más amplios de la población-, y de forma particular, con la influencia de referentes teóricos cercanos a posiciones críticas -o por lo menos democráticas-, que fueron impulsadas por una realidad de luchas y revoluciones a nivel mundial, que tuvieron un gran impacto en el país en las tres últimas décadas del siglo pasado. En la actualidad estos referentes se han venido asentando con la emergencia de un escenario para las memorias de las víctimas del conflicto armado. Esas teorías, junto con paradigmas historiográficos contemporáneos como los estudios sobre la memoria y las teorías post-estructuralistas, han tenido evidente presencia en los procesos de formación docente de los profesores entrevistados, especialmente los que provienen de las universidades públicas, que en este caso constituyen la mayoría.

Capítulo IV: Saberes y prácticas docentes en la enseñanza de la historia reciente en Colombia. Recursos y metodologías

Me invitaron al acto de conmemoración de las fiestas patrias en la escuela B. Retumbaba en los parlantes la voz de Marta Gómez y su canción *Para la guerra, nada*. Los estudiantes de 9º, sorpresivamente, empiezan a aparecer entre las columnas del primer piso y los balcones de la segunda planta; portan carteles con la silueta de un desaparecido en el conflicto armado. En la parte inferior del cartel están los nombres, las fechas y los lugares en los que se produjo la desaparición. El silencio ahora es absoluto, las miradas van y vienen, desde los chiquillos de preescolar hasta los adolescentes de 11º.

El profesor Miguel es el encargado del discurso principal. En su reflexión señala que «*el odio y la venganza han marcado la historia del país*», cuestiona la conquista y colonización española como actos de dominación y explotación, critica a los próceres patrios por querer acercarse a las formas de dominación europeas. Resalta el papel de las mujeres en la lucha por la independencia y termina con la sentencia: «*No olvidar, para construir una nación regida por las ideas de libertad y justicia*». Los aplausos son generales.

La tempestad del día anterior había dejado sus marcas en ese patio de recreo, hojas multicolores que volaron desde árboles cercanos lo poblaban. Es un bello cuadro, una invitación a construir desde una inmensa diversidad.

En la entrevista con el profesor Miguel se intercambiaron sobre su discurso. El docente planteó que pensaba que ese tipo de posiciones y actos ya estaban naturalizados, que no se generaba con ellos ninguna polémica, ni se lograba abrir ninguna reflexión. En parte, Miguel puede tener razón con su escepticismo, las críticas a la historiografía tradicional, las reivindicaciones de género o de las minorías oprimidas en las nuevas narrativas históricas después de ser resaltadas una y otra vez pueden convertirse en referencia de rutina y llegar a ser banalizadas o fetichizadas. Pero, en otro sentido, el acto y su discurso son una novedad en las instituciones educativas del país, en los relatos de la historia nacional que en ellas han predominado, en las memorias que se han construido y en el tipo de problemas que se han expuesto habitualmente en las efemérides.

Los cambios, vistos desde la perspectiva de los «quehaceres ordinarios», pueden resultar para los profesores inexistentes, esa es una contradicción latente en las instituciones escolares: se anhela innovaciones, los maestros pueden estar siendo agentes directos del cambio. No obstante, el trabajo cotidiano y gris devora la posibilidad del distanciamiento histórico y pedagógico para el análisis de las propias prácticas, así la escuela puede ser vista por sus propios transformadores como escenario de repetición o, como en el caso de Miguel, como lugar que ha naturalizado los nuevos relatos históricos.

En el capítulo anterior se resaltó como en las dos escuelas de esta investigación se han construido *escenarios públicos de escucha* para las víctimas, lo cual puede entenderse como indicio de profundas transformaciones pedagógicas. En este capítulo se destacará, en esa misma dirección, cómo en las prácticas docentes que se analizaron la *narración de las víctimas* apareció como un recurso didáctico recurrente. Los profesores

reconocieron el valor de esas narrativas -por la ampliación de los actores que relatan el conflicto, por la exposición de memorias subalternas- y han venido afrontando empíricamente las complicaciones que pueden conllevar -narraciones conflictivas y dolorosas-.

Del mismo modo, se describirán y analizarán otros recursos y metodologías que los docentes enunciaron para la enseñanza de la historia reciente: uso de noticias, artículos e investigaciones -particularmente el informe *Basta ya*-; de la Internet, las redes sociales, nuevas tecnologías -especialmente el lugar de los teléfonos móviles- y aplicaciones; de la música popular -canciones de moda-; de las producciones audiovisuales -películas y documentales-. Y fenómenos tan trascendentes para la historia de la educación como la casi desaparición de los libros de texto escolar en las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales y particularmente del conflicto armado. Al final del capítulo se retoman algunas de las tensiones, contradicciones y limitaciones que se irán indicando tienen apertura con estas renovadas prácticas.

4.1. La narración de las víctimas: nuevas memorias y algunas tensiones

«“Sí profe, yo vengo del Urabá, hace poquito nos sacaron porque mataron a todos mis amigos, los estaban reclutando la guerrilla, los paras también, y uno ahí en el medio y mi mamá nos trajo”. No sé qué, y empezó a relatar y todo el mundo era así –rostro de atención y sorpresa- y yo la dejé hablar, que contara para que los chicos escucharan, porque eso es lo que se vive, eso es lo que hay; “ustedes no lo han vivido muchachos, pero esto puede ser peor”, y entonces eso los humaniza, porque es que ellos lo ven allá, para mí es muy importante que ellos lo vean siempre, y siempre lo reflexionen, porque es que cómo van a desconocer esto».

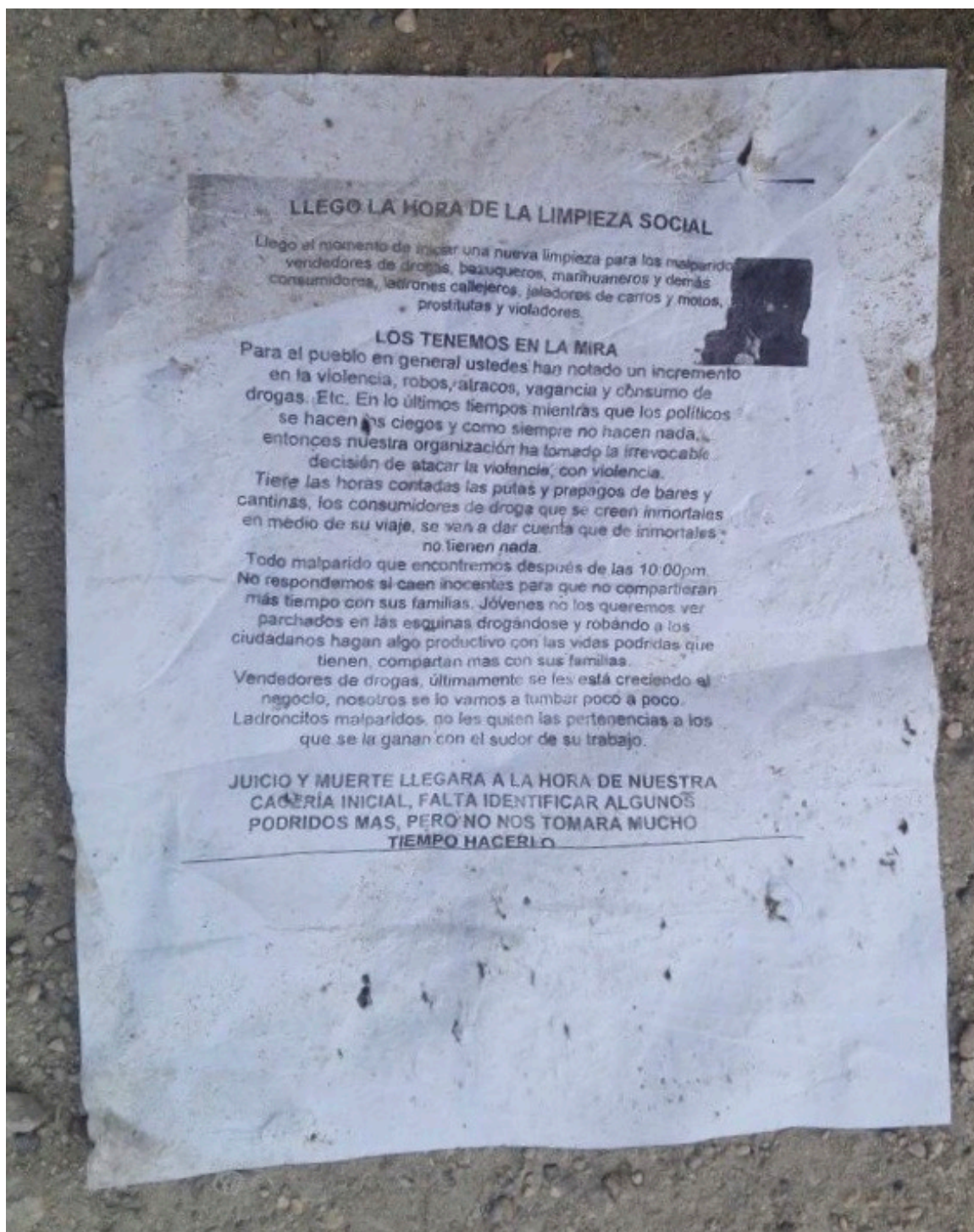
Estrella.

En las prácticas docentes apareció como recurso didáctico en la enseñanza de la historia reciente la *narración de las víctimas*. Las narraciones son aquellos relatos en los que de forma lógica se relacionan una serie de acontecimientos. Los autores que los causan o experimentan y una determinada línea temporal en la que se suceden (Contursi y Ferro, 2000). Al interior del aula de clase las narraciones de los estudiantes son usadas como fuentes orales, en ese sentido informan, más que de los acontecimientos o de los hechos, de los significados que estos tuvieron para quienes los vivieron y los relatan (Portelli, 2016a), son altamente subjetivas y expresan en este caso el impacto del conflicto armado sobre la vida de personas específicas.

Docentes como Estrella incorporan las narraciones, saben que pueden aparecer y les reservan un lugar, las dejan fluir partiendo del supuesto de que la narración les permite a los estudiantes conocer y la reflexión sobre ella los humaniza. «*Eso es lo que hay*» les dice Estrella a sus estudiantes, «*eso es lo que se vive*»; la profesora hace uso del relato de la estudiante para subrayar una relación de proximidad con el conflicto; busca romper con la idea de un conflicto que se desarrolla en un allá, distante, rural y pasado, el conflicto también tiene un aquí, un ahora.

Constatar que es un fenómeno social próximo, que ha tenido efectos sobre la vida de miembros de la comunidad educativa le permite a Estrella plantear una segunda reflexión: «*pero esto puede ser peor*». El relato hace posible la expresión de una preocupación sobre el presente y el futuro del conflicto, sobre sus posibles incidencias en la vida de sus estudiantes. Por los días en los que se desarrolló este trabajo de investigación aparecieron en los parques de las barriadas aledañas a la escuela A amenazas de grupos de extrema derecha que advertían de la imposición de un toque de queda para los jóvenes a partir de las 10:00 p.m.²⁵.

²⁵ En Colombia aparecieron desde finales de los años setenta del siglo XX los *escuadrones de la muerte*, bandas fascistas que se encargaban de la llamada «*limpieza social*»: el asesinato en las barriadas obreras y populares de las grandes ciudades de sectores «desviados» y marginales: delincuentes, prostitutas y homosexuales (Palacios, 1998). Estas bandas, autoproclamadas «defensoras del orden moral» han tenido una clara articulación



con la lucha «antisubversiva» y el paramilitarismo, desde su origen han operado como el brazo armado de sectores burgueses de extrema derecha (sectores de terratenientes y ganaderos, de industriales, comerciantes y transnacionales), apoyados por miembros de las fuerzas militares y la policía (retirados y en servicio), con esos grupos se asocia la «guerra sucia» de los años ochenta contra los militantes de izquierda y las agrupaciones sindicales (Pécaut, 2006). Para los estudiantes de estas localidades de la ciudad de Bogotá las amenazas de estos grupos hacen parte del paisaje, las encuentran en las zonas comunes de los conjuntos residenciales y en sus lugares de esparcimiento, en las noches de fines de semana pueden convertirse en amenazas directas de hombres armados que hacen cumplir los toques de queda, o el lunes en noticias por el asesinato de algún joven del sector.

Fotografía 1. Amenaza de «limpieza social» periferia escuela A (aportada por estudiante).

«Claro, porque ellos empiezan, cuando hablan de memoria parece que fuera, fuera, como solamente narrar el pasado; entonces ya cuando uno empieza hacer ese tipo de narración ellos comprenden que desde el principio están narrando, y que puede ser que aunque sean cosas del pasado que ya ocurrieron, son nuevas formas de situarlo desde el presente, ¿no?, entonces es también entender... o sea, con los estudiantes yo me he dado cuenta que ese tema de lo que fue, es interesante, es interesante manejarlos porque ellos mismos se dan cuenta en sus narraciones que ese pasado no está allá, sino que sigue vivo en la medida de que la persona y el sujeto lo enuncie; entonces a mí me parece que eso es muy interesante con ellos, o sea, que reconozcan eso, ¿no?, y que reconozcan que ellos también son sujetos de historia, ¿sí?, no la historiografía clásica, pero ellos también desde sus narraciones pueden constituirse, y son sujetos históricos».

Lucía.

Lucía también ha hecho uso de las narraciones como herramienta metodológica para pensar el pasado, resaltó cómo a partir de ellas el pasado se hace presente en la enunciación, el relato no sólo conduce al estudiante a la rememoración, le permite reconocerse como sujeto de la historia, como alguien que narra y le da vida al pasado, que lo actualiza. Lucía cuenta que en sus prácticas esto le ha servido para que el estudiante logre reconocerse como un agente activo del proceso histórico.

En la escuela A los estudiantes que comparten sus relatos aparecen vestidos de una doble condición, la de *víctimas* y la de *sobrevivientes* (Levi, 2105). Esa enunciación que reconstruye los hechos, los trae al presente y expone su actualidad, se hace a partir de las memorias de quienes lograron sobrevivir al conflicto armado, estudiantes cuyas familias, en su mayoría, tuvieron que huir de los espacios rurales, que padecieron el desplazamiento forzado. En tanto víctimas su posicionamiento como

agentes activos de la historia del país responde a una transformación política y social que les ha permitido aparecer públicamente; los relatos de la población campesina, indígena, afrocolombiana, de las mujeres o de la comunidad LGTBI que emergen en la aulas de clase expresan una ampliación de las voces que tienen habilitado un espacio para hablar del conflicto, las instituciones escolares pueden ser, y son en algunos casos, un lugar para la exposición de esas memorias subalternas.

«(...) aquí trajimos el año pasado a unas víctimas del conflicto armado una niña una, una, una, una joven que había perdido a su papá y ella lo estaban buscando, y ellos están trabajando con el colectivo de abogados, y con víctimas perdidas y todo, ellos traían unas esculturas en vidrio donde dentro del vidrio traían las imágenes de las personas que están buscando, traían como a diez, esas esculturas han viajado por cantidades de lugares, venía la persona que representaba la institución y venía ella, y ella venía a dar su testimonio decirles a los chicos qué significado tenía para ella tener a su papá extraviado por el conflicto, un campesino, y reunimos a todos los chicos en el teatro, hicimos una jornada, primero de contarles a ellos por qué venía ella, por qué se hablaba del desplazamiento, de qué zona; a mí me interesa mucho también referenciar geográficamente el lugar, entonces de qué zona venía ella, a qué lugar había llegado, qué quedaba ahí y cómo llega a Bogotá. Cuando llega la muchacha y empieza hablarles con su voz temblorosa todavía, diciéndoles: “mire, yo he ido a tal parte, a mí ya me amenazaron, yo vea les presento a mi papá, yo estoy buscando a mi papá, a esta señora que tal cosa, a este señor, eee, yo he hecho esto, yo ya fui y pedí audiencia con el presidente, yo ya pasé una carta a no sé dónde, yo ya... en este momento a mí me han tenido que atender psicológicamente porque yo no estoy tan alterada tanto por la desaparición de mi papá, más que por la injusticia de estarlo buscando durante tanto tiempo y que nadie me dé razón, yo, la persona que desapareció a mi papá, las personas porque fue un grupo, de paramilitares, eee,

ya asumieron la responsabilidad de mi papá y ellos dicen que se acogen a decirme dónde está mi papá, si la ley los protege”, y ya la han hecho ir dos veces al lugar, y ellos han ido dos veces al sitio; han acordonado el sitio para que ellos den pistas de dónde están ellos enterrados, porque ya no están vivos, han hecho dos veces el intento a ella le han dicho: “usted no puede ir cuando ellos vayan porque si no ellos no va a decir dónde están”, y ella un día se fue hasta allá y cuando ellos se dieron cuenta que ella estaba ahí, no le dijeron dónde estaba los restos de su papá, eee, y ella lo va buscando, lo ha ido buscando, eee, eso para los chicos fue impactante (énfasis) y entonces ellos me empezaron a preguntar, “huy, profe, venga y esa muchacha por qué no sé qué, profe, y usted qué piensa profesora de esto”, y entonces uno empieza a reflexionar con ellos afuera del aula, ya es algo que les interesa y ya no es porque hay un PEI o hay un documento, hay una nota (...))».

Ana.

En este caso descrito por Ana -profesora de la escuela B- no existe una narración que aparece de manera espontánea en el desarrollo de la clase, el relato es expuesto por una víctima, que como parte de la lucha por conocer la verdad sobre la desaparición forzada de su padre se convierte en una «emprendedora de memoria». En Colombia las dimensiones del conflicto armado han hecho que miles de personas ocupen ese lugar: madres, hermanos, hijos, compañeros de militancia (política, sindical, ambiental, social, popular); relatan las circunstancias que los han convertido en víctimas. Se construye a partir de ello una militancia por la verdad y la memoria que les permite articular una narración que resulta más sistemática, que apela a las sentencias judiciales, a las investigaciones históricas, a los informes de prensa, etc. Lo cual les puede ofrecer una mirada más global y comprensiva de los sucesos. Esa condición particular de quien en este caso construye el relato es utilizada con fines pedagógicos en la escuela B.

Ana expresó la apertura de la institución para generar espacios para el tratamiento de temas asociados a la historia reciente, pero también el entusiasmo con el que los profesores encaran la realización de estas actividades. Como recurso central la narración de la víctima se articula a un ejercicio con los estudiantes en el que se cuestionan ¿por qué hablar de desaparición forzada, de desplazamiento forzado?, ¿dónde se producen los hechos? Se construye así una antesala que conceptualiza y ubica causas y consecuencias, que habla de una geografía del conflicto. Para Ana lo más importante es cómo el relato impacta, conmueve y conduce a los estudiantes al cuestionamiento, a despertar un genuino interés por pensar el conflicto armado.

Ana recordó la voz «temblorosa» de la joven, de una «muchacha» sin nombre que describe ese pasado doloroso que la condujo a su lucha actual. Gustavo, también profesor de la escuela B, recuerda que esos relatos de voz entrecortada «tocan el corazón» de los estudiantes, les permite colocarse en el lugar de ese otro y hacen posible una comunión, así sea momentánea, con una historia no vivida y una lucha decidida de miles de víctimas que estudiantes y profesores reconocen en el espacio escolar.

«(...) en alguna oportunidad trajimos acá al colegio, para un foro que se hizo, diferentes personas que han sido víctimas del conflicto, es colocarse en el lugar de ellos, ya cuando uno encuentra una persona así, que le toca el corazón al estudiante, que le toca vida al estudiante, es que no es una persona de por allá, es una persona que lo vivió en carne propia, eso toca, eso es muy diferente, yo no puedo hablar de lo que no he vivido, uno como docente, yo Gustavo voy hablar de conflicto, sí, lo que conozco, lo que he leído, lo que he investigado, solo puedo hablar de eso ¿pero si no lo he vivido?; diferente que lo cuente una persona que lo haya vivido, que lo vivió en carne propia, que perdió su familia, que perdió sus seres queridos, que perdió su tierra, que está luchando en este momento para que le restituyan

nuevamente su vivienda, su lugar, sus valores, sus principios, sus derechos, eso es diferente».

Gustavo.

4.1.1. Relatos contrapuestos y dolorosos

En una visita desarrollada a la escuela A el profesor Rodolfo me comenta que en la clase anterior ha asignado como lectura previa un capítulo del resumen del texto *Basta ya* (Capítulo II: 2.1 ¿Quién hizo qué durante la guerra?) para empezar a trabajar el conflicto armado. Rodolfo está orientando clase de ciencias sociales con los cursos de grado once²⁶, en esta ocasión desarrolla una exposición con un uso amplio y versátil del tablero -no utiliza recursos como el video beam, pues me señala que es difícil acceder a ellos-, construye una caracterización de los actores centrales del conflicto: guerrillas, paramilitares y ejército (en esta sesión fundamentalmente de los grupos guerrilleros).

Su relato parte de la premisa de que no quiere apelar a una perspectiva de víctimas y victimarios. Sitúa antecedentes históricos nacionales e internacionales como el problema agrario en el país, la guerra fría y la revolución cubana a nivel internacional. Se detiene en marcar la dinámica de cambio en los grupos guerrilleros desde sus orígenes hasta la actualidad y llega a hablar del acuerdo de desmovilización de las FARC.

Rodolfo se pregunta: ¿Por qué ganó el No en el plebiscito de refrendación del acuerdo²⁷? Una estudiante (A) responde a la

²⁶ Este es el último grado de escolaridad del sistema educativo colombiano correspondiente al segundo año de educación media, luego de él se obtiene el título de bachiller. Los estudiantes en instituciones educativas distritales de este nivel pueden tener edades entre los 15 y los 20 años.

²⁷ El 2 de octubre de 2016 se desarrolló en Colombia un plebiscito que buscaba refrendar el acuerdo firmado en la Habana entre el gobierno de Juan Manuel Santos y la guerrilla de las FARC-EP, en el acuerdo se establecían las condiciones para la desmovilización del grupo insurgente y una serie de reformas económicas, sociales y políticas tendientes a la búsqueda de la verdad, la justicia y la reparación de las víctimas del conflicto armado. Los resultados fueron 49,79% por el Sí y 50,21% por el No. En una entrevista con Juan Carlos Vélez gerente de la campaña del No y miembro del Centro Democrático, partido del ex-presidente

pregunta que a ella le parece que el triunfo del No se corresponde con el sentir de miles de víctimas que padecieron los crímenes del grupo guerrillero desmovilizado. Una estudiante (B) le responde: *«mi familia ha sido víctima del conflicto armado y yo hubiera votado Sí»*. Se abre entonces un cruce de intervenciones: (A) *«mi familia también fue víctima, a un tío lo mataron, por eso votaría No, si su familia fue víctima deberían haber votado No»*; (B) *«Votamos sí porque se trata de perdonar»*.

Rodolfo escuchó en silencio, luego expresó su opinión al respecto: *«Ustedes van a salir a la realidad y necesitan pensarse un país mejor, un país distinto. La solución al conflicto no puede ser el ojo por ojo, la venganza. No podemos crear enemigos ante las diferencias políticas, vivir para la venganza no es bueno»*, son algunos apartes de su reflexión. El compromiso y la decisión con que planteó su posición dejó en silencio al auditorio.

Rodolfo no conocía previamente la condición de víctimas de sus dos estudiantes, Rodolfo no conocía las posiciones que adoptaron frente al plebiscito, ni siquiera si habían tenido una posición al respecto; pero el conflicto armado como un pasado que no pasa resulta ser un tema políticamente sensible para amplios sectores de la población, que despierta posiciones encontradas y contradicciones latentes. En estas zonas de la ciudad, por ejemplo, se pueden tener en el salón de clase estudiantes que son hijos de reinsertados de los grupos guerrilleros, de las bandas paramilitares, de exmilitares o de las miles de familias víctimas del conflicto; juntos, sentados el uno al lado del otro y cada uno con memorias del conflicto que se corresponden con sus trayectorias vitales.

Rodolfo apela en este caso a una argumentación de carácter moral -en cierto sentido desconectada de su relato histórico precedente- que centra su

Álvaro Uribe principal contradictor político del acuerdo, declaró que su éxito se basó en que: «la gente saliera a votar verraca», para lo cual utilizaron argumentos como: «que nos íbamos a convertir en Venezuela». Una campaña con esa base argumentativa y el innegable desprestigio político de las FARC explican para algunos analistas el sorpresivo resultado; en las aulas de clase -como se podrá ver en adelante- aparecen algunas otras.

preocupación en el futuro y formula una máxima de carácter ético: «*vivir para la venganza no es bueno*», con ella parece poder colocarse por encima de la contradicción. Su argumentación resulta convincente si se juzga por la aprobación que manifiesta el auditorio.

«(...) en algún momento cuando hacía la lectura de unas cartas que escribían soldados, eee, frente a lo que vivían en la guerra y contaban cómo estaban, cómo se vestían, cómo pasaban necesidades, pues algunos estudiantes que de pronto han tenido una cercanía más a esos conflictos, pues sí manifestaban su parte emocional, entonces lloraban, se achantaban o se salían porque recordaban cosas, ¿sí?, no tanto acá, pero pues sí se tiene que también pensar en, en que ese tema que se toque, pues puede ser muy sensible para algunos y qué plan B va a tener usted, ¿sí?».

Pedro.

El profesor Pedro tuvo algunos años de experiencia en escuelas del sector público como docente provisional -sin nombramiento en propiedad- y como docente de colegios en concesión -escuelas de infraestructura pagada por el Estado pero administradas por instituciones privadas-, cuando recuerda sus prácticas de enseñanza del conflicto armado en estas escuelas menciona cómo los relatos que aparecían en algunas cartas de combatientes fueron razón suficiente para despertar una intensa emotividad.

Es probable que la imagen del padre o la madre, de un hermano o hermana, de un amigo o amiga, de sus pesares y angustias aparecieran allí reflejadas, es posible que el grado de empatía despertado fuera tan profundo que el estudiante lograba ubicarse en ese lugar y condición narrada. Cuando Pedro enuncia «*no tanto acá*», marca una separación de los contextos educativos que presume un mayor grado de afectación emocional en los estudiantes de las escuelas públicas por su cercanía con población afectada por el conflicto, sin embargo, el profesor considera que a la hora de tratar temas como el conflicto armado, independientemente del escenario escolar, se requiere

tener en cuenta que pueden suscitar respuestas inesperadas y por ello es necesario tener habilitado un plan B.

4.1.2. La narración de las víctimas y las reflexiones morales

Las *narraciones de las víctimas* que irrumpen en el aula de clases sobre la historia reciente pueden resultar conflictivas y dolorosas, pues expresan una mirada subjetiva que parte de los significados que tienen para quienes las enuncian y dependen de las afectaciones particulares del conflicto armado en la vida de los estudiantes y sus familias. Los docentes reconocen la riqueza de la aparición de esos relatos -como en el caso de Estrella, que puede resaltar la proximidad del conflicto a la comunidad educativa por medio de ellos: «*eso es lo que hay*», «*eso es lo que se vive*»-, pero también son conscientes de las dificultades que generan -como lo describió Pedro, para quien resulta necesario tener un plan B ante las respuestas y reacciones inesperadas que se pueden desencadenar-.

En la clase de Rodolfo que se describió se expresaron de manera puntual dos circunstancias posibles a la hora de tratar la historia reciente: por un lado la exposición apasionada de memorias contrapuestas y por el otro una potencial práctica docente para superar esas previsibles contradicciones: el uso de la *reflexión moral*. La reflexión moral puede resultar efectiva a la hora de cerrar un debate -en este caso lo fue-, pero con ella se corre el riesgo de negarle el carácter histórico al objeto de estudio, de eludir su complejidad -sus causas económicas, políticas, sociales o culturales- y por esa vía limitar al máximo las posibilidades de su comprensión (Levín y Franco, 2007).

En la literatura internacional se ha sugerido, ante circunstancias semejantes, la necesidad de contextualización de la historia reciente (Lorenz, 2013). En este caso, contextualizar las narraciones puede servir como herramienta para superar lo anecdótico y subjetivo del relato, esa puede ser la base para encararlo con un sentido crítico, para articularlo a una explicación más abstracta que logre aclarar qué pasó, cómo pasó y por qué pasó.

Para que esa contextualización sea posible los docentes requieren un acceso amplio y sistemático a fuentes de información actualizadas, pues incluso con la pretensión de contextualizar, se puede caer en el prejuicio y el cliché. Las respuestas que se encontraron en esta investigación a este tipo de problemas estuvieron vinculadas a la experiencia práctica de los maestros -a su saber docente-, más que a un saber teórico, académico o a una política que vaya en esa dirección, lo que hace presumir que en Colombia –como en Chile o Argentina- también los maestros se «quedan solos» en sus esfuerzos de incorporación de la historia reciente en la enseñanza de la historia.

4.1.2. Contextualizar los relatos

«Pues yo pienso que siempre hay que ubicarlos en un contexto, ¿no?, por ejemplo nosotros hicimos este año un ejercicio con los de once, a propósito de todo lo que tenía que ver con, eee, lo de los tratados de, los acuerdos de paz, ¿no?, y eee, me impactó mucho que una niña de un momento a otro se puso a llorar y entonces, yo le decía bueno y, estábamos haciendo un debate, si efectivamente los acuerdos se estaban cumpliendo o no se estaban cumpliendo y a quién beneficiaba eso. Los niños asumieron dos posturas, los que decían que no se cumplían, y tengo que decir que más del 70% del curso decía: “no, eso no se cumple”, y daban sus razones, y la niña estaba del otro bando y de pronto ella empieza a llorar y dice: “¿por qué si yo, que soy víctima del conflicto puedo perdonar y ustedes no perdonan?”, me impactó. Porque yo decía en medio de todo eee, uno, no conocía la situación de la niña, o sea, era parte del curso pero ni idea. Dos, eee, ella tomó, como, o sea, nos llevó a todos a reflexionar, ¿no?, a ponerse en los zapatos de ella, ella decía: “a mí me mataron mi papá, me mataron mi mamá, estoy acá, estoy con mi abuela, no tenemos que comer, pero yo pude perdonar, ¿ustedes por qué si no han vivido nada de eso, no pueden perdonar?” Entonces yo me cuestionaba, y yo decía oiga, pues la

postura de ella es, nunca la había pensado así. Yo decía bueno, si efectivamente esas personas han sacado a otras personas de su casa, han masacrado sus familias, porque sí; y ella decía yo pude perdonar. Yo hice ese ejercicio».

Alejandra.

Una referencia explícita que se encontró de la máxima de contextualizar la historia reciente fue enunciada por la profesora Alejandra de la escuela A -a pesar de que no hubo una descripción concreta del significado de ello-. En medio de un debate sobre el plebiscito irrumpió, en medio de muestras de indignación y de dolor, el relato de una estudiante que ha sido víctima del conflicto armado. Alejandra describió cómo el relato de la estudiante fue incorporado al devenir de la clase. Primero se le dio un lugar, se validó su importancia como referente: *«nos llevó a todos a reflexionar»*, se le ubicó como una narración que les permitía conocer una realidad particular, se asumió que la exposición a ella podía generar cambios de posición a partir de la reflexión que desencadenaba: *«Entonces yo me cuestionaba»*.

La profesora planteó la necesidad de reflexionar junto a sus estudiantes partiendo de dos premisas: *«ponerse en los zapatos de ella»* -de quien narra- y *«siempre hay que ubicarlos en un contexto»*. Es decir, apelar a la empatía histórica, a ubicarse en el lugar del otro y en las circunstancias que rodearon los hechos, situar el relato de la estudiante en un marco explicativo más amplio que le permita acceder a un nivel de comprensión más general de los mismos. Contextualizar el relato y reflexionar sobre los hechos acaecidos son las herramientas que para Alejandra habilitan la presencia de la narración, esas premisas pueden ser compartidas por la mayoría de los docentes, pero sigue siendo un reto avanzar en ello de manera concreta.

4.1.3. Las narraciones de las víctimas como «show del horror»

«Respetuosos, porque cuando... tristemente, cuando se trata de cosas así como crueles, ahí sí todo el mundo escucha y eso sí se

les queda, entonces ellos no van a ver... incluso yo les decía si uno ve una película debe aprender de esa película, debe aprender lugares, debe aprender la parte histórica, pero tristemente ellos si ven algo sanguinario, esa es la parte que ven, ellos no tratan de captar la parte histórica, ni la parte que les deje la enseñanza, entonces, cuando hacen estos relatos es lo mismo: ¿qué pasó?, que mataron, eso sí les llama la atención, ellos escuchan y hasta preguntan también».

Violeta.

Violeta detalló como la *narración de las víctimas* puede conducir a los estudiantes a centrar su atención en el horror relatado, esa centralidad ya ha sido ubicada como un problema en el abordaje de la historia reciente en algunas investigaciones internacionales.

Las pesquisas que mencionan circunstancias semejantes sitúan que la exposición de los crímenes aberrantes y el terror terminan configurando un «show del horror». En algunos casos estas formas de transmisión escolar de la historia reciente están emparentadas con prácticas de enseñanza que buscan el «rechazo moral» (Carnovale y Larramendy, 2012), y con ellas nuevamente se puede hablar de cómo se deja de lado la discusión de las condiciones históricas y políticas que hicieron posible el terror, así como las aproximaciones críticas a ese pasado (Lorenz, 2004; 2013; Oglesby, 2007).

Las narraciones de las víctimas plantean entonces una serie de problemas y tensiones que es necesario pensar didáctica y pedagógicamente, porque pueden terminar abriendo una entrada más a una enseñanza de la historia reciente de «textura frágil» (Finocchio, 2007).

4.2. El uso de las noticias en la enseñanza de un pasado que se actualiza constantemente

«Sí de actualidad, por ejemplo, ahorita que pasó lo de las elecciones entonces yo les hablaba, eee, les traía artículos de Ariel Ávila, ¿sí?, del Centro de Memoria, leía por ejemplo, les leí un día sobre la masacre del Aro, lo que les hacían, narraba todo ¿Y ustedes qué piensan de eso? Y entonces ellos quedaban como impactados, porque esa realidad como que les entra así de frente».

Estrella.

Una referencia que apareció de forma frecuente en las descripciones de las prácticas docentes de los maestros entrevistados, fue el uso como recurso metodológico para la enseñanza de la historia reciente de noticias, artículos e investigaciones que aparecen en los medios de comunicación y han sido recientemente publicadas por los centros de memoria. El conflicto armado colombiano es un pasado que no pasa, un pasado «actual» que constantemente se «actualiza», al que se le establecen nuevos interrogantes, debates y duelos (Levín y Franco, 2007). Las preguntas que se le hacen a ese pasado y las controversias que genera juegan un papel activo a la hora de pensar el futuro, por ello existe una exposición social reiterada de las mismas.

Esa demanda social por conocer y comprender el conflicto se ha amplificado con el establecimiento luego de la firma de los acuerdos de la Habana, del Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición (SIVJRNR), tal complejo institucional tiene como componentes la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición; la Unidad para la Búsqueda de Personas dadas por Desaparecidas en el contexto y en razón del conflicto armado y la Jurisdicción Especial para la Paz (JEP).

El SIVJRNR genera una dinámica en la que los actores del conflicto dan cuenta de sus memorias a partir de denuncias, exigencias, declaraciones y confesiones públicas. Las víctimas, los comandantes de los grupos guerrilleros y paramilitares, los políticos, los militares y los sectores burgueses comprometidos («terceros responsables»), aparecen cada semana

en los medios de comunicación, son noticia y con su presencia renuevan cotidianamente el reclamo por el conocimiento de la verdad. Los docentes acuden asiduamente a varias de estas fuentes periodísticas y académicas, sus investigaciones y análisis.

«Ah listo, eso depende, por ejemplo, si es una noticia de televisión, listo, a los niños se les muestra a partir de ese video pues hay unas preguntas de reflexión, entonces les doy el tiempo a los niños para que piensen un poco, respondan a conciencia y al final se hace una socialización de ese tema; cuando es una lectura y un artículo, listo, pues si es corto y rápido pues yo lo puedo leer directamente o si es más o menos extenso cada uno de los estudiantes puede participar en la lectura y en ese mismo momento los niños pueden estar opinando, entonces esas son las dinámicas que generalmente suelo realizar dentro del aula cuando hablamos de esos temas».

Miguel.

Miguel -profesor de primaria- hace uso de estas fuentes en clase, en este caso de acuerdo a su descripción no parece existir una dinámica muy diferente en su tratamiento a las que se podrían establecer para otro tipo de textos y lecturas. En el caso del uso del video Miguel selecciona, ordena y complementa su contenido por medio de la interrogación (Rockwell, 2014a). Los estudiantes tienen un espacio para reflexionar y construir posibles sentidos del audiovisual con la mediación de las preguntas; el cierre del ejercicio supone una puesta en común de sus razonamientos y una nueva interacción con el docente a partir de la cual podrán construir y enriquecer colectivamente sus propias interpretaciones.

Con los artículos escritos Miguel comenta que en caso de que sean cortos él mismo realiza la lectura. Eso implica que puede hacer las pausas y énfasis que considera convenientes, resaltar las nociones y concepciones que le resultan relevantes, en una práctica escolar en la que los estudiantes tienen

una interacción limitada -no conocemos el conjunto de la secuencia didáctica, solo tenemos la descripción de su arranque-.

En caso de que el texto sea más extenso la lectura se hace con una interacción más amplia de los estudiantes, la descripción de Miguel podría denominarse de *lectura comentada*: la lectura se hace de forma colectiva, el rol de lector lo asumen diversos estudiantes, en los momentos de intercambio del lector se pueden presentar opiniones y preguntas.

A pesar de la similitud evidente con otros escenarios de lectura escolar, incluso de otras áreas de conocimiento, existe una variable en este ejercicio que podemos subrayar. La *forma* del texto, artículo periodístico o noticia televisiva, modifica el contenido (Edwards, 2014), no es una lección de historia común, es *una clase de historia que delibera sobre la actualidad*, que lleva al aula las discusiones que los adultos desarrollan cotidianamente en casa -como bellamente describió Miguel en otro aparte-, una clase que hace a los estudiantes partícipes de las grandes polémicas sociales.

Un problema que puede tener esta práctica de enseñanza y de acercamiento a la historia reciente es que esa «historia de circulación masiva», en algunos casos ofrece un tipo de relato más fácil de asimilar por el gran público, su narrativa responde a modelos explicativos más simples, de causalidad única que plantean una realidad en blanco y negro, establece claramente quiénes son los héroes y villanos, y por esa vía ofrece certidumbres morales y políticas (Levín y Franco, 2007). En ese sentido, como fuentes también merecen ser contextualizadas e historizadas, pues de lo contrario resulta previsible que se pueda quedar preso de las corrientes de opinión.

4.3. El carácter político de la enseñanza del conflicto armado y la pretensión de «neutralidad»

«(...) entonces yo les trabajo mucho, para, como que manejen esa conciencia crítica y la no manipulación, como que no se dejen

enajenar por lo que solo dice este o este, entonces yo por ejemplo les propongo vamos a ver Noticias Uno (Noticiero de investigación de reconocida independencia y posicionamiento crítico frente a los distintos gobiernos) este sábado, a ver qué traemos, porque es cómo lo menos polarizado que hay, entonces vamos a traer eso (...).

Estrella.

Esta descripción de Estrella permite resaltar otro ángulo del trabajo con referentes de actualidad -noticias y medios de comunicación- en la enseñanza de la historia reciente: *su carácter político*. Si bien más adelante se puede volver sobre esta cuestión es interesante ubicar un primer elemento, el docente, al igual que el historiador de la historia reciente, hace una intervención política cuando se acerca a pensar críticamente ese pasado cercano.

El carácter político de ese trabajo es inevitable, el docente está tratando un pasado que genera interpretaciones en pugna, que interpelan el presente y las ideas sobre el futuro de la sociedad. En ese marco de circunstancias es innegable que los profesores tienen una determinada perspectiva que los conduce a tomar decisiones: elegir unos medios, unas noticias, unos artículos y no otros.

«Bueno, entre mecanismos y recursos, yo recurro mucho a lo que es a la prensa escrita, miramos con los estudiantes la prensa del fin de semana, podemos hablar de revistas o información que ellos consiguen, incluso que consiguen en internet, y también miramos lo de los noticieros, pero además de eso les digo que indaguen, pues con los conocidos, con los vecinos, o los padres de familia, qué piensan ellos de la situación que se está dando y encuentra uno que al contrastar diferentes informaciones, no es la misma que se encuentra en la prensa, que la que le comenta el vecino, que la que le comenta la persona desplazada o la que

escuchó en la radio o en las noticias, entonces hay como una, hay, hay una, hay un conocimiento como muy fracturado de lo que es la realidad, de lo que es el conflicto, ¿no?, como que cada quien lo mira desde su ángulo y desde su mirada y no hay algo concreto, por eso pienso que sería bueno desde el colegio poderlo incluir en el currículo para tener una mirada concreta de hacia dónde vamos y qué es lo que queremos.

WR: Y cuando aparecen como esas visiones fragmentadas de lo que es el conflicto como ¿Cuáles son los mecanismos que utilizas para trabajar en clase?

M: *Eee, normalmente, eee, trato de que nos escuchemos todos, que cada uno dé su versión, coloque su versión y como entre todos construir, esa que nos pueda dar pues como la mayor claridad, pues desde luego teniendo una, una mirada que no nos, que no nos confunda y que sí ayude, a pues darle una solución a lo que estamos viendo o a la pregunta que se está dando, ¿no?, porque de acuerdo a la, a la ideología que uno tenga, es posible que uno pueda confundir al otro, ¿no?, entonces por ejemplo todo el mundo cree que todos los maestros somos de izquierda o que los maestros son de izquierda y se ha dado últimamente en el caso de nosotros los maestros que si algún maestro tiene una tendencia uribista o tendencia de derecha, casi que como que le toca hacerse a un lado porque los otros lo van a señalar, ¿sí?, eso últimamente está pasando a nivel también de los maestros».*

Mateo.

Mateo -profesor de secundaria de la escuela A- reconoce que existe un componente ideológico en la enseñanza de la historia reciente y lo considera negativo, pues «*de acuerdo a la ideología que uno tenga, es posible que pueda confundir al otro*», en ese sentido dirige sus prácticas de enseñanza a la búsqueda de lo que podría ser una posición de consenso en el aula, «*que no nos confunda y que sí ayude (...) a darle solución a lo que estamos viendo*», ese consenso se lograría por medio de un intercambio de

referentes, de opiniones y de saberes que se apoyan en «*la prensa del fin de semana*», «*revistas*», «*internet*», «*noticieros*» y en indagaciones con «*vecinos*» y padres de familia».

Pareciera en este caso -como en otros que se enunciarán más adelante-, que se parte de la premisa de que se debe arribar a un estado de cierta «*neutralidad*» en el tratamiento del conflicto armado y que esa neutralidad es alcanzable por la vía de ejercicios donde existan tan diversas opiniones que el diálogo llega a crear un juego de contrapesos que anulan las aristas contrapuestas.

Sin embargo, como se ha apuntado en líneas anteriores, es posible que las tensiones que se generen en el aula de clase no puedan consensuarse fácilmente y que la existencia de tan disímiles fuentes requiera un ejercicio de crítica bastante minucioso, pues se puede terminar construyendo un escenario de discusión en el que «*todo vale*», en el que cualquier fuente tiene la misma validez. Al interior del aula para el docente, al igual que para el historiador en su labor investigativa, los horizontes de «*realidad*», «*prueba*» (Ginzburg, 1997) o «*exigencia de verdad*» (Ricoeur, 2004) resultan ser una herramienta para acercarse a una enseñanza de la historia que aproxime a los estudiantes a una comprensión más profunda de la realidad social, una comprensión apoyada en las formas de razonamiento y los procedimientos de construcción del pensamiento científico.

El problema del carácter político de la enseñanza de la historia reciente se saca por la puerta y retorna por la ventana. Mateo sugirió la necesidad de cierta mirada neutral del conflicto armado en su enseñanza, no obstante, desde comienzos del siglo XX el hecho de que la enseñanza de la historia debía ser considerada como una «*preparación para la vida política*» (Bloch, 2015a) ya había sido planteado, y esa vida política implica que el docente no está excepto de una toma de posición. De hecho, cuando Mateo comentó que defender posiciones políticas de derecha en el magisterio colombiano puede ser motivo de censura, pone sobre la mesa que esas posiciones

políticas existen, se discuten en el cuerpo docente y seguramente se ven reflejadas en sus prácticas y narrativas.

4.4. Tecnologías y medios de comunicación: usos y preocupaciones

«Claro, en la construcción del saber se compite con todos esos medios de información, yo por ejemplo desde mí quehacer yo trabajo mucho la aplicación de las nuevas tecnologías, ¿si?, entonces yo intento usar mucho estos lugares que ya son comunes para el estudiante, como puede ser una herramienta colaborativa, cierto, un blog o una wiki, ¿si?, o lo que puede ser una red social, como puede ser Google Maps o el mismo Facebook, ¿si?, se podría, se pueden usar, pues para enredar al muchacho también como en esa dinámica del, usémoslas pero busquémosle un sentido y un significado, así aprenden algo, en este caso pues un poco de la historia de nuestro país, de hecho yo tengo por ahí muchos, muchas construcciones que ellos pues han hecho frente a esa creación de saber de historia latinoamericana y de Colombia, entonces los muchachos se la juegan a construir ya desde su, su tiempo, a construir herramientas multimedia, elementos multimedia, que cuentan la historia que ellos perciben, que ellos entienden, desde lo que se trabaja en clase, desde lo que se lee, desde lo que se rastrea de la información».

Pedro.

Pedro dio cuenta de un uso extendido de las redes sociales, nuevas tecnologías y aplicaciones en sus prácticas de enseñanza de la historia reciente. En su descripción planteó una serie de ideas al respecto: en primer lugar entiende ese uso como un «lugar común» al estudiante que puede despertar en él cierta atracción -«*se puede usar, pues para enredar al muchacho*»-; en segundo lugar sugirió que el uso de estas herramientas debe tener un sentido, deben y pueden ser útiles para el aprendizaje; del mismo modo dio pistas sobre el tipo de resultado esperado, una labor de

construcción colaborativa de conocimiento que parte del trabajo y las búsquedas desarrolladas en clase.

La existencia de una racionalidad instrumental en la sociedad capitalista que separa los medios -técnica y tecnología- de los fines o propósitos sociales con los que estos son producidos y encumbra a los primeros para ocultar los segundos, fue denunciada desde comienzos del siglo XX por corrientes de pensamiento como la Escuela de Frankfurt. Theodor Adorno advirtió de la existencia de un «velo tecnológico» o «fetichismo de la técnica» (Adorno, 1969), una sobrevaloración de la técnica y la tecnología que en materia educativa podía conducir a la irracionalidad en su uso, al negarse a pensar sus para qué o por qué y preocuparse primordialmente de su empleo y correcta manipulación.

Esa irreflexión en el uso de la tecnología en el campo educativo puede ser encubierta contemporáneamente con himnos entonados a una supuesta autonomía conquistada gracias a estas herramientas, el estudiante accedería con ellas a un explorador y libremente navegaría en busca de información, incluso podría aventurarse a la producción de conocimiento; lo que parece que no se cuestiona en ese marco de ideas es que los buscadores web tienen un determinado posicionamiento que direcciona el mirar y que existe un uso comercial de los mismos que limita su presumida libertad (Blais, Gauchet y Ottavi, 2018).

En ese sentido las ideas expuestas por Pedro son parte de las salvaguardas que los docentes emplean cotidianamente: deben existir unos referentes mínimos trabajados en clase para indagar y elaborar a partir de estas herramientas, se deben establecer finalidades que vayan más allá del uso mismo de ellas y deben propiciar el encuentro y la reflexión colectiva. Pedro insinúa las sospechas que miles de docentes tienen frente a un uso ingenuo de los medios.

4.4.1. #enseñanzadelpasadoreciente: actualizar las posibilidades de una educación para la contradicción

«hicimos como un primer ejercicio de recoger todos los mitos que habían frente al tema del plebiscito, todos, y lo que hice yo fue asignarles a ellos y mirar a partir del acuerdo lo que pasaba, entonces lo que ellos hacían er, crear, creamos un hashtag de voto informado, era como la campaña y ellos en medio pliego de cartulina lo que hicieron fue poner en color grande las afirmaciones de la gente, entonces, eee, “con el plebiscito vamos se les va a quitar las pensiones a las personas para pagarle un sueldo a las FARC”, y entonces ellos ponían abajo NO o Sí y escribían el artículo del acuerdo de paz, el artículo del acuerdo de paz, donde aclaraban esa situación, entonces ellos por ejemplo “No, la financiación va ser por parte de ta ta ta en el artículo ta ta ta” y listo, y lo pegamos por todo el colegio.

WR: ¿Y esos eran chicos de...?

L: *Con los tres onces, de once, todos los tres onces lo hicimos por todo el colegio pegamos, y claro, incluso fue muy interesante porque los profesores se ponían a leer y que “eso es mentira”, y los chicos era los que me decían “profe, pero es que me encontré con la profesora tal y no sé qué más y que estaba allá diciendo que eso era mentira y me tocó mostrarle que no sé qué más”, es muy interesante, a mí me pareció más bonito verlos a ellos empoderados frente a eso, informando a sus profesores, tristemente estábamos en un contexto en el que los estudiantes tenían que formar a los profesores, pero sí, sí fue como una experiencia bastante significativa porque nosotros estábamos trabajando con once temas de conflicto, a partir de problemas estábamos viendo precisamente el tema de los acuerdos, recuerdo muy bien eso».*

León.

En la descripción de León el estudio de la historia reciente se convierte en un escenario propicio para la discusión de un hecho de actualidad: el plebiscito de refrendación de los acuerdos de la Habana. Las memorias en disputa del conflicto armado sustentan una serie de miedos sobre el futuro que sirven para justificar interpretaciones aberrantes de la realidad, León y sus estudiantes entraron a discutir esos miedos e interpretaciones. La premisa histórica y pedagógica de León parece ser «no todo vale»: existen versiones sobre el pasado y su incidencia en el presente que están muy distantes de la realidad.

Marc Bloch comentó como en una época expuesta a las toxinas de la mentira y los falsos rumores era necesario que en los programas de enseñanza apareciera el método crítico. Bloch asocia la crítica a una prueba de veracidad, el método crítico nos debería conducir a distinguir lo verdadero de lo falso (Bloch, 2000). León apela a un método semejante: en un primer momento invita a sus estudiantes a una «*cacería de mitos*» sobre el plebiscito, a ubicar posibles afirmaciones falaces sobre los acuerdos de la Habana, luego pone en discusión estas aseveraciones utilizando como fuente los artículos consignados en el acuerdo. Finalmente los estudiantes realizan una campaña pública de «*voto informado*» que les conduce a la discusión de esos «mitos» en escenarios más amplios de la institución escolar. La clase de la historia reciente se convierte en una práctica educativa de discusión de la actualidad y sus posibles interpretaciones.

Existe en la descripción de León un guiño a los mecanismos comunicativos de sus estudiantes para discutir los mitos expresados por la «opinión pública» y algunos de sus docentes, crearon un hashtag²⁸ de voto informado. A partir de él los alumnos debían realizar el ejercicio de contrastación de las aseveraciones sobre el acuerdo. La lógica comunicativa implícita conduce a la escritura de mensajes claros, cortos y contundentes que reafirmen o desvirtúen un enunciado. La dinámica que se genera en la

²⁸ Según el diccionario de Oxford un hashtag es una palabra o frase precedida por el símbolo numeral (#), que es utilizado en redes sociales (especialmente en Twitter) para identificar mensajes sobre un tema específico o tópico.

institución parece simular la respuesta posible en redes sociales, el hashtag se convierte en una tendencia que merece ser comentada, aprobada o rechazada por la comunidad educativa.

Theodor Adorno en su citada conversación radiofónica con Hellmut Becker titulada *Educación para la emancipación* proponía ver películas comerciales con los estudiantes, escuchar programas de radio o leer revistas ilustradas para mostrar las mentiras y patrañas que en ellas se exponen cotidianamente, pensando en una educación para la mayoría de edad, para la contradicción y la resistencia (Adorno, 1998). La práctica educativa descrita por León rememora y actualiza esa mirada.

4.4.2. Canciones de moda: la música popular en la enseñanza de la historia reciente

«Más que todo cuando hablamos de conflicto armado, pues digámoslo así, mmm, canciones que uno llegue a tener como referentes en un primer momento, pues música de protesta, una, y es lo más común que uno puede llegar a encontrar, pero también música popular, entonces sí, esa es la que a los niños más les llega, entonces por ejemplo, Chocquibtown - Somos Pacífico; entonces, bueno listo coloquémosla, entonces a través de la letra, los niños se la saben completa, bueno listo, entonces cada parte o cada estrofa pues nos dice algo y prácticamente esos grupos tratan de visibilizar las problemáticas que ocurren en sus regiones, por ejemplo, ese grupo se trata como de enfocar en los procesos de desplazamiento forzado que han venido surgiendo aquí en Colombia y que han afectado lo que es la Costa pacífica, entonces en las letras uno también puede sacar esos apartados para explicarles a los niños esos fenómenos que ocurren, mmm, eso en parte de música, música protesta de diferentes épocas, y eso es lo bonito porque uno también puede contextualizar y uno puede hacer la ilación de acuerdo a los diferentes géneros que

uno llegue a ubicar, eso es otra, y qué más, no, eso es, libros de texto, canciones, más que todo artículos periodísticos es lo que uno más maneja, como es historia reciente, lo que uno llega más a trabajar es ese tipo de fuentes».

Miguel.

En el citado diálogo Adorno mencionó la posibilidad de trabajar en el aula de clase con «alguna canción de moda», que junto con el análisis de las películas y la radio podían contribuir a ir despertando la consciencia de que la minoría de edad y el engaño se habían elevado a escala planetaria. Si bien el ejercicio que plantea Adorno conducía a la comparación de la música contemporánea con la música clásica, intentando marcar la superioridad de esta última, lo cual plantea una descalificación general de la música popular; existen prácticas como las desarrolladas por Miguel que le pueden dar un nuevo sentido a ese análisis de las canciones de moda.

Miguel describió un ejercicio en el que las «canciones de moda» pueden contribuir a contextualizar problemas asociados al conflicto armado como el desplazamiento forzado. La música popular aparece allí como expresión de una realidad subyacente, el análisis de sus letras le sirve a Miguel como apertura a la puesta en cuestión del tema, el hecho de que los estudiantes conozcan sus letras favorece el diálogo y potencia la posibilidad de análisis.

4.5. Enseñar el conflicto armado a través de las pantallas y la necesidad de «educar la mirada»

Al finalizar su clase Rodolfo recuerda que es necesario leer el documento que ha sido asignado como lectura previa *-Basta ya* (resumen) Capítulo II: 2.1 *¿Quién hizo qué durante la guerra?*- y asigna una segunda actividad a desarrollar, se debe buscar en YouTube el documental *Nos están matando. El grito de los líderes sociales asesinados en Colombia* y se debe elaborar una reflexión al respecto.

Las producciones audiovisuales -documentales, películas, series y novelas- acerca del conflicto armado colombiano han tenido su época de apogeo en lo que va del presente siglo, particularmente luego del proceso de desmovilización de los grupos paramilitares pertenecientes a las AUC (Autodefensa Unidas de Colombia) que se desarrolló entre 2003 y 2005.

Ese proceso fracasó en el desmonte del fenómeno paramilitar (GMH, 2013), pues las AUC carecían de una identidad política e ideológica común y se correspondían más con una empresa criminal al servicio de sectores de ultraderecha -ganaderos, terratenientes, comerciantes, narcotraficantes, élites políticas regionales en asocio con militares y policías-, lo cual generó un desmembramiento de sus estructuras armadas de acuerdo a sus distintos intereses -apropiación de tierras, minería, narcotráfico, control del aparato estatal-, hubo reagrupamientos y al final una evidente pervivencia de estas bandas.

El proceso logró la desarticulación de algunos de estos grupos y la desmovilización de sus hombres, pero ha sido ampliamente criticado pues ofreció un escenario de indulto para sus crímenes, no procuró condiciones para el conocimiento de la verdad y mucho menos para la reparación de las víctimas, no obstante, es estadísticamente demostrable que a partir de él la intensidad del conflicto en varias regiones del país tuvo un descenso significativo (Romero, 2007). Este proceso hizo posible la emergencia de una dinámica de aparición pública de las víctimas en la escena nacional y una institucionalidad que recogió sus relatos y les dio visibilidad -Grupo de Memoria Histórica / Centro Nacional de Memoria Histórica-.

Nos están matando es un documental del año 2018 de Emily Wright, Tom Laffay y Daniel Bustos Echeverry en el que a partir de un seguimiento a las actividades de dos líderes sociales amenazados de muerte en el departamento del Cauca: Feliciano Valencia -líder indígena de la comunidad Nasa- y Héctor Marino Carabalí -líder afrodescendiente de la Timba corregimiento del municipio de Miranda-, se describe cómo opera la

persecución y el asesinato de líderes sociales en Colombia, así como la lucha que estos desarrollan junto a sus comunidades por el acceso a la tierra y a otros derechos sociales que tradicionalmente les han sido negados.

Al finalizar la clase acordamos con Rodolfo que podría participar de la siguiente sesión en la que se seguiría trabajando el tema. Me presenté el día y la hora indicados pero el salón se encontraba vacío. Di un par de vueltas por los pasillos y consulté por el profesor y sus estudiantes, me indicaron que los estudiantes de grado once se encontraban en una reunión con las directivas de la institución porque presentarían en pocos días las pruebas estandarizadas que el gobierno aplica como filtro para el ingreso a la educación superior -pruebas Saber/lcfes-. Esperé un poco en el salón de clases y los estudiantes empezaron a llegar, al encontrarme con Rodolfo me explicó que las pruebas son muy importantes pues *«el éxito de los estudiantes en ellas es el éxito del colegio como institución»*.

Quedaban unos minutos de clase, Rodolfo se apresuró a continuar con su exposición, en este caso sobre los otros actores del conflicto: el Estado y los paramilitares. Hizo un esfuerzo por retomar, pero la disposición de los estudiantes era escasa. Antes de finalizar les recomendó continuar con la lectura del texto y les consultó por el documental que estaba asignado como tarea y su reflexión sobre él. Los estudiantes pensaron, hubo silencio... Rodolfo preguntó si lo vieron, los estudiantes asintieron con sus cabezas. *«Fue muy triste»* comentó una alumna, los demás ratificaron el comentario. Rodolfo cerró esa sesión indicando un nuevo ejercicio con el *Basta ya* -elaborar un mapa conceptual-, así mismo, un nuevo documental para ver: *No hubo tiempo para la tristeza*.

Nos están matando nos habla de la oleada de asesinatos de líderes sociales que no ha parado desde la firma de acuerdo de la Habana en 2016. Asesinatos de líderes ambientales, líderes campesinos -que entre otras causas luchan por la restitución de sus tierras usurpadas por el

paramilitarismo-, líderes sindicales, populares, políticos, de minorías sociales como la comunidad LGTBI, además de los desmovilizados de la guerrilla. El documental sugiere cuál es el objetivo de este accionar: desarticular los procesos de organización política, social, económica y cultural de las comunidades en torno a esos liderazgos, y patentiza que el conflicto armado no se ha cerrado, que las bandas armadas de ultraderecha siguen acechando a la población en regiones como el departamento del Cauca y deja al observador muchas preguntas, entre otras: ¿por qué se mantiene la violencia política?, ¿quiénes son los responsables del asesinato de los líderes?, ¿qué son las Águilas negras?, ¿por qué se constituyen la Guardia Indígena y Cimarrona?

Los estudiantes se enfrentaron a un documento de difícil lectura por la amplitud de asuntos que pone en cuestión y por la carencia de elementos contextuales que les permitieran asignarle un sentido; de allí emerge una explicación para el lacónico comentario al respecto: «*Fue muy triste*». Quizás por las dificultades para su proyección, quizás por las limitaciones de tiempo y las dinámicas institucionales que se cruzaron, el documental terminó siendo una referencia aislada sobre el tema y no un objeto de análisis. Si se juzgara a partir de esta producción audiovisual existen enormes posibilidades para su uso al tratar la historia reciente del país, fue un acierto de Rodolfo plantearla como recurso para trabajar el tema, sin embargo, esa perspicacia inicial perdió mucho de su potencia al otorgarle tan poca relevancia en el desarrollo de la clase y al habilitar para ella unos escasos minutos de comentarios al respecto.

El segundo documental asignado por Rodolfo -*No hubo tiempo para la tristeza*- no fue trabajado en clase, la siguiente sesión no se desarrolló por coincidir con una salida pedagógica de los estudiantes de grado once. Hecho que se repitió luego por la asistencia de Rodolfo a una actividad de la Secretaría de Educación. Finalmente Rodolfo indicó que ya no continuaría con el tratamiento del tema porque se cerraba el periodo escolar.

No hubo tiempo para la tristeza es un documental del año 2013 realizado por el Centro Nacional de Memoria Histórica que está basado en las investigaciones que dieron origen al informe *Basta ya*. Es una realización que analiza las causas, dinámica, características y consecuencias del conflicto armado colombiano, que transita sus geografías a partir de un recorrido por regiones emblemáticas en su afectación y que deja una esperanzadora mirada de las resistencias desarrolladas por la población. En ese sentido es otra producción de enorme riqueza para el trabajo en el aula, que construye una narrativa en la que las memorias de las víctimas se conjugan con el análisis de los investigadores del Centro Nacional de Memoria Histórica para ofrecernos una radiografía de cincuenta años de conflicto.

Arias encuentra que a pesar de la amplitud del material audiovisual producido en los últimos años sobre la historia reciente en Colombia, existen limitadas referencias a ellas en la mayoría de los docentes indagados en una de sus investigaciones al respecto (Arias, 2018); en este caso no fue de esa forma, existen variadas referencias a estas fuentes en los docentes con lo que se trabajó. Esta diferencia puede tener que ver con el hecho de que los docentes que participaron de esta investigación son exclusivamente de la ciudad de Bogotá donde los flujos de información y los círculos de distribución de material sobre el conflicto pueden ser más amplios y estar más a la mano -en el caso de Arias son de varias ciudades del país, algunas capitales departamentales y una ciudad intermedia-.

En este caso el problema parece ser otro, más cercano a la necesidad de «educar la mirada». González planteó que en la escuela es importante tener como premisa el desarrollo de un proceso de alfabetización audiovisual, impulsar una serie de disposiciones intelectuales, racionales, éticas y estéticas que nos permitan una apreciación del documento audiovisual más profunda y comprensiva (M. P. González, 2014b). En el caso de algunos de los docentes que participaron de esta investigación el problema no es el desconocimiento de las fuentes audiovisuales, sino qué se puede hacer con ellas, qué tipo de trabajo se desarrollan.

«Yo les decía por ejemplo, hay un video que se llama Directo al corazón -el nombre del documental es Apuntando al corazón-, cómo los medios de comunicación le llegan a uno hasta las emociones, y hablarles de cómo la emoción mueve el mundo, mueve sobre todo a Colombia, porque somos muy emocionales, entonces como nos vendieron que el Ejército eran los héroes y no sé qué (...) entonces vamos a traer eso, o busquen en internet tal video que acabo de ver, muchachos, búsqüenlo que ahí aparece, y los que puedan y compartan, porque es muy escaso, ¿no?, poder ver eso, hay videos como, hay unos videos, es que uno quisiera traer tantas películas, yo a veces sabes que hago, porque como no tengo el espacio, los pongo a ver en la casa y que traigan como, que traigan lo que vieron, que saquen ideas y que me cuenten, por ejemplo, cuando estábamos hablando de los «falsos positivos», porque lo hablamos, entonces les decía que se vieran uno que se llama, ¡ay se me olvido el del Paraíso!, la película, ¿no la has oído?, se llama, eee, que es del barrio El Paraíso en Soacha (En un mensaje de Whatsapp la profesora me da el nombre de la película: Silencio en el Paraíso).

WR: No...

E: *Sí, y entonces cuenta toda la historia de los Falsos Positivos.*

WR: Ah...

E: *Es una película.*

WR: Ya

E: *Es de hace poquito, Tristeza en el paraíso, algo así se llama, entonces los pongo a ver así, porque no me queda ni el espacio, ni tengo los espacios, entonces esa es como mi forma de trabajar, o vea tal documental sobre Camilo Torres el cura guerrillero, entonces cuatro o cinco minuticos y ellos ya traen, traen y entonces entre todos construimos dentro de la clase, eso es como lo base.*

WR: *¿Y cuando ellos van a ver el video tienen algunas preguntas que les dejas o simplemente les dices véanlo y me cuentan?*

E: *No, a veces y todo el tiempo estoy parando las cosas, ah, hace poquito en el periodo pasado pasamos Colombia Vive, y entonces pues uno va parando todo el tiempo, pues yo lo hago así, ellos están así, y vemos un pedazo y paro, ¿Y ustedes porque creen que esto y miren que esto paso después, y ahora trajimos y mire que ahora están juzgando a estos, pero esto quedo y nadie sabe nada?, y lo volví a poner, entonces yo les, en medio de las preguntas que les dejo, ellos también deben ir anotando como lo que más les parece importante, eso al final de la clase usted ¿por qué? ¿qué le pareció importante? “Ah, me gustó mucho esto profe, yo no sabía tal cosa”, entonces ahí se va construyendo, ¿sí?, pero sí hay, sí les pongo unas preguntas, pero ellos también aportan todo lo que quieren.*

WR: *¿Y, y previo a esos, a esos videos has, has trabajado como el tema que va aparecer en el video o lo haces después?*

E: *Eee, es relativo a veces antes o después o durante*

WR: *Mmm*

E: *O durante, pero generalmente siempre les doy como un preámbulo, ¡Vamos a ver tales y tales cosas, vamos a trabajar el conflicto a mitad de medio siglo ta, ta, ta! y si les doy como el contexto, sí, para que ellos ya como que sepan en dónde es que estamos ubicados con el tema».*

Estrella.

Estrella menciona cuatro producciones audiovisuales con las que ha trabajado *Apuntando al corazón*²⁹, *Silencio en el Paraíso*³⁰, *Camilo Torres*,

²⁹ Documental de Claudia Gordillo y Bruno Federico de 2013 que contextualiza y analiza las campañas publicitarias de las Fuerzas Militares *Los héroes en Colombia sí existen y Fe en la causa*, que desde el año 2005 fueron impulsadas por la cúpula militar y el gobierno del entonces presidente Álvaro Uribe, para posicionar al Ejército como una institución con mejor imagen en las encuestas de favorabilidad.

³⁰ Película dirigida por Colbert García del año 2011, que trata los asesinatos extrajudiciales cometidos por miembros del Ejército durante la implementación de la política de *Seguridad Democrática* del gobierno Uribe conocidos como «falsos positivos». Describe, a partir de la historia de una pareja de jóvenes del barrio El Paraíso, algunas de las circunstancias económicas y sociales que le dieron lugar a esos hechos.

*el cura guerrillero*³¹ y *Colombia vive*³², subrayando que son muchas más con las que podría hacerlo. Con excepción del documental sobre Camilo Torres estas producciones son recientes, lo que expresa la pretensión de los docentes de actualización de sus recursos didácticos, una búsqueda de realizaciones audiovisuales que respondan a las nuevas dinámicas en comunicación y que pongan en cuestión análisis de la historia reciente del país.

No obstante, Estrella planteó dos limitaciones. La primera aparece cuando nos dice «*no tengo el espacio*», refiriéndose al tiempo suficiente, la segunda al señalar «*ni tengo los espacios*», haciendo alusión a lugares adecuados para su proyección; por lo que opta por prácticas más acotadas para su abordaje: realizar comentarios sobre documentales o películas que ella ha visto y/o asignar como actividad que los estudiantes los vean en casa y traigan ideas sobre ellos. A partir de esas consignas en la siguiente clase, «*entonces cuatro o cinco minuticos y ellos ya traen, traen y entonces entre todos construimos dentro de la clase, eso es como lo base*». Advirtiendo que para ese ejercicio «*siempre les doy como un preámbulo (...) les doy como el contexto*».

Cada uno de los documentales o películas citados ofrece una mirada sobre aspectos parciales de la historia reciente del país -en algunos casos de forma tangencial- que requieren la posibilidad de análisis -¿cuándo se produjo?, ¿quién lo produjo?, ¿qué dice?, ¿cómo lo dice?- y demandan ser incorporados a una explicación general de las dinámicas de desarrollo

³¹ Documental de Francisco Norden de 1974 que a partir de entrevistas, informes periodísticos y análisis de tipo económico, sociológico e histórico contextualiza y construye una imagen del sacerdote católico Camilo Torres Restrepo, quien fue profesor de sociología de la Universidad Nacional de Colombia y miembro del grupo guerrillero ELN -Camilo Torres se convirtió en un ícono del movimiento guerrillero en América Latina luego de ser asesinado en un combate con el Ejército colombiano en 1966-.

³² Serie de siete documentales de 2008 producida por dos grandes medios de comunicación -canal Caracol y revista Semana-, y dirigida por el periodista Mauricio Gómez. Su narrativa se construye a partir de dos fuentes principales: reportes periodísticos de televisión y algunas entrevistas a analistas políticos, no se ajusta a un orden analítico claro, ni se corresponde con un desarrollo cronológico preciso, su recorrido de 25 años -entre 1982 y 2007- se ordena de forma general de acuerdo a los periodos presidenciales, pero sus realizadores se dan todo tipo de libertades narrativas que no responden a esa disposición temporal. No apela a la explicación rigurosa de los hechos, sino a una presentación que responde más a la espectacularidad televisiva.

histórico del país. De acuerdo a la descripción de Estrella se podría sostener que el trabajo en clase con los documentos audiovisuales puede ser muy limitado, de cuatro o cinco minutos de comentarios, lo cual puede conducir a que este tipo de material se convierta en un referente anecdótico y desarticulado.

No obstante, la amplitud de la producción audiovisual permite a Estrella incorporar otros documentales y metodologías de trabajo, así queda expuesto con el caso de *Colombia vive*. Estrella nos cuenta que con esta serie documental desarrolla un ejercicio en el que: «*entonces pues uno va parando todo el tiempo, pues yo lo hago así, ellos están así, y vemos un pedazo y paro (...) y lo volví a poner, entonces yo les, en medio de las preguntas que les dejo, ellos también deben ir anotando como lo que más les parece importante*». Esta serie documental, a diferencia de las producciones mencionadas anteriormente, es proyectada en clase, hecho que le permite acompañar a los estudiantes en el ejercicio, de esta manera realiza los cortes que le parecen pertinentes, subraya ideas, contextualiza hechos y por medio de preguntas puede enfocar la mirada de los alumnos en determinados aspectos, así como permitirles a ellos que expresen qué asuntos les llaman particularmente la atención.

Si se tiene en cuenta la extensión de la serie documental y el tipo de construcción narrativa que ofrece, el ejercicio de Estrella resulta muy pertinente y útil para poder aprovechar el gran acopio de material audiovisual que ofrece la serie, en algunos casos carente totalmente de un análisis de causalidad o de explicación de sus dinámicas. El «educar la mirada» es en este caso un esfuerzo común entre profesora y alumnos al interior del aula, una labor minuciosa de búsqueda de sentidos y de contextualización histórica que cuenta con la orientación de la docente.

Las producciones audiovisuales pueden generar al interior del aula formas de relación con la historia reciente que amplían los horizontes de comprensión de ese pasado, particularmente porque no solo registran hechos, construyen escenarios para percibir posibles sentidos y significados

asociados a esos hechos, permiten a los estudiantes y al docente ubicarse artificialmente en situaciones límite -en el lugar del otro-, y al mismo tiempo dan lugar al reconocimiento de las víctimas, de su vínculo con la vida propia y la cotidianidad, de sus resistencias y sus luchas por superar ese pasado.

Las producciones audiovisuales que tratan el conflicto armado colombiano enfrentan al espectador al terror y el dolor. ¿Cómo incorporar ese tipo de producciones estéticas al trabajo educativo? Parece ser un cuestionamiento que no ha sido ampliamente tratado en el contexto nacional, pero que sí tiene unas prácticas desarrolladas cotidianamente. A nivel internacional existen propuestas para el trabajo con ese tipo de documentos audiovisuales como la de Sontag, que plantea hacerlo en tres niveles: el conocimiento, la emoción y la acción (M. P. González, 2014b), es decir, entender por qué sucedió lo que sucedió, sentir conmoción por la imagen y pensar la posibilidad de hacer algo para repararlo. Una propuesta de ese carácter puede dialogar y enriquecer los esfuerzos e iniciativas aquí referidas.

4.6. Exponer: Internet como fuente de consulta

Alejandra es docente de la escuela A, orienta la asignatura de ciencias sociales a los estudiantes de grado once -de los cuales existen cinco cursos cada uno de 40 estudiantes aproximadamente-, asistí a algunas de las sesiones de trabajo sobre la historia del conflicto armado con uno de estos grupos. Alejandra me presentó ante sus alumnos y les comentó los objetivos de mi presencia, lo cual no generó particular entusiasmo o curiosidad. No obstante, mi asistencia no dejó de generar miradas suspicaces, los estudiantes hacían o decían cosas para probar mis reacciones, ante mis respuestas con gesto amable y mi hermetismo, apareció una aparente normalización de mi estancia.

En el conjunto de las clases en las que participé me ubiqué en la parte posterior del salón, desde allí tenía una perspectiva general del aula que me hizo posible observar las prácticas de enseñanza de Alejandra desde un lugar más cercano a la visión de los estudiantes,

permitiéndome conocer algunas de sus formas de interpretación, asimilación e incorporación de ellas -y en ellas-.

Alejandra les propuso un ejercicio: la realización de exposiciones sobre los actores del conflicto armado. Se debían dividir en grupos de trabajo, elegir de una lista a un actor y consultar información sobre «*su ubicación geográfica*», «*su ideología*» y «*si es de izquierda o de derecha*». Las exposiciones se presentarían construyendo una infografía. La lista de actores armados la componían: ELN, EPL, M-19, FARC, AUC, Bacrim (Bandas Criminales) y Narcotráfico.

En una nueva sesión se desarrolló un «*taller de lectura*». Los estudiantes debían llegar a clase con la información consultada, compartirla con los compañeros de su grupo y seleccionar la que presentarían en su exposición. Varios grupos tuvieron problemas para empezar a desarrollar la actividad, se habían dividido los asuntos a indagar, pero algunos estudiantes no realizaron previamente las búsquedas; en otros no hubo división de tareas, pero tampoco investigación; un reducido número de alumnos pudo empezar el ejercicio. El contratiempo tuvo solución con los teléfonos móviles de un par de estudiantes que tenía conexión de datos, ellos descargaron documentos de internet, tomaron impresiones de pantalla y los compartieron por Bluetooth.

El trabajo en los grupos procuró establecer qué información se presentaría en la exposición, y sobre todo disponer de respuestas a los asuntos planteados por la docente. Con ese propósito se seleccionaban datos que luego eran transcritos de forma literal. Durante esta sesión la docente acompaña de manera distante el desarrollo de la actividad. Si le consultaban respondía a las preguntas, de lo contrario revisaba sus planillas y realizaba anotaciones.

El curso se distribuyó en el salón por grupos hasta el día de las exposiciones en el que se hizo un semicírculo con vista al tablero, cada grupo se sentaba de forma contigua y pasaba a ocupar el lugar central -al lado del tablero-, al momento de su presentación. Las exposiciones presentaron las infografías con una gran cantidad de datos sobre cada actor -que en ocasiones eran leídos directamente de los teléfonos móviles- y no contó con mayores expresiones de análisis o reflexión al

respecto. La docente realizó preguntas adicionales y comentarios que motivaron algunas reacciones, pero que no modificaron tal dinámica.

Luego de dos sesiones de exposiciones -las clases son de noventa minutos cada una- Alejandra planteó un ejercicio de evaluación que advirtió pretendía conducirlos a reflexionar a partir de las exposiciones, cada estudiante debía responder a la siguiente pregunta -pensando en el actor armado que consultó y expuso-: «¿Héroe o villano para Colombia y el mundo?».

Encontramos una práctica de enseñanza cercana en las narraciones de los docentes de la escuela B. Ana nos describió un ejercicio similar:

«Nosotros por ejemplo en grado décimo hicimos una consulta por organizaciones, entonces por ejemplo, en un grado, hicimos por, por organizaciones, entonces unos consultaron sobre el origen de los paramilitares, otros consultaron sobre el M19, otros sobre las FARC, otros sobre el ELN, otros sobre personajes políticos, presidentes y luego lo que hicimos fue socializar cronológicamente toda la información con videos, ellos tenían que traer un video que no durara más de cinco minutos o una, o un folleto, o una presentación, que no durara más de cinco minutos y la organizábamos cronológicamente».

Ana.

El recurso a la exposición de los estudiantes, partiendo de una consulta realizada por ellos fuera del espacio escolar, es una práctica común. Tal práctica puede ser vista como semejante a quehaceres escolares como buscar información en una biblioteca o indagar en fuentes de consulta como libros, periódicos o revistas para una presentación posterior en el aula. En este conjunto de prácticas de enseñanza subyace la idea de descentrar la palabra del docente, pues se ubica al estudiante como un sujeto con capacidad para la búsqueda, análisis y explicación. Una diferencia entre ellas estaría en las delimitaciones que se ofrecen para desarrollar la

búsqueda: los libros de una sala de biblioteca, un libro, un periódico, una revista o la Internet.

En las prácticas observadas de Alejandra y en la descripción de Ana no se referencia una fuente particular, por lo que los estudiantes -al menos en las clases observadas- recurren esencialmente a Internet. Esa consolidación de Internet como lugar de búsqueda y fuente de consulta supone una importante transformación, pues en ese escenario los estudiantes tienen acceso a una amplísima gama de referencias sobre la historia reciente del país, que de no contar con criterios de búsqueda que les permitan orientarse pueden estar expuestos a todo tipo de información, desde las muy bien documentadas y construidas con rigurosidad científica, hasta las versiones superficiales, tendenciosas y seudocientíficas que expresan las luchas existentes por la memoria del conflicto y particularmente sus memorias hegemónicas.

Las docentes delimitan en este caso la consulta a realizar con sus preguntas: «¿cuál es su origen?, ¿dónde se ubican geográficamente?», «¿qué ideología defienden?»; ofrecen pautas para el análisis y exposición señalando categorías: «si es de izquierda o de derecha»; y formas concretas de presentación de la información y análisis: «traer un video que no durara más de cinco minutos (...) o un folleto, o una presentación (...) la organizábamos cronológicamente», «las exposiciones se presentarían construyendo una infografía». Sin embargo, estas instrucciones parecen frágiles mecanismos de contención ante el flujo de información al que los estudiantes se van a exponer.

4.6.1. Internet: «sobrecarga cognitiva» y «avalancha de datos»

Blais, Gauchet y Ottavi nos hablan de cómo los estudiantes terminan enfrentados a una «sobrecarga cognitiva» ante una nube de informaciones recibidas que no están clasificadas ni jerarquizadas y que, por tanto, no pueden constituir más que una avalancha de datos que no podríamos

entender como conocimiento -como un proceso que le permita al estudiante averiguar y entender las características, relaciones y contradicciones de un fenómeno como el conflicto o en este caso de los actores armados del conflicto-. Por ello, indican que parte de la labor del docente sería «enseñar a eliminar, clasificar, organizar, jerarquizar, hacer relaciones, distinguir lo verdadero de lo falso y velar por la fiabilidad de las informaciones» (Blais, Gauchet y Ottavi, 2018, p. 182).

Si bien se comparte que los saberes históricos escolares se construyen en la interacción cotidiana y en el intercambio de los recursos discursivos de docentes y estudiantes (Rockwell, 2014b), en una conjunción de saberes de muy variada procedencia -académicos, de divulgación, prensa, literatura, humor gráfico, testimonios- (González, 2017); y que por ello al interior del aula de clases esa «avalancha de datos» puede ser encausada y puesta al servicio de una construcción de saber situada y singular, se podría pensar que el ejercicio de delimitación previa de las fuentes, de clasificación y jerarquización de las mismas, puede hacer mucho más factible el desarrollo de un proceso de ese carácter.

El problema de las fuentes resulta crucial al momento de la enseñanza de la historia reciente porque puede existir la tendencia a suponer que en este ámbito del saber lo que existe es una «miscelánea de visiones privadas, todas igualmente válidas» lo cual es inaceptable (Wallerstein, 2007). Existen fuentes que expresan memorias del conflicto armado que niegan su existencia misma, memorias que eluden hablar de su origen económico y social, memorias que ocultan el accionar del Estado y de las FFMM en su extensión, desarrollo y magnitud; todas estas fuentes y memorias no se pueden ignorar, pero sí se puede poner en cuestión que sea a partir de ellas que los estudiantes tengan acceso al conocimiento, comprensión y explicación del conflicto armado.

Estas fuentes y las memorias que expresan tienden a ser hegemónicas, se reproducen con fuerza en los medios de comunicación y se incorporan con bastante facilidad al sentido común, tienen tanta influencia que incluso en el

caso de Alejandra y Ana cuando hablan de los actores armados del conflicto no mencionan al Estado y las FFMM. Al hablar solo de actores armados se excluye también a los «terceros» -empresarios, terratenientes, ganaderos, políticos y empresas transnacionales- quienes hicieron las veces de impulsores, ideólogos o financiadores.

El tratamiento escolar de estas fuentes y memorias debería ser algo cercano a lo expresado por Bachelard con conceptos como «obstáculo epistemológico» y «obstáculo pedagógico»: se conoce, en este caso, sobre el conflicto armado «en contra de», de esas fuentes y memorias hegemónicas, de esas «opiniones» firmemente asentadas que impiden a los estudiantes preguntarse sobre el conflicto y se convierten por ello en el primer obstáculo a superar (Bachelard, 2004).

Otra manifestación del impacto de estas memorias apareció cuando Alejandra propuso a sus estudiantes reflexionar sobre los actores armados con la pregunta: «¿héroe o villano para Colombia y el mundo?», la alegoría literaria o cinematográfica podría justificarse desde la pretensión de acercar el problema del conflicto armado a un lenguaje cotidiano, común a los estudiantes, sin embargo, esa intencionalidad se puede deslizar fácilmente hacia el maniqueísmo que reduce su explicación a una disputa entre buenos y malos.

Esa dicotomía moral ha sido ampliamente utilizada en las memorias oficiales construidas por el Estado, las FFMM y los sectores políticos que le son afines; con ella se han construido campañas publicitarias y todo un entramado de propaganda que es otro de esos obstáculos a superar para conocer y comprender el conflicto. En el caso argentino se encontró que versiones de la historia reciente, basadas en este tipo de razonamiento que se acerca al juicio moral, estaban ampliamente presentes en los estudiantes y que con ellas se simplificaba, descontextualizaba y despolitizaba ese pasado, fenómeno que en su enseñanza resultaría esencial tener en cuenta (Levín *et al.*, 2007).

4.7. Textos escolares: un recurso en proceso de extinción

«Yo tendría que decir que como maestro desaparecieron los textos (escolares), porque usted no puede, o yo por lo menos ya no veo a nadie que con el Voluntad, con Santillana, nada, eso se acabó. No como cuando uno estudiaba que llegaba el profe con el Santillana y empezaba a dictar de la página y luego seguía con la otra, no, eso desaparece. Hace que el profesor tenga que ser más dinámico, y que los invite a ver videos, les dé link, que les diga haga infografías».

Alejandra.

Los libros de texto, textos o manuales escolares han sido históricamente un recurso didáctico de uso extendido en las prácticas docentes, constituyen un tipo de género literario particularmente elaborado para los quehaceres y formas de comunicación educativas. Los textos escolares responden a los fines e intereses pedagógicos que una sociedad se plantea, exponen los conocimientos y valores que en ella se consideran legítimos. Por ello, la intervención y el control estatal han acompañado históricamente su elaboración, podemos caracterizarlos entonces como expresión de un conocimiento que quiere ser compartido, pero también reglamentado (Cuesta, 2009b).

Alejandra comentó un hecho que fue constatable en la dos instituciones escolares: la casi desaparición del uso de los libros de texto en las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales y particularmente del conflicto armado. La explicación del fenómeno por parte de Alejandra está asociada a una transformación de las prácticas docentes: el maestro tiene *«que ser más dinámico»*. El supuesto del que se parte parece ser que existe una exigencia del contexto que conduce a los profesores a tener que hacer uso de fuentes de información audiovisuales, de las búsquedas en Internet y de una lógica de presentación marcada por lo visual y los enunciados cortos -infografías-.

En sintonía con lo anterior, en el trabajo desarrollado por Londoño, Aguirre y Sierra sobre la enseñanza de la historia en el ámbito escolar bogotano, se encontró que la primacía de los libros de texto en las prácticas de enseñanza en la ciudad ha sido puesta en cuestión por el uso de medios audiovisuales, libros académicos e Internet (Londoño, Aguirre y Sierra, 2015).

4.7.1. Rupturas: con el libro de texto como «auxiliador de la memoria»

Para Raimundo Cuesta los manuales escolares hacen parte de los *textos visibles* del código disciplinar de la historia escolar, sin embargo, contienen sobreentendidos pedagógicos que nos hablan de los *textos invisibles* de la disciplina, de los contextos prácticos donde se desarrolla, de su uso posible en las aulas dentro de pautas y rutinas organizativas. Por ejemplo, en la génesis de la historia escolar en países como España se ubicó a los textos escolares como «auxilio para la memoria» (Cuesta, 2009b).

En ese sentido su desaparición o la pérdida de su primacía en las prácticas de enseñanza puede ser manifestación de una serie de transformaciones que van más allá de la presión del contexto y la necesidad de aggiornarse. Pedro lo asocia al tipo de contenido de los libros de texto y sus formas narrativas:

«Pues yo creo que ya ahí juega mucho el, como el papel del docente cierto, tenemos unos libros de texto que realmente a veces solo son históricos en cuanto a fechas y personajes, y nos quedamos ahí, y eso se vuelve un poco tedioso pues para el estudiante, ¿si?, pues eso debería ser, el no ser del profesor de sociales, el no enseñar las fechas como tan puntuales, el no quedarse solo con el dato histórico».

Pedro.

Pedro parece tener resistencias a una tendencia en el uso de los libros de texto, que Cuesta resalta en el caso español: ubicarlos como *auxiliadores de la memoria*. En Colombia los libros de texto, durante una etapa bastante

amplia de la formación de la historia escolar como disciplina, fueron elaborados haciendo eje en una concepción de la enseñanza basada en la memorización.

Colmenares señaló como hasta finales del siglo XX los manuales de historia habían contribuido con una imposición dogmática de la historia escolar, pues se escribieron teniendo como soporte didáctico secuencias de datos que conducían a prácticas de memorización irreflexiva, que buscaban «acendrar el más noble sentimiento de nacionalidad» por medio de una narrativa lineal en la que se sucedían los periodos presidenciales y se excluían los problemas económicos, políticos y sociales. El texto escolar más representativo y usado con esta orientación fue el *Compendio de la Historia de Colombia* de Henao y Arrubla cuyo uso oficial fue promovido desde 1911 por la Academia Colombiana de Historia. Cuando esta perspectiva se puso en cuestión con la publicación de textos escolares como *Historia de Colombia Grado 9* de Salomón Kalmanovitz y Sylvia Duzán en 1986, que empezaron a tratar los conflictos sociales y las particularidades del desarrollo económico del país, se desató lo que Colmenares llamó la *batalla de los manuales* (Colmenares, 1991).

La Academia Colombiana de Historia, con su director Germán Arciniegas en primer lugar, criticó este tipo de obras por «demeritar a nuestros próceres», hacer «una burla de los grandes hombres de la patria» y omitir «ciertos nombres y hechos gloriosos», es decir, por distanciarse de una visión heroica y nacionalista del pasado (Melo, 1989).

4.7.2. Rupturas: con el libro de texto por sus narrativas ligeras

León hace un uso limitado de los textos escolares porque considera que sus contenidos son superficiales y que los manuales pueden entrar a limitar la creatividad, las búsquedas y el trabajo docente en tanto que se ofrecen como solución a la exploración de contenidos y la construcción de secuencias

didácticas, su idea es que el docente debe «*volver a la academia*», a ubicarse en el lugar del intelectual.

«Sí claro, yo siempre trato de poner autores, siempre, incluso a veces los chicos se ponen, porque yo sí creo que hay que volver, revolver, volver a la academia, yo soy muy enemigo de los libros de texto, no me gusta casi, siento que son demasiado superficiales y no me gusta que me hagan mi trabajo, sí, yo sí considero que el profesor es un intelectual en la pedagogía y de lo disciplinar, entonces sí, yo sí soy muy receloso con eso, a veces los utilizo pero muy de vez en cuando, como porque a veces encuentro que hay un ejercicio de experiencias o actividades y propuestas metodológicas interesantes para retomar, pero muy rara vez».

León.

A comienzos del presente siglo algunos historiadores señalaron que los problemas asociados a la perspectiva histórica, al contenido y la narrativa de los textos había pasado a un segundo plano frente a los «atractivos cosméticos, la profusión de ilustraciones y colores, los recuadros y esquemas» (Melo, 2006). Esos rasgos parecen ser los que León rechaza pues los considera propios de una versión trivial de la historia.

De manera particular, con relación a la enseñanza de la historia reciente en el país, en un estudio que indagó sobre la violencia contada a los estudiantes en los libros de texto en el siglo XX, se pudo establecer que por el tipo de abordaje del conflicto armado y la violencia entre 1950 y 2010 se diferencian tres generaciones narrativas en los manuales escolares que tuvieron un desarrollo secuencial: patriótica, problematizada y ligera. Esta tercera generación coincide con algunas de las obras que ha podido tener León a su alcance, según esta investigación estos manuales se caracterizan por una reducción de los contenidos históricos que ceden su lugar a la preocupación por sus formas de presentación -diagramación-, la pérdida de

profundidad y del carácter crítico en la comprensión de la Violencia y el conflicto armado (M. I. González, 2014).

4.7.3. Rupturas: con el libro de texto por dinámicas en las culturas escolares y las políticas educativas

Una consideración bastante concreta fue enunciada en la escuela B. Los libros de texto terminan convirtiéndose en una limitante no solo porque condicionan las exploraciones y propuestas que el docente puede desarrollar en sus prácticas de enseñanza, también porque los padres de familia exigen que el gasto que realizan en este tipo de materiales debe ser compensado con un desarrollo completo de los contenidos y actividades que los textos escolares proponen:

«(...) con los libros de texto si casi no trabajamos aquí porque, pues, tenerlos es un problema más que una solución al, a nuestro quehacer, si, si a usted el papá le compra el libro pues usted tiene que mostrarle que lo llenó todo y es muy... limitante ¿si? (...)».

Pedro.

En la escuela A, la mayoría de las familias tendría serias dificultades para asumir el costo de los textos escolares si estos tuvieran un uso extendido, pues cada estudiante requeriría un buen número de ellos y existen familias que pueden tener varios niños y jóvenes en las escuelas. Las bibliotecas de las instituciones educativas públicas podrían ofrecer acceso a los libros de texto, sin embargo, la Dirección de Ciencias, Medios educativos y tecnologías de la Secretaría de Educación de Bogotá -que se encarga del manejo y dotación de las bibliotecas-, decidió no destinar recursos a la adquisición de textos escolares desde 2009, las adquisiciones se restringen a libros de consulta (Londoño, Aguirre y Sierra, 2015). Es decir, han existido en los hechos una política pública que desestima el uso de los manuales escolares y unas circunstancias económicas y sociales que favorecen su salida de las aulas en las escuelas públicas.

En una visita a las bibliotecas escolares de las dos instituciones se encontraron para la escuela B un amplio número de libros de consulta que refieren al conflicto armado y una importante cantidad de libros de texto de ciencias sociales en los que aparece como contenido. Las fechas de edición de estos manuales escolares alcanzan el año 2012. En la escuela A existe un menor número de textos de consulta que aludan al tema, particularmente pueden encontrarse algunas referencias en enciclopedias cuya edición más reciente es de 2001 y dos libros de texto, de los cuales el de más novedosa edición es de 2005. Esto implica que la migración de los estudiantes a otras fuentes de información y consulta, así como de los docentes a prácticas de enseñanza distantes del uso de los manuales escolares en las escuelas, no son sólo resultado de la adaptación espontánea a un nuevo contexto, también vienen presionados por la aplicación de una política de distanciamiento del libro de texto y en general del libro impreso.

4.7.3. Surgimiento: del docente como elaborador de guías

«Pues lo que pasa es que no, no, o sea, yo sí trato, generalmente lo que hago es buscar en internet, busco varios autores y hago mis propias guías; y me gusta mucho utilizar videos también, porque yo siento que, tristemente, hoy en día les da muchísima pereza leer, y yo creo que eso no es un secreto, entonces a veces las imágenes dejan más».

Violeta.

«Pues la verdad yo utilizo poco textos escolares, ¿si?, yo más que todo hago mis guías, yo hago mis guías y trato de, de que sean didácticas y no más».

Carlos.

Los profesores, como Violeta y Carlos -de la escuela A-, tienen que responder a esas nuevas circunstancias, desarrollar habilidades e incorporar conocimientos que les permitan adecuar sus prácticas de enseñanza. En este caso habilidades y conocimientos para la búsqueda de contenidos -en internet-, para el diseño y la elaboración de guías, labores para las que no han desarrollado ningún proceso de formación o capacitación particular. Este fenómeno supone por un lado una gran autonomía a la hora de elegir perspectivas historiográficas, contenidos y material a utilizar, de construir proyectos pedagógicos y didácticos innovadores; pero, así mismo, deja abierta la puerta a un trabajo en solitario, cotidiano, rutinario, huérfano de referentes claros que puede conducir a un horizonte que en lo inmediato exige: *«que -las guías- sean didácticas y no más»*.

Como respuesta a este proceso de adaptación encontramos que los docentes recurren a la experiencia acumulada por el gremio, se consulta a los compañeros, pero también a amigos y estudiantes por posibles materiales de trabajo -páginas, aplicaciones, videos, películas- y se va haciendo acopio de recursos que funcionan como *cajas de herramientas*.

«V: Yo principalmente busco en YouTube, y pues es que tengo compañeros que han hecho la maestría (...) sobre resolución de conflictos, entonces ellos tienen como mucho acceso a cierta información y a veces...»

WR: ¿O sea te pasan datos los compañeros?

V: Sí, me los comparten, sí pues digamos que frente a este tema, digo, (en el anterior colegio en el que trabajó), es un espacio donde se habla mucho de eso y mis compañeros pues como creamos un grupo académico ahí de alguna manera y entonces frente a ese tema sí hablamos bastante y compartimos mucha información».

Virginia.

«Sí claro, del diálogo que tengo con mis hijos que viven muy a corte de lecturas muy valiosas, entonces es también como un aprendizaje».

Estela.

Pero aún apelando a estas tácticas (De Certeau, 2000) existen inquietudes e incertidumbres. Miguel, profesor de la escuela B, percibe este proceso como un fenómeno que puede debilitar la formación de los estudiantes y el tratamiento de temas como la historia reciente, pues se suma a condiciones de sobrecarga laboral que lo hacen pensar en la necesidad de textos de cabecera:

«No, porque dentro de la institución, y eso ya ha sido como una política desde hace un tiempo no, no se promueve el uso de esos textos porque la mayoría de los padres de familia se han, digámoslo así, manifestado en que esos libros no se utilizan, entonces lo consideran como un gasto innecesario, desde entonces desde el área pues a nosotros se nos promueve hagamos guías, hagamos otro tipo de cosas, y eso ha sido también un problema, porque esos temas son muy profundos y entonces con todo lo que tiene uno que hacer aquí dentro del aula, sacar actividades, pruebas bimestrales, planes de mejoramiento, entonces prácticamente el espacio que uno tiene para generar esos espacios de discusión con los estudiantes se reduce bastante, y entonces uno considera que también a veces necesita un texto de cabecera, que también le permita al estudiante fortalecer ciertas cosas (...)».

Miguel.

Otro posible efecto, además de la sobrecarga laboral, que este proceso de tránsito y adaptación puede tener es que en las prácticas de enseñanza de temas como el conflicto armado terminen predominando el uso de los audiovisuales e imágenes. Violeta comentó *«hoy en día -a los estudiantes- les da muchísima pereza leer»*, por ello nos dice le gusta mucho usar videos

y considera que *«a veces las imágenes dejan más»*. Un comentario cercano sobre la falta de interés en la lectura fue mencionado por Carlos:

«(...) pues, las otras limitaciones pues era también que los muchachos no leen igual ¿no?, no leen los documentos, eee, a veces recortaban y yo: pero hay que leerlos; en el salón de clase también intentábamos, entonces bueno vamos a leer entre todos y vamos a tratar de mirar qué tienen esos documentos».

Carlos.

Según la Encuesta Nacional de Lectura (ENLEC) que realiza periódicamente el DANE (Departamento Administrativo Nacional de Estadística) (DANE, 2017) y los estudios de la Cámara Colombiana del Libro (Cámara Colombiana del Libro, 2017), en las últimas décadas, fruto de los procesos de inserción en el sistema educativo, el número de lectores y la cantidad de lecturas desarrolladas viene creciendo de forma lenta pero paulatina -incluso sin dar cuenta de los nuevos formatos de lectura que habilita el mundo digital-. Por lo que, si bien la experiencia docente es un referente fundamental para entender los procesos de lectura en las escuelas, estas descripciones planteadas por Violeta y Carlos constituyen un reflejo parcial de la realidad, que más que habituarse a él requeriría cierto nivel de resistencia, pues la lectura, como se observa reiteradamente, es un factor para el desarrollo de la imaginación y el pensamiento profundo, particularmente la lectura impresa (Blais, Gauchet y Ottavi, 2018).

Por observaciones realizadas por algunos docentes acerca de la necesidad de *«ser más dinámico»*, *«que -las guías- sean didácticas»*, o cuando se anota *«me gusta mucho utilizar videos»*, *«Yo principalmente busco en YouTube»*, o *«a veces las imágenes dejan más»*, parece casi inevitable que emerjan dudas sobre el tipo de narrativa histórica, la profundidad de los contenidos, la secuenciación didáctica y la orientación pedagógica que predomina en estas labores de construcción de material para la enseñanza de la historia reciente.

Las tendencias actuales en la elaboración de libros de texto, según lo expresado en las investigaciones al respecto, han ido en dirección a hacer más atractivos y coloridos los libros de texto con una mayor cantidad de esquemas, recuadros e ilustraciones; limitando los contenidos históricos, perdiendo profundidad y carácter crítico; existe el riesgo que esas mismas disposiciones se expresen también en la realización de guías por los docentes y que sea necesario cuestionar si es la dirección correcta en la que se debe ir.

Esas orientaciones buscan adecuarse a los nuevos lenguajes, a una cultura popular en la que los jóvenes están insertos, a sus nuevas formas de aprender, en las que la exigencia por la facilidad y el dinamismo priman; frente a ellas no resulta vano recordar que aprender implica siempre transformarse, cambiar, abrirse, ser afectado (Blais, Gauchet y Ottavi, 2018), así como rigor y esfuerzo para la comprensión de temas que distan bastante de ser sencillos, como el conflicto armado. La escuela debe ser un escenario para que esa afectación se de y para que el tratamiento profundo y riguroso de estos asuntos sea posible, lo que puede implicar en muchos casos confrontar con esas corrientes populares y dominantes.

4.8. El *Basta ya*: interpretaciones y traducciones

«No, no, no, no a mí sí me parece que es muy simple, yo el conflicto, el conflicto en el colegio lo trabajé en base sólo, con el ¡Basta Ya!, el informe del Centro de Memoria, esa fue como mi base cuando lo trabajé allá, porque siento que es muy completo y tiene la apuesta un poco a la que a mí me gusta y en realidad los informes del Centro de Memoria, ahorita que están saliendo tantos informes sobre por ejemplo el tema de la situación de las mujeres, los indígenas, movimientos sociales».

León.

Son las 8:00 am, el frío y el silencio invaden la edificación, me froto las manos y espero el cambio de clase frente al salón del curso 11-B. Suena el timbre, cientos de estudiantes emergen de las aulas y asaltan los pasillos, por un par de minutos el bullicio lo trastoca todo; por una escalera lateral León aparece con una maleta en sus manos y varios trabajos para calificar, me saluda apurado e ingresamos al aula. Los salones devoran la algarabía. El profesor realiza mi presentación formal al curso, los rostros dejan ver un par de sonrisas de bienvenida, me dirijo a la parte posterior del aula. Es un salón amplio, de techo alto, ventanales grandes que ofrecen una potente iluminación natural. Pude ubicarme de forma distante a espaldas de los estudiantes.

En el inicio de la clase León retoma algunos elementos metodológicos que había comentado en clases anteriores. El conflicto armado iba a ser abordado por medio de una metodología que se utiliza en algunas universidades: el «seminario alemán» o «seminario de investigación». Sin embargo, esta primera sesión se correspondió con un momento inicial en el cual contextualizó el conflicto de manera general.

León señaló que el conflicto armado es un tema complejo, del cual pueden existir varias concepciones o representaciones, advirtió que él lo trabajaría desde un enfoque particular, desde la perspectiva que ofrece el informe *Basta ya*. En ese momento tenía la versión impresa del texto en su manos y comentó pormenores de cómo se desarrolló su elaboración, quiénes son su autores y qué es el Centro Nacional de Memoria Histórica.

León realizó una exposición amplia e informada que en algunos momentos se acerca al documento y en otros se separa de él. Su presentación transitó entre una explicación del por qué asumir ciertas opciones metodológicas para encarar el problema -¿por qué analizar el conflicto desde sus consecuencias y no desde sus causas?, ¿por qué construir desde un enfoque regional su análisis?- y la crítica de ciertos mitos que se han construido en torno al conflicto armado -¿los paramilitares

enfrentaron militarmente al gobierno nacional?, ¿las guerrillas han causado el mayor daño al país en el marco del conflicto?-.

León se apoyó en el *Basta ya* para responder algunas de estas cuestiones, por ejemplo, hizo uso de una de sus figuras³³ para debatir la idea de que los mayores impactos que ha causado el conflicto armado han sido producidos por los grupos guerrilleros. La imagen comentada da cifras sobre los actos de sevicia cometidos por los actores armados: el 63% de ellos fueron perpetrados por los grupos paramilitares, el 9.7% por la Fuerza Pública, el 5.1% por las guerrillas y el 0.7% por la Fuerza Pública y los paramilitares. Todo ello dio lugar a un cuestionamiento sobre el papel del paramilitarismo y el Estado en el conflicto; la presentación de la información generó un efecto contundente en la percepción de los estudiantes sobre ese pasado reciente.

El *Basta ya* se elaboró dando cumplimiento a lo dispuesto por la ley 975 de 2005 (Ley de Justicia y Paz) que conminó al Estado a producir un informe sobre el origen y evolución de los actores armados, tarea que fue encomendada al Grupo de Memoria Histórica (GMH). El informe revela la magnitud, ferocidad y degradación de un conflicto que se ha desarrollado por más 50 años -la periodización de la que se da cuenta es 1958-2012-, ofrece una lectura general del conflicto con unas tesis sobre sus causas y sus mecanismos de desarrollo, tomando como referente central la memoria de las víctimas y documentando 21 casos emblemáticos. Así mismo, empleó como fuentes de información bases de datos de instituciones estatales y ONGs, archivos judiciales y producción académica. El informe, para sus autores, no es un informe de verdad, es un informe de memoria, no es un informe final, es un relato que aporta elementos para la comprensión del conflicto armado, una apuesta interpretativa para debatir y deliberar (GMH, 2013).

El *¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad* (GMH, 2013) fue el referente historiográfico más citado entre los docentes entrevistados. Si

³³ Figura 6, página 55 (GMH, 2013).

bien no se indagó particularmente por su uso, si se tuvo la posibilidad de participar de sesiones de clase en las que los docentes trabajaron a partir de él, así mismo, varias alusiones de por qué se usa y cómo se usa.

León comentó que el informe fue utilizado por él como única fuente en su trabajo anterior, además que lo utiliza porque le parece muy completo y coincide con las apuestas pedagógicas e historiográficas que le gustan. La realidad de su clase es mucho más amplia, rica y plural. León recurre a variadas fuentes de información, puede citar una editorial de la edición dominical de un periódico de gran circulación nacional o referirse a investigaciones en curso sobre el conflicto armado, utilizar los postulados metodológicos de algunos autores para encarar el tema o establecer un vínculo entre ese pasado que no pasa, con los problemas económicos y políticos más candentes de la realidad. Esa enorme versatilidad y fluidez genera un ambiente de escucha y respeto, pero también despierta la curiosidad e invita a pensar y cuestionar.

El *Basta ya* entra y sale en la narrativa de León, le sirve para subrayar fenómenos, pero lo adapta, lo transforma, lo traduce y hace dialogar con sus saberes. El relato que aparece en su clase, no se corresponde literalmente con el texto, es un producto original de su práctica. Combina, por ejemplo, sus influencias historiográficas -analizar el conflicto no por sus causas sino por sus consecuencias³⁴- y su saber docente -trabajar a partir de la discusión de mitos fue una práctica implementada en su anterior trabajo frente al plebiscito por la paz -. Como plantea González el saber histórico escolar es una creación específica y propia de la cultura escolar que se rehace cotidianamente (González, 2017).

³⁴ León parece hacer referencia a una idea que aparece en el texto de Daniel Pécaut del Informe de la *Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas* titulado *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia* que fue presentado en el marco de las negociaciones de la Habana en 2015, en el que Pécaut afirma: «Las "causas" son sin lugar a dudas múltiples y se multiplican también a lo largo del tiempo. Lo que es causa en una fase se puede convertir en consecuencia en otra. Una vez que los enfrentamientos se generalizan se convierten a su vez en contexto. En realidad cada vez es menos posible analizar este último independientemente de los actores: cuando se trata de organizaciones que buscan objetivos apelando al recurso de la fuerza, la referencia exclusiva a una situación "objetiva" previa es muy insuficiente. La dinámica de sus interacciones pasa a un primer plano» (Pécaut, 2017).

4.8.1. Del *Nunca más* al *Basta ya*: diferencias de uso

«Por ejemplo; lo del Nunca más (Basta ya), los registros de memoria histórica, del Centro de Memoria Histórica, eso digámoslo así es un libro de cabecera que uno debe tener en cuenta para tratar el tema de conflicto armado».

Miguel.

Para Miguel también es un «libro de cabecera» a la hora de tratar el conflicto armado. En su entrevista aparece una confusión singular, Miguel menciona el título del informe sobre la violencia política en Argentina *Nunca más*, para referirse al *Basta ya*, la imprecisión resulta interesante. El *Nunca más* fue un informe pionero en la región en recurrir a la memoria de las víctimas como fuente central de su narrativa sobre la historia reciente -en este caso a los testimonios de los familiares de los desaparecidos, de los sobrevivientes de los centros clandestinos y de los represores de la dictadura militar (CONADEP, 1984)-.

El informe fue realizado por la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (CONADEP) que se creó por mandato presidencial en 1983, para recibir denuncias y pruebas sobre las desapariciones ocurridas entre el 24 de marzo de 1976 y el 10 de diciembre de 1983, periodo en el que ejerció el poder de facto el autodenominado Proceso de Reorganización Nacional. A pesar de la críticas que se le realizaron al documento en el momento de su publicación, llegó a tener un papel central en los juicios a los militares pues se empleó como corpus de prueba (Crenzel, 2013), convirtiéndose en uno de los componentes que hicieron posible el reconocimiento público del accionar criminal del Estado.

Desde su publicación el *Nunca más* se ubicó como una fuente fundamental para transmitir la historia reciente y en los años siguientes se formularon normas que hicieron posible su entrada a la escuela (González, 2011). En

1997 se publicó además el libro de Inés Dussel, Silvia Finocchio y Silvia Gojman *Haciendo memoria en el país de Nunca Más*; una obra escrita para acompañar su lectura en los espacios escolares; en ella se incluía una narrativa histórica más amplia y compleja para ayudar a comprender el contexto político y social de la dictadura y contribuir a la construcción de memoria (Dussel, Finocchio y Gojman, 2012).

La confusión de Miguel marca, por un lado el impacto del *Nunca más* y de la lucha por la construcción de memoria sobre la violencia política en Argentina por fuera de sus fronteras nacionales, pero también las expectativas que generó la publicación del *Basta ya* en Colombia. El informe del GMH no ha logrado tener la incidencia en la realidad que tuvo el informe de la CONADEP por varias razones, quizás la primera y más importante es que el conflicto armado no se ha cerrado, al seguir vigente las discusiones sobre su pasado se entretajan con las de su presente de manera mucho más amplia y problemática³⁵.

A su vez el *Basta ya* no es el único informe sobre el conflicto impulsado por el Estado, luego de su publicación se presentó, en el marco de las negociaciones de La Habana, el *Informe de la Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas*, que fue elaborado por 12 académicos también con objeto de analizar las causas, las consecuencias y la dinámica del conflicto, determinar factores y circunstancias que han contribuido a su permanencia (Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas, 2017). Así mismo, se ha presentado en informe *Hay futuro, si hay verdad* (Comisión para el

³⁵ El fenómeno paramilitar, por ejemplo, sigue presente, para muchas poblaciones denunciarlo o exigir verdad sobre su accionar significa exponer la vida, mientras las autoridades niegan su existencia o la reconocen eufemísticamente. En las cúpulas militares se han mantenido oficiales implicados en crímenes atroces como las ejecuciones extrajudiciales -falsos positivos-, lo cual ha hecho posible que se mantenga un voto de silencio frente al carácter sistemático de esa práctica y que se reediten doctrinas militares que la impulsan –con la llegada del gobierno Petro se ha empezado a implementar una política que va en sentido contrario-. Así mismo, subsisten agrupaciones guerrilleras a las cuales algunos gobiernos nacionales se han negado a reconocer su carácter político, por el contrario, se las ha señalado de forma persistente de criminales, terroristas y narcotraficantes; lo cual se hace extensivo al pasado de cualquier agrupación insurgente. El presente nubla el análisis de ese pasado reciente y envía a la trastienda algunos de sus avances. El gobierno Petro también se ha planteado una política diferente, encaminada a una negociación con todas las organizaciones insurgentes.

Esclarecimiento de la Verdad la Convivencia y la no Repetición, 2022), de la *Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición*, creada luego de la firma del acuerdo de desmovilización con las FARC-EP, que se había planteado como objetivo «conocer la verdad de lo ocurrido en el marco del conflicto armado y contribuir al esclarecimiento de las violaciones e infracciones cometidas durante el mismo y ofrecer una explicación amplia de su complejidad a toda la sociedad» (Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad la Convivencia y la No Repetición, 2021).

Sumado a lo anterior está el hecho de que el *Basta ya* no tenía intención de ofrecer algún servicio en materia judicial, no ha sido, ni será protagonista en los tribunales. Al ser un trabajo de memoria, centrado particularmente en las versiones de las víctimas, sus conclusiones fueron puestas en cuestión y deslegitimadas casi de inmediato por actores como las FFMM, la repuesta del movimiento de víctimas y de defensores de DDHH no tuvo la resonancia social que podría haber posicionado de manera más firme el informe, en parte porque el *Basta ya* mismo es parte de una lucha democrática por la memoria que aún está en curso y que apenas recientemente ha ganado mayor visibilidad.

La publicación del informe, si bien ha tenido cierto impacto en la realidad, no ha contado con una política del gobierno colombiano que promueva abiertamente su conocimiento y discusión. Por ejemplo, no se ha impulsado el uso del *Basta ya* en las escuelas -como se ha empezado a hacer con el *Hay futuro, si hay verdad-*, algunos docentes incorporan en sus prácticas el texto, pero lo hacen en sus versiones digitales, porque no ha sido de distribución masiva, ninguna de las dos instituciones de este estudio cuentan con algún ejemplar.

No existen hasta la fecha esfuerzos como el desarrollado con el texto *Haciendo memoria en el país de Nunca Más* para acercar el *Basta ya* al espacio escolar, por más que el Centro Nacional de Memoria histórica ha desarrollado trabajos como *La Caja de Herramientas. Un viaje por la memoria histórica: aprender la paz y desaprender la guerra*, un conjunto de

materiales en los que se pueden encontrar metodologías y secuencias pedagógicas para conocer apartes del informe, pero que también ha tenido limitaciones en su distribución.

4.8.2. El *Basta ya*: otros usos y traducciones

«(...) utilizaba un texto que se llamaba ¡Basta Ya! Memorias de guerra y dignidad, que es una compilación pues de varios pensadores, ¿no?, no solo filósofos, sino politólogos, sociólogos, psicólogos y que hacen ese recuento pues de la historia, ¿no?, eee, y ese fue como mi base entorno a mirar un poquito el tema del conflicto en plena discusión de los diálogos de paz».

Emilio.

«Pues yo les he trabajado el ¡Basta Ya! y así trayéndoles el, eee, En los años del tropel».

Estrella.

Existen otras formas de enunciar el trabajo o la relación que se establece con el *Basta ya*, en el caso de Emilio también es ubicado como referente esencial -«ese fue como mi base entorno a mirar un poquito el tema del conflicto»-, como un texto de actualidad «en plena discusión de los diálogos de paz»-, y con una particular interpretación de lo que es -«una compilación pues de varios pensadores»- y de sus propósitos -«que hacen ese recuento pues de la historia»-, que pueden estar distantes de los objetivos de su publicación. En el caso de Estrella el informe aparece como una fuente entre otras con las que se puede trabajar el tema, no se le da una importancia específica.

«El Basta ya tiene de todo, o sea, es un muy buen informe, o sea, para un escenario educativo como éste es un libro muy denso, los chicos en muchas ocasiones no tienen el nivel o la voluntad de revisarlo a profundidad, entonces... uno les da pedacitos, leamos

el prólogo, leamos un pedacito del primer capítulo, miremos estas estadísticas, miremos estos gráficos, hasta las fotos que están publicadas en el informe a veces son muy impactantes para ellos, eee, pero la metodología en cierto sentido va hacia el análisis académico del informe, entenderlo no como, no como una biblia que de ahí no sale nada más, pero sí es un referente muy importante, porque yo creo que ese informe como tal, tiene el mérito de entender el conflicto armado como un todo, y sé que son cuatrocientas cincuenta páginas y sería buenísimo que ellos lo pudieran ver todas, yo sé que no se va a poder, pero que al menos sepan que hay un informe que se puso el trabajo, que se tomó la tarea y que conozcan el Centro de Memoria Histórica y ojala acá me aprobaran la visita al Centro de Memoria, pero no sé».

Rodolfo.

Rodolfo planteó una serie de ideas que se corresponden con sentidos que los autores han comentado buscaban incorporar al *Basta ya*. La noción de que no es un informe final, pues aún existen muchas entradas por explorar en la investigación del conflicto armado; la intención de ofrecer una perspectiva sobre el conjunto del conflicto. Rodolfo caracteriza como muy «denso» el documento para un escenario educativo como en el que él labora, a partir de allí pasa a resaltar posibles prácticas a desarrollar con la obra: leer el prólogo, fragmentos del primer capítulo o hacer uso de las estadísticas, gráficas o fotografías que presenta. El *Basta ya* ofrece una amplia gama de posibilidades que los docentes han ido descubriendo; como se expresó en el caso de León el análisis de sólo una gráfica puede develar características habitualmente ignoradas del conflicto colombiano, la documentación fotográfica es extraordinaria y como advierte Rodolfo muy impactante.

4.8.3. El *Basta ya* y una nueva búsqueda de la «neutralidad» política

«yo digamos para, para este periodo, como el tema es ese, entonces yo tomo como referente el informe del Centro de Memoria Histórica, porque pues yo creo que nada más neutral que eso, más despolitizado que ese informe no creo que haya».

Rodolfo.

Rodolfo expresa entre líneas un temor que sigue despertando el tratamiento del conflicto armado, la entrada de esa historia reciente a las instituciones educativas supone el ingreso de un asunto político de gran actualidad y debate, por ello se buscan herramientas que hagan posible una introducción «neutral» y en este caso se ubica al *Basta ya* como tal.

Desde hace varios años el partido del ex - presidente Álvaro Uribe -*Centro Democrático*- y sus seguidores en redes sociales han desarrollado una campaña sistemática contra el magisterio acusándolo de adoctrinamiento político en su contra; han promovido que estudiantes y padres de familias denuncien, graben y publiquen clases en las que se hable del conflicto armado, particularmente de los crímenes de Estado y de las implicaciones, responsabilidades o vínculos del ex – mandatario con tales hechos o con las organizaciones paramilitares. Estos ataques a la libertad de cátedra expresan la lucha por la memoria del conflicto y han implicado desde el linchamiento mediático hasta la amenaza de exterminio físico a los docentes, por lo que la lectura que hace Rodolfo del informe tiene una clara correspondencia con una realidad que puede impulsar a tratar el tema, pero que también delimita los acercamientos.

Gonzalo Sánchez, director del CNMH y prologuista del informe, señaló que pretendían que el *Basta ya* fuera un «elemento de reflexión para un debate social y político abierto» (GMH, 2013, p. 16). Del mismo modo, Nubia Bello -coordinadora del informe- señaló en el marco de la Cátedra de pensamiento colombiano de la Universidad Nacional -que en el año 2014 fue dedicada al estudio del documento-, que para el Grupo de Memoria Histórica el *Basta ya* tiene una dimensión política, pues constituye un

ejercicio de denuncia que busca una ampliación democrática, así como la inclusión de actores y voces habitualmente silenciadas en la construcción de la memoria nacional, visibilizar esas otras opciones políticas y de género³⁶. Como mecanismo defensivo Rodolfo supone que se puede distanciar de ese componente político, pero el simple hecho de incorporar el *Basta ya* a su práctica implica una toma de posición que luego se amplía y complejiza, como pudimos observar en sus clases, con sus intercambios con los estudiantes y sus saberes.

Se tuvo oportunidad de observar cómo profesores como León o Rodolfo se aproximan al informe haciendo uso de sus saberes, pensando en adaptar su lectura a contextos educativos concretos, poniéndolo en diálogo con otros análisis y perspectivas, intentando establecer formas de abordaje, sin embargo, esos esfuerzos pueden tener limitaciones, requerir unas claves interpretativas para relacionarse con el informe de manera más profunda, para construir traducciones que logren reponer sus sentidos fundamentales; la riqueza del informe es enorme, pero para poder aprovecharlo ampliamente en las aulas de clase se requiere de una política de inserción del informe en estos escenarios que hasta la fecha ha sido muy limitada.

4.9. Balance: tensiones, contradicciones y limitaciones

Como se ha advertido los saberes y prácticas docentes en la enseñanza de la historia reciente en Colombia que han sido descritas y comentadas son expresión de importantes transformaciones; desde la misma incorporación del conflicto armado como tema en los espacios escolares -que rompe con las narrativas heroicas y patriotas-, hasta los usos particulares de las formas de comunicación de las redes sociales -como las relatadas con la creación del «*hashtag de voto informado*»-, ofrecen indicios de ese proceso. Pero sería ingenuo pensar que tal dinámica no está marcada por tensiones, contradicciones y limitaciones, como se ha resaltado, son de importancia y

³⁶ Se puede conocer la intervención de Martha Nubia Bello en la sesión inaugural de la Cátedra en el enlace del Centro Nacional de Memoria Histórica: <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/informeGeneral/catedra.html>

requieren ser pensadas por este campo de investigación y por los docentes. En este apartado se hará una breve recapitulación de las que se han venido subrayando.

1. La más general se refiere al posicionamiento docente que puede negar los cambios que se han venido presentando al interior de los procesos de enseñanza de la historia, aquellos que se han examinado a partir del análisis de las prácticas y saberes docentes en torno a la historia reciente. Si estos se juzgan desde la perspectiva de la vida cotidiana en las escuelas, pueden aparecer como hábito y repetición o como parte de la naturalización de los nuevos relatos históricos, pero si se toma distancia en perspectiva histórica y pedagógica se puede establecer su relevancia, reconocer a los maestros como agentes transformadores y a la escuela como organismo vivo y activo.

2. Una serie de tensiones importantes que se han podido percibir en las prácticas de enseñanza de la historia reciente están vinculadas al uso como recurso de la *narración de las víctimas* -bien sea como en la escuela A de estudiantes que son *víctimas* y *sobrevivientes* o como en la escuela B, de víctimas que se han convertido en «emprendedores de memoria»-. Por un lado, está la posibilidad de que esas narraciones terminen configurando un «show del horror», que el terror y los crímenes atroces se ubiquen en el centro a la hora de su exposición en las escuelas dejando de lado la discusión por las condiciones históricas y políticas que habilitaron su aparición. Por otro, la tendencia a saldar por medio de la «argumentación moral» las contradicciones entre memorias que se pueden presentar con su enunciación, que también puede llegar a prescindir de la necesaria contextualización histórica de los relatos y restringir sus posibilidades de comprensión.

3. Algunos elementos contradictorios aparecen y reaparecen con la inclusión de nuevas prácticas y recursos como las *noticias de actualidad* y el uso extendido de la *Internet* como fuente de consulta. Los estudiantes pueden estar expuestos con la Internet a una «avalancha de datos» y a una «sobrecarga cognitiva» cuando no se cuenta con referentes mínimos de

búsqueda, no se han desarrollado trabajos previos que les permitan la clasificación y jerarquización de las fuentes y particularmente si no se ha impulsado una reflexión sobre las finalidades de las pesquisas. Además, ese tipo de prácticas los puede dejar expuestos a un «todo vale» en materia de memorias, a que tengan que navegar sin brújula entre relatos que pueden carecer de cualquier verosimilitud.

4. En el caso del uso de documentales y películas se encontraron problemas asociados a la necesidad de «educar la mirada». En esta investigación los docentes dieron cuenta de un importante conocimiento de fuentes audiovisuales, pero se expresaron limitaciones con el tipo de trabajos que se desarrollan con ellas, por lo que se puede plantear como una necesidad una alfabetización audiovisual que permita el desarrollo de disposiciones para una apreciación del documento audiovisual más profunda y comprensiva.

5. Uno de los fenómenos registrados en la indagación es la casi desaparición de los libros de texto en la enseñanza del conflicto armado; como consecuencia de ello algunos docentes advirtieron la sobrecarga de la labor docente con una nueva tarea: *la elaboración de guías*. Esta nueva función se puede desarrollar en medio de todo tipo de limitaciones -técnicas, tecnológicas, de acceso a Internet, de conocimientos para la elaboración de material didáctico, entre otras-, por lo que sus resultados pueden estar signados por la debilidad conceptual, histórica o pedagógica. Asociado a ello está la tendencia a limitar la presencia del texto escrito en la enseñanza de la historia reciente para dar primacía al trabajo con material audiovisual, lo cual también puede alejar las prácticas de enseñanza de un tratamiento profundo y riguroso del tema.

6. Sin hacer una enumeración exhaustiva se puede indicar que quizás las contradicciones más importantes con las nuevas prácticas se asocian al problema del carácter político de la enseñanza del conflicto armado. Un buen número de profesores expresó la preocupación por encontrar herramientas que hagan posible una introducción «neutral» al tema, ubicando incluso al informe *Basta ya* como recurso posible con ese fin -lo

cual dista de los intereses mismos del informe-. Este fenómeno se explica con variados elementos de la realidad nacional que son contrarios a la enseñanza del conflicto armado en el ámbito escolar -que se tratarán más adelante-, pero lo que hasta acá se puede resaltar es que resultó muy fuerte la presencia de esa aspiración a la neutralidad política en los docentes, lo que puede verse como un contrasentido en materia educativa.

Capítulo V: Saberes y prácticas docentes. Las memorias sobre la «Violencia» y el conflicto armado

En este capítulo se analizarán las memorias docentes sobre la «Violencia» y el Conflicto armado, por ello se ubican aquí las referencias historiográficas desde las cuales se abordan estas categorías -que aparecen en esta introducción-. Las memorias docentes encontradas son de una enorme riqueza, expresión de redes de comunicación familiar que por generaciones han transmitido un relato de su origen asociado a la Violencia y el Conflicto armado, este hecho ofrece indicios del impacto de estos procesos históricos y sociales en el país y de sus posibles incidencias en las prácticas de enseñanza de la historia reciente. Buena parte de estas memorias configuran o expresan *memorias subterráneas* o *débiles: memorias campesinas de lucha por la tierra, memorias sobre las identidades de género en medio de la guerra, memorias sobre el conflicto armado y el poblamiento urbano, memorias sobre la presencia del conflicto armado en las ciudades, memorias sobre las simpatías que llegó a despertar el movimiento guerrillero y sobre su posterior crisis y derrota política.*

Así mismo, aparecen relatos que comportan huellas de memorias encuadradas o monumento -la *Violencia como conflicto irracional*, la *Violencia como guerra fratricida* o el *conflicto armado como amenaza «narcoterrorista»*-, narraciones que han sido trabajadas ampliamente como

parte de una memoria oficial, que suponen silencios y olvidos de los relatos de las víctimas y de los vencidos. Este panorama de memorias de los docentes no permite hablar de una *memoria dominante* en las narraciones, más bien de una pugna entre memorias, de una lucha entre memorias, lo cual no sería más que manifestación de los fenómenos que en torno a la historia reciente se transitan en el país.

El propósito de conocer estas memorias docentes es poder analizarlas como parte de las experiencias y trayectorias docentes, y si juegan un papel importante en sus prácticas de enseñanza.

a. La «Violencia»

Cuando se habla de la Violencia se hace alusión a un periodo de la historia colombiana que surgió entre 1946 - 1948 y se extendió hasta a 1964 (Palacios, 1998). Tradicionalmente ha sido caracterizado como una lucha fratricida entre militantes de los partidos liberal y conservador. Sin embargo, diversas investigaciones han planteado que constituyó una etapa de intensa lucha por la propiedad de la tierra entre campesinos y terratenientes -llegó incluso a ser catalogada como la mayor movilización armada de campesinos en la historia reciente del hemisferio occidental (Hobsbawm, 2018b)-.

La Violencia sentó las bases para la lucha guerrillera en el país y puso a prueba la estrategia de uso de fuerzas paramilitares. Luego del Bogotazo (9 de abril de 1948), ante la permanencia de focos de lucha obrera y campesina, el partido conservador en el poder desató una gran ola de represión y violencia encabezadas por la Policía y el Ejército nacional.

Particularmente la Policía jugó un papel muy activo, el gobierno reclutó policías de filiación conservadora en el departamento de Boyacá -que fueron conocidos como Los Chulavitas, por su municipio de procedencia-. Así mismo, constituyó bandas de civiles armados que se hicieron llamar los

Pájaros. Pájaros y Chulavitas sembraron el terror en los campos, asesinando, cometiendo masacres y despojando de la tierra a los campesinos.

La violencia desproporcionada con la que los grupos armados actuaron en ese periodo ha quedado asociada a las narraciones que describen terribles actos de sevicia como el «corte de franela» -que consistía en una herida profunda sobre la garganta, que se producía pasando con fuerza un machete afilado sobre la parte anterior del cuello- o el «corte de corbata» -que se correspondía con una incisión por debajo del maxilar inferior, por allí se extraía la lengua de la víctima que quedaba expuesta sobre el cuello-.

Los campesinos liberales se armaron para enfrentar las fuerzas represivas estatales y paraestatales, organizaron grupos guerrilleros -las llamadas Guerrillas liberales- que respondieron a este tipo de actos o llevaron a cabo actos similares como venganza. Algunos de los guerrilleros liberales fueron años más adelante la base para las guerrillas comunistas.

Se estima que entre 200.000 y 300.000 campesinos fueron asesinados y que existió un despojo de tierras tres veces superior a esas cifras, una verdadera contrarreforma agraria (Kalmanovitz, 1978).

b. El conflicto armado colombiano

Una discusión de relevancia entre historiadores e investigadores que se han ocupado de estudiar los periodos de la Violencia y el del Conflicto armado ha sido la de la continuidad o la ruptura entre ellos. La especificidad del Conflicto armado y sus límites temporales se ponen así en discusión. Algunos autores han planteado que el conflicto armado se inicia con la Violencia (Molano, 2017), otros ubican sus antecedentes y orígenes en las luchas campesinas por la tierra a comienzos del siglo XX (Fajardo, 2017), y algunos más, si bien reconocen precedentes y continuidades entre estos periodos, ubican también una serie de rupturas y discontinuidades que les permite hablar del Conflicto armado como periodo histórico particular (Palacios, 1998; GMH, 2013; Pécaut, 2017).

En esta investigación cuando se habla del conflicto armado colombiano se está haciendo referencia al periodo de la historia nacional que tiene inicio hacia 1958, momento en el cual se empieza a desarrollar el proceso de transición entre las guerrillas campesinas -liberales y comunistas- que venían del periodo de la violencia y las guerrillas revolucionarias -que se consolidan a partir de 1964- (GMH, 2013), y se ha mantenido como uno de los factores determinantes de la historia colombiana desde ese entonces. Este periodo histórico se ha caracterizado por la lucha insurreccional de organizaciones guerrilleras que pretenden cambiar revolucionariamente el orden social y derrotar al Estado que lo defiende, enfrentándose para tal fin a las instituciones militares y a organizaciones paramilitares (Palacios y Safford, 2004). Desde el punto de vista de una teoría de la violencia, el conflicto armado colombiano constituye un escenario de *violencia política*, puesto que en él se confrontan -por lo menos- dos proyectos políticos antagónicos mediante el uso de la fuerza: las agrupaciones guerrilleras que pretenden la conquista y reforma del estado, y el Estado que pretende su propia conservación (González Calleja, 2017).

Algunos autores lo denominan conflicto social armado para dar cuenta de la relación que mantiene con problemas sociales en las zonas rurales y con la violencia política (de Zubiría Samper, 2017; Estrada, 2017; Fajardo, 2017; Giraldo, 2017; Vega Cantor, 2017). Existe una amplia coincidencia en la literatura sobre el tema en ubicar una serie de problemas asociados al desarrollo del modo de producción capitalista en Colombia como causas fundamentales del desarrollo del conflicto: el problema de la tierra -una enorme concentración de la propiedad-; el problema democrático -también llamado «cierre político», por las restricciones para la participación democrática; problemas como la inequidad, desigualdad y explotación; y el problema de la liberación nacional -que para parte de los intelectuales y los sectores políticos de izquierda significa la ruptura con la supeditación a los Estados Unidos- (GMH, 2013; Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas, 2017).

Desde la perspectiva de la legislación internacional se puede definir como un conflicto armado interno. Esto es así porque un conflicto armado interno presenta una serie de características básicas: se mantienen de manera amplia en el tiempo, existen organizaciones armadas comandadas por personas claramente identificadas y responsables de sus subordinados, los miembros de estas agrupaciones usan emblemas que pueden distinguirse a la distancia, están armados abiertamente y desarrollan operaciones militares de acuerdo a las normas y costumbres de la guerra (Chernick, 2012). Lo cual puede aplicarse claramente al conflicto armado en Colombia por más que existan acciones en las que los distintos actores armados hayan subvertido tales características y las normas que rigen estos conflictos a nivel mundial.

5.1. Memorias docentes sobre la Violencia

5.1.1. La lucha campesina por la tierra: Violencia y memorias subterráneas

A: «(...) yo tengo históricamente el conflicto en mi sangre, yo soy nieta de un abuelo liberal, campesino del Tolima que fue desplazado de la Violencia, pero mi abuelo era uno de esos liberales que se organizó con los otros campesinos para digamos, para buscar mejores condiciones de vida, él termina siendo amenazado y desplazado del Tolima, de Icononzo Tolima, y termina de, digamos amaneció y no anocheció en el Tolima, la, mi mamá y mi abuela consideran, pensaban que él estaba muerto, ellos tienen que venirse para Bogotá y cuando llegan aquí a Bogotá llegan un nueve de abril, cuando han matado a Jorge Eliecer Gaitán, y ellos llegan acá, no se encuentran hasta muchísimo tiempo después se encuentran en el barrio Las Cruces...

WR: ¿El nueve de abril de 1948 llegan?

A: Sí, entonces, por ejemplo mis tíos llegan acá y ellos llegan de 15, 16 años, 17, llegan perdidos, o sea, llegan desorientados,

ellos se logran ubicar en el barrio Las Cruces y digamos que ahí una tía empieza a trabajar como interina en las casas y ella se paga una habitación, un cuarto y ahí empieza, digamos, casi que a ubicar a los hermanos, y a llegar, y a traerse a los otros más pequeñitos, y así, y se encuentran con mi abuelo que finalmente está vivo y toda la cosa. Mi abuelo fue de los primeros comerciantes de fruta, él traía camiones de fruta del Tolima aquí a Bogotá, pero finalmente él lo pierde todo, él llega acá y él llega, las tierras que él tenía digamos o la propiedad que él tenía en Icononzo, eso se perdió, él nunca pudo, nada, y mi abuela era de esas mujeres que fueron de las primeras que organizaron los toldos y los puestos de comida en Icononzo y Pandi, que son dos pueblos entre Cundinamarca y Tolima, y lo mismo llegan acá a ofrecerse en los oficios varios y todo esto, mi abuelo siempre nos habló de, de, de, de expresar, de decir, de denunciar, de que hay que organizarnos, de que, y entonces por ese lado empezó todo».

Ana.

Ana, docente la escuela B, narró una parte de sus memorias familiares sobre el conflicto armado. Esa manera de enunciar sus vínculos: *«yo tengo históricamente el conflicto en mi sangre»*, expresa lo que para muchos colombianos ha significado. Las referencias, relaciones y preocupaciones iniciales sobre el tema surgen en el seno de su familia asociadas al periodo de la Violencia que marca abruptamente las trayectorias de vida de sus abuelos, su madre y sus tíos.

«Y por ese lado empezó todo»... implícitamente Ana marca una línea de continuidad entre el periodo de la Violencia y el conflicto armado. Como se indicó esta ha sido una discusión de relevancia entre historiadores e investigadores.

Se encuentra en Ana una *memoria débil o subterránea* (Pollak, 2006; Portelli, 2016a), la de los protagonistas y luego víctimas del periodo de la Violencia: los campesinos. Una memoria que toma distancia de las

memorias de las clases dominantes que desde la época aludían a la Violencia como «gran ola de criminalidad» (Sánchez, 2014), al igual que de descripciones de la historiografía que hacen énfasis en una extendida condición de «crimen e impunidad» (Palacios, 1998).

Lo que Ana resaltó fue: «(...) *yo soy nieta de un abuelo liberal, campesino del Tolima que fue desplazado de la Violencia (...) mi abuelo era uno de esos liberales que se organizó con los otros campesinos para digamos, para buscar mejores condiciones de vida*». Esa memoria familiar expone la memoria de la lucha campesina por la tierra en los departamentos de Cundinamarca y Tolima, memoria transmitida por estructuras de comunicación informal -en este caso una red familiar que cubre a tres generaciones-, memoria que puede pasar desapercibida, pero que resguarda un importante componente subversivo: «*mi abuelo siempre nos habló de, de, de expresar, de decir, de denunciar, de que hay que organizarnos*»; los campesinos de municipios como Icononzo y Pandi denunciaron, se organizaron y lucharon por conquistar el acceso a la tierra. La Violencia en muchas localidades del sur del Tolima, los Llanos orientales y la frontera con Venezuela fue llamada por los campesinos «revolución» y sus fuerzas organizadas «fuerzas revolucionarias» (Sánchez, 2014).

Los municipios de Icononzo y Pandi pertenecen a los departamentos del Tolima y Cundinamarca respectivamente, pero hacen parte de una misma región natural. Están ubicados en la ramificación oriental de la cordillera de los Andes, al sur de la capital del país, en la región del Sumapaz. Entre finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX empezó a aparecer en esta región el cultivo del café que se desarrolló de la mano del latifundio. La actividad cafetera y la propiedad terrateniente impulsaron la fundación de poblados, entre ellos Icononzo, que en su origen estuvo constituido por ocho grandes haciendas dedicadas a la producción del grano (Henderson, 1984).

Las haciendas comportaron una serie de formas de dominación económica, política y social que expresaron las contradicciones propias de un periodo de transición entre las relaciones pre-capitalistas de producción y el trabajo

asalariado en el campo colombiano. Tales contradicciones se materializaban en figuras como la del arrendatario, quien podía recibir un salario por su trabajo en la hacienda, y a su vez debía pagar un canon de arrendamiento por el uso de una parcela -una porción de tierra en la que podía cultivar algunos días de la semana-. Ese tipo de relación también se constataba en la no separación entre el poder político y el económico, las haciendas funcionaron como una especie de «micro-estados»; los campesinos debían pagar una «aduana» para poder sacar sus productos a los mercados externos y debían comprar en el «comisariato» -una tienda al interior de la hacienda-, las mercancías que llegaran a requerir. Esa simbiosis entre propiedad terrateniente y poder estatal llegó al punto de que las inspecciones de policía funcionaban al interior de las haciendas, sus funcionarios habitaban y se alimentan en ellas (Sánchez, 1985).

Un importante incentivo para el cambio en los esquemas de posesión de la tierra se dio hacia 1928 cuando la Corte Suprema de Justicia expidió el decreto 1110, disposición que promovía la creación de colonias agrícolas y que impulsó la colonización de grandes extensiones de tierra en el Sumapaz. Campesinos, arrendatarios y peones de las haciendas se transformaron en colonos y empezaron a establecer áreas de cultivo y vivienda en las tierras baldías -o tituladas pero improductivas- (Henderson, 1984).

Ante procesos de colonización semejantes y la consecuente pérdida de mano de obra en las haciendas, los terratenientes, para retener a sus trabajadores, venían utilizando desde el siglo XIX la extensión ilegal de linderos, cercaban las áreas trabajadas por los colonos y pleiteaban la apropiación de las mismas. Los representantes gubernamentales, en la mayoría de los casos, se pusieron al servicio de estas maniobras. Al mismo tiempo los hacendados constituían cuadrillas armadas que quemaban las casas de los colonos y cortaban sus matas de café, lo cual generó la aparición de la resistencia campesina (LeGrand, 2007).

Al comienzo de la década del treinta un buen número de esos campesinos, colonos y trabajadores que se asentaban en la región del Sumapaz estaban

retornando a ella, luego de haber hecho tránsito por la vida urbana y el trabajo asalariado, la crisis económica mundial de 1929 los habían expulsado de vuelta al espacio rural (Molano, 2017). Su paso por la ciudad los había dotado de ideas revolucionarias y referentes legales que ahora les permitían reclamar títulos de propiedad a los terratenientes que antes dominaban sin control ni ley estos territorios (Henderson, 1984), oponerse a las formas de dominación imperantes en las haciendas, reclamar un trabajo e ingresos estables o acceder a un pedazo de tierra y a la libertad para cultivarlo (Sánchez, 1985).

La resistencia campesina en el Sumapaz contó además con la presencia y apoyo político de la Unión Nacionalista Independiente Revolucionaria (UNIR) -partido fundado por Jorge Eliecer Gaitán en sus años de disidente de la dirección liberal-, y del Partido Comunista Colombiano (PCC) -que tuvo origen en el Partido Socialista Revolucionario, el cual venía de tener un papel trascendental en la organización de la clase trabajadora en la década del veinte-. Estos partidos desarrollaron procesos de formación política y legal, que dieron herramientas a los trabajadores y colonos para organizarse en ligas, asociaciones y sindicatos. Los peones declararon huelgas, los colonos establecieron procesos judiciales para cuestionar la usurpación terrateniente e hicieron uso de la táctica de invasión de tierras -que ya habían implementado los pueblos originarios en otros territorios-, con todo ello empezó a abrirse paso a una reforma agraria de carácter popular (LeGrand, 2007) que incluyó dentro del repertorio de tácticas del campesinado la lucha armada (Sánchez, 1985).

Una de las formas de organización campesina más grande e innovadora del periodo fueron las colonias. La «Colonia agrícola del Sumapaz» estaba conformada por más de seis mil campesinos reclamantes de tierra, su desarrollo fue tan amplio que llegaron a establecer su propio gobierno (LeGrand, 2007). La colonia «Villa Montalvo» agrupó a colonos de Icononzo, Pandi y Cunday. La existencia de esos procesos de lucha y organización hicieron posible el incremento considerable en la década del treinta de la adjudicación de baldíos en estas localidades. Así se ponía en

cuestión el régimen de la hacienda cafetera y se extendían las plantaciones de café a fincas pequeñas y medianas (Molano, 2017). La lucha revolucionaria de los campesinos estaba en curso.

Cundinamarca y Tolima fueron los departamentos en donde se produjeron los choques más violentos entre terratenientes y campesinos, así mismo las regiones en las que existieron gestos más amplios de solidaridad entre los colonos -tala comunitaria de bosques, construcción de viviendas en los predios que iban a ser ocupados, defensa conjunta contra la agresión-, las autoridades departamentales llegaron por ello a declarar que municipios como Icononzo estaban dominados por el comunismo (Sánchez, 1985).

Pero la narración de Ana no sólo recordó al abuelo liberal que se organizó para decir, para expresar, para denunciar; también es la memoria de una familia víctima y sobreviviente de la Violencia, de una familia campesina despojada de su tierra, de una familia que sufrió el desarraigo y llegó a instalarse en las barriadas de la clase trabajadora en Bogotá, que desposeída de sus medios de producción tuvo que ofrecer su fuerza de trabajo en un mercado laboral que sólo les proporcionaba trabajo informal, a las mujeres particularmente *«en los oficios varios»*. La memoria familiar de Ana es una *memoria de los vencidos*.

¿Qué cambio en la dinámica de lucha y organización campesina en municipios como Icononzo y Pandí puede explicar ese componente de la memoria familiar? Gaitán, dirigente liberal de la UNIR, decidió disolver la agrupación en 1935, reincorporarse al liberalismo y distanciarse de la lucha campesina. El PCC, bajo la orientación de la Internacional Comunista y su línea de Frente Popular -apoyo a sectores burgueses «progresivos» para enfrentar al fascismo-, decidió respaldar al gobierno de López Pumarejo y entregó así sus banderas al partido liberal, desarticulando las formas organizativas que había impulsado para la contienda agraria. El partido liberal se ocupó entonces de intentar institucionalizar esa lucha en el campo que amenazaba el orden social oligárquico para castrarle todo potencial revolucionario (Sánchez, 1985).

El gobierno «progresista» de López Pumarejo impulsó la Ley 200 de 1936 que entró a resolver las preocupaciones de los terratenientes frente a la lucha campesina. Dicha Ley promovió el saneamiento de los títulos de propiedad de los terratenientes, lo que en los hechos constituyó una legalización del despojo a los campesinos, pues un hacendado que había usurpado tierras a los colonos las podía legitimar con la única condición de demostrar su explotación económica en un plazo de diez años. Con la ley de su parte los terratenientes procedieron a la expulsión de los colonos de sus tierras (Sánchez, 1985).

Al entrar la década del cuarenta los precios internacionales del café subieron y agudizaron el enfrentamiento por la tierra y la mano de obra en el campo (Palacios, 1998; Molano, 2017). Una nueva ley, promulgada en el segundo gobierno de López Pumarejo permitió otra embestida contra los campesinos. La Ley 100 de 1944 legisló sobre el contrato de aparcería de manera completamente favorable a los hacendados, estableciendo incluso un número limitado de productos que podrían llegar a cultivar los arrendatarios (Sánchez, 1985).

Los latifundistas, aprovechando la capitulación de la UNIR y el PCC al gobierno liberal, así como las leyes a su favor, no cesaron en su combate a la incipiente reforma agraria que se había desarrollado en regiones como el Sumapaz, hicieron lo que estuvo a su alcance por cerrar esa lucha revolucionaria por la tierra; la vuelta al poder de un gobierno conservador consolidó sus posiciones (Medina, 2007). La lucha campesina entró en un claro reflujó, pero los terratenientes requerían exterminarla de plano, para ello no eran suficientes las leyes o la traición de la «izquierda», era necesaria la entrada en acción de las fuerzas represivas del Estado, así aparece otra cara que se ha querido ocultar de la Violencia: la llamada «revancha terrateniente». La memoria familiar de Ana, al hablarnos de la Violencia, nos permite establecer un nexo entre la lucha revolucionaria por la tierra en la región del Sumapaz en las décadas del treinta y cuarenta del

siglo XX, y el brutal contragolpe que desarrolló la oligarquía colombiana en las décadas siguientes.

Pero, la memoria de Ana no sólo se desplaza en el tiempo, también lo hace en el espacio, su narración marca la transición entre lo rural y lo urbano. Por efecto de la Violencia migran del campo a la ciudad. El lugar al que arriba la familia de Ana tiene también connotaciones muy particulares, se instalaron en el barrio las Cruces, el primer suburbio obrero de Bogotá y el lugar de nacimiento del caudillo liberal Jorge Eliecer Gaitán. Este arrabal surgió entre los siglos XVIII y XIX, pasando a convertirse en el inicio de la periferia sur de la capital y en un sector receptor de población migrante. En las Cruces emergieron como parte de su proceso de densificación los llamados «inquilinos» -casas de vecindad similares a los conventillos o pensiones- en las que se alojaron distintas olas migratorias, entre ellas la que ocasionó la Violencia. Muchos de los recién llegados se emplearon en los «Chircales» -ladrilleras artesanales que utilizaban como fuente calórica para la cocción del ladrillo arbustos de Chirca- y posteriormente en la industria de la arcilla -fabricación de tubos, tejas y ladrillos- que proveyeron los materiales para el desarrollo urbano de la capital (Álvarez Caicedo, 2016).

La fecha de arribo de la familia de Ana a Bogotá -por más que parece que se dio de manera progresiva- también es muy singular, pues no sólo marca el comienzo de una nueva etapa para la familia: «(...) *llegan un nueve de abril, cuando han matado a Jorge Eliecer Gaitán*», igualmente es el punto de partida para la profundización de la Violencia en Colombia (GMH, 2013); ese día se convirtió en uno de los momentos más dramáticos de la historia moderna del país (Braun, 2007), y tuvo lugar una de las más grandes insurrecciones de América Latina (Sánchez, 2007). A escasas cuadras del barrio las Cruces ocurre el asesinato de Gaitán que desencadenó una insurrección popular con epicentro en la capital: el *Bogotazo*. Cuando la familia de Ana llegó al lugar, miles de obreros y artesanos de barriadas similares se dirigían al centro de la ciudad a vengar la muerte de su caudillo. Pronto la chispa de ese levantamiento espontáneo se encendió en todo el país desatando una crisis revolucionaria que sólo logró ser conjurada por un

pacto entre las élites conservadora y liberal (Palacios, 1998). Fechas, lugares y hechos entrecruzan la historia del conflicto y la memoria familiar de Ana.

5.1.2. Godos y liberales: Violencia y memoria encuadrada

J: «(...) de pronto lo conozco más por mi familia, sí, porque las familias de uno son de origen campesino, entonces ellos vivieron como esa parte del conflicto armado, y le comentan a uno qué era lo que pasaba desde los liberales y... ¿los godos, no? godos y liberales, y todo lo que pasaba cuando empezaron a desplazar gente y las matanzas que, pues que había en la época de ellos y las razones de por qué ellos llegaron aquí a Bogotá.

WR: ¿Llegaron, quiere decir que tu familia viene de otra región del país?

J: Sí

WR: ¿De qué región?

J: Del Tolima

WR: ¿Y de qué parte del Tolima?

J: *Deeeel Espinal, de toda esa parte; deeee, hay otra parte que también es de Cundinamarca que es Pandi, ellos fueron viniendo, pero sí llegaron, digamos que las razones de porqué mis abuelos llegaron aquí a Bogotá, fue a raíz del conflicto armado que se vivía, la Violencia que se gestaba en esa época, entonces yo conozco es más, no tanto por la universidad -y eso que yo soy de universidad pública-, sino más por lo que le han contado a uno, o las discusiones que se dan en el hogar respecto a eso».*

Johana.

Johana es maestra de biología en la escuela A, escuchó a otros docentes hablar de esta investigación, se interesó por conocerla y comentó que ella, desde su asignatura, se preocupaba por esos asuntos y que los trataba a partir de un componente temático que denomina medio ambiente y

sociedad. Luego de esa conversación se realizó una entrevista formal sobre sus prácticas.

Johana comentó en su entrevista que conoció más sobre el conflicto armado por las *«las discusiones que se dan en el hogar»* que por la educación universitaria. En el texto -pionero de los estudios sobre el conflicto armado- *La Violencia en Colombia*, se advierte que la huella de la Violencia *«será indeleble en la memoria de los sobrevivientes»* (Guzmán Campos, Fals Borda y Umaña Luna, 2020, p. 26). La sentencia parece confirmarse con varios de los docentes entrevistados; existe en ellos una memoria subterránea, una memoria débil, una memoria de los sobrevivientes que se hicieron migrantes, «refugiados» (Palacios, 1998), que ubican su origen familiar asociado al conflicto armado y particularmente a la Violencia.

Al igual que en el caso de Ana la familia de Johana proviene de una región limítrofe entre los departamentos de Tolima y Cundinamarca. El Tolima fue el departamento que sufrió más intensamente la Violencia y en él las zonas rurales (Henderson, 1984).

Johana mencionó una característica que también resultó común a la mayoría de los docentes entrevistados: *«las familias de uno son de origen campesino»*. En la segunda mitad del siglo XX el cambio social en Colombia por antonomasia fue el tránsito de una sociedad rural a una sociedad urbana -en 1951 el 40% de la población vivía en las ciudades, para 1993 esa cifra llegó al 74%- . Cientos de miles de campesinos migraron del campo a la ciudad como consecuencia del despojo de sus tierras durante el periodo de la Violencia (Palacios, 1998). Si las cifras sobre las muertes producidas en aquel periodo se calculan en por lo menos 300 mil, la expulsión de campesinos de sus propiedades podría haber estado 4 veces por encima de ese monto según algunos investigadores (Kalmanovitz, 1978).

Johana resaltó *«y le comentan a uno qué era lo que pasaba desde los liberales y... ¿los godos, no? godos y liberales»*. Allí aparece un componente de la memoria encuadrada sobre la Violencia, una memoria

trabajada desde el poder político y las clases dominantes que ata el recuerdo de la Violencia a un periodo de lucha interpartidista (Palacios, 2002). Esa memoria dialoga con las memorias familiares, pero también es una memoria enseñada y repetida (M. I. González, 2014). En el Tolima algunas generaciones se acostumbraron a escuchar en las conversaciones familiares las marcas de adscripción partidista: «el abuelo era rojo», «ese era un pueblo conservador», «yo soy Cachiporro», «ella viene de una familia goda»³⁷. La escuela y las narrativas históricas predominantes en ella daban sentido y reforzaban estos enunciados que se convertían en referencias y memorias identitarias³⁸.

Esa base interpretativa de la Violencia, al centrar su atención en la lucha interpartidista, silencia por un lado la memoria campesina de lucha por la tierra, y por otro, encubre la función económica de la Violencia, su lugar como fase de acumulación capitalista (Estrada, 2017).

Si las guerras civiles del siglo XIX en Colombia se hicieron bajo dirección de la naciente burguesía y los grandes terratenientes, en el periodo de la Violencia se tiende a configurar una guerra distinta, de carácter popular. Campesinos que habían luchado por la tierra desde las décadas anteriores, líderes populares, arrieros, trabajadores de obras públicas, obreros con experiencia sindical o dirigentes revolucionarios del 9 de abril -alcaldes, policías desertores que se tomaron el poder, establecieron gobiernos y zonas liberadas en las provincias-, se convierten en vanguardia de la resistencia armada contra la «revancha terrateniente», en guerrilleros en confrontación con el Estado oligárquico.

Las agrupaciones guerrilleras que constituyeron no sólo fueron de carácter defensivo, en algunas regiones del país desarrollaron acciones ofensivas. Las guerrillas comunistas del sur del Tolima emboscaron tropas estatales,

³⁷ En el periodo de la Violencia los combatientes liberales podían tener distintas denominaciones: guerrilleros, chusmeros, bandoleros, cachiporros. Estos apelativos podían ampliarse a todo aquel que fuera contrario a los conservadores: ateos o comunistas, todos los rojos. A los conservadores se les llamaban: godos, chulavitas, patones, chunchullos, tomos o pájaros (Guzmán Campos, Fals Borda y Umaña Luna, 2020).

³⁸ El investigador es de origen tolimense.

realizaron tomas de poblaciones y llegaron a derribar un avión de la Fuerza Área; las guerrillas liberales de los Llanos Orientales establecieron granjas y colonias donde se distribuyó la tierra en nombre de la «revolución», constituyeron un ejército campesino que se tomó una base área, y bajo la dirección de comandantes guerrilleros como Guadalupe Salcedo, formularon las «Leyes del Llano», un proyecto democrático nacional para enfrentar al gobierno de Laureano Gómez -el falangista conservador apoyado por los Estados Unidos como garante de sus intereses estratégicos y de la democracia occidental frente al peligro comunista- (Sánchez, 1989).

Para la época el 3% de los propietarios concentraba el 50% de la tierra, en una país con más del 70% de la población ocupada en labores agrícolas. La iglesia católica y la oligarquía liberal -la conservadora se la jugaron a conservar esas condiciones de privilegio por la vía violenta y a asegurar el tránsito a formas capitalistas de explotación con las menores transformaciones económicas, sociales y políticas-. La Violencia, como manifestación de la «revancha terrateniente», condujo a los colonos a abandonar sus tierras, en el mejor de los casos a vender sus propiedades a precios ínfimos; para luego migrar a zonas de colonización más remotas o entrar a engrosar el ejército de desempleados en la ciudades, pasar a poblar los tugurios urbanos o ir a las filas de las guerrillas (Sánchez, 1989).

Lo que aparece reflejado en la memoria de Johana y de manera más insistente en la memoria oficial sobre la Violencia, es la contienda por el poder estatal entre los partidos tradicionales, que sin duda es un componente central de este periodo de la historia nacional, pero que se dio de la mano de intereses y finalidades económicas (GMH, 2013). La modernización capitalista del país trajo de la mano a la Violencia. Colombia, a juicio de algunos historiadores, parecía un paraíso de progreso (Palacios, 1998) en el que una minoría capitalista gozaba las mieles del «desarrollo». Para finales de 1949, en medio de una etapa de enorme hostilidad y desangre en el campo, el presidente de la ANDI (Asociación Nacional de Industriales) declaró al periódico *El Colombiano*: «La situación en Colombia en este

momento es la mejor que se haya contemplado hasta hoy» (Tirado Mejía, 1978).

La Violencia contribuyó a una mayor concentración de la tierra, fue una verdadera contrarreforma agraria. Pero de manera más general supuso además una ola represiva que atacó los movimientos agrarios, obreros y populares que se venían gestando desde las décadas anteriores (Kalmanovitz, 1978; GMH, 2013), destruyó las formas de organización obrera y campesina, abarató la mano de obra en las ciudades -por el flujo migratorio que impuso-, disciplinó a las clases dominadas e impuso un férreo control social como parte del proyecto de modernización e industrialización del país (Estrada, 2017). La denominación «la Violencia» oculta en sí misma el contenido social del conflicto vivido y sus efectos de clase (Sánchez, 2007).

5.1.3. «le tocó a la abuela criar sola a sus hijos»: Violencia e identidades de género

«De Vélez Santander, entonces él dice que en la época de él, los liberales y los conservadores, efectivamente ya estaban los grupos armados, los guerrilleros, y entonces llegaban a la finca de los abuelos, que por una gallinita, que por una vaquita, y entonces que efectivamente pues a la abuela le tocaba ponerse hacer el sancocho y todo lo demás; y él cuenta que, eee, una vez salieron al pueblo los dos abuelos de paseo y, a comprar, eee, una vaca creo que era y la abuela tenía un moñito, un lacito rojo en el cabello. Pero ellos, eee, ni siquiera eran liberales, pero ella tenía un lacito rojo en el cabello, y cuando volvieron a la casa en la noche, llegaron a matar a la abuela y el abuelito se metió, y al abuelo de mi papá lo mataron. Y que efectivamente le dijeron a la abuela ¡ah maldita Liberal! (...) le tocó a la abuela criar sola a sus hijos, ¿no?».

Alejandra.

Alejandra, docente de la escuela A, ubicó en su narrativa elementos que han aparecido en otros relatos docentes, como la migración campo - ciudad, en este caso del municipio de Vélez en el departamento de Santander. Vélez está ubicado al sur de ese departamento, muy cercano a límites con el departamento de Boyacá, al nororiente de Bogotá. El municipio fue uno de los más impactados en el periodo de la Violencia en esta región.

En Santander y Boyacá, según algunos relatos históricos, la Violencia fue motivada predominantemente por razones políticas y no económicas, como en otras zonas del país (Guzmán Campos, Fals Borda y Umaña Luna, 2020). Sin embargo, advirtiendo que existen carencias en la investigación al respecto, otros autores (Sánchez, 1985) han afirmado que en la región ese componente económico también estuvo presente y se expresó, por ejemplo, en el bandolerismo. Hubo bandoleros como Víctor Manuel Colmenares que representaron auténticos Robin Hood, robaban para repartir su botín entre los pobres. Igualmente, según documentos de informes de las autoridades departamentales del periodo, en estas poblaciones no se tenían caminos, vivían incomunicadas y en constante disputa por la tierra (Sánchez, 1985).

La memoria familiar de Alejandra vinculó un acontecimiento traumático, el asesinato de su bisabuelo con la violencia interpartidista. En su narración nos dice: *«al abuelo de mi papá lo mataron. Y que efectivamente le dijeron a la abuela ¡ah, maldita Liberal!»*. Ese suceso se torna crucial, marca un antes y un después en el devenir de la familia.

«(...) le tocó a la abuela criar sola a sus hijos, ¿no?». El asesinato de su esposo ubica a la bisabuela de Alejandra como «víctima indirecta», un lugar frecuente para las mujeres en materia de violencia política (Jelin, 2002). El 80% de los asesinados en el periodo de la Violencia fueron hombres, particularmente campesinos que no pertenecían a un grupo armado, pobres, en su mayoría analfabetos, que fueron baleados, acuchillados o macheteados, muchas veces descuartizados (Palacios, 1998). Se tienen relatos de mujeres que participaron de actos violentos, que formaron parte de las guerrillas (Guzmán Campos, Fals Borda y Umaña Luna, 2020), pero

en su mayoría, de acuerdo a una clara división de género en la asignación de funciones: como espías o cuidadoras. En la narración de Alejandra se describe una escena que lo deja entrever: *«los grupos armados, los guerrilleros, y entonces llegaban a la finca de los abuelos, que por una gallinita, que por una vaquita, y entonces que efectivamente pues a la abuela le tocaba ponerse hacer el sancocho y todo lo demás»*.

El hecho traumático modificó el rol familiar y la identidad tradicional de mujer de la bisabuela de Alejandra, pues debió pasar a asumir el rol de jefa de hogar, de allí en adelante tuvo que hacer eje de su actividad en la lucha por la subsistencia familiar, de esa manera tuvo que movilizar otro tipo de energías y cumplir otro tipo de funciones (Jelin, 2002) que habitualmente se le asignan al hombre en la familia campesina. Existe una reasignación de los roles de género que se da en los hechos de manera violenta, que no se dio únicamente en la familia de Alejandra, fue todo un fenómeno social a mediados del siglo XX en Colombia.

5.1.4. Conflicto irracional: Violencia y memoria dominante

Halbwachs advertía que nuestra memoria no se basa en la historia aprendida, sino en la historia vivida (Halbwachs, 2004). La narración de Alejandra, como memoria familiar, ha pasado de una generación a otra, cada generación o miembro de la familia puede enfatizar una parte de ella al enunciar el relato, lo cual se corresponde con la incidencia del contexto, de las preocupaciones políticas o personales al momento de su exposición. En este caso Alejandra subrayó el rol que pasó a jugar su bisabuela como eje y motor en la historia familiar -una reivindicación de género-. Pero a pesar de esas posibles marcas contextuales existe un núcleo narrativo que permanece, que resguarda un pasado común compartido, una identidad familiar (Pollak, 2006).

Esa identidad familiar ubica en el centro de la narración el homicidio del bisabuelo, *«al abuelo de mi papá lo mataron»*, asociándolo a un sinsentido:

«la abuela tenía un moñito, un lacito rojo en el cabello. Pero ellos, eee, ni siquiera eran liberales». Esta memoria entrelaza la Violencia con una insensatez: asesinar por un *«lacito rojo en el cabello»* es un relato de la Violencia como conflicto irracional.

Este tipo de memoria sobre la Violencia tiene un conjunto de sucesos de referencia que le dan fuerza, por ejemplo, los innumerables actos de sevicia asociados al periodo -una expresión macabra de ellos son los cortes a machete que se extendieron en los campos: «corte franela», «corte corbata», etc.- (Guzmán Campos, Fals Borda y Umaña Luna, 2020); las representaciones artísticas que aluden al periodo, que en su mayoría lo proyectan como tragedia, fuerza impersonal y destructora: «la Violencia me mató a la familia», «la Violencia me quitó la tierra» (Sánchez, 2007); o las dinámicas de chantaje y extorsión de los grupos armados como las expuestas por Alejandra: *«llegaban a la finca de los abuelos, que por una gallinita, que por una vaquita»*. Esa memoria, que emerge de la historia vivida, no ha tenido una memoria nacional que entre en contradicción con ella, al contrario, existe una memoria encuadrada que la reafirma:

En la historia colombiana la Violencia queda, como lo sugerí hace unos años, entre paréntesis, como un tiempo muerto e inmóvil que no encuentra sentido ni en el pasado ni en el futuro, como si nunca hubiera existido. Como si la historia hubiera que escribirla sin ella, como una anomalía o transgresión que interfiere en el análisis y rompe la racionalidad de nuestro devenir nacional (Sánchez, 2014, p. 49).

La memoria no es buena ni mala, simplemente es. Lo que nos interesa de ella no es su información factual -aunque puede ofrecerla-, sino el significado que han tenido experiencias históricas como la Violencia para quienes las vivieron y las han relatado, para las familias que resguardan y comparten ese relato. Los énfasis particulares que apunta Alejandra en su narración nos ofrecen indicios sobre el impacto de un acontecimiento traumático asociado a la Violencia en su familia, sobre las características particulares del contexto político en los departamentos de Santander y

Boyacá en el periodo en cuestión, sobre cómo esos sucesos y la memoria familiar dialogan con una memoria encuadrada, que sitúa a la Violencia como una fase de la historia nacional marcada por un conflicto absurdo.

¿Cómo puede dialogar esa memoria con otras memorias del periodo, con las memorias campesinas que encontramos en otros relatos docentes? Para construir una memoria nacional que incluya la memoria de los vencidos se requiere de un intenso trabajo que permita recordar lo omitido (Portelli, 2014).

5.1.5. A modo de cierre: la Violencia, ausencias y silencios

«Mis abuelos paternos son desplazados por la violencia, ellos vivían en Vélez (Santander), una zona complicada históricamente hablando, mi bisabuela materna es desaparecida, eee, y... pues mis papás se conocieron, no... pues como decirlo... mis abuelos desplazados, mi mamá vive muy joven en Bogotá, en Bogotá sola, porque, decide venir... mi mamá... mi abuela, la manda para Bogotá, precisamente por lo acontecido con mi bisabuela, y de una u otra manera siempre nos, en mi casa pues tuvimos una formación académica muy clara frente a esa comprensión social, pero así, o sea, yo por eso le digo directamente a mí no, pero sí crecí con lo que nos contaron mis abuelos del tema de la Violencia, con lo que contaba mi abuela y mi mamá de esa época y... y como que yo siempre pensé, siempre crecí con ese imaginario de, de que en Colombia pasaban esas cosas, cosas que no mostraba el noticiero, cosas que no se veían en el diario vivir de mi época de niñez y ya ahorita más grande como docente».

Rodolfo.

Rodolfo, profesor de la escuela A, remite nuevamente en su relato a una serie de sucesos e ideas que aparecen en las anteriores narraciones docentes

sobre la Violencia: el fenómeno del desplazamiento del campo a la ciudad por la violencia política -«*mis abuelos desplazados, mi mamá vive muy joven en Bogotá*»-, una narrativa familiar que constituye una memoria sobre la Violencia -«*crecí con lo que nos contaron mis abuelos del tema de la Violencia, con lo que contaba mi abuela y mi mamá de esa época*»-, un hecho traumático que marca sus trayectorias vitales -«*mi bisabuela materna es desaparecida (...) mi mamá, mi abuela, la manda para Bogotá, precisamente por lo acontecido con mi bisabuela*»-, y a partir de ello una sospecha sobre lo no dicho.

No hay indicios sobre el tratamiento escolar de la Violencia. Los docentes entrevistados están entre los veinticuatro y los sesenta y tres años, ninguno de ellos tiene un recuerdo de su vida escolar que se pueda asociar a una referencia explícita sobre el periodo, lo que se reitera es la construcción de una relación inicial con el tema por la vía del relato familiar. Algunas de estas narraciones son más amplias, con expresiones de las trayectorias sociales y políticas de miembros de la familia, otras parecen reconstruirse con ideas propias de la actual coyuntura ideológica -la relevancia del problema de género-, y algunas retoman ideas que sí parecen tener nexos con una memoria encuadrada, extendida y popularizada sobre la Violencia: conflicto bipartidista, conflicto irracional, guerra fratricida.

La sospecha de Rodolfo no es exclusivamente sobre la Violencia, es sobre la historia reciente, sobre lo que no se decía en los medios de comunicación en su niñez, sobre lo que no se dice ahora. Johana en su entrevista indicó con sorpresa: «*entonces yo conozco es más, no tanto por la universidad -y eso que yo soy de universidad pública-*», por lo que podríamos hacer extensivo lo dicho por Rodolfo a lo que no se decía en las escuelas y en las universidades. Sobre la Violencia existen ausencias y silencios.

Hobsbawm planteaba en 1963 que la Violencia fue quizás la mayor movilización armada de campesinos en la historia reciente del hemisferio occidental -con la posible excepción de determinados periodos de la Revolución Mexicana- (Hobsbawm, 2018b). Esa movilización llegó a

significar un reto al establecimiento, que se expresó en hechos como el alzamiento en armas de los 50 mil campesinos entorno a la figura del líder guerrillero Guadalupe Salcedo en los Llanos Orientales (Fajardo, 2017). Así mismo, Hobsbawm caracterizó al «Bogotazo» como la insurrección espontánea más impresionante de pobres urbanos y la posterior movilización de guerrillas campesinas que se produjo, como incomparablemente más grande que en Cuba (Hobsbawm, 2018c). Esa narrativa de la Violencia como rebelión campesina está presente débilmente en la historiografía colombiana (Sánchez, 2007), y no hace parte de la memoria oficial, pero sus características se insinúan en memorias docentes como las de Ana.

5.2. Memorias docentes sobre el conflicto armado

5.2.1. Los «curas rebeldes» llegan al barrio: una memoria débil

C: «Pues yo tuve la fortuna, mmm, de convivir muy de cerca con el grupo de sacerdotes de Golconda en los años setenta, setenta y pico... entre setenta y ochenta, porque el padre Luis Currea y el padre René García, personas y muy de, militantes de ese, este grupo, dentro de la iglesia católica eran los sacerdotes que, párrocos de los barrios donde yo vivía, igualmente el padre Luis López, que también fue parte de este grupo de Golconda, era mi capellán en el colegio donde yo estudiaba, entonces con ellos tuvimos mucho acercamiento, nos enseñaron muchas cosas y pues tuve la fortuna que por intermedio de ellos aprendí a ver las situaciones, a conocer a Camilo Torres Restrepo, eee, conocer su vida, no lo conocí pues ya era, ya él murió en los años sesenta y yo era muy pequeña, y, pero sí conocí a Domingo Laín y tuve la fortuna de escucharlos, entender las políticas y de vivir una situación desde los 14, 15 años, que me formó políticamente creo yo, luego pues mi idea por el camilismo me llevó a que siempre estuve buscando, buscando antecedentes, cuando ingreso como

docente del distrito también ingreso, eee, pues entre comillas militando, más bien compartiendo, no es tanto militar sino compartiendo las ideas de los grupos camilistas, como el PST, el PSR con Socorro Ramírez, con todos ellos y aprendo que, cómo, cómo viven nuestros... y estuve muy de cerca de pronto de pensar en que las necesidades que nosotros fuéramos a luchar por los menos favorecidos, no alcancé pero sí la conocí, muy de cerca ese proceso dentro del sindicalismo y dentro de la Universidad Libre y la Universidad Nacional».

Cielo.

Cielo es rectora de la escuela A, creció en el noroccidente de la ciudad en el barrio Florencia de la localidad de Engativá. Esta barriada surgió hacia la década del sesenta como parte de un plan de vivienda para familias de clase trabajadora; con el proyecto se entregaba una casa de un piso a los beneficiarios, pero el sector no contaba con servicios públicos o con vías de acceso pavimentadas, escuela o puesto de salud. Unos años después se construyó en idénticas circunstancias el barrio Florida. Hacia 1968 -cuando Cielo tenía 13 años- llegó al barrio Florencia el sacerdote René García Lizarralde y al barrio Florida Luís Currea García, los dos párrocos jóvenes firmantes de la declaración del grupo de la Golconda.

La iglesia católica colombiana había tenido una relación estrecha y sin fisuras con el régimen oligárquico y particularmente con el partido conservador. Luego del «Bogotazo», cuando el clero fue atacado por las masas liberales y se llegó a quemar la catedral de Bogotá, el episcopado publicó una pastoral colectiva en la que se advertía que los culpables de los hechos fueron «el ateísmo y la barbarie comunista» que tenía como aliado al liberalismo (González, 1989). No obstante, la realidad nacional e internacional atravesaba una vorágine de cambios que no dejaría incólume a esa vetusta institución.

Tras el Concilio Vaticano II, que buscaba el «Aggiornamento» de la iglesia ante esa nueva realidad, y especialmente luego de la realización en la ciudad de Medellín de la Conferencia Episcopal Latinoamericana que divulgó un

documento en el que se denunció el atraso económico y las injusticias que padecían las grandes masas en la región (Pécaut, 2006), el grupo de la Golconda lanzó una declaración que los llevaría a ser conocidos como los «curas rebeldes», en ella reivindicaban las conclusiones de la Conferencia Episcopal y las posiciones de Camilo Torres, el «cura guerrillero». Camilo Torres había planteado que la revolución era una condición necesaria para la realización del amor eficaz que su fe le exigía, y en ese sentido la llegó a ubicar como un deber para todo cristiano (González, 1989). Camilo promovió sus tesis y la necesidad de la unidad popular con la creación del Frente Unido del Pueblo (GMH, 2013) que emergió con la intención de hacer oposición al Frente Nacional como frente burgués y oligárquico.

La declaración de la Golconda fue elaborada por 50 sacerdotes en 1968 a partir de dos encuentros, uno en la finca la Golconda de Viotá (Cundinamarca) y otro en la ciudad de Buenaventura (Valle del Cauca). Fracturas y grietas aparecían en la hasta entonces monolítica iglesia católica colombiana, así fuera con un sector minoritario de ella.

Los curas de la Golconda declararon que el país padecía el subdesarrollo por efecto de la dominación imperialista y de una clase social minoritaria que gozaba de todo tipo de privilegios, a la que la iglesia había apoyado y sacralizado. Ante estos hechos plantearon la necesidad de una «verdadera reforma agraria», una «reforma urbana» y una «verdadera revolución» popular y socialista, que desplazara a las clases dirigentes del poder. Comprometiéndose en su misiva en apoyar las acciones revolucionarias contra el imperialismo y la burguesía «neocolonial» y llamando a constituir un «frente revolucionario» (Golconda, 1968).

Cielo conoció en su adolescencia ese posicionamiento social y político, sus memorias sobre el conflicto armado la conducen a recordar el trabajo popular de los «curas rebeldes». Para los párrocos García Lizarralde y Currea García su lucha revolucionaria estaba vinculada a los barrios obreros, al trabajo junto a las comunidades -construcción de capillas, escuelas o centros de salud, pavimentación de vías-, con una labor que tendía a elevar la

consciencia política de la clase trabajadora y su organización -Cielo participó de charlas en universidades, fue a conferencias en otras localidades, hizo parte de misas que utilizaban el teatro como herramienta de denuncia de la explotación laboral-. Cielo considera que esa experiencia la «*formó políticamente*», la condujo a una búsqueda y a un ejercicio político como dirigente estudiantil, sindical y como docente.

A nivel nacional se habían desarrollado para ese entonces procesos que empezaban a convertir al país en predominantemente urbano (Palacios, 1998), que rompían con el aislamiento cultural de muchas regiones y generaron una dinámica de secularización (González, 1989). Estas circunstancias tuvieron a la base una apertura y ampliación de la oferta educativa, la cual habilitó algunos márgenes de movilidad social generando nuevas expectativas, anhelos y necesidades en una juventud que empezó a percibir de manera más clara la marginación e injusticias a las cuales se encontraban sometidas las amplias mayorías (Pécaut, 2006).

Cielo comentó lo que miles de jóvenes llegaron a pensar en esa coyuntura: la necesidad de «*que nosotros fuéramos a luchar por los menos favorecidos*», su afinidad con estas ideas la acercaron a la militancia en organizaciones camilistas³⁹. El surgimiento de organizaciones sindicales, campesinas, políticas, de movimientos de opinión, de grupos de oposición cultural, de conflictos sociales, de paros cívicos y en general de una amplísima movilización social marcaron ese nuevo periodo de la historia nacional (Pécaut, 2006) y se insinúan en el relato de Cielo.

Estas condiciones se corresponden con la dinámica internacional del momento y se ven exacerbadas por ella. Después de 1945 el tercer mundo era

³⁹ Cielo menciona al PSR (Partido Socialista Revolucionario), primer partido obrero que aparece en Colombia a comienzos del siglo XX, el cual dio origen al PCC, para la época en cuestión ya había desaparecido. Igualmente hace alusión al PST (Partido Socialista de los Trabajadores), este es un partido político de filiación trotskista, que se creó a finales de la década del setenta bajo la influencia de Nahuel Moreno, dirigente político argentino que llegó al país huyendo de la dictadura militar -Socorro Ramírez conocida columnista y profesora universitaria fue candidata presidencial por el PST en 1978-. En este caso la asociación podría darse por la participación de esa organización en ¡A Luchar!, un frente político asociado a la guerrilla camilista del ELN (Pizarro Leongómez, 2007).

para autores como Hobsbawm una zona de «revolución, realizada, inminente o posible», y la forma más común de la lucha revolucionaria era la guerra de guerrillas (Hobsbawm, 2018a), todo ello tendrá una importante incidencia en la realidad nacional y el desarrollo del conflicto armado interno.

Hasta la década del cincuenta la guerrilla colombiana estuvo vinculada a la lucha campesina por la tierra -guerrillas liberales y comunistas del sur del Tolima- y a una concepción política que podía llegar a ser revolucionaria, pero estaba circunscrita al terreno democrático -las exigencias de una reforma agraria y un gobierno popular-. Sin embargo, hacia 1959 los referentes para la lucha armada cambiaron con la victoria de la revolución cubana. En Cuba un movimiento guerrillero triunfó frente a un odiado régimen, un pequeño ejército rebelde coincidió con el rechazo amplio a un dictador y alcanzó apoyo de masas en todas las clases sociales que vieron su triunfo como una liberación (Hobsbawm, 2018a).

La revolución cubana inspiró e impulsó a jóvenes de todo el mundo planteando la lucha armada como el camino para alcanzar la transformación social. En la región cientos de intelectuales, militantes de izquierda y estudiantes universitarios de la pequeña burguesía y la clase media decidieron internarse en el monte, portar los fusiles y entregar su vida al servicio de esa causa. La idea de una insurrección continental tuvo en la figura del argentino Ernesto «Che» Guevara a su promotor más carismático. En Colombia no fueron pocos los que transitaron ese camino. Cielo recuerda que con los «curas rebeldes» conoció al sacerdote español Domingo Laín, quien al igual que Camilo Torres resolvió vincularse a la guerrilla del ELN, desde ese lugar Laín reafirmaría la necesidad de la revolución socialista y un posicionamiento antiimperialista con escasos antecedentes en el país⁴⁰.

⁴⁰ El ELN (Ejército de Liberación Nacional) surgió en 1962, se incorporaron a sus filas jóvenes de clase media y pequeña burguesía urbana, estudiantes universitarios que simpatizaban con la idea del Frente Unido del Pueblo del padre Camilo Torres y militantes de agrupaciones de izquierda, impactados por la revolución cubana que rechazaban las restricciones democráticas que instaló el Frente Nacional. El grupo insurgente estableció su campo de operaciones en el Magdalena medio, una región que contaba con una tradición de lucha guerrillera asociada al gaitanismo y a las guerrillas liberales, en ella subsistían zonas de colonización campesina cercanas a los ríos Lebrija, Ermitaño y Catatumbo, y era escenario de una intensa lucha sindical en el puerto petrolero de Barrancabermeja (GMH,

En la memoria de Cielo se expresa otra memoria subterránea, débil o silenciada, la memoria de los «curas rebeldes», de su trabajo popular, de cómo inspiraron formas de movilización y organización social que en algunos casos condujeron a la lucha guerrillera, a una redefinición de las características de ésta y propiamente a la apertura del conflicto armado.

5.2.2. La «guerra sucia» y la guerrilla urbana: memorias subterráneas

A: yo trabajé como catequista en un barrio de Bosa, en la localidad de Bosa, y ahí fue todo el contexto de la época de la Teología de la Liberación, y entonces yo trabajé con una comunidad religiosa en donde casi todos los religiosos hacían también vida política y de hecho vi muchas, como ellos trabajando con las comunidades llegaron, los allanaban, a muchos de ellos se los llevaban

WR: ¿En Bosa?

A: En Bosa, y después tocaba el padre mayor ir a las estaciones de policía, devolverlos, o sea, a muchos se les acusaba que era que hacían trabajo de guerrilla, que no sé qué, pero ellos lo que hacían era concientizar a las comunidades, hacer trabajo comunitario, ¿sí?, todo esto, eee...

WR: ¿Eso vendría a ser los años 80?

A: Sí, 80 casi 90, después en los 90, digámoslo así, yo, yo tengo varios amigos con los que sigo trabajando en catequesis, en formación pastoral, y digamos muchos, muchos de ellos fueron

2013). El ELN acogió las tesis foquistas para la lucha armada; para sus ideólogos existía una situación revolucionaria en toda América Latina y era suficiente con la existencia de un «foco» guerrillero para que prendiera la mecha de la revolución (Pizarro Leongómez, 2020). Los «focos» -como en Cuba- deberían situarse en el campo, el ELN concentró por ello sus fuerzas en zonas rurales, allí la insurgencia cimentaría con su ejemplo y heroísmo las bases de una «guerra prolongada» que llegaría a impactar las ciudades. Todo ello implicaba la subordinación de la militancia urbana a la rural, lo cual condujo a un crecimiento lento de la agrupación y a su aislamiento del amplio movimiento social de las ciudades. Al entrar la década del ochenta, y por influencia de la revolución sandinista, el ELN intentó construir un vínculo más amplio con las acciones y movimientos de masas (GMH, 2013).

interceptados y varios de ellos fueron desaparecidos, y después el Estado asume que ellos los asesinaron; yo tuve una amiga que, a la que el Estado le ofreció disculpas, a la que el Estado indemnizó por, a la familia, por la muerte de ella, pero finalmente eso quedó ahí, supe de muchas personas que desaparecieron y que todo esto y, y a mí me gustaba muchísimo la vida y la conformación del gobierno, de, del partido político del M19, y la UP, y digamos que ellos tenían mucha filiación, mucha filiación política y seguimiento de los jóvenes, y en ese entonces yo era joven y pues me interesaba muchísimo esa parte, luego ingreso a la universidad donde empiezo a trabajar en ciencias sociales

WR: ¿Tenía presencia la UP y M19 en Bosa?

A: Sí, claro en Cazucá y en toda esa zona, pero digamos que ellos trabajaban muchísimo era como, no tanto el armarse sino el pensamiento crítico y político, hay que hacer política, o sea, ya no podemos quedarnos en las armas, sino que hay que hacer política, y hay que involucrarse en las decisiones, y hay que ir, y que hay que no sé qué; cuando yo era muy niña yo me acuerdo que yo veía como cogían los carros de la leche y los carros de comida y el M19 o los que militaban en el M19 cogían eso y repartían esa comida entre la gente de Cazucá, no sé que, entonces era como una, una forma ahí de ver, de ver lo que pasaba. Yo tuve un familiar que fue desaparecido y a él lo encontraron en Meissen (Barrio en el sur de Bogotá), él murió con, a él lo encontraron con un militante del M19, con un, uno de alto rango, que se llamaba Afranio Parra y a ellos los encuentran en Meissen, y eso fue terrible para la familia, porque, porque les hicieron de todo, o sea, fue luto, fue una cosa durísima, eee, tiempo después nosotros nos enteramos que él había militado con el M19 y tal vez por esa razón los habían desaparecido».

Ana.

Bosa es una localidad del sur occidente bogotano, en la actualidad una de las más populares y pobladas. En sus orígenes fue territorio indígena, en la

colonia pueblo de indios, posteriormente el gobierno dispuso establecer allí un resguardo indígena para la protección de sus tierras ancestrales que se mantuvo hasta el siglo XIX, momento en el cual se dio lugar al despojo de la tierra de los pueblos originarios y se dividió el territorio en grandes haciendas para la producción agrícola, a comienzos del siglo XX Bosa se convirtió en despensa de cereales y hortalizas, en lugar para producción ganadera, y llegó a ser un municipio autónomo. Como muchas localidades de la periferia capitalina Bosa recibió un flujo migratorio de enormes proporciones a mediados del siglo XX, consecuencia del periodo de la Violencia y de los procesos de urbanización y modernización del país que provocaron la densificación del espacio y lo transformaron ostensiblemente. Hacia 1954 Bosa entró a ser parte del distrito especial de Bogotá y en 1972 se convirtió en una localidad más de la ciudad, la número 7. Las barriadas que la constituyen surgieron de la parcelación de las antiguas haciendas, de su venta como lotes, carentes de servicios públicos y sin acceso a infraestructura (Pulido Neuta, 2011). A Bosa se mudó la familia de Ana y allí vivió su infancia.

Desde el periodo colonial se instalaron en el área comunidades religiosas para el adoctrinamiento cristiano, funcionaron dos capillas y un seminario que entró en actividad a comienzos del siglo XX y pasó a ser un colegio a finales del mismo. Para la época del relato de Ana algunas de estas comunidades habían adoptado y practicaban una doctrina religiosa cercana a la teología de la liberación, bajo el precepto de «opción por los pobres» desarrollan una intensa labor de carácter popular en la localidad, constituyendo grupos de acción cultural y política (Aguirre, 2015). Un tipo de trabajo social y político cercano al desarrollado por los «curas rebeldes» en las décadas anteriores colocó a estas comunidades en la mira de las instituciones de inteligencia del Estado y de bandas parapoliciales. Ana narró como la labor de los religiosos era sindicada de ser «trabajo de guerrilla»; bajo ese supuesto, nos relató, cómo varios de sus compañeros fueron perseguidos y desaparecidos. Una de sus amigas fue asesinada y el crimen posteriormente reconocido por el Estado.

En la década del ochenta tuvo lugar en el país lo que se conoció como la «guerra sucia». Las guerrillas de las FARC⁴¹, el ELN y el EPL⁴² impactadas por la dinámica de los frentes políticos en Centro América -Frente Farabundo Martí (El Salvador) y Frente Sandinista (Nicaragua)-, y ante un nuevo repunte de las luchas sociales en el que se ubicaron como vanguardia sectores sindicales antiburocráticos que estaban por fuera de los partidos tradicionales -sindicalismo Independiente-, impulsaron y estimularon el surgimiento de frentes políticos: la Unión Patriótica (UP), ¡A Luchar!, y el Frente Popular respectivamente (Pizarro Leongómez, 2007), con una idea cercana a la expresada por Ana: *«hay que hacer política, o sea, ya no podemos quedarnos en las armas, sino que hay que hacer política»*. Con la apertura de los diálogos de paz promovidos por el gobierno de Belisario Betancourt (1982–1986) la UP se consolidó políticamente, en ella confluyeron militantes de

⁴¹ Las FARC (Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia) surgieron en 1966, teniendo como mito fundacional la lucha de resistencia de un grupo de autodefensa campesina que enfrentó la «operación Marquetalia» en 1964, esta fue una operación militar desarrollada por el Ejército colombiano -con asesoría de los Estados Unidos- contra un asentamiento de colonos que se había constituido tras la Violencia, ubicado en una zona montañosa y apartada del municipio de Planadas (Departamento del Tolima). Las FARC se declararon movimiento armado dirigido políticamente por el PCC, contando en su dirección con cuadros jóvenes formados en la URSS y dirigentes campesinos de las guerrillas liberales - las FARC eran consideradas por el PCC (entre los congresos X y el XIII) como una «reserva estratégica» para el caso de la toma del poder de una dictadura militar (Pizarro Leongómez, 2007)-. Su programa político, por su estrecho vínculo con la lucha campesina, se planteaba como objetivo inicial la «reforma agraria revolucionaria», al igual que, la lucha por «libertades democráticas efectivas», la «liberación nacional de los opresores norteamericanos» y el triunfo de la revolución socialista. Teniendo como referente la revolución cubana sostenían la concepción de que el «guerrillero es la revolución encarnada», por ello debían demostrarle a la gente que ellos eran los mejores revolucionarios, ganar su cariño y solidaridad, impulsando con sus acciones la elevación de su nivel de consciencia y el crecimiento del movimiento guerrillero. Su orientación militar respaldaba la orientación de la «guerra popular prolongada», el establecimiento en zonas rurales en las que se contara con apoyo popular, desarrollando tácticas como las guerrillas móviles que producirían el desgaste en las fuerzas estatales, y a partir de ello, llegarían a cercar las ciudades, los centros de poder. Su dirección política promovió la orientación de uso de «todos los métodos de lucha», la lucha armada era uno entre otros (Arenas, 1972).

⁴² El EPL (Ejército Popular de Liberación) tuvo su origen en 1967, lo constituyeron jóvenes de clase media y pequeña burguesía urbana, estudiantes y ex-militantes del PCC que fueron expulsados tras la división sino-soviética por sus posiciones cercanas a la línea de Pekín. Sus dirigentes rechazaron los enfoques del PCC pues los consideraron reformistas y conciliadores, al plantear la posibilidad de un «tránsito pacífico al socialismo», darse una línea de «acumulación pacífica de fuerzas» llegando a pactar alianzas electorales con el partido Liberal, por ello decidieron conformar el PCC ML (Partido Comunista Colombiano Marxista Leninista), que sería la base del EPL. Esta guerrilla también se asentó en una zona de presencia de antiguas guerrillas liberales, una región en la que se mantenía la disputa por la tierra: el alto Sinú (sur del departamento de Córdoba), el valle del río San Jorge y noroeste antioqueño (GMH, 2013). En su origen adoptaron también la táctica foquista, pretendiendo que un pequeño núcleo armado rural actuara como catalizador del descontento popular (Pizarro Leongómez, 2007).

izquierda y dirigentes de las FARC que habían pactado la posibilidad de su inserción en la vida política legal; la dinámica de fortalecimiento y los éxitos electorales de la UP entraron en contradicción con el statu quo en la regiones, con los intereses y estabilidad de las élites locales y las nuevas mafias del narcotráfico que se aliaron con sectores de las Fuerzas Militares para contrarrestarlos, desencadenando el «genocidio de la UP» (GMH, 2013), el exterminio de casi todo este partido político. Esos hechos estuvieron acompañados del accionar de bandas de ultraderecha que asesinaban a aquellos que señalaban de ser «colaboradores» o «simpatizantes» de las guerrillas. La espiral de violencia que desataron cobró la vida de líderes populares, campesinos, sindicalistas, políticos, defensores de derechos humanos y jóvenes como la amiga de Ana, que era catequista en un barrio popular.

En las últimas décadas del siglo XX, en medio de una profunda crisis económica, social y política, emergió un poderoso proceso de movilización social en Colombia que tuvo su escenario más importante en el Paro Cívico de 1977 -que el gobierno consideró un pequeño «Bogotazo»-, marchas y toma de tierras por los campesinos, un incremento considerable de las huelgas y la lucha sindical (Londoño Botero, 1989), sumados al triunfo de la revolución nicaragüense en 1979 y el cierre de espacios y canales de participación en el sistema político tradicional, dieron un nuevo impulso a la lucha guerrillera (Pizarro Leongómez, 2007).

De las guerrillas liberales de los años cincuenta se pasó, en las décadas del sesenta y setenta, a las guerrillas que se han venido describiendo de orientación comunista y democrático – nacionalista, con las cuales se dio apertura propiamente al conflicto armado colombiano. Ana menciona al M19, quizás la guerrilla que logró tener mayor aceptación en el sector urbano⁴³.

⁴³ El M-19 (Movimiento 19 de abril) fue un grupo guerrillero que hizo su aparición en 1974, encabezado por ex-militantes de las FARC y de la ANAPO Socialista, una facción de la Alianza Nacional Popular, el partido político creado por el dictador Gustavo Rojas Pinilla -el nombre del grupo se vincula con el robo de las elecciones a Rojas Pinilla el 19 de abril de 1970- (GMH, 2013). El M19 reclutó la mayoría de sus militantes en la clase media: estudiantes, médicos, intelectuales, trabajadores estatales (Pécaut, 2006), pero a diferencia de las otras guerrillas estableció un aparato urbano, que hacía uso de un lenguaje no

Ana comentó: *«cuando yo era muy niña yo me acuerdo que yo veía como cogían los carros de la leche y los carros de comida y el M19 o los que militaban en el M19 cogían eso y repartían esa comida entre la gente de Cazucá»*. Bateman Cayon, comandante del «Eme» a comienzos de los ochenta, planteó en una entrevista de 1984 que al M19 se lo conocía por las «acciones grandes», pero nunca se veían las acciones de los «comandos obreros» que se tomaban un carro de leche y lo repartían como «acto de justicia, no de demagogia». El relato de Ana da cuenta de otra memoria débil del conflicto armado, una memoria que sitúa a la guerrilla como gestora de una especie de «justicia social», a lo Robin Hood.

El programa del M19 se trazaba como objetivo una revolución nacionalista, democrática y popular, explícitamente advirtieron que no eran marxistas, que su programa era reformista, pues no buscaba acabar con la propiedad privada, sino controlar los monopolios y restablecer un capitalismo de libre competencia. Para sus dirigentes, luego de la revolución sandinista, la lucha armada aparecía como única solución a los problemas del país, al imperialismo y las oligarquías. Planteaban que su tarea era derrotar al Ejército por ser columna vertebral del sistema, base de la opresión y desigualdad, para ello, sostenían, se requería construir un Ejército Popular y éste sólo se podría constituir con el accionar militar. El Ejército Popular era para ellos la piedra angular de la revolución, no consideran que esta se podría desarrollar a partir de una insurrección: *«Está demostrado que el movimiento de masas a secas no conduce a ningún sitio. No tiene ningún valor. (...) Nosotros no creemos que las movilizaciones de masas sean necesarias para hacer la revolución (...) Todo es para la lucha armada que es la que al fin de cuentas va a resolver los problemas»* (Bateman Cayón, 1984).

La dirección política del M19 ubicaba a la agrupación como vanguardia del pueblo y consideraba que existía una enorme simpatía por la guerrilla, pero

estereotipado (Pizarro Leongómez, 2007), e irrumpió en la realidad nacional con acciones de alto carácter mediático -robo de la espada de Bolívar, robo de cinco mil armas en una instalación militar en Bogotá, toma de la embajada de República Dominicana-.

que se requería que el pueblo viera que la guerrilla iba a triunfar para que el apoyo fuera masivo. Las palabras de Ana parecen corroborar la primera idea: *«a mí me gustaba muchísimo la vida y la conformación del gobierno, de, del partido político del M19, y la UP, y digamos que ellos tenían mucha filiación, mucha filiación política»*; al igual que un hecho de la realidad muy dicente, el M19 se convirtió en partido político tras el acuerdo para su desmovilización en 1990, la AD-M19 (Alianza Democrática M19) obtuvo la segunda votación más alta en las elecciones para la Asamblea Nacional Constituyente que se instaló ese año. Para ese entonces la posición que menciona Ana: *«hay que hacer política, o sea, ya no podemos quedarnos en las armas, sino que hay que hacer política»*, se hizo efectiva, pero si se juzga por el programa y la orientación de su dirección a mediados de los años ochenta, el M19 estaba convencido de la necesidad y posibilidad de triunfo por la vía armada, sus acciones de «justicia social» respondían a ese horizonte de lucha. Hecho que aparece diluido en el relato de Ana.

Esa dilución puede tener distintas explicaciones. Ana acercó en su narración dos momentos temporalmente distintos del M19, el de su trabajo político - militar en los barrios populares y el posterior a su proceso de desmovilización y su reorganización como partido, en esa proximidad se puede trasladar al primer periodo la orientación sostenida en el segundo: *«hay que hacer política, o sea, ya no podemos quedarnos en las armas, sino que hay que hacer política»*. Una segunda alternativa de explicación puede estar asociada a las formas de acción propias de las organizaciones guerrilleras, pues requieren, por un lado, constituir una base de apoyo social y, por otro, deben hacerlo preservando su carácter clandestino; de esa manera el M19 podía tácticamente generar dinámicas de trabajo popular comunitario con énfasis en «hacer política», pero tener como estrategia para la toma del poder la vía armada. Una tercera explicación podría ligarse al carácter «acomodaticio» de la memoria, con la distancia temporal de los hechos la memoria queda marcada por las tendencias de los nuevos tiempos se «acomoda» a las nuevas circunstancias. Las guerrillas y la lucha armada despertaron simpatías sociales que en la actualidad parecen resultar inconfesables.

Ana recordó: *«Yo tuve un familiar que fue desaparecido y a él lo encontraron en Meissen (Barrio en el sur de Bogotá), él murió con, a él lo encontraron con un militante del M19, con un, uno de alto rango, que se llamaba Afranio Parra y a ellos los encuentran en Meissen, y eso fue terrible para la familia, porque, porque les hicieron de todo, o sea, fue luto, fue una cosa durísima, eee, tiempo después nosotros nos enteramos que él había militado con el M19 y tal vez por esa razón los habían desaparecido»*. Afranio Parra fue desaparecido, torturado y ejecutado por agentes de la Policía Nacional en abril de 1989 junto a dos militantes más del M19; Parra fue uno de los ideólogos y fundadores de la organización guerrillera, su asesinato y el de sus compañeros se produjo en momentos en que el grupo insurgente estaba en negociaciones de paz con el gobierno de Virgilio Barco -en las que él era uno de sus voceros- (Cagua Loaiza, 2019).

Parra y sus camaradas fueron guerrilleros, estuvieron por la lucha armada; esa fue una opción con la que no pocos jóvenes, intelectuales y militantes políticos coincidieron, pero en la actualidad todo el desprestigio de esa alternativa -en el caso colombiano ganado a pulso en décadas de conflicto-, configura una derrota política que hace difícil incluso el uso de tal denominación: guerrillero. El «mito guerrillero» -el guerrillero como expresión emblemática de lucha por la transformación social (Pizarro Leongómez, 2020)-, es lo que se diluye en la memoria de Ana, pero también deja sus huellas en el relato.

5.2.3. «Me acuerdo del Palacio de Justicia echando humo»: memorias inconfesables

«Pues mira que, yo por ejemplo en mis recuerdos de niñez, me acuerdo del Palacio de Justicia echando humo, ¿sí?, yo me acuerdo de esa toma, y verlo, porque vivíamos cerca, entonces desde el balcón de mi casa veía el Palacio, y a la vez lo estaba viendo en el televisor. Y en mi casa no son así que hablen, la discusión política eso, ni se vio ese interés nunca, pero yo lo tuve,

no sé por qué, y siempre; y yo le decía, lo he hablado siempre, que yo creo que si hubiera tenido la edad de pronto para participar, eee, me llamaba mucho la atención el M19, siempre, desde niña, entonces dime tú a los 10 años viendo a Carlos Pizarro, después de que firmaron el proceso de paz, y yo me veía las alocuciones -que hizo como dos, una o dos, creo que una-, yo me acuerdo de una sobre todo que dice que la vida no se asesine en primavera, esa... yo me acuerdo de sentarme a verla y me encantaba por ejemplo a las diez de la noche que salía el M.O.I.R, decían: Movimiento Obrero y que salía un muchacho echando aerosol, como escribiendo en las paredes Movimiento Obrero Independiente Revolucionario ¡M.O.I.R!, y gritaban así, a mí eso me llenaba, y no sé por qué, porque en la casa no lo vivimos, ya cuando entré a la universidad, eee, yo siempre tuve como esa inquietud».

Estrella.

Estrella creció en el barrio Calvo sur -aledaño a las Cruces el sector al que llegó la familia de Ana en 1948-, el nombre se deriva de una fábrica de ladrillos que funcionó allí a comienzos del siglo XX, la ladrillera de Ricardo Calvo. El barrio se diseñó como un proyecto de vivienda para la clase trabajadora en la década del sesenta, lo que marca una diferencia con muchas barriadas obreras que tuvieron origen en un proceso de «invasión» de tierras y autoconstrucción. En el Calvo sur se dio una solución digna al problema de la vivienda que fue impulsada por comunidades religiosas y entidades estatales en la localidad de San Cristóbal desde comienzos del siglo XX (Ramírez, 2016).

Estrella se ubicó en el balcón de su casa entre los días 6 y 7 de noviembre de 1985, a escasas cuadras de allí, en dirección norte, se desarrolló uno de los hechos más impactantes dentro del conflicto armado colombiano: la toma por la guerrilla del M19 del Palacio de Justicia y la posterior retoma del mismo por las Fuerzas Militares y la Policía. Estrella vio el «Palacio de Justicia

echando humo» y pudo seguir la transmisión en la televisión, de lo que luego llegaría a denominarse el «holocausto del Palacio de Justicia».

La toma del Palacio de Justicia fue una incursión armada desarrollada en pleno centro del poder en la ciudad de Bogotá -la Plaza de Bolívar- por 35 guerrilleros del M19. Según la *Comisión de la Verdad* constituida para el estudio histórico y académico de estos hechos, tal operativo tenía como propósito realizar un juicio al Presidente de la República por el incumplimiento por parte del Estado de la tregua que algunos grupos guerrilleros habían firmado con el gobierno en 1984, sumado al interés de dar un golpe de opinión por parte del «Eme» -aunque, la misma Comisión advierte de que todo indica que hubo una conexión entre el M-19 y el Cartel de Medellín para el asalto, esto porque estaba en discusión el problema de la extradición de los narcotraficantes y existían procesos en ese sentido que competían a las altas cortes- (Gómez Gallego, Herrera Vergara y Pinilla Pinilla, 2010).

Frente al accionar guerrillero la respuesta del Estado, conceptúo la *Comisión de la Verdad*, fue desproporcionada, contando con el uso de armamentos y explosivos de todo tipo -incluyendo el ingreso al Palacio de tanques del Ejército-. Así mismo, la Comisión consideró que existió un vacío de poder del gobierno durante el desarrollo de la operación, pues las Fuerzas Militares actuaron sin ofrecer información al poder ejecutivo sobre sus pormenores, es decir, procedieron por cuenta propia. Así el Presidente fue un espectador más de los acontecimientos (Gómez Gallego, Herrera Vergara y Pinilla Pinilla, 2010).

Ni el gobierno ni los militares se ocuparon de defender un derecho básico de quienes permanecían en el Palacio, el derecho a la vida. El objetivo esencial de las Fuerzas Militares con la operación de retoma fue, según la Comisión, el exterminio del comando guerrillero a cualquier costo, por lo cual terminaron actuando de forma ilegítima y desproporcionada, siendo copartícipes del Holocausto, junto con quienes desencadenaron los hechos. La retoma causó el incendio y destrucción de la edificación, entre la toma y la retoma fueron

asesinadas cerca de un centenar de personas y se sabe de al menos once que fueron desaparecidas. Adicionalmente, el gobierno con su ministra de comunicaciones tomó la decisión de censurar la transmisión de noticias sobre los hechos y ordenó la transmisión de un partido de fútbol en los momentos más álgidos en los que el Palacio ardía (Gómez Gallego, Herrera Vergara y Pinilla Pinilla, 2010).

Estrella comentó: *«yo creo que si hubiera tenido la edad de pronto para participar, eee, me llamaba mucho la atención el M19»*. Según distintos analistas y estudios sobre el conflicto armado, las guerrillas en Colombia, a pesar de su importancia como expresión político - social, han sido un fenómeno de carácter marginal (GMH, 2013), teniendo un papel secundario en la vida nacional, en gran medida porque ni la clase obrera ni el campesinado se han sentido representados por ellas -las protestas y movilizaciones de estos sectores no se han dado históricamente para apoyar a la insurgencia-, aunque los grupos guerrilleros sí llegaron a influir ideológicamente en sectores de la población urbana: estudiantes, intelectuales, empleados de clase media; así como a reclutar -aunque de manera marginal-, en sectores urbanos populares, campesinos e indígenas de sus zonas de operación. Las guerrillas alcanzaron un nivel mayor de simpatías sociales cuando tuvieron líneas de acción como los frentes políticos legales en la década del ochenta, presentando públicamente sus propuestas sobre la paz y sobre el manejo del Estado (Pizarro Leongómez, 2007). Lo cual parece reflejarse en el comentario de Estrella.

Pero lo que impactaba a Estrella no parece ser propiamente la lucha armada, pues señala: *«yo me acuerdo de sentarme a verla y me encantaba por ejemplo a las diez de la noche que salía el M.O.I.R, decían: Movimiento Obrero y que salía un muchacho echando aerosol, como escribiendo en las paredes Movimiento Obrero Independiente Revolucionario ¡M.O.I.R!, y gritaban así, a mí eso me llenaba, y no sé por qué, porque en la casa no lo vivimos, ya*

*cuando entre a la universidad, eee, yo siempre tuve como esa inquietud»*⁴⁴; las preocupaciones de Estrella pudieron estar asociadas a un ambiente de época, una realidad en la que aún retumbaban los llamados a producir transformaciones radicales en la sociedad. Enzo Traverso sugiere que el siglo XX se proyectó hacia el futuro bajo el signo de la Revolución Rusa, del comunismo, de allí emergió lo que llama «principio - esperanza del siglo XX» (Traverso, 2014), un deseo de cambio y la disposición para actuar en esa dirección, que parece se expresó desde su infancia en Estrella como inquietud política.

A partir de lo anterior se puede conjeturar sobre ese *«me llamaba mucho la atención el M19»* de Estrella. Aquel «principio - esperanza» terminó asociándose a finales del siglo XX en Colombia con el accionar guerrillero que lo deformó y lo separó del movimiento de masas. La explicación histórica de ello aparece en autores como Eduardo Pizarro Leongómez, quien ha sostenido que la ausencia de un polo popular organizado y la falta de canales para su expresión política condujo a una sustitución/subordinación de él por aparatos políticos o político/militares (Pizarro Leongómez, 2007). Es decir, ni la clase trabajadora ni el campesinado lograron articular formas organizativas que les permitieran expresarse de manera independiente y autónoma por fuera de los partidos políticos tradicionales o de las organizaciones guerrilleras, estas pretendieron sustituir al movimiento de masas con sus acciones o subordinarlo a sus tácticas y estrategias. Estrella termina enunciando una memoria en la que irrumpe la sospecha: *«Movimiento Obrero Independiente Revolucionario ¡M.O.I.R!, y gritaban así, a mí eso me llenaba, y no sé por qué»*. Una respuesta posible es que esta memoria del conflicto antecede a la derrota política de las guerrillas en el país y a la derrota histórica del proceso revolucionario que tenía al comunismo como horizonte compartido. La

⁴⁴ En esa misma dirección Estrella dijo: *«entonces dime tú a los 10 años viendo a Carlos Pizarro, después de que firmaron el proceso de paz, y yo me veía las alocuciones -que hizo como dos, una o dos, creo que una-, yo me acuerdo de una sobre todo que dice que la vida no se asesine en primavera»*. En esta parte de su narración hace alusión al comandante guerrillero del M19 Carlos Pizarro Leongómez, pero no a ese Pizarro guerrillero, no al Pizarro combatiente, ese Pizarro expresa un pasado totalitario, violento del que es necesario distanciarse -incluso para los sectores de izquierda en Colombia-. Estrella recuerda al Pizarro que encabezó las negociaciones de paz y la dejación de las armas, al Pizarro candidato presidencial.

memoria del comunismo, afirma Traverso, está en la actualidad criminalizada y archivada en el capítulo de los «totalitarismos» del siglo XX (Traverso, 2011).

5.2.4. Claroscuro: indicios de una memoria encuadrada

«Bueno, yo creo que, que eso hace ya parte como de la misma vida del ser colombiano, ¿no?, porque pues desde pequeñito uno veía cuando iba en los noventas a la finca del abuelo y a las seis tenía que dormirse, acostarse o entrarse a la casa, porque a las seis y cuarto empezaban a pasar los grupos armados por la zona y usted no podía recorrer la zona después de determinadas horas, ni hacer algunas cosas sin permiso, de hecho ni visitar algunos lugares sin pedir permiso a los dirigentes de estos grupos, pues ya empiezan a generar como una sensación en, en, en conocer por qué pasa eso, ¿si?, eee, también por la transmisión de los medios, en las noticias que uno podía ver en los canales nacionales pues veía uno lo de los secuestros, lo que llamaban pescas milagrosas, toda esta situación del paramilitarismo, el narcotráfico y pues eso me, me llevaba a querer conocer y leer de eso, antes de salir de hecho del colegio».

Pedro.

Pedro planteó una idea que se fue construyendo desde su infancia: el conflicto *«hace ya parte como de la misma vida del ser colombiano»*. Si bien, de acuerdo al Registro Nacional de Víctimas, al sumar las víctimas directas e indirectas del conflicto armado, se llega a la escalofriante cifra de casi siete millones de personas, lo que equivale alrededor del 8% de la población total del país (Pizarro Leongómez, 2017), la percepción de que ha generado una afectación mucho más amplia y que hace parte de la identidad nacional puede aparecer con bastante facilidad.

La prolongación del conflicto por más de cincuenta años, su presencia constante en los medios de comunicación y los impactos que esta dinámica de guerra genera en la vida cotidiana -como habituarse a saber de masacres, asesinatos o desplazamientos forzados casi diariamente-, pueden explicar la apreciación de Pedro. Además, algunos autores han señalado que en Colombia ha existido una exposición de varias generaciones a márgenes muy amplios de violencia que podrían justificar esa idea: ocho guerras civiles generales y catorce guerras civiles locales en el siglo XIX, guerras internacionales con Ecuador y Perú -esta última en el siglo XX-, o los levantamientos campesinos -que se han descrito anteriormente- (Moncayo Cruz, 2017).

Pedro narró como «*cuando iba en los noventas a la finca del abuelo*» los grupos alzados en armas tenían control territorial y disponían toques de queda en esa zona rural. La finca a la que hace alusión está ubicada en Pasca, departamento de Cundinamarca, municipio que pertenece a la región del Sumapaz, que como se ha venido conociendo tuvo una fuerte influencia del gaitanismo, de las luchas campesinas en el periodo de la Violencia y posteriormente presencia guerrillera (Molano, 2017; Guzmán Campos, Fals Borda y Umaña Luna, 2020).

El recuerdo de Pedro está asociado a una dinámica propia del conflicto desde la década del ochenta, para ese momento las guerrillas tuvieron un crecimiento paulatino en el país, entre 1981 y 1986 el ELN pasó de tener tres frentes de guerra a contar con diez y las FARC de tener diez frentes a tener treinta y uno. En 1993, en su VIII Conferencia Nacional, las FARC decidieron conformar un ejército revolucionario que fuera capaz de pasar de una guerra de guerrillas a una guerra de posiciones y ejecutar golpes militares de valor estratégico (GMH, 2013). En ese marco, en algunas regiones del país, apareció un doble poder. Frente al poder estatal centralizado se configuró un contrapoder insurgente que originó gérmenes de «Estados localizados territorialmente» (Estrada, 2017). La guerrilla organizaba en estas zonas la vida económica y social, se ocupaba de la provisión de infraestructura, de la administración de justicia y de las funciones de policía.

Pedro enunció una memoria del conflicto en la que existe una referencia explícita al accionar guerrillero «*lo de los secuestros, lo que llamaban pescas milagrosas*». Entre 1996 y 2002 el conflicto armado alcanzó sus mayores niveles de extensión y victimización. Las guerrillas, tanto las FARC como el ELN, hicieron uso del secuestro como en ningún otro momento. Esta práctica tuvo en su inicio motivaciones económicas y de propaganda política: los grupos insurgentes secuestraban a personalidades públicas de las clases dominantes, lo que le daba al secuestro un tinte justiciero, que junto a la baja letalidad de la acción les representó simpatías sociales y acceder a procesos de negociación en medio de la espectacularidad de algunos de estos actos (GMH, 2013).

No obstante, la masificación de esta práctica, su utilización indiscriminada con las denominadas «*pescas milagrosas*»⁴⁵ y la toma de rehenes en las incursiones armadas -que tenía como correlato la posterior exposición de pruebas de supervivencia de las víctimas en medio de la selva, encadenadas y cercadas con alambre-, generaron un amplio rechazo y desprestigio político (Pécaut, 2017) que se expresó en hechos como la elección en dos ocasiones de Álvaro Uribe Vélez -el candidato que postuló como bandera de campaña la seguridad y el combate frontal a las guerrillas-, en el amplio apoyo que tuvo su gobierno y, por lo menos, en una gigantesca movilización en contra de las acciones guerrilleras en 2008.

En la narración de Pedro apareció una alusión menos precisa al «paramilitarismo», no se indican, como en el caso de las guerrillas, las acciones que estos actores llevaron a cabo en este periodo. Un componente central de la memoria encuadrada del conflicto -que se ha sostenido con fuerza desde la década del 90-, ubica a la guerrilla como principal actor de la violencia y a sus acciones como las que mayor daño han causado, en este aparte del relato de Pedro parece expresarse ese énfasis narrativo -no así en otros fragmentos en los que caracteriza de manera precisa el proceder

⁴⁵ Los grupos guerrilleros establecían retenes en las vías, verificaban la condición económica de las personas y procedían a su secuestro.

paramilitar-. En esa memoria encuadrada el papel del paramilitarismo aparece oscurecido, no se tiene claridad sobre su accionar, a pesar de que el signo característico de la violencia en el periodo fueron las masacres, el desplazamiento forzado y los asesinatos selectivos, prácticas asociadas a las organizaciones paramilitares (GMH, 2013).

Según las cifras expuestas en el informe *Basta ya* los paramilitares fueron los principales responsables de la violencia homicida y de los actos victimizantes contra la población civil entre 1980 y 2012. De las 1982 masacres que se perpetraron en ese periodo los paramilitares cometieron el 58.9%, la Fuerza Pública el 7.9%, los paramilitares y la Fuerza Pública en acciones conjuntas el 0.6%, grupos no identificados el 14.8% y la guerrilla el 17.3%, es decir, de cada 10 masacres 2 fueron cometidas por la guerrilla y 7 por los paramilitares y la Fuerza Pública. Así mismo, se conoce de 150.000 víctimas de asesinatos selectivos en esa fase del conflicto, de ellas se han identificado a los autores de 23.161 casos, el 38.4% fueron cometidos presuntamente por paramilitares, el 10.1% por miembros de la Fuerza Pública, el 0.4% por grupos paramilitares y Fuerza Pública en acciones conjuntas, el 27.7% por grupos armados no identificados y el 16.8% por las guerrillas, es decir, 5 de cada diez asesinatos selectivos fueron cometidos por paramilitares y la Fuerza Pública (GMH, 2013). En Colombia el desplazamiento forzado llegó hacia el año 2012 a tener cifras cercanas a los 6 millones de personas desplazadas -en la actualidad más de 8 millones-, con su correlato el despojo de casi 5 millones de hectáreas de tierra. El desplazamiento forzado ha sido el acto violento que más ha producido víctimas en el país con el 88% de la población victimizada, sus principales responsables también han sido las organizaciones paramilitares con su política de «tierra arrasada» en regiones de antiguo dominio o presencia guerrillera (GMH, 2013; Pizarro Leongómez, 2017). Por estas razones se pueden ubicar a los grupos paramilitares como agentes fundamentales de la degradación del conflicto.

Otro componente de una memoria oficial apareció en el relato de Pedro como lo no dicho, como ausencia: la Fuerza Pública no se nombra. En el marco del conflicto la Policía Nacional y las Fuerzas Militares han sido perpetradores

directos de crímenes contra la población. Los agentes estatales han participado de la organización de redes de inteligencia, seguimiento, interceptación y asesinato de civiles, como en los casos del DAS (Departamento Administrativo de Seguridad) o de los llamados «falsos positivos».

La memoria oficial sobre el conflicto pretende negar o aminorar la importancia de esa actuación estatal y la articulación de la Fuerza Pública con el paramilitarismo. En esa alianza los paras han desarrollado la guerra irregular y la guerra sucia que la Fuerza Pública no podía efectuar del todo, el Estado ha operado como cómplice de una justicia privada, que no individualiza responsabilidades, que aplica el terror como medida ejemplarizante (Reyes Posada, 2007), todo ello cuestiona el carácter democrático mismo del Estado colombiano.

5.2.5. Memorias del conflicto armado en la ciudad

«Sí, yo no estudié en un colegio propiamente en la localidad, pero sí estudié ahí en el Tunal, en el INEM Santiago Pérez que queda en el Tunal, obviamente la situación es muy diferente, yo he crecido en una localidad, en un barrio, no en la periferia pero hace parte de Ciudad Bolívar, eee, donde en algunos momentos cerca al barrio, en algunos sectores, salían letreros como «los niños buenos se acuestan temprano, a los niños malos los acostamos nosotros», una época dura, dura, no del barrio donde yo vivo pero sí cerca, un poco como a unos cinco minutos, diez minutos caminando, pasaba eso, ahí es donde uno dice por Dios, ver que en algún momento, no directamente donde vivo yo, pero sí la parte de la periferia de la montaña, llegar avisos con la lista de los jóvenes, de los muchachos, que tenían que cuidarse, tenían que abandonar el lugar, y como empezaban a caer uno por uno, cuando hacían todas esas partes de la limpieza social, eso es duro, duro, duro, duro».

Gustavo.

Gustavo es profesor de la escuela B, creció en el sur de la ciudad -como la mayoría de los entrevistados-, estudió en el Tunal, un sector de la localidad de Tunjuelito, y ha vivido muy cerca de allí, en un barrio de otra localidad, una de las más grandes de la capital: Ciudad Bolívar. En esta parte de su entrevista Gustavo permite dar una mirada a dos memorias de su infancia que se pueden asociar al conflicto armado. Por una lado, una memoria vinculada a su territorio de procedencia, a su percepción y formas de interpretación del mismo, por otro lado, aunque vinculada a la anterior, una memoria que habla de cómo el conflicto armado ha penetrado también en el espacio urbano.

5.2.5.1. Ciudad Bolívar: barriada obrera, periferia urbana

En Bogotá, con los desarrollos capitalistas de finales del siglo XIX, había surgido la idea de los barrios para operarios de fábricas, «barrios obreros», sin embargo, esos avances fueron incipientes y la denominación con independencia de la actividad productiva que desarrollaran sus pobladores se asoció directamente a las barriadas «clandestinas» que empezaron a aparecer con la expansión urbana. El proceso de constitución y extensión de Tunjuelito y Ciudad Bolívar tiene inicio a mediados del siglo XX, sus primeros barrios fueron considerados «clandestinos», pues no cumplían con las disposiciones urbanísticas establecidas por el gobierno, es decir, aparecieron como «barrios obreros» o simplemente de «gente pobre» (Sánchez Calderón, 2016).

Tunjuelito tuvo origen en las tierras de haciendas que se dedicaban al cultivo del trigo y la cebada, sus propietarios parcelaron los terrenos y los vendieron para la construcción de barrios obreros hacia 1947 -lo que les significaba un negocio muy lucrativo en corto tiempo-. Sus primeros habitantes fueron migrantes campesinos que llegaban desplazados por la Violencia -así aparece una relación directa entre poblamiento urbano, desarrollo capitalista y violencia política-. La promesa de una vivienda digna con acceso a los recursos y servicios que ofrece la vida urbana pronto se desvaneció, los vendedores de las tierras y sus urbanizadores no les ofrecieron ni las más

mínimas condiciones. Las propiedades adquiridas eran áreas inundables aledañas a la cuenca del río Tunjuelo, que por efecto de la explotación minera y la creación de embalses en la parte alta del río, empezaron a padecer tempranamente crecidas y desbordamientos, Tunjuelito aparecía como expresión clara de las dinámicas de segregación y desigualdad urbana (Sánchez Calderón, 2016).

Ciudad Bolívar cuenta con un 90% de área montañosa y un 70% de zona rural, se divide en tres grandes montañas que geográficamente no se comunican entre sí y que han recibido desde mediados del siglo XX, al igual que Tunjuelito, un constante flujo migratorio, bien sea por procesos de desplazamiento forzado o por el anhelo de desarrollar la vida en la ciudad (Mendoza Parra, 2021). Pero en este segundo caso, con una dinámica más clara de «colonización urbana», los terrenos sin titulación fueron vendidos allí por «tierreros» -urbanizadores ilegales-, eso supuso para los nuevos pobladores la adecuación de un espacio en medio de las lomas, la autoconstrucción de viviendas, la lucha por la obtención de los servicios públicos, por el acceso a salud y educación, por la habilitación de espacios comunes, en últimas, por su legalización ante el Estado (CNMH, 2015). La satisfacción de esas necesidades ha sido históricamente postergada para estas comunidades, o bien el Estado ha permanecido ausente o bien ha tenido una presencia precaria que se escenifica en el uso y abuso de autoridad -por ejemplo con los desalojos- (GMH, 2011).

Gustavo enunció una relación con la localidad que expresa cierta tensión. Por un lado, declaró su cercanía: *«yo he crecido en una localidad, en un barrio, no en la periferia pero hace parte de Ciudad Bolívar»*, por otro, cierta distancia: *«no directamente donde vivo yo, pero sí la parte de la periferia de la montaña»*. Esta diferenciación no indica una negación pero sí una disociación entre un sector con él que se identifica, que le resulta más urbano -el «barrio»-, de otro que habita en la «periferia», en un «allá» que tiene como referente la «montaña». La «montaña» es símbolo de poblamiento reciente, entre más alto se esté en ella más cercana ha sido su llegada a la ciudad o más carencias económicas se tienen. En la montaña habitan los

desplazados o los pobres entre los pobres, la montaña es el límite con la ruralidad, donde no hace presencia el Estado, donde existe una lucha constante por un pedazo de tierra y una sensación de zozobra e inseguridad.

A la montaña llegaron entre las décadas del ochenta y noventa grupos guerrilleros como el M-19 desarrollando procesos de organización social y comunitaria que condujeron a la constitución de nuevos barrios, poniendo en juego un repertorio de acciones político – militares como el reparto gratuito de bienes «recuperados» por medios violentos -como nos relató Ana para otra localidad de la ciudad, la guerrilla detenía los carros distribuidores de leche, arroz, gaseosa, etc., y entregaba los productos a los habitantes del sector-, la vigilancia y patrullaje de las calles, y una serie de operaciones armadas contra la Policía y el Ejército. Con ello ganaron una base social amiga, contribuían a satisfacer las necesidades básicas de la población y llegaron a configurar lo que algunos autores han llamado un «Estado suplantado» (GMH, 2011). Tales circunstancias, en particular las de la zona montañosa, han contribuido a configurar un «estigma territorial» sobre la localidad y las personas que la habitan⁴⁶, estigma que les da una menor valoración social y que ubica su territorio como «nido de subversivos y delincuentes» (CNMH, 2015).

En el relato de Gustavo esa distancia que se enunció con la «periferia de la montaña» se hizo menor cuando narró que es en el entorno de su colegio, que es «*como a unos cinco minutos, diez minutos caminando*», donde «*empezaban a caer uno por uno*» los jóvenes por la «*limpieza social*», los «*muchachos*» de la «*montaña*» eran sus compañeros, estaban ahí, al lado, y su muerte fue para él algo «*duro, duro, duro*». Apareció así otra memoria del conflicto, la de la guerra en la ciudad.

5.2.5.2. La «limpia» y las barriadas obreras

Gustavo cursó sus estudios secundarios en el INEM Santiago Pérez; el sector en el que se ubica el colegio sí responde a un proyecto de planeación urbana

⁴⁶ La categoría «estigma territorial» es usada por Francisco Sabatini citado por Sánchez Calderón (Sánchez Calderón, 2016).

de la ciudad. A finales de la década del sesenta, luego de una serie de emergencias por el desbordamiento del río Tunjuelo, el alcalde de Bogotá Virgilio Barco -luego presidente- planteó la necesidad de reubicación de los damnificados y de «un plan de viviendas para gentes pobres» (Citado por Sánchez Calderón, 2016). La propuesta terminó de hacerse realidad hacia mediados de la década del ochenta, incluyendo una zona residencial -Ciudad Tunal-, una importante zona recreativa -parque El Tunal- y un amplio acceso a servicios.

Los Institutos de Enseñanza Media (INEM) fueron creados entre finales de la década del sesenta y comienzos de la del setenta en varias ciudades del país, respondiendo a las recomendaciones de la Misión de Planeamiento de la Educación promovida por la Unesco, que había planteado la necesidad de implantar un modelo de escuela de enseñanza media diversificada, que se articulara a las demandas del mercado y orientara la vinculación inmediata de sus egresados a la vida laboral. Su finalidad implícita era prevenir el malestar social y promover un desarrollo económico que limitara los estallidos populares que hacían carrera en el continente. Los INEM se fundaron siguiendo las ideas de la Escuela Comprehensiva inglesa, que defendía una educación pública polivalente -humanística, científica y técnico-profesional-, localizada en los barrios y con un programa en el que los estudiantes escogen una determinada modalidad de acuerdo a sus habilidades e intereses (Sanabria, 2015).

Los INEM lograron convocar a una población estudiantil muy diversa, en algunas ciudades sectores de clase media y pequeña burguesía envían sus hijos a educarse en ellos, allí comparten las aulas con jóvenes provenientes de las barriadas obreras más carenciadas, y esa fue parte de la experiencia educativa de Gustavo en el INEM del Tunal, Gustavo vivía en un «barrio» cercano al colegio y estudiaba con los jóvenes venidos de la «montaña».

Gustavo cursó sus estudios secundarios a comienzos de la década del 2000, cuando en Ciudad Bolívar hizo su aparición el Bloque Capital de los paramilitares. Desde 2001 -hasta por lo menos 2005- se tuvieron noticias de

su accionar y se les responsabilizó de la ola de violencia que se extendió en la localidad. El conflicto armado se ha desarrollado por antonomasia en el espacio rural, no obstante, también ha tenido presencia en las ciudades. En ellas los grupos armados han tenido que adecuarse a las dinámicas propias de lo urbano -que les limitan su capacidad de maniobra-, e interactuar con otros actores violentos con los que han establecido pactos o que han llegado a dominar -pandillas, barras, delincuencia común-. El GMH y el CNMH han estudiado los casos de la Comuna 13 en Medellín (GMH, 2011) y de Ciudad Bolívar en Bogotá (CNMH, 2015).

En Ciudad Bolívar además del M19 tuvo presencia las FARC. Este último grupo conformó milicias urbanas que apoyaban sus acciones político-militares, pero a diferencia del M19, el centro de su actividad no pasaba por la construcción de procesos organizativos con las comunidades. Para esta organización la localidad servía como corredor estratégico hacia otros cinturones urbanos o rurales, retaguardia para labores de inteligencia, refugio luego de la realización de acciones armadas, plataforma para el control de otros territorios y fuente de abastecimiento de recursos (CNMH, 2015).

Los paramilitares importaron del departamento del Casanare al Bloque Capital que planteó la *«limpieza social»* como su proyecto a desarrollar. Los paras asesinaron a todos los que señalaban de «milicianos», «guerrilleros» o «simpatizantes de la guerrilla», no hubo propiamente un enfrentamiento por el control del territorio con las guerrillas, sino una persecución a líderes cívicos y la búsqueda del control de las bandas delincuenciales preexistentes. A diferencia de la guerrilla la presencia paramilitar pretendía «legitimarse» por medio del miedo y el terror que causaban sus acciones (CNMH, 2015). Los paramilitares se dieron a la tarea de eliminar los liderazgos comunitarios que les resultaban hostiles o por lo menos incómodos, con lo cual lograban impactar los acumulados sociales y políticos de las barriadas, quebrantar su voluntad de participación y sus resistencias (GMH, 2011).

El grafiti al que hace alusión Gustavo: *«los niños buenos se acuestan temprano, a los niños malos los acostamos nosotros»*, cobra sentido en medio

de ese contexto. Gustavo asocia la «*limpieza social*» con la publicación de una «*lista de los jóvenes, de los muchachos, que tenían que cuidarse, tenían que abandonar el lugar, y como empezaban a caer uno por uno*». En las barriadas obreras existen algunas imágenes características asociadas a la «*limpia*»: la lista o el panfleto con los nombres de los amenazados fijada o distribuida en espacios públicos; el auto de vidrios polarizados, sin placas, que transita las calles en la noche; el grupo de encapuchados que patrulla en moto o caminando el sector (GMH, 2011). Y una serie de consecuencias que Gustavo recordó: el desplazamiento forzado interurbano y el asesinato sistemático de jóvenes. En Bogotá, Ciudad Bolívar ostenta las cifras más altas de asesinatos asociadas a la «*limpieza social*» con el 28% de los casos -170 personas asesinadas entre 1989 y 2013-, de esa cifra el 68% se corresponde con población juvenil (CNMH, 2015).

La «*limpieza social*» es una acción de exterminio social que consiste en el asesinato en la calle, de manera repetitiva, de una identidad socialmente conflictiva. Los especialistas en el tema señalan que con ella no se persigue a una identidad política determinada -aunque esto se puede relativizar con relación al accionar paramilitar-, sino a grupos con una identidad social definida como peligrosa, desviada, disfuncional o problemática: habitantes de calle, consumidores de sustancias ilegales, delincuentes, ex-convictos, recicladores, barristas, homosexuales o trabajadoras sexuales. Para los perpetradores esas identidades despojan a estos grupos de toda dignidad, los ubican como un mal que es necesario «limpiar». Las amenazas aparecen con nombre propio y una acusación en su contra; los asesinatos se cometen en la calle, los cuerpos quedan expuestos en las vías marcados con carteles que los sindicaban de «ladrones», «mariguaneros» (CNMH, 2015).

Desde comienzos de la década del setenta del siglo XX aparecieron en Cali, Pereira y Medellín escuadrones de la muerte que se ocupaban de desarrollar acciones semejantes (Palacios, 1998). Se hicieron conocer con nombres como Kankil, Cali Limpia o Mano Negra. Desde ese entonces se han denunciado sus vínculos con agentes estatales -particularmente la policía-, bien sea por la

perpetración de los hechos, por ser cómplice de los mismos o por omisión ante ellos (CNMH, 2015).

La asociación entre un escenario escolar -«*pero sí estudié ahí en el Tunal, en el INEM Santiago Pérez*»- y una fase de exterminio social en Ciudad Bolívar⁴⁷ -«*cuando hacían todas esas partes de la limpieza social*»-, puede derivarse del impacto de estos hechos en las escuelas y colegios de la localidad.

En los panfletos amenazantes han aparecido nombres de estudiantes y docentes de planteles escolares exigiendo la expulsión de los alumnos y el traslado de los docentes. En el año 2007 circularon amenazas en contra de estudiantes de la Institución Educativa Distrital Naciones Unidad II; según relatan los docentes de la época los amenazaban por ser «demasiado buenos», por ser «engreídos», por ser «mariguaneros» o porque «robaban». Los panfletos venían con nombre propio y advertían que si los alumnos estaban al día siguiente en el colegio los matarían, la lista llevaba la firma de las Águilas Negras -grupo de ultraderecha asociado habitualmente a la acción de las Fuerzas Militares y paramilitares- y las narraciones vinculan los hechos a la presencia paramilitar en la parte alta de Ciudad Bolívar. El rector de la escuela, profesor José Jaime Rojas, no expulsó a los estudiantes, como se lo exigían, y gestionó su traslado a otras instituciones. A los pocos días fue asesinado en su oficina por el hijo del comandante paramilitar de la zona, un adolescente que era estudiante del colegio. Hoy esa institución lleva el nombre del rector asesinado. De los jóvenes ultimados en la localidad varios han aparecido muertos con el uniforme de su colegio. Los reportes oficiales suelen asociar estos hechos con ajustes de cuentas entre grupos delincuenciales, no con una acción de exterminio social (CNMH, 2015).

Las narrativas sobre el exterminio social hacen parte de memorias subterráneas de las barriadas, frente a ellas existe un enorme silencio en las

⁴⁷ En la investigación del CNMH sobre la «limpieza social» en Ciudad Bolívar se describen cuatro fases con distintos agentes como perpetradores: miembros de la propia comunidad, bandas delincuenciales y paramilitares, con denuncias constantes de la participación de agentes estatales (CNMH, 2015).

propias comunidades, de parte del Estado y en la Academia. Esas expresiones del conflicto armado en el espacio urbano se dejan de lado porque en ellas se entrecruzan distintas violencias. Como advierten los informes del GMH y el CNMH muchas de las muertes que se producen no se corresponden claramente con el conflicto, si no con la riña, las pandillas o el robo, se entrelazan la violencia de los actores armados y la del crimen organizado (GMH, 2011), todo lo cual enturbia el análisis de su especificidad.

En todo caso, el relato del Gustavo hoy docente nos habla de cómo los jóvenes de las barriadas obreras han crecido también en escenarios marcados por el conflicto en los que el simple hecho de ir a la escuela o «parchar en la esquina» -juntarse en la esquina del barrio- puede poner en riesgo la vida. La exclusión y la desigualdad social propia de las ciudades colombianas genera un estigma para quienes habitan estos «barrios clandestinos», es un estigma que no se borra, que al enunciar la procedencia los hace sospechosos⁴⁸ y una fuente de «contagio» de esos hechos que suceden allá, en la «montaña».

5.2.6. Nuevos silencios y algunas trampas: paramilitarismo y narcotráfico

«(...) pienso que al paramilitarismo no se le ha dado la misma, no se le ha, no se le ha dado como todo el conocimiento de todo lo que ellos nos hicieron, siento que esa parte de la historia está muy, muy escondida, entonces la gente a veces, uno escucha como la gente, a veces hasta, hasta, hasta, como que... justifica, lo que hicieron ¿si?, y pienso que todavía los militares gozan de un reconocimiento por ser los "héroes de la patria", entonces pienso que... no se le ha dado como un conocimiento a profundidad a cada uno de los actores, no se les ha dado como el

⁴⁸ Gustavo me narró con gran indignación una escena de estigmatización hacia los habitantes de Ciudad Bolívar ocurrida en una clase, cuando cursaba sus estudios de licenciatura, un docente tildó de delincuentes y violentos a los jóvenes de la localidad, frente a lo que Gustavo y otros compañeros procedentes de este sector respondieron con vehemencia.

peso que han tenido, y como han intervenido directamente en el conflicto armado».

Lucía.

Lucía subrayó dos elementos que se han mencionado de la memoria oficial del conflicto armado, por un lado, la opacidad con la que aparece registrado el fenómeno paramilitar, y por el otro, el intachable papel que se le atribuye a las Fuerzas Militares como defensoras de la democracia y la institucionalidad. Si bien esta memoria ha construido una perspectiva del conflicto armado que lleva años asentándose, en el último periodo ha empezado a resquebrajarse.

Varios hechos han conducido a esta circunstancia. Bajo mandato de Juan Manuel Santos (2010 – 2018) se reconocieron múltiples crímenes cometidos por agentes estatales; otros gobiernos han tenido que admitir la responsabilidad del Estado en casos de violación de DDHH ante tribunales internacionales y han aceptado las condenas respectivas (Pécaut, 2017); las investigaciones de la JEP (Justicia Especial para la Paz) han avanzado en el esclarecimiento de crímenes como los «falsos positivos» -en un informe de febrero de 2021 estableció que las Fuerzas Militares por lo menos han cometido 6402 asesinatos extrajudiciales-. Eso ha conducido a un cuestionamiento social cada vez más amplio del papel del Estado en el conflicto armado.

La participación de militares, policías y funcionarios estatales en la violación de DDHH y crímenes de lesa humanidad no está entonces en discusión, sin embargo, subsiste un esfuerzo estatal y de algunas corrientes políticas por sostener/construir una memoria que encubra estos hechos o, por lo menos, que los matice de modo tal que reduzca el desprestigio que ocasionan. Así se ha erigido el relato de que tales hechos se corresponden con actuaciones de algunas «manzanas podridas», pero no implican a la institución militar en su conjunto.

Lucía señala: *«pienso que al paramilitarismo no se le ha dado la misma, no se le ha, no se le ha dado como todo el conocimiento de todo lo que ellos nos*

hicieron, siento que esa parte de la historia está muy, muy escondida». Existen investigaciones académicas y periodísticas sobre el tema que ya tienen varias décadas de existencia, muchas otras que han aparecido recientemente, han venido a ampliar el conocimiento sobre el fenómeno, sin embargo, tales producciones no llegan a las instituciones educativas, no se tiene un acceso amplio a ellas por parte de los docentes y en general han tenido una débil exposición pública que limita su impacto, esto se expresa en este caso en las escasas referencias que se encuentran al fenómeno en las entrevistas y da la razón al comentario de Lucía⁴⁹.

¿Qué es el paramilitarismo? El paramilitarismo ha sido caracterizado como un fenómeno político-social que surgió de las contradicciones de clase propias de la sociedad colombiana, que ha sido históricamente puesto al servicio de la estabilidad del régimen de dominación existente⁵⁰ (Medina Gallego, 1990) y ha tenido una clara funcionalidad económica (de Rementería, 2007)⁵¹. De allí que haya sido promovido y protegido por el

⁴⁹ El paramilitarismo tiene antecedentes históricos en Colombia desde comienzos del siglo XX, con la organización de cuadrillas armadas que actuaban de la mano de terratenientes y autoridades locales, despojando a los campesinos de las tierras baldías que habían colonizado (LeGrand, 2007). En la Violencia, reaparecieron bandas con esas características: «Pájaros», «Aplanchadores» y «Contrachusmeros» que operaron junto con la policía «Chulavita» -de filiación conservadora- en una nueva fase de usurpación de la tierra al campesinado. La misión del general estadounidense Yarborough de 1962 sugirió organizar grupos paramilitares para combatir a los reductos guerrilleros que se empezaban a consolidar (Vega Cantor, 2017), y el Estado autorizó su creación en 1968 con la Ley 48. Tal norma sólo llegó a ser derogada en 1989 cuando un grupo paramilitar masacró una comisión de investigación judicial. No obstante, nuevamente en 1994 con el Decreto de Ley 356, se dio vía libre a la creación de las Cooperativas de Vigilancia y Seguridad Privada (Convivir), que en los hechos constituyeron el germen de los nuevos grupos paramilitares y tuvieron como representantes legales a muchos de quienes luego se conocerían como sus comandantes (GMH, 2013).

⁵⁰ Con la existencia de las AUC, sus ideólogos, financiadores e impulsores, promovieron una estrategia para pasar de la cooptación de los poderes políticos locales al poder político nacional (Giraldo, 2017). Su proyecto «refundar la patria», teniendo como principio la defensa de la propiedad privada a cualquier costo. Así, en 2002, consiguieron la elección de 26 senadores, 250 alcaldías y 9 gobernaciones, además de una clara influencia en la elección presidencial –hechos que se han conocido en el país como la «parapolítica»- (GMH, 2013).

⁵¹ A pesar de sus credenciales antisubversivas los enfrentamientos directos de los paramilitares con las guerrillas han sido históricamente escasos. Los «paras» han obrado propiamente respondiendo a una clara identidad de clase, utilizando como tácticas el terror y la sevicia contra la población civil han asegurado desplazamientos masivos, con ellos los terratenientes han podido acumular una mayor cantidad de tierras, apropiándose de los predios abandonados por los campesinos o comprándolos a bajo precio, a su vez, los narcotraficantes han blanqueado sus capitales por esta vía; así mismo, empresarios nacionales y extranjeros han aprovechado estas circunstancias para realizar inversiones en

Estado, financiado por terratenientes, ganaderos, narcotraficantes y distintos sectores burgueses. Sus ataques más sistemáticos y persistentes han sido contra las organizaciones obreras, campesinas y populares, los movimientos políticos de izquierda, los sindicatos, los defensores de derechos humanos, los investigadores sociales, los profesores, los líderes ambientales y todo aquel que pueda ser ubicado como enemigo de las élites económicas y políticas (Reyes Posada, 2007). Esta caracterización permite afirmar que el fenómeno paramilitar es expresión de tendencias fascistas en el régimen de dominación económico y político en el país⁵², que a pesar de su formalidad democrática ha usado métodos de guerra civil, violencia política y victimización en contra de la población para mantener su estabilidad⁵³.

«Ellos conciben, para ellos, lo que yo he notado es que paramilitares y guerrilla son lo mismo, son grupos en el monte que se dan la pela por el narcotráfico y ya, son delincuentes».

sectores de la agroindustria como el cultivo de la palma africana, y empresas transnacionales de la industria extractiva han llegado a financiar bloques paramilitares para evitar la oposición civil a sus proyectos, bajo el pretexto de la presencia de la guerrilla (Pécaut, 2017). Por lo anterior el accionar paramilitar tuvo particular fuerza en regiones con proyectos agroindustriales como el Urabá, los Santanderes y los Llanos orientales; zonas de tradición ganadera como Córdoba y el sur de Bolívar, territorios de importancia para el narcotráfico o con presencia de transnacionales como las norteamericanas Chiquita Brands y Drummond o la Suiza Glencore (PAX, 2014; Vega Cantor, 2017).

⁵² «Definiendo al fascismo como el sistema más consecuente y el más acabado de la reacción, Ercoli explicaba: “Esta afirmación no se basa ni sobre los actos terroristas y crueles, ni sobre el gran número de obreros y campesinos asesinados, ni sobre la ferocidad de los diferentes tipos de tortura ampliamente empleados, ni sobre la severidad de las condenas; está motivada por la destrucción sistemática de todas las formas de organización autónoma de las masas”. En esto, Ercoli tiene totalmente razón: la esencia y el papel del fascismo consisten en liquidar completamente todas las organizaciones obreras e impedir todo renacimiento de las mismas. En la sociedad capitalista desarrollada, este objetivo no puede ser alcanzado por los simples medios policiales» (Trotsky, 2011, p. 119).

⁵³ El paramilitarismo ha pasado por varias etapas. A comienzos de la década de 1980 se conoció la existencia del MAS (muerte a secuestradores), que declaró ser una organización fundada para asesinar a quienes estuvieran vinculados con los secuestros, y pasó luego a constituir escuadrones anticomunistas formados por militares y narcos (Romero, 2007). A finales de esa misma década mercenarios israelíes, británicos y australianos entrenaron a las «autodefensas del Magdalena Medio», una nueva organización paramilitar con eje en el municipio de Puerto Boyacá, que contó con el apoyo del Ejército Nacional, la financiación de narcotraficantes como Rodríguez Gacha y el respaldo de las agencias de inteligencia norteamericanas que coincidían en la pretensión de impedir la extensión del comunismo (Ronderos, 2015). Entre finales de la década del 90 y comienzos del presente siglo tuvo lugar la fase de expansión más amplia y violenta del fenómeno paramilitar. En 1995 se crearon las Autodefensas Campesinas de Córdoba y Urabá (ACCU) y existían pequeñas bandas paramilitares diseminadas en el territorio nacional, en 1997 se constituyen las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC), una organización que pretendía la unificación de los grupos paramilitares bajo un mando centralizado (GMH, 2013).

León.

Si bien León no se refirió en este caso a una memoria docente, sí apuntó a un hecho que fue registrado por varios profesores, los estudiantes y sus familias comparten una memoria en la que paramilitares y guerrilleros no tienen diferenciación alguna, estableciéndose adicionalmente un vínculo común con el narcotráfico. Parte del trabajo docente narrado y registrado se corresponde con ubicar las diferencias existentes, como lo describió Virginia:

«mmm, bueno, yo lo que intento realmente es romper un poco con los mitos que tienen los estudiantes, bueno, que considero primero que a ellos hay que darles herramientas conceptuales, a qué me refiero con herramientas conceptuales, que ellos sean capaces de entender que la guerrilla y los paramilitares son agentes diferentes, porque para ellos todo es guerrilla (risas), y a partir de que todo es guerrilla, pues empiezan a creer una serie de mitos frente... sí, se podría decir mitos, o de creencias de los estudiantes en torno a eso, entonces lo primero pues realizo una conceptualización».

Virginia.

Julio, rector de la escuela B, reflejó en su entrevista otro de los pilares de una memoria encuadrada del conflicto, la noción de «narcoterrorismo»:

«(...) símele que junto con todo el problema del conflicto, cuando se le une el narcotráfico, pues obviamente ese narcoterrorismo también va a generar un impacto en la sociedad, pero efectivamente nosotros no, no, no, le, le hacemos el quite a, a esa enseñanza no sé cuál pueda ser el temor, no sé realmente cuál pueda ser el temor de por qué nosotros los maestros en la escuela no, no la jugamos, y no, no le apostamos precisamente frente a eso, que es conocer parte de nosotros y que es ahondar, sin miedo a lo que uno pueda encontrar».

Julio.

Como advierte Gonzalo Sánchez, nombrar al otro es asignarle un lugar en la memoria, barbarizarlo es excluirlo de la política y arrebatarle su papel en la historia. La memoria oficial del conflicto ha pretendido barbarizar a los insurgentes, los ha llamado «bandidos», «delincuentes», «terroristas» (Sánchez, 2014) y actualmente «narcoterroristas». Esa denominación supone quitarle cualquier legitimidad al movimiento guerrillero desvinculándolo de problemas sociales y políticos, reduciendo sus prácticas a simples actos de terrorismo (Chernick, 2012), en este caso asociados al narcotráfico.

«ya empezamos a mirar conformación de grupos guerrilleros años 60, años 70, en los 80 vamos a ver ya más temas del narcotráfico, entonces ya vamos a mirar la influencia del cultivo de la coca dentro de los grupos guerrilleros que antiguamente tenían unos propósitos más liberadores, pero que después se fueron curtiendo de todo ese fenómeno que se había viniendo presentando a nivel mundial, entonces esos serían más que todos los, si los, los hitos fundamentales para hablar del conflicto armado en Colombia».

Miguel.

«(...) yo les referencio, o por ejemplo cuando se conformó la UP o cuando se conformó el M19; por qué me identificaba más eso, entonces les cuento, pero hoy en día a mí ya no me identifica esa izquierda, ¿por qué?, “¿Pero, profe, esa no es la misma guerrilla?”, el preconcepto de ellos es que es la misma, les digo no, esa guerrilla ya es diferente, digamos tienen unas intensiones ya más particulares».

Ana.

Una memoria asociada a la noción de «narcoterrorismo», pero con un matiz particular fue planteada por profesores como Miguel y Ana: la guerrilla tuvo un pasado con «*propósitos más liberadores*», pero, «*después se fueron curtiendo*», «*en los 80 vamos a ver ya más temas del narcotráfico, entonces ya vamos a mirar la influencia del cultivo de la coca dentro de los grupos guerrilleros*». Esta memoria reconoce un origen vinculado a «propósitos» que se podrían entender como políticos, pero luego estos se pierden por influencia del narcotráfico. La explicación de base parece estar emparentada con sentencias que se reiteran públicamente con cierta insistencia: los guerrilleros «*vendieron sus ideales*», responden ahora a «*intereses particulares*».

La narrativa oficial ha pretendido establecer una asociación entre narcotráfico y movimiento guerrillero que logre diluirlos en una misma entidad, no obstante, si bien por distintas circunstancias terminaron teniendo vínculos, son fenómenos distintos. La ligazón de las guerrillas con el narcotráfico tiene problemas sociales en su base. En regiones apartadas de colonización campesina, en medio de la ausencia del Estado y de la carencia de recursos e infraestructura para el desarrollo económico, se encontró en la siembra y comercialización de la coca una fuente de ingresos. Guerrillas como las FARC pasaron a ofrecer protección a estas comunidades ante las fumigaciones estatales y las incursiones paramilitares (Duncan, 2017), esos ingresos les permitieron financiar un modelo altamente militarista de ocupación de esos territorios y avanzar en su confrontación con el Estado teniendo como consecuencias, a su vez, un desprestigio y una desconexión política cada vez más amplia con la mayor parte de la población (Gutiérrez Sanín, 2017).

Pero ese descrédito no anula el carácter político de las guerrillas -por ello la pasada negociación y desmovilización con el gobierno Santos- ni convierte al narcotráfico en un problema exclusivamente delincencial, es también un problema social y político que supone una política de Estado -en esa dirección apunta la formulación de la nueva política antidrogas del gobierno Petro-. La denominación «narcoterrorista» reduce y nubla esa cara de la

realidad, se puede entender por ello como parte de una memoria en disputa, de los combates por la memoria del conflicto.

5.3. Balance: memorias en conflicto

1. En este capítulo se analizaron algunas memorias docentes sobre la «Violencia» y el Conflicto armado, en ellas se expresaron una serie de *memorias subterráneas* o *débiles*. Pero también memorias en las que aparecen signos de identidad de una *memoria encuadrada*. Como ya se había adelantado, todo ello se podría conjeturar que es manifestación de un fenómeno de pugnas por la memoria del Conflicto armado que hacen trámite actualmente en el país.

2. Resultó interesante que no se hayaron recuerdos asociados al tratamiento escolar de estos temas, lo que apareció reiteradamente fue la existencia del relatos familiares como origen de las memorias -particularmente sobre la Violencia-. Igualmente que las sospechas sobre «lo no dicho», sobre los vacíos y silencios, acerca de la Violencia y la historia reciente en Colombia se expresara exclusivamente por un docente, lo que podría implicar la existencia de pocas preguntas frente a estos temas, la existencia de un núcleo sólido de respuestas -memorias-, o una combinación de las anteriores.

3. Dentro de las *memorias subterráneas* se examinaron las de Ana, en un primer lugar, por expresar parte de las *memorias de los campesinos* -actores principales del periodo de la Violencia-. Su relato se distanció de las narraciones de las clases dominantes que han situado a la Violencia como «gran ola de criminalidad», «crimen e impunidad» o simplemente como periodo de lucha «interpartidista». Otro ángulo de las memorias de Ana permitió hablar de una *memoria de los vencidos*, el relato de una familia víctima y sobreviviente de la Violencia que se hizo migrante para instalarse en las barriadas de clase trabajadora y se constituyó en mano de obra para el desarrollo capitalista en Bogotá. Con ello se reconocen parte de los procesos

de urbanización en la segunda mitad del siglo XX y de acumulación originaria de capital en Colombia. Un tercer momento del relato de Ana dio cuenta de otra *memoria débil*, en este caso asociada al conflicto armado. En ella se sitúa a la guerrilla como gestora de una forma de «justicia social» con la que se simpatizó. Pero en ella se matiza al máximo la identidad de la guerrilla como agente armado y se la ubica esencialmente como actor político. Lo que podría asociarse a lo que se describe por algunos autotes como la crisis del «mito guerrillero» (Pizarro Leongómez, 2020). Una memoria cercana a esta última apareció en la narración de Estrella en la se puede percibir cierta simpatía con la guerrilla, no con la lucha armada, pero sí con su componente político, que se podría relacionar con el «principio - esperanza del siglo XX» del que habla Traverso (Traverso, 2014) que describe como un deseo de transformación social y la disposición para actuar en esa dirección, que poco a poco se fue difuminando a finales de siglo.

4. En el relato de Alejandra se describió un fenómeno social interesante, como los roles familiares y de género se transformaron por efecto del asesinato mayoritariamente de hombres en el periodo de la Violencia -como en el caso de su bisabuelo-, por lo que las mujeres debieron asumir el rol de jefas de hogar. Esta es una memoria con una clara reivindicación de género que también se puede ubicar como *débil*. Pero, de la misma forma, también en la memoria de Alejandra la Violencia se asocia a la insensatez y la irracionalidad -matar por un «*lacito rojo en el cabello*»-, lo que recuerda el relato *oficial* del periodo.

5. En algunas de las narraciones se pueden percibir huellas de otros elementos de una *memoria oficial* sobre la Violencia, como en el caso de Johana, que construyó un relato que tuvo como eje la lucha por el poder entre los partidos liberal y conservador -que sin duda refleja una parte de la realidad de este periodo-, pero que deja de lado -como sucede en la memoria oficial del periodo- los intereses y finalidades económicas asociados a esa fase de la historia nacional.

6. Julio elaboró su relato dando relevancia a uno de los pilares de una *memoria encuadrada* sobre el conflicto armado: la noción de «narcoterrorismo». Con ella se desvincula al movimiento guerrillero de los problemas sociales y políticos y se pasa a cuestionar sus acciones como actos de terrorismo asociados al narcotráfico. Miguel y Ana se acercaron a esa alusión al reconocer un origen político para las guerrillas, pero señalar que tal horizonte se perdió por la influencia del narcotráfico. En el caso de Pedro esa *memoria encuadrada* se expresó a partir de la vaguedad de sus alusiones al «paramilitarismo» o con la falta de mención a la Fuerza Pública y sus vínculos con el paramilitarismo, lo que dejó en este aparte de la narración a las guerrillas como actor violento principal del conflicto armado.

7. Otras memorias sobre el conflicto que puede ajustarse a la noción de *memoria silenciada* se encontraron en el relato de Gustavo, con su narración sobre el exterminio social urbano que dio cuenta de la presencia del conflicto armado en las ciudades. Así como la narración de Cielo que relató algunos pormenores del trabajo popular de los «curas rebeldes» que tuvo una enorme incidencia en la movilización política y social del país y que Cielo ubicó como referente de su ejercicio como docente y dirigente sindical del gremio. Justamente el propósito de conocer estas memorias docentes es poder analizar si ellas, como parte de las experiencias y trayectorias de los profesores, juegan un papel importante en sus prácticas de enseñanza.

Capítulo VI: Culturas escolares y prácticas de enseñanza de la historia reciente en Colombia. Transformaciones, continuidades, limitaciones y tensiones.

En los capítulos anteriores se ha planteado que se han encontrado una serie de transformaciones en las prácticas de enseñanza de la historia que se expresan y relacionan con la enseñanza de la historia reciente, del conflicto armado. En relación con las prácticas y saberes docentes se han observado importantes cambios en las concepciones pedagógicas, las metodologías y recursos utilizados, al igual que significativas limitaciones, tensiones y contradicciones en esa dinámica de cambio.

También se han analizado algunas memorias docentes sobre la Violencia y el conflicto armado. Tales memorias han dado cuenta de la existencia de *memorias subterráneas y débiles*, así como de una *memoria encuadrada* que ha intentado ubicarse como *memoria dominante*. Así mismo, esta tensión entre memorias contrapuestas ha quedado registrada en las prácticas de enseñanza de la historia reciente y en las descripciones realizadas sobre su desarrollo en el aula de clase. Se conjetura que este fenómeno puede ser expresión de una *crisis de la memoria del conflicto armado*.

En este capítulo se busca ampliar y profundizar esos análisis con algunas reflexiones sobre la espacialidad escolar y con la indagación sobre otras memorias, saberes y prácticas docentes.

Se parte para ello de la premisa de que el contexto social -en este ámbito se subrayan distintos tipos de censura para el tratamiento del tema a nivel nacional-, los contextos cercanos, las memorias del conflicto -de docentes, estudiantes u otros actores de la comunidad educativa-, la espacialidad escolar llegan a sostener relaciones altamente dinámicas en las que la variación de factores en la combinación conduce a la constitución de diversas *atmósferas de transmisión* de la historia reciente, dentro de esas combinaciones posibles se entrará a considerar el papel que juegan las *culturas escolares*.

El concepto *atmósferas de transmisión* será utilizado para hacer referencia a los diferentes ambientes en los que se desarrollan las prácticas de enseñanza de la historia reciente: espacios construidos en el marco de las *culturas escolares* por directivos, docentes, estudiantes y las demandas familiares que la hacen posible o no, que la limitan o la impulsan (M. P. González, 2014b). Estimando que las instituciones educativas constituyen *culturas escolares* específicas. Si bien existen prácticas, signos, objetos, formas de organización que tienen continuidad y resultan comunes a la mayoría de ellas, también se pueden reconocer factores contextuales -región, barrio, clase social, características culturales de la población, etc.-, tradiciones -religiosas, políticas, sindicales- y horizontes pedagógicos concretos que permiten la emergencia de esa especificidad (Rockwell, 2018c) y, en este caso, tienen una incidencia concreta en las prácticas de enseñanza del conflicto armado.

Se trabajan *memorias docentes* con dos tipo de registros: *memorias del conflicto* que afectan sus prácticas de enseñanza y *memorias de su escolaridad* en las que se relata el tratamiento de la historia reciente en la escuela. Se considera si tales memorias juegan un papel importante en sus prácticas de enseñanza.

Al final de ese recorrido se indaga una práctica de enseñanza que pretendía «problematizar» el conflicto armado y nuevamente se analizarán en torno a ella las tensiones y limitaciones que se enfrentan a la hora de encarar la enseñanza de la historia reciente en Colombia, advirtiendo que se puede hablar de ella como una enseñanza con «textura frágil» (Finocchio, 2007).

6.1. Prácticas y memorias docentes: lo subjetivo en la enseñanza de la historia reciente

Como se ha destacado la historia recientemente, como pasado vivido, como pasado que no pasa, este se alimenta no sólo de representaciones y discursos contruidos socialmente, también de vivencias y recuerdos personales (Levín y Franco, 2007). En el capítulo anterior se analizaron algunas memorias de los docentes sobre el conflicto armado. En este aparte se analizará cómo esas memorias y subjetividad de los docentes entran a ser parte de sus prácticas escolares, lo cual, en el caso de la enseñanza de la historia reciente, puede resultar particularmente importante (M. P. González, 2014b).

«(...) lo hago porque es importante que ellos conozcan qué paso y de dónde surgieron, y dos, porque siento, eso es algo personal, me siento como en deuda con aquellas personas que yo conocí y murieron en ese proceso, intentando darlo como todo para que esto cambiara, entonces yo siento que recuperando esa memoria puedo decirle a los jóvenes que tengo hoy en el aula: miren que algo pasó allá, miren que hubo mucha gente que esto y lo otro, y ahoritica estamos en esto otra vez, no podemos perder eso, como que, es como recuperar la vida de ellos ahí».

Ana.

Ana expresó un compromiso con el problema de la comprensión de la realidad que puede ser común a muchos docentes de ciencias sociales,

trabaja el conflicto armado: *«porque es importante que ellos conozcan qué paso y de dónde surgieron»*. Sin embargo, advierte que para ella enseñar el conflicto armado *«es algo personal, me siento como en deuda con aquellas personas que yo conocí y murieron en ese proceso»*.

Ana podría obviar el tema, dejarlo de lado porque le parece doloroso, porque no alcanza el tiempo, porque son demasiados temas a tratar en un año escolar y un largo etc., pero para ella asumirlo es *«algo personal»* una deuda a saldar. Como se ha subrayado los contenidos escolares no sólo dependen de las normativas estatales o de las disciplinas de referencia, son el resultado de luchas sociales y políticas (M. P. González, 2014b), pero también del posicionamiento ético y político de los profesores.

Ese componente personal en el caso de Ana es expresión de una serie de memorias que se conocieron parcialmente en el capítulo V, memorias que enlazan parte de su vida con un activismo social y político directamente tocado por el conflicto armado, así como con unas memorias familiares ligadas a la lucha campesina por la tierra -por su abuelo- e incluso a la lucha insurgente -por un familiar desaparecido-. Ana busca con sus prácticas recuperar *«esas memorias (...) la vida de ellos ahí»*.

«A: Pues realmente yo lo que intento es, yo a veces quisiera como que los chicos, huy, como inyectarles esa pasión, por la parte, porque yo la viví, ¿si?, como que ellos sintieran eso, sin embargo yo intento que ellos vayan comprendiendo un poco esto y se me facilite todo, sólo una vez me ha pasado en donde yo me he descompuesto un poquito, por lo emocional, es decir, cuando yo empecé a ver unos videos que trajeron unos chicos que les tocó justamente exponer sobre el M19, otro sobre el Palacio...

WR: ¿Aquí en este colegio?

A: *Sí, acá en el colegio, y eso fue un día... ¡es la anécdota!, ¿no?, estábamos en un salón aquí en décimo, la ultima hora, el último bloque, era un día gris y ellos colocan el video, empezamos a escuchar las voces de los magistrados y toda la referencia del*

M19, y todo eso, luego aparece cuando matan a Pizarro, cuando la gente gritaba, luego hablan de quién fue Pizarro, luego muestran como, cuando ellos tenían su, su campamento para desmovilizarse, yo sentí... ¡y empieza a llover, cayó un aguacero ese día! Y todas, todos los chicos eran en silencio así mirando eso, a mí se me puso la piel de gallina, así terrible, terrible y yo me senté así y yo les decía, ¡huy muchachos!, me tocó pararme y darme como una vueltica y volverme a sentar».

Ana.

La «anécdota» de Ana permite reconocer porqué las prácticas docentes son un hacer contingente y situado, pero también cómo los saberes escolares -la historia escolar-, se construyen como una urdimbre de fuentes, referencias, sentires y saberes -memorias, referencias historiográficas, cinematográficas, literarias, etc-., así mismo, indica posibles efectos de esas prácticas y saberes sobre el sujeto educador.

A la altura de lo narrado «la anécdota» responde, por una parte, a un contexto social y político que la impulsa -que hace posible tanto la intencionalidad de su tratamiento por la docente, como el compromiso de los escolares con el ejercicio o el acceso en redes y variadas fuentes a la información objeto de la exposición-; por otra, a una emergencia de lo subjetivo que también estimula el tratamiento del tema por parte de Ana y que luego genera una circunstancia única.

Ana narra como experimentó en una clase el dolor que muchos relatos sobre el conflicto armado producen, pero también la conmovedora sensación que aparece cuando una profesora percibe que sus estudiantes van «*comprendiendo un poco esto*», cuando observa que «*todas, todos los chicos eran en silencio así mirando*», cuando nota el compromiso y dedicación con el que un grupo de estudiantes de secundaria encara la tarea de pensar una parte de ese pasado lacerante.

Ana, a pesar de ello, advirtió *«yo a veces quisiera como que los chicos, huy, como inyectarles esa pasión, por la parte, porque yo la viví»*, tal intencionalidad la podemos relacionar con lo que en investigaciones en Irlanda del Norte y Estados Unidos han planteado otros docentes, señalan que se ven confrontados por el hecho de que esperan una respuesta emotiva y de rechazo moral por parte de sus estudiantes a temas como la esclavitud o el Holocausto, y no llegan a encontrar esa reacción (Carretero y Borrelli, 2010).

«(...) yo que vivo en el sur de la ciudad y he crecido en estos contextos, para nada me arrepiento, antes uno habla con mayor autonomía y dominio de lo que conoce porque ha crecido en estos contextos (...) digamos yo ya llevo dos años llevándolos a esos lugares, los llevo al barrio donde yo vivo, no directamente al barrio, vamos a la montaña, que conozcan la situación, que miren lo que está pasando, que miren las problemáticas que se ven».

Gustavo.

Que las memorias, vivencias y recuerdos de la historia reciente impactan las maneras en las que los profesores se posicionan frente al tema en las aulas y escuelas (M. P. González, 2014b) y marcan sus prácticas de enseñanza se puede corroborar con lo expresado por Gustavo, quien nos relató que invita a sus estudiantes -de clase media y media alta- a visitar su *«barrio»*, la *«montaña»*; aquellos espacios en los que creció y que signan su relación con la historia reciente, territorios asolados por todo tipo de violencias que encubren la presencia del conflicto armado y la violencia política en la ciudad.

Gustavo busca acercar a sus estudiantes a una realidad distante para ellos. Así, en un contexto de crisis de los relatos del conflicto y de emergencia de memorias débiles, sumamos en esta narración unas vivencias y un trabajo pastoral -la escuela como ya ubicamos es confesional-, que estimulan al profesor a abandonar el aula con sus estudiantes y a visitar territorios que

servirán como referente para anclar algunas explicaciones para el contexto más amplio que trabajan en clase.

«WR: ¿Por qué habría que trabajar estos asuntos en el aula de clase?

E: *Porque es que ellos no pueden seguir desconociendo lo que pasa, ¿no?, es que somos lo que yo te decía, somos producto y ellos son producto de lo que viene, de lo que se está acabando, de cierta forma, eee, son producto de sus padres que vieron todo ese proceso, muchachos que son desplazados, que sí han vivido la violencia, y yo lo he tocado en estos días, en estos días no, ¡desde que llegué! Todo lo que ha pasado y uno encuentra mucha, muchas historias de vida que hay que recoger, y que los muchachos de aquí entiendan que la guerra no es la de la televisión».*

Estrella.

Cuando Estrella expresa: *«ellos no pueden seguir desconociendo lo que pasa, ¿no?, es que somos lo que yo te decía, somos producto y ellos son producto de lo que viene, de lo que se está acabando»*, ubica como propósito para la enseñanza del conflicto armado el problema de la comprensión del presente al igual que Ana. Pero con Estrella asoma un componente más de ese tejido de saberes y memorias que configuran las prácticas de enseñanza de la historia reciente, un componente que se corresponde con el contexto de su escuela -la escuela pública-: *«muchachos que son desplazados, que sí han vivido la violencia, y yo lo he tocado en estos días, en estos días no, ¡desde que llegue! Todo lo que ha pasado y uno encuentra mucha, muchas historias de vida que hay que recoger»*.

Estrella habla de las memorias familiares de muchos de sus estudiantes, memorias de víctimas -como se ha ubicado hasta aquí, otra cara de una posible irrupción de la subjetividad en el salón de clase-. Para ella sus prácticas de enseñanza deben «recoger» esa realidad de violencia que han vivido sus alumnos, ofrecer un «escenario de escucha» para ellas, permitir

que esas narrativas emerjan⁵⁴. Estrella expresa su decisión de impulsar y promover la aparición de esas *memorias subterráneas* que han venido minando la solidez de una memoria oficial sobre el conflicto armado, sus prácticas de enseñanza suponen así también la adopción de una posición política que defiende la democratización de la memoria.

6.2. Culturas escolares y conflicto armado: memorias docentes de su escolaridad

Con el concepto de *cultura escolar* se resalta la existencia de una normatividad que regula y condiciona la vida en las escuelas, una serie de factores contextuales que marcan sus lógicas y prácticas -exigencias e intereses sociales-, pero también cómo las instituciones y actores sociales que transitan por ellas pueden adaptar, subvertir o modificar esas normas, exigencias e intereses; interpretarlas, abandonarlas o transformarlas. Se puede hablar de culturas escolares pues cada escuela construye o adopta determinadas características, tradiciones, rituales, prácticas o discursos. En este aparte se analizarán, a partir de algunas memorias docentes, el influjo de las culturas escolares en las prácticas de enseñanza del conflicto armado.

6.2.1. Cultura escolar, contexto social y «código disciplinar»

WR: Ahora, hablando desde tu experiencia, ya no solo como docente sino también como estudiante ¿En tu educación secundaria trabajaste el tema del conflicto armado?

R: *No, no, yo recuerdo que muchas ocasiones y más en la coyuntura histórica en la que yo fui estudiante, yo me gradué en el 2005 de bachillerato, eee, eran temas que en muchas ocasiones no se tocaban o procuraban tocarse con pinzas porque era una época complicada frente a entender el fenómeno de la violencia, y*

⁵⁴ Según el registro oficial de la Secretaría de la Educación Distrital de Bogotá que se tenía en la escuela A para agosto de 2018 habían declarado su condición de víctimas del conflicto armado un total de 167 estudiantes, el problema con estos datos es que muchas víctimas no declaran su condición por distintas razones –temor a represalias, estigmatización etc.- o no se reconocen como tales.

entender el tema del conflicto armado era más, cosa de políticos, o cosa de, de, de la coyuntura mediática y no... algo propuesto desde la educación, desde las instituciones escolares, yo creo que en eso, yo fui de pronto educado bajo esa, esa perspectiva disciplinar histórica de que se tiene que contar es de atrás pa' delante, y que no, y que es muy difícil ver una perspectiva macro, o ver fenómenos sociales desde una perspectiva más grande es complicado era, en esa época era complicado y esa era una constante que incluso hoy en día se observa en muchos docentes de ciencias sociales, que limitan la enseñanza de la historia hacer simplemente una línea de tiempo y no cuestionarse hacia los ¿Cómo? O los ¿Por qué? De los acontecimientos históricos.

Rodolfo.

Rodolfo terminó su educación secundaria en la primera década de este siglo, en su narración subraya una circunstancia común a muchos de los docentes consultados: no trataron dentro de ese periodo de su vida escolar el conflicto armado colombiano. Tal hecho se reiteró en el caso de docentes que cursaron secundaria varias décadas atrás, como en el caso de Cielo.

C: *Sí yo soy egresada del Liceo (una Institución Educativa Distrital (...), era un colegio público.*

WR: *¿Y en, y en ese colegio se trataba el tema del conflicto armado?*

C: *No (...) el colegio era conservador.*

Cielo.

Cielo relaciona este hecho con una posición política de la institución: «*el colegio era conservador*». Cielo cumple funciones directivas en la escuela A, y en este aparte advierte el peso que las dinámicas o características institucionales pueden llegar a tener a la hora de definir las posibilidades de tratamiento de la historia reciente en las aulas.

Rodolfo también planteó algunas conjeturas que podríamos llamar contextuales, algunas de orden disciplinar y otras asociadas a fenómenos sociales más amplios para explicar la ausencia del tema. Rodolfo señaló «(...) *yo fui de pronto educado bajo esa, esa perspectiva disciplinar histórica de que se tiene que contar es de atrás pa' delante*». El comentario permite recordar la primera objeción que se le hace al estudio de la historia reciente desde el punto de vista disciplinar: es necesaria una distancia temporal con ciertos hechos del pasado para poder abordarlos (Levín y Franco, 2007). En ese sentido, la historia reciente no debe ser objeto de indagación hasta que sea un pasado lejano y a la escuela no debería llegar, porque se debe privilegiar el trabajo con pasados remotos. En países como Argentina esta premisa terminó estipulando la imposibilidad de tratamiento de la historia reciente por más de un siglo (Finocchio, 2007).

Señalando una explicación más general para la ausencia del conflicto armado en su formación Rodolfo nos dijo: «(...) *era una época complicada frente a entender el fenómeno de la violencia, y entender el tema del conflicto armado*». El conflicto armado colombiano alcanzó entre 1996 y 2005 su fase de mayor extensión y victimización (GMH, 2013). En esta etapa se empezó a implementar la política de «seguridad democrática» del gobierno Uribe⁵⁵, que

⁵⁵ La política de seguridad democrática se implementó en el marco del llamado «Plan Colombia». Entre 1998 y el año 2000 se negoció y se firmó entre los gobiernos de Estados Unidos (Clinton) y Colombia (Pastrana) un acuerdo como parte de la cooperación en la «guerra contra las drogas», poco tiempo después, tras los ataques del 11 de septiembre de 2001, los objetivos del Plan cambiaron y sus recursos empezaron a ser usados directamente en el combate a las guerrillas, el Plan fue presentado entonces como parte de la «guerra contra el terrorismo», en ese contexto los Estados Unidos profundizaron su intervención en el conflicto armado en Colombia con una mayor presencia de tropas, asesores y mercenarios (Chernick, 2012). El acuerdo se planteó la modernización de las Fuerzas Militares, una intensificación de la lucha antinarcoóticos y una reforma judicial. En los hechos también implicó la internacionalización del conflicto, pues en una de sus operaciones fue bombardeado un campamento guerrillero en territorio ecuatoriano y se concedió, bajo el gobierno Uribe, autorización a los Estados Unidos para el uso de 7 bases militares para operaciones en la región (Vega Cantor, 2017). Las fuerzas armadas colombianas pasaron de tener 215.000 efectivos en 1998 a contar en sus filas con 445.000 en 2010 (GMH, 2013). A pesar de que la política de seguridad democrática ha sido ubicada como exitosa por algunos analistas (Torrijos, 2017), Naciones Unidas señaló el aumento de las desapariciones forzadas, ejecuciones extrajudiciales y desplazamiento durante su aplicación, además se ha denunciado el apoyo de fuerzas paramilitares en su implementación (Molano, 2017), y el desarrollo de prácticas como los «Falsos positivos» (Gutiérrez Sanín, 2017). La seguridad democrática tenía un correlato económico, impulsó a

supuso una ofensiva militar, política y judicial contra los grupos insurgentes, éstos, a pesar de su fortalecimiento militar, cargaban con un enorme desprestigio que el gobierno Uribe aprovechó para sindicarlos de «terroristas», carentes de cualquier legitimidad política, señalarlos como responsables de la crisis económica y social que atravesaba el país, llegando, a partir de esa narrativa, a negar la existencia del conflicto armado, pues se le redujo a la condición de «amenaza terrorista» -como se indicó en un capítulo anterior-, que debía ser combatida por la sociedad en su conjunto (GMH, 2013). El conflicto armado desapareció como concepto de las alocuciones del gobierno, de manera más amplia de los discursos de importantes sectores políticos, de los informes de noticias, de los lineamientos curriculares, de las escuelas, en las que *«no se tocaban o procuraban tocarse con pinzas»*.

Rodolfo también anota que esa historia reciente *«era más, cosa de políticos, o cosa de, de, de la coyuntura mediática y no... algo propuesto desde la educación»*. La legislación al respecto apenas comenzó a aparecer por esos años y la lucha por inclusión de las memorias de las víctimas también empezaba a ser reconocida.

En materia curricular, en los Estándares Básicos de Ciencias Sociales de décimo y undécimo grado de 2004 se omite la denominación «conflicto armado interno», pero se enuncian como parte de los conocimientos a trabajar el surgimiento y dinámica de los grupos guerrilleros, el paramilitarismo, el narcotráfico, los procesos de desplazamiento forzado y las negociaciones de paz (MEN, 2004).

Será apenas con la Ley 1448 de 2011, Ley de Víctimas y Restitución de Tierras, que se prescribe que el Estado debe propiciar las garantías y condiciones para avanzar en ejercicios de reconstrucción de memoria y acceso al derecho a la verdad (Congreso de la República, 2011), lo cual abrió

sectores como el de los hidrocarburos, la minería, la agroindustria (caña de azúcar, palma africana, etc.) y el latifundio ganadero, produciendo un repunte económico que benefició a unos cuantos, pues con la seguridad democrática aumento la desigualdad en el país, y particularmente la pobreza en el sector rural, se legalizó la contrarreforma agraria producida por el despojo de tierras paramilitar y con todo ello se profundizaron algunos de los factores estructurales que han alimentado el conflicto armado (GMH, 2013).

una puerta para la exposición de las memorias de las víctimas y su aparición en los escenarios educativos. Si bien, tampoco en la ley 1732 de 2014, que ordena la creación de la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país, o en su decreto reglamentario -el 1038 de 2015-, se hace referencia manifiesta al «conflicto armado interno», si se desprende de ellos que las escuelas pueden trabajar sus ejes «cultura de paz» y «educación para la paz» de forma autónoma (Congreso de la República, 2014).

WR: ¿Cuándo estudiaste secundaria trataste el tema del conflicto armado en el colegio?

M: *De lo que yo me acuerdo, de lo que nos enseñaban, no, de lo que me acuerdo más que todo era solo, ¡huy! pero es que eso era, cuando era pequeño, eso pues los temas curriculares, entonces historia de Colombia, eso sí lo vimos, más que todo ciencias políticas, regímenes, pero así temas específicos, no (...).*

Miguel.

Miguel no trabajó el tema del conflicto armado como estudiante de secundaria, en su narración da indicios de una posible explicación que remite a un problema ampliamente señalado, particularmente por los historiadores en el país: la dilución de los contenidos y saberes históricos en un área denominada ciencias sociales integradas, «*eso pues los temas curriculares (...) más que todo ciencias políticas, regímenes, pero así temas específicos, no*». Los críticos de las ciencias sociales integradas indican la carencia de referentes sobre el pasado en los estudiantes, pues al no existir específicamente una enseñanza del saber disciplinar se pierde el rigor conceptual y metodológico en su tratamiento.

La anotación de Miguel podría validar estas preocupaciones ante una amplia variedad de contenidos, teorías y conceptos, queda disminuido el lugar del conocimiento histórico. Sin embargo, Miguel también apunta: «*entonces historia de Colombia, eso sí lo vimos*», lo que supondría que no es propiamente el saber histórico el que está excluido, sino particularmente el de la historia reciente. Arias subraya al respecto que en una investigación

desarrollada con estudiantes recientemente graduados de secundaria sobre sus clases de ciencias sociales, existe una evocación fundamentalmente de datos históricos: fechas, personajes, acontecimientos políticos y militares; por lo cual sostiene que sí se enseña historia en la secundaria, lo que podría cuestionarse es qué historia se enseña y cómo se enseña (Arias, 2015b).

En España se ha encontrado un problema que se podría asociar con lo anterior, muchos profesores de historia critican la enseñanza de la historia reciente, pues la ligan a una tendencia amenazante para la enseñanza de la historia: el presentismo o contemporaneísmo; rechazan esa «invasiva presencia de lo contemporáneo», pues estiman conduce a un currículo poblado de aspectos «menos históricos», más cercanos a los estudios de la economía y la sociología (Merchán, 2009). Como indica Arias para el caso colombiano, existen en este terreno disputas por la hegemonía de un saber, los argumentos que se exponen por los sectores en contienda plantean la búsqueda de unas prácticas que mejoren la calidad de la enseñanza y que conduzcan al desarrollo de una conciencia histórica y crítica en los estudiantes, no obstante, lo que también aparece aquí es que existen algunos intereses gremiales en juego (Arias, 2015b).

«WR: ¿Y por ejemplo en el INEM trabajaste el conflicto, tus profesores hablaban del tema?

A: *Sí, en sociales y en geografía digamos, pero ellos lo hacían más desde lo histórico, lo referenciaban más desde lo histórico, más que uno se pusiera a pensar ¿Oiga, esto es justo?, ¿Es justo que nos pase esto?, ¿Cómo cree usted que debe intervenir para que el Estado le haga respetar o digamos le, le dé a usted lo que usted se merece como ciudadano y todo?, se hacía más desde lo histórico».*

Ana.

Ana estudió también -al igual que Gustavo- en un INEM -Instituto Nacional de Enseñanza Media-, una institución escolar localizada en este caso en otra localidad bogotana de clase trabajadora: Kennedy. Ana relató que sí se

trabajó el conflicto armado en su secundaria, pero encuentra problemas similares a los mencionados por Arias: qué historia se enseña y cómo se enseña. Cuando Ana dice «*lo referenciaban más desde lo histórico, más que uno se pusiera a pensar ¿Oiga, esto es justo?, ¿Es justo que nos pase esto?*», parece aludir a unas prácticas de enseñanza en las cuales lo «histórico» son acontecimientos políticos y militares, personajes y fechas, es decir, una enseñanza de la historia que tiende a la memorización y se distancia del razonamiento. Ya se había mencionado que Jaramillo y Melo habían planteado una preocupación cercana cuando sugirieron que aprender historia no era cuestión de memorizar datos, fechas y anécdotas, sino una actividad que debía conducir al razonamiento metódico sobre los hechos y circunstancias (Jaramillo Uribe y Melo, 1997) y Arias comenta que investigadores como Atehortúa han señalado el predominio de un aprendizaje memorístico y repetitivo en la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia (Arias, 2015b). Ese predominio que indicó Ana pudo estar a la base de las limitaciones con las cuales llegó a tratar el conflicto armado como estudiante.

Se han enunciado hasta aquí explicaciones contextuales, disciplinares, gremiales y propias de los saberes docentes que se ponen en práctica para explicar las ausencias del conflicto armado en la formación escolar de los docentes, sin embargo, en circunstancias temporales y contextuales próximas se encontraron posicionamientos muy distintos en algunas escuelas en las que cursaron otros docentes.

6.2.2. Cultura escolar y conflicto armado en las escuelas de comunidades religiosas

«WR: En tu experiencia personal como estudiante ¿trabajaste en el colegio el conflicto armado como objeto de estudio?

L: *Sí, yo estudié en el Colegio (de una comunidad religiosa) y mi formación fue en Teología de la Liberación, entonces obviamente que se hizo un análisis desde la pastoral, con un alto sentido político y pues se trabajaron todos los conflictos en América*

Latina, sobre todo en Centro América, y digamos que eso era muy, muy recurrente en mi espacio académico, no solamente en el área de sociales sino en la pastoral, como que era la transversal a todo el pensamiento de (esa comunidad religiosa), entonces yo sí tuve una fuerte formación que insidió en mí, luego en mis elecciones, eee, académicas».

Lucía.

Como ya se ha señalado se puede hablar de una cultura escolar común a varias instituciones en un periodo o región determinada, pero al mismo tiempo, cada institución educativa construye su propia cultura, un conjunto de tradiciones, reglas de juego, supuestos que no se ponen en entredicho y que organizan la actividad escolar (Viñao Frago, 2002). No se trata de algunas diferencias en materia metodológica o pedagógica, sino de profundas diferencias histórico - culturales que se expresan en las maneras de estructurar las prácticas educativas (Rockwell, 2018c).

En el relato de Lucía se puede percibir el peso de estas culturas institucionales, Lucía termina su formación secundaria en 1999, en medio de un contexto social que restringía el tratamiento de la historia reciente en las escuelas -como se ha visto en varios casos cercanos temporalmente-, sin embargo, en su escuela -una escuela secundaria de filiación religiosa- existe un posicionamiento político, ético y religioso que se expresa en una serie de tradiciones y prácticas educativas que tienen como elemento característico la presencia constante de la enseñanza de la historia reciente. Ese factor resulta esencial para construir una atmósfera de transmisión que alienta su tratamiento. Esa cultura escolar marca la vida académica futura de Lucía. Una narración semejante encontramos en León.

«L: Pues sí, digamos que sobre todo pues tengo la referencia muy clara en décimo y once por la formación que yo tuve, eee, yo vengo de un colegio, de una Escuela Normal (instituciones de educación secundaria con énfasis en formación pedagógica), eee, y es una Escuela Normal que tenía un enfoque bastante por la

línea de la Teología de la Liberación entonces... (...) yo siempre he reconocido que mi posición crítica ante el mundo y ante la vida es porque efectivamente la Normal me marcó, entonces era muy interesante, yo no era muy religioso, me gusta la línea de la Teología de la Liberación por su propuesta social y por su incluso crítica misma hacia la iglesia, pero es muy interesante yo estaba en décimo y yo recuerdo muy bien que nos hacían misas campesinas y las misas campesinas empezaban por cantar “No basta rezar” de Ali Primera, era la canción del estribillo en medio de la misa, entonces, eee, yo siempre, incluso decía que hace poco en un encuentro que estuve, que para mí siempre quedó esa frase muy marcada, cuando en el estribillo de la canción se dice “...no basta rezar, hacen falta muchas cosas para conseguir la paz”, entonces, eee, claro, y fue como comprender el mundo, comprender las injusticias, nosotros teníamos encuentros, íbamos a Cazucá, ¿sí?, íbamos a encuentros por ejemplo de novenas en diciembre con personas supremamente, lugares supremamente marginados de Bogotá que yo no conocía. (...) empezamos por ejemplo el ejercicio de hacer, en el colegio había una mini emisora, de generar programas y de contenidos, hablar de la situación de las mujeres en la historia, hablar de la situación del paramilitarismo, de los desplazados, de las condiciones de marginalidad para indígenas...».

León.

La Teología de la Liberación postuló como premisa el precepto de «opción por los pobres», los sectores de la iglesia católica que le fueron afines se expresaron en Colombia con la declaración de la Golconda -como ya se señaló-, que exigía una «verdadera revolución» popular y socialista (Golconda, 1968), algunos de ellos llegaron a militar en las organizaciones insurgentes y muchos otros se comprometieron con el trabajo social y político de los llamados «curas rebeldes» al que se hizo alusión en el capítulo anterior.

En el relato de León ese trabajo, con un énfasis popular y comunitario, se manifiesta con las «*misas campesinas*», con las «*novenas en diciembre con personas supremamente, lugares supremamente marginados de Bogotá*» y le permitieron a León: «*hablar de la situación de las mujeres en la historia, hablar de la situación del paramilitarismo, de los desplazados, de las condiciones de marginalidad para indígenas*», «*comprender el mundo, comprender las injusticias*», por lo que constituyeron prácticas de enseñanza de la historia reciente particulares que emergen de esa cultura institucional. En la escuela de Lucía, desde esa misma influencia de la Teología de la liberación, se desarrollan otras prácticas de acercamiento a la historia reciente: el «*trabajo misional*» en zonas con presencia directa del conflicto armado.

«WR: ¿Más o menos hacia qué año, es decir, cuándo cursaste la secundaria?

L: *Yo me gradué en el 99, yo entre allá en el 93, entonces digamos como toda esa década del 90, allá trabajaban mucho eso, esa era una opción, hasta yo tuve la posibilidad de ser misionera con ellos y nosotros íbamos a zonas de conflicto armado, en ese tiempo íbamos mucho al Tolima, hacer trabajo misional, pero no un carácter misional tradicional de ir a evangelizar, sino como una apuesta desde lo popular, desde la cultura, de trabajar con las comunidades campesinas*».

Lucía.

Para marcar el extraordinario peso de las culturas escolares se expone ahora un caso opuesto en otra escuela de carácter religioso, una *atmósfera de transmisión* que omite el tema. Alejandra cursó su secundaria, en esta otra institución y a diferencia de lo narrado por León y Lucía, en ella no se estudiaba el conflicto armado colombiano.

«WR: ¿En el colegio en el que estudiaste, se trataban estos temas, aparecía en el currículo el conflicto armado colombiano?

A: No, no pasaba porque yo, como estudiaba con las monjas, nosotros prácticamente la historia que veíamos era muy poca.

Alejandra.

6.3. Contexto social y prácticas de enseñanza del conflicto armado: censuras

En Colombia se ha venido desarrollando un proceso de democratización de la memoria de la historia reciente, han emergido nuevos relatos, particularmente asociados a las narraciones de las víctimas. Esos relatos, junto con las investigaciones académicas y penales sobre las causas, dinámicas, consecuencias, delitos y crímenes cometidos en el marco del conflicto han quebrado muchos de los silencios u omisiones que sobre su memoria existían. El efecto más agudo de ello ha sido el cuestionamiento al Estado colombiano por sus actuaciones en esa confrontación, pues estas plantean serios interrogantes sobre su carácter democrático.

Esa crisis de la memoria del conflicto sigue latente, no ha constituido un cambio de página, pero sí un escenario de pugna entre memorias contrapuestas, de fuertes reclamos sociales de verdad y reparación. En ese marco las amenazas, los riesgos y la censura a la hora de hablar del conflicto, de tramitarlo en los espacios escolares, no han desaparecido.

La censura puede ser entendida como un trabajo de la memoria, como parte de esa lucha por la construcción de un relato hegemónico sobre el conflicto armado. A continuación se describirán y analizarán distintas formas de aparición de la censura que fueron expuestas por los docentes entrevistados. Tales censuras han limitado sus prácticas de enseñanza y han aparecido en los contextos cercanos como advertencia a futuro o como fenómeno de la realidad nacional.

6.3.1. Docentes en formación: ¿Cómo construir barreras frente a la enseñanza de la historia reciente?

«(...) nos desaparecen a, al, al profesor Darío Betancourt⁵⁶ que es un profesor que era el, digamos el referente político de la facultad, el después aparece asesinado, entonces digamos eso, eso genera un impacto fuerte, eee, hay grupos de diferentes nombres en la universidad y esos grupos aparecen amenazados también, entonces eso obviamente genera un choque fuerte porque lo que no queremos es que por discutir sobre lo que pasa en el país, por querer protestar, por buscar unas mejores condiciones para la universidad, un mejor presupuesto, empiecen a pasar estas cosas».

Ana.

«(...) algo que de pronto me marcó fue que... el profesor de sociales como en tercer semestre, era el hijo del primer dirigente de la UP que asesinaron, él es Ricardo Castaño Zapata, el hijo, y a él inclusive en el baile rojo⁵⁷, sale el cartel del papá de él, al papá lo asesinaron y al, y al hermano de Ricardo también lo asesinaron⁵⁸.

Estrella.

Ana y Estrella recordaron algunos hechos que han marcado su relación con el tema del conflicto armado cuando desarrollaban su proceso de formación

⁵⁶ Darío Betancourt Echeverry era profesor de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y director del programa de licenciatura en ciencias sociales, desapareció el viernes 30 de abril de 1999 al salir de las instalaciones de la universidad y su muerte fue confirmada el 9 de septiembre de ese año. Darío Betancourt fue un historiador de la historia reciente, se ocupó de investigar el periodo de la Violencia en su natal Valle del Cauca y particularmente la actuación de los «pájaros», los asesinos a sueldo del partido conservador. Su último libro fue sobre las mafias de la cocaína en ese departamento. Fue asesinado y su cuerpo arrojado en la vía que de Bogotá conduce a Tunja.

⁵⁷ *El baile rojo* es un documental de 2003 dirigido por Yezid Campos en el que se narra la campaña de exterminio que se desarrolló contra la UP.

⁵⁸ Se refiere al dirigente sindical y político Rubén Darío Castaño Gil, miembro de la Unión Patriótica (UP) y el Partido Comunista Colombiano (PCC) que fue asesinado el 28 de Noviembre de 1985, y a su hijo Luis Gonzalo Castaño Zapata, también dirigente y concejal por la UP en la ciudad de Manizales, que fue asesinado el 19 de julio de 1990.

profesional. Ana en la Universidad Pedagógica Nacional en Bogotá -entre finales de la década del noventa y comienzos del presente siglo- y Estrella en la Universidad de Caldas en Manizales -en la primera década de este siglo-, en los dos casos actos de violencia política contra docentes o sus familiares establecen consecuencias posibles para quienes se ocupen de tratar temas asociados a la historia reciente colombiana.

Ana comenta: *«lo que no queremos es que por discutir sobre lo que pasa en el país, por querer protestar por buscar unas mejores condiciones para la universidad, un mejor presupuesto, empiecen a pasar estas cosas»*, insinúa el reconocimiento de que *«por discutir sobre lo que pasa en el país»*, pueden llegar a *«pasar estas cosas»*, es decir que existe un tipo de censura frente a temas como el conflicto armado que puede implicar la vida.

«M: (...) había unos compañeros, de carrera, que se encontraban investigando el tema de la historia de las FARC, y prácticamente estaban trabajando eso, y, la Toma del Palacio de Justicia, de acuerdo a lo que (silencio)... yo no sé, pues ese hecho todavía no se ha esclarecido por completo, aquellos estudiantes, uno, terminó muriendo en su misma casa, a partir de una bomba, entonces eso fue lo del escándalo de...»

WR: ¿Suba (localidad del norte de Bogotá)?

M: *Ellos son, Óscar y Daniel⁵⁹, entonces pues ahí desde los medios se trató de decir, no que eso fue que ellos eran parte de un grupo de estudiantes que intentaban, ¿si?, hacer como una especie de bombas caseras y que durante el proceso, terminó mal el proceso; pero entre nosotros decíamos eso no era cierto, prácticamente uno sabía, digámoslo así, lo que ellos se*

⁵⁹ Miguel se refiere a Óscar Danilo Arcos y Daniel Andrés Garzón, que junto con Lizaida María Ruiz Borja murieron la noche del 24 de marzo de 2012 en un barrio de la localidad de Suba al norte de la ciudad de Bogotá. Óscar y Daniel eran estudiantes de la licenciatura en ciencias sociales de la UPN y desarrollaban sus trabajos de investigación sobre grupos insurgentes como el M19. Lizaida ya se había graduado de esta universidad y trabajaba como profesora. Los medios de comunicación presentaron el caso como una explosión por fabricación de «papas bomba»; sus compañeros, profesores y familiares niegan esa versión. Los hechos se produjeron a pocos meses de un gran proceso de movilización estudiantil de la cual ellos habían sido partícipes.

encontraban trabajando, y uno sabe que, digamos ellos ya se encontraban en séptimo semestre, no eran tan ingenuos, y pues de todo lo que se les llegó a culpar, pues uno sabía que muchas cosas que dijeron en los medios no eran ciertas, y ese tema, y esa situación, y ese acontecimiento, jamás se esclareció por completo, lo mismo pasó hace poco con un estudiante que estaba trabajando sobre, sobre las FARC, lo terminaron desapareciendo, y apareció luego, no sé si fue en el Salto del Tequendama o terminó en Soacha en un potrero⁶⁰. Entonces ese tipo de circunstancias pues a uno lo obligaron como también a... poner como una barrera, y a no profundizar en ese tipo de temáticas como es el conflicto armado que es un hecho reciente, todavía no ha pasado».

Miguel.

Jelin planteó que un rasgo que comparten cinco países del cono sur con pasados dictatoriales (Argentina, Chile, Brasil, Uruguay y Paraguay) es que el tema de la memoria sobre esa historia reciente no se cerró con la transición política a la democracia, las «cuentas» con ese pasado no están saldadas, ni en términos institucionales ni en términos simbólicos (Jelin, 2007). Cuando Miguel resaltó que el conflicto armado «*es un hecho reciente, todavía no ha pasado*», marcó una de las particularidades de esa historia reciente en Colombia, que a pesar de configurar un periodo histórico con más de cincuenta años de existencia no pasa, no se ha cerrado. No sólo porque sus huellas continúan frescas, porque su dolor aún desgarrar, porque muchas de sus víctimas viven y no han sido escuchadas; también porque los victimarios siguen actuando, generando terror y muerte, buscando callar a quien pretenda pensar o decir algo sobre ese pasado que pueda estar fuera de la memoria oficial... aquí las cuentas están mucho más atrás.

⁶⁰ Miguel hace alusión al caso de Nelson Andrés Junca Juyo, estudiante de la UPN y activista social, que días después de recibir su diploma como licenciado en ciencias sociales fue desaparecido, su cuerpo fue encontrado luego de seis días en zona rural del municipio de Soacha -aledaño a Bogotá-. Su trabajo de grado había sido sobre las FARC-EP.

En el país se está distante de la hipótesis que Jelin propone como posible estado de la cuestión en esas cinco naciones del sur, lo «normal», nos dice, es que se intente confrontar y abrir la caja de ese pasado represivo (Jelin, 2007). En Colombia los hechos relatados por Miguel son un síntoma de esa etapa de crisis en relación con la historia reciente -Miguel cursó sus estudios de licenciatura en la segunda década del siglo XXI-, cada vez existen más jóvenes educadores que se quieren ocupar de estos temas, pero aún persisten las amenazas, aparecen las advertencias: *«Entonces ese tipo de circunstancias pues a uno lo obligaron como también a... poner como una barrera, y a no profundizar en ese tipo de temáticas como es el conflicto armado»*.

6.3.2. Presencia de actores armados y prácticas de enseñanza de la historia reciente

«E: (...) las AUC eran la presencia ahí en el barrio, por qué, porque de ahí para allá era todo lo que eran las haciendas de los terratenientes caldenses de Manizales y... pues ellos tenían su grupo ahí, y estaba el Cacique Pipintá, que era el que dirigía como toda esa parte, y... ellos pasaban así, porque eso son dos calles, que pues tú ya conoces, eso pues una calle principal y entonces ellos bajaban con sus armas, bajaban, saludaban a los del CAI (Centro de Atención Inmediata - Estación de Policía) que quedaba al final del barrio, subían como si nada, y empezaron a reclutar a los muchachos que estudiaban, que eran unos de los que les dábamos clase, los chicos de noveno, décimo y once, y entonces empezó la desertión escolar ahí en el colegio (...).

WR: ¿Eso me dices, al interior por ejemplo del colegio en el que tú estabas haciendo la práctica, se veía eso, se reflejaba esa cultura del miedo?

E: *Sí claro, porque uno no podía hablar, hasta uno mismo la sentía. Más cuando, es que eso fue todo un proceso, porque empezaron a sacar a los muchachos y con el asesor, él nos decía: “bueno, esto es un proyecto que casi nunca nadie hace y en la*

universidad”, por ejemplo, tuve mucha gente que trató de quitarnos el proyecto; porque nos decían: “¡Ustedes van a ser es profesores donde está el énfasis de la pedagogía!”, “¡Ustedes, esto no es una investigación sociológica!”, “¡Ustedes no pueden hacer esto!”, y nosotros pues nos metimos por el lado del miedo en el aula, no sé que esto, pero sin dejar de lado lo del conflicto armado, porque es que imagínese estábamos en pleno Uribe Vélez 2002 - 2003, ahí estaba eso ahí vivito (...) Y, yo por ejemplo no me pude graduar con mis compañeros, nos tuvimos que venir seis meses para acá, porque nos metieron panfleto por debajo de la puerta, por sapos, que si no nos íbamos... y pues el miedo, entonces dejar todo (...)

WR: Directamente este asunto de la cultura del miedo, cuando estabas dentro del aula, en ese momento, en (el barrio en cuestión), en ese trabajo que estabas haciendo, ¿Cómo lograbas confrontarlo, o era muy difícil confrontarlo?

E: *Por lo mismo que te digo, pues, uno ya andaba como con pies de seda.*

WR: ¿Había que cohibirse de decir cosas?

E: *Claro, había que cohibirse, claro porque es que estaba ahí la presencia, los mismos chicos que tú les estabas dando clase...*

WR: No sabías ¿sí? –si pertenecían al paramilitarismo-.

E: *No, yo alcancé a sacar un muchacho de esos, que ya los estaban reclutando y él fue parte del video habla él, lo llevé a la universidad, eso fue a escondidas, eso era como todo, él tiene la voz distorsionada, pues le oscurecimos el rostro y todo eso, y él cuenta cómo los reclutaban, cuánto les pagan, qué les ofrecen, cómo les hacían probar finura... que era matando a un compañero, a un amigo o un familiar, para saber si ellos sí servían para eso o no, y entonces narra como toda esa historia ahí en el video, entonces claro uno sabía que esos chicos cualquiera podía ser... entonces uno no hablaba mucho del tema la verdad en ese momento».*

Estrella.

Estrella tuvo que desarrollar como parte de su plan de estudios en la licenciatura en ciencias sociales su «práctica docente», dos semestres en los que los profesores en formación asisten a una institución escolar a aprender in situ algunas de las características de ese «trabajo de artesano», de la pragmática del oficio docente (Escolano Benito, 1999). Estrella decidió hacer la práctica en una escuela pública en su mismo barrio de residencia en la ciudad de Manizales -ciudad del eje cafetero, capital de departamento de Caldas-. Los hechos coinciden temporalmente con el momento de auge en la región de la estructura paramilitar «Cacique Pipintá⁶¹».

Estrella subrayó la presencia en el barrio de los paramilitares -la barriada está a unos 25 minutos en auto del centro de la ciudad-, su convivencia con la Policía y una posible complicidad o acuerdo con los terratenientes de un área rural aledaña. El efecto de ese contexto sobre la dinámica escolar lo marca al comentar: *«empezaron a reclutar a los muchachos que estudiaban, que eran unos de los que les dábamos clase, los chicos de noveno, décimo y once, y entonces empezó la deserción escolar»*; con relación a sus prácticas de enseñanza, particularmente sobre la historia reciente, lo que resultaba evidente era que *«uno no podía hablar»*.

No obstante, Estrella y un par de compañeros más decidieron hacer su trabajo de grado sobre el efecto de esa presencia paramilitar en el barrio y en las aulas bajo la idea de la «cultura del miedo» -a pesar de la oposición de un sector de la comunidad universitaria-, una cultura que conduce al silencio, a no hablar *«mucho del tema la verdad en ese momento»*. Estrella entrevistó en video a uno de sus estudiantes que había sido reclutado, su alumno le narró las dinámicas propias de la vida de estos jóvenes al interior de tales

⁶¹ El Frente «Cacique Pipintá» fue una estructura paramilitar creada en 1998 como parte del Bloque Central Bolívar, que se planteó como objetivo matar a supuestos guerrilleros o colaboradores de la guerrilla. En su accionar asesinaron brutalmente campesinos de los departamentos de Caldas y Risaralda, en algunos casos en los que se presentó la desaparición forzada de la víctima los comandantes paramilitares relataron que se descuartizaban los cuerpos y fueron arrojados al río Cauca (Verdad abierta, 2011). Según entrevistas realizadas por el CNMH a los miembros del Frente que se desmovilizaron el 45.5% de ellos reconoce vínculos y colaboración con el Ejército y la Policía, y el 9.1% reclutamiento de menores de edad como combatientes (CNMH, 2019).

organizaciones. Hacer posible que esa «cultura del miedo», que ese silencio se rompiera tuvo consecuencias directas en su vida: *«yo por ejemplo no me pude graduar con mis compañeros, nos tuvimos que venir seis meses para acá -Bogotá-, porque nos metieron panfleto por debajo de la puerta, por sapos»*.

Si bien no todos los docentes pueden estar dispuestos a llevar a cabo este tipo de trabajos e investigaciones, el sólo hecho de laborar en escuelas de la periferia de las ciudades, de trabajar en una zona rural, con presencia cercana o presunta de actores armados hace que los profesores deban andar «como con pies de seda»; pues el conflicto armado en estos lugares toca las puertas del aula, ingresa en ellas y se puede tornar impredecible: *«había que cohibirse, claro porque es que estaba ahí la presencia, los mismos chicos que tú les estabas dando clase...»*. Las prácticas de enseñanza del conflicto armado no dependen aquí de la legislación educativa, de las *culturas escolares*, de las memorias e intenciones de los docentes «practicantes», de las demandas de los estudiantes o sus familias, o de las exigencias sociales, de hecho las imponen los actores armados, son ellos quienes tienen la última palabra -su presencia delimita qué se dice, qué se hace, cómo se dice y cómo se hace-.

El fenómeno del reclutamiento forzado de menores, la presencia de actores armados, su incidencia en las aulas y prácticas de enseñanza fue enunciado por varios docentes entrevistados y no se asoció exclusivamente a los grupos paramilitares, también se describieron este tipo dinámicas ligadas a grupos guerrilleros. Mateo relató su experiencia en una escuela rural en un municipio de los Llanos orientales:

«Sí, a mí el conflicto como tal me tocó porque estuve enseñando en una zona, eee, rural, donde convivía con las dos partes o con las tres partes, ¿no?, a un lado de la escuela estaba una parte de la guerrilla, al otro lado estaba la otra parte de la guerrilla, y aparecía un tercero que era pues las fuerzas del Estado, entonces sí lo viví como tal, eee, eee, sentía uno la presión de en qué

momento se encuentran y en qué momento uno queda en medio del, del combate o del conflicto, y puede uno salir afectado, y como tal también afectaba a la institución y lo afectaba a uno como docente, porque de una u otra manera los participantes del conflicto, como era la guerrilla, le decían a uno qué se podía enseñar del currículo en ciencias sociales y qué no se podía enseñar, qué se le podía decir al estudiante y qué no se le podía decir, eso de una u otra manera como docente a uno lo afecta sí».

Mateo.

6.3.3. Prácticas de enseñanza y memorias en conflicto

«(...) Yo creo que más es un imaginario que se tiene frente al maestro de sociales en muchos escenarios, entonces el maestro de sociales ya es el marxista, es de izquierda, es guerrillero, de determinada tendencia. (...) yo trabajé en... (otra escuela de carácter privado), y allá empezamos a trabajar lo mismo, revoluciones latinoamericanas, pues para después caer en todo lo de la historia de Colombia y el Frente Nacional, y empecé a trabajar desde la música, entonces empezamos a escuchar música protesta de, de algunos países, para ir contextualizando el fenómeno de la dictadura o de la revolución, y claro eso fue fuerte porque como la parte pedagógica, la coordinación pedagógica y la rectoría pues se fueron encima pensando que se estaba dando un adiestramiento, una formación de tinte de izquierda hacia los muchachos, entonces sí hay censura».

Pedro.

La conclusión de Pedro fue contundente «*entonces sí hay censura*», no parece propiamente referirse a una censura que pretenda impedir que se trate el tema del conflicto armado, pero sí que busca limitar el cómo se trata: «*la coordinación pedagógica y la rectoría pues se fueron encima pensando que se estaba dando un adiestramiento, una formación de tinte de izquierda*».

Pedro llegaba a uno de sus primeros empleos y apareció como un docente dispuesto a trabajar el tema de la historia reciente y a hacerlo apelando a nuevos recursos; la reacción de las directivas de la institución partió de un prejuicio bastante extendido -de acuerdo a lo expresado por los profesores entrevistados-: *«el maestro de sociales ya es el marxista, es de izquierda, es guerrillero»*.

El prejuicio y la pretensión de censura pueden generar escenas que nos fueron narradas casi como burla. León relató cómo las mínimas referencias liberales o democráticas pueden despertar en algunas comunidades educativas -o sectores dentro de ellas- profundas suspicacias:

«(...) porque aquí los papás son bastantes complejos en eso, pues tengo la experiencia de que el profesor Emilio, eee, una mamá vino a quejarse porque estaban leyendo textos castro – chavistas, y era Rousseau, o sea, imagínese un liberal para ellos es castro – chavista⁶²».

León.

El docente que se interese por la historia reciente puede resultar sospechoso porque pretende ocuparse de asuntos incómodos y polémicos, introducir recuerdos y relatos cuestionadores, generar debates inaceptables para sectores de la comunidad. Estas circunstancias pueden conducir a la emergencia de una forma de censura que se corresponde directamente con el problema de la memoria, con una de sus funciones y el tipo de trabajo que se desarrolla en torno suyo. La memoria olvida lo que se ha hecho insignificante, pero también puede olvidar lo que aún significa. La memoria puede cumplir, como ya hemos subrayado, una función de «molestia», cuando esto sucede se dispone, por parte de los gobiernos, de las instituciones -en este caso escolares- o de determinados grupos sociales, procedimientos que conducen a

⁶² Denominación acuñada por Álvaro Uribe y sectores políticos afines para toda idea, posición, afirmación o personalidad que exprese alguna distancia con la perspectiva neoliberal, defienda el proceso de desmovilización con las FARC o la Justicia Especial para la Paz (JEP). Todo ello bajo la premisa de que en cualquiera de esos casos se tienen como referentes ideológicos al «castrismo» o el «chavismo» y se busca fomentar el «odio de clases».

una «destrucción» intencional de memoria (Portelli, 2016c). La censura, como trabajo de la memoria, pretende callar lo que puede resultar «molesto» para los relatos nacionales que glorifican el pasado, que sólo recuerdan lo que enorgullece, que eliminan sus sombras, tensiones y contradicciones.

Quizás, como parece corresponderse con la narración de Pedro, incluso sea admisible la enseñanza de la historia reciente, siempre y cuando no sea de una perspectiva muy de «izquierda». ¿Qué puede ser muy de «izquierda»? Dussel, Finocchio y Gojman comentan que en Argentina frente al pasado dictatorial se ha construido un espacio social que establece una frontera ética y política, que defiende el clamor de justicia y verdad «no olvidaremos ni perdonaremos», en ese espacio, no entra la impunidad y es un espacio de resistencia colectiva e individual de la memoria (Dussel, Finocchio y Gojman, 2012).

En Colombia un espacio como ese está en construcción, ha sido defendido por organizaciones de DDHH, particularmente por las víctimas del conflicto y se ha empezado a extender socialmente, como lo expresan los reclamos democráticos que aparecieron con los estallidos sociales de 2019 y 2021, en ellos una amplia vanguardia juvenil expresó consignas y desarrolló actos en los que se manifestó su negativa a olvidar y perdonar -por ejemplo, un enorme grafiti en el monumento a los héroes en Bogotá en el que se recuerda que fueron 6402 víctimas de asesinatos extrajudiciales o «falsos positivos»-. Sin embargo, aún es posible encontrar sectores sociales para los que ese tipo de consignas son muy de «izquierda», «demasiados radicales»... Tales concepciones tienen presencia en las instituciones escolares, pues hacen parte de los actuales combates por la memoria del conflicto.



Fotografía 2: Esteban Vega La-Rotta. 19 de mayo de 2021. Monumentos a los Héroes – Bogotá. (Revista Semana).

6.3.4. El conflicto armado como problema político en las prácticas de enseñanza de la historia reciente

«(...) hay que tener tacto en muchas ocasiones y hay que despolitizar el tema, no hay únicamente que verlo desde la perspectiva política del docente de turno, y hay que, precisamente entenderlo, como un todo y en ese todo hay puntos de vista diferentes, hay puntos de vista contradictorios; y en muchas ocasiones creo que esa es la discusión que yo tengo más, con muchos de los docentes acá en esta institución, que... que hay que despolitizar el discurso y hay que entender que nuestra labor no va hacia el, el mal entendido adoctrinamiento, sino que va hacia la comprensión más global de una realidad (...).

Rodolfo.

Se encontró un tipo sutil de censura que puede expresarse de forma contradictoria en algunos docentes, pero que apareció con cierta regularidad, aquella que pretende establecer como premisa que la enseñanza de la historia de la historia reciente debe despolitizarse -en el capítulo anterior se hizo alusión a la idea de «neutralidad»-. Existen distintos problemas que se oponen a esta pretensión, el primero, como advierten Levín y Franco, es el carácter

político «ineludible» de ese pasado, pues con su estudio se interpela el horizonte de expectativas pasado de una sociedad y se pone en discusión su horizonte de expectativa presente (Levín y Franco, 2007).

Las investigaciones de la historia reciente han hecho objeto de estudio a la memoria -analizan testimonios de los actores de ese pasado, sus relatos orales son integrados como otras fuentes escritas-, y la memoria se conjuga siempre en presente, desde el presente se determina qué recuerdos conservar, a qué testigos escuchar y cómo interpretar sus lecciones, lo cual supone necesariamente apuestas políticas (Traverso, 2011). Desde el punto de vista pedagógico autores como Freire han sostenido que la educación es en sí misma política, no se vuelve política por decisión del educador, para él la educación hace parte de las acciones humanas que trabajan en dirección a sueños, ideales, utopías y objetivos, de allí emerge su politicidad (Freire, 1998).

En Colombia el tratamiento actual de la historia reciente, la exposición pública de los relatos de las víctimas y de las investigaciones que develan crímenes de Estado, ponen en cuestión -como se viene subrayando-, la institucionalidad democrática y las estructuras del poder, lo cual desata todo tipo de discusiones éticas y políticas. En ese marco de circunstancias la decisión que toma un docente como Rodolfo de tratar el tema del conflicto armado en el aula implica, así él no lo pretenda, una toma de posición política. Rodolfo se ubica en el lugar de quienes consideran que se debe quebrar el silencio existente por años en las escuelas colombianas sobre estos temas.

Cuando Rodolfo trabaja el *Basta ya* en clase, cuando admite el relato de sus estudiantes como parte de la narrativa histórica a problematizar, se posiciona del lado de quienes advierten la necesidad de democratizar la memoria del conflicto armado.

«(...) yo lo que intento es no involucrar mucho mi posición personal, yo inclusive les digo, bueno yo les voy a dar la

información (énfasis) vamos hablar de esto, pero no les voy a, a digamos a decir lo que yo pienso a no ser que ustedes digamos sientan curiosidad de algo (...) pero yo mido mucho con qué grupo estoy».

Ana.

La preocupación de Ana es cercana a la de Rodolfo, pues tiende a establecer un criterio de «neutralidad» en el tratamiento de la historia reciente, tal inquietud y búsqueda de la «neutralidad» no es gratuita, tiene una base objetiva que se puede rastrear no sólo en el caso colombiano.

Finocchio recuerda como la historia reciente no era tratada en las escuelas argentinas hasta finales del siglo XX, hecho que asocia a un sentido común pedagógico que planteaba que en las aulas no se debían tratar temas controversiales que despertaran intereses y pasiones, como los procesos políticos recientes. En el periodo dictatorial esa «neutralidad» fue asegurada por los militares con la «detección de subversivos», la censura a los contenidos, los textos escolares y en general a las prácticas docentes (Finocchio, 2007).

«(...) que todos los que hemos vivido y que hemos tenido que vivir los años cincuenta, sesenta, setenta con, como con el Estatuto de Turbay⁶³, como con nuestra profesión de docentes perseguidos, hemos buscado siempre que de verdad, eee, de verdad nosotros queremos esa paz».

Cielo.

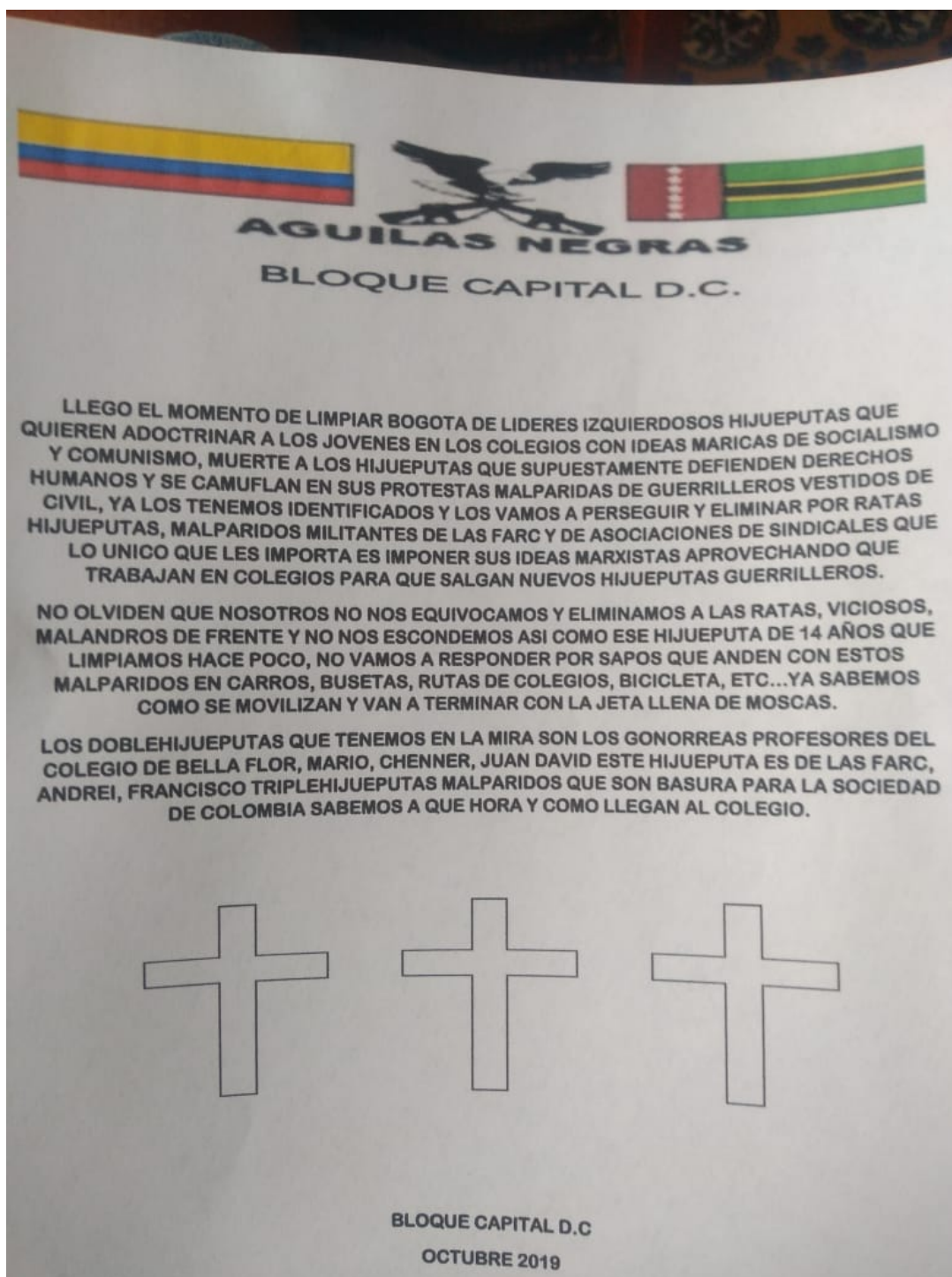
Cielo rectora de la escuela A y la profesora con mayor experiencia de las consultadas, en su entrevista nos remitió a una memoria gremial: preocuparse

⁶³ El Estatuto de seguridad nacional fue una normatividad penal dictada por decreto en el gobierno de Julio César Turbay Ayala (1978 – 1982) que buscaba poner freno al desarrollo de los grupos insurgentes, y controlar los procesos de movilización social que venían en ascenso desde el Paro Cívico Nacional de 1977. El Estatuto ponía a tono al país con la Doctrina de Seguridad Nacional de los Estados Unidos.

por enseñar el conflicto armado militar por la consecución de la «paz», o desarrollar actividades político - sindicales ha convertido la profesión docente en Colombia en una profesión de «perseguidos».

En el informe *La vida por educar* presentado en 2019 ante la JEP y la Comisión de la Verdad se estableció que entre 1986 y 2016 fueron asesinados 990 docentes, 78 profesores fueron víctimas de desaparición forzada y 1549 padecieron desplazamiento forzado. El informe señala que ha existido un ataque sistemático por parte de los actores armados -particularmente FFMM y paramilitares- contra los maestros que ha ubicado a FECODE (Federación Colombiana de Educadores) como la organización sindical en la que sus miembros han padecido un mayor número de violaciones de los Derechos Humanos (FECODE, 2019).

En este caso la «neutralidad» y la «detección de subversivos» se ha promovido sin dictadura, se ha perpetrado en «democracia»; por ello Ana y Rodolfo pueden pensar: «yo mido mucho con qué grupo estoy», pues la amenaza y la persecución a docentes que se interesen por estos asuntos no ha terminado:



Fotografía 3: Amenaza a docentes (circuló por grupos de WhatsApp de profesores).

Rodolfo considera: «(...) *hay que despolitizar el discurso y hay que entender que nuestra labor no va hacia el, el mal entendido adoctrinamiento, sino que va hacia la comprensión más global de una realidad*», despolitizar la enseñanza de la historia reciente es imposible -por las razones expuestas- y ese horizonte de «*comprensión más global de una realidad*», que es esencialmente correcto, puede enfrentar circunstancias de

censura pura y dura, en las que «adoctrinar» significa simplemente hablar del conflicto.

Un profesor puede ser señalado de ser de «izquierda», «marxista», «comunista» o «guerrillero» si está de acuerdo con la importancia de la verdad y la reparación a las víctimas del conflicto, si pone en discusión el caso de los «falsos positivos» o si hace alguna referencia a los grupos insurgentes. Los prejuicios frente a la enseñanza de la historia reciente pueden aparecer con enorme facilidad, en el caso de esta amenaza pública, junto con una sentencia de muerte, lo cual indica a los maestros que en algunos casos es mejor callar y en otros es necesario medirse.

Al referirse al tema de los conocimientos prohibidos en los siglos XVI y XVII Ginzburg resaltó como el reino de la política se presentaba como un espacio prohibido, pues implicaba que particulares pudieran conocer los secretos del poder. El autor ilustra cómo paulatinamente se llegó a considerar algo progresivo conocer la naturaleza, pero se mantuvo el rechazo a ese saber que podría conducir a la gente común a querer intervenir en la toma de decisiones. Esta censura, explica Ginzburg, pretendía preservar las jerarquías sociales y políticas existentes (Ginzburg, 2013).

En Colombia algunos sectores sociales sostienen aún a sangre y fuego que hablar de lo político es entrar al espacio de lo «prohibido», esa censura deja sus marcas, fundamenta temores y está estrechamente vinculada a la decisión de enseñar o no enseñar la historia reciente, a lo que se dice o se deja de decir y a las formas en las que se dice.

Intentar «despolitizar» o hacer neutral el relato puede conducir al docente que se ocupa de la enseñanza de la historia reciente a una sin salida. Se puede utilizar lo que sugiere Traverso para el caso de los historiadores, los profesores⁶⁴, al igual que ellos, no viven encerrados en una torre de marfil que los aleja de los murmullos de la sociedad o en una cámara refrigerada

⁶⁴ Al menos en los escenarios educativos en que eso sea posible.

que los resguarda de sus pasiones, por ello más que despolitizar la narrativa histórica, su preocupación debería ser contribuir al desarrollo de una *conciencia histórica* -una memoria plural e inevitablemente conflictiva-, cimentada en el análisis y la reflexión sobre las estructuras subyacentes de los acontecimientos, sobre las relaciones sociales implicadas en ellos y sobre las motivaciones que los impulsan (Traverso, 2011).

4. Espacialidad escolar, contextos cercanos y prácticas de enseñanza del conflicto armado

El espacio escolar no es un contenedor pasivo y neutro, carente de significados o contenido, el espacio escolar en sí mismo socializa y educa. Condiciona las interacciones, las líneas y modos de comunicación en las instituciones educativas (Viñao, 2008). ¿Puede tener impacto este espacio escolar descrito en las prácticas de enseñanza de la historia reciente?

6.4.1. «Para que no me toque el conflicto tendría que cambiarme de barrio»

Tuve un primer encuentro con el profesor Ernesto en la sede A de la escuela A, concertamos una segunda reunión y la posibilidad de desarrollar el trabajo etnográfico en la sede B en la que él laboraba.

No conocía la localización de la sede B, por eso me dirigí al lugar una hora antes. Era miércoles, nuestra cita estaba pactada para las 8:00 am, aproximadamente a las 7:00 am llegué a un sitio cercano a partir de las indicaciones ofrecidas por Ernesto, di varias vueltas por el lugar sin lograr identificar una edificación escolar. Pregunté a los transeúntes y no conocían de la existencia de un colegio en la zona, me hablaron de otras instituciones cercanas. Caminé hasta la entrada de una de ellas, en la portería de otra escuela me indicaron que debía regresar al

primer lugar al que llegué, en mi retorno observé a un estudiante con el uniforme de la escuela A, me le acerqué y le solicité información, me explicó que estudiaba en esa sede y que iba hacia allá.

Faltaban algunos minutos para la hora de la entrevista. La sede estaba justo en el lugar al que llegué, pero no tenía ningún cartel indicativo, a simple vista era una casa más del barrio, una vivienda de tres pisos inexpresiva, de ladrillo a la vista y franjas verdes, con una entrada insignificante para sus dimensiones. El estudiante tocó a la puerta, se abrió una pequeña ventana y luego la puerta. Una guarda de seguridad le permitió el ingreso al estudiante y me consultó: «*¿Usted es el profesor que viene de reemplazo?*», le respondí que no, le expliqué el motivo de mi visita y me llevó a la oficina de la coordinación académica.

Atravesamos un corto y estrecho pasillo para acceder a un patio interno, rectangular y no muy grande, al mirar hacia arriba me encontré con una serie de puertas dispuestas de forma desordenada por los tres pisos, todas blancas, todas con vista al patio. Desde el patio se podía observar lo que ocurría en cualquier pasillo, desde los pasillos lo que acontecía en cada uno de los pisos.

La coordinadora académica me informó que el profesor Ernesto estaba incapacitado y que no llegaría ese día. Le consulté si podía quedarme a conocer la sede. Con su autorización caminé por la escuela y dialogué con las personas encargadas de servicios generales. Todas ellas eran mujeres de la zona, en algunos casos madres de estudiantes de la escuela que habían sido contratadas para realizar labores de limpieza, con una vinculación de tres, seis o nueve meses. Eso dependía, según me dijeron, de la empresa contratista, de las políticas de la Secretaría de Educación o de su poca o mucha suerte.

El recinto tenía una entrada de luz natural que iluminaba el patio, sin embargo, esa claridad no llegaba a los espacios internos,

visité la sala de profesores y una pequeña cocina contigua a esta, así como la oficina de coordinación académica, en todos estos lugares estaban encendidas las bombillas.

Ya eran casi las 9:00 am, iba de salida cuando llegó una patrulla de Policía, ingresaron tres agentes -dos hombres y una mujer-. La guarda de seguridad me explicó que en ocasiones venían y requisaban a los estudiantes buscando armas o drogas. Le consulté por el origen del lugar, ella también vivía cerca y me contó que antes había sido una funeraria, y que en ese momento en la mañana era sede de la escuela A, en la tarde de un programa de extensión educativa en artes y deportes de la Secretaría de Educación denominado 40x40, y en la noche de un programa de educación secundaria para adultos. Antes de mi partida empezó a percibirse un olor nauseabundo, mi interlocutora lo asoció al mal estado de las cañerías y al efecto del calor de la mañana sobre el agua acumulada en los desagües.

Cielo, la rectora de la institución, me comentó en su entrevista que ante el déficit de infraestructura y la alta demanda educativa en la localidad se había abierto esa sede B, en ese espacio había funcionado originalmente la escuela, antes de la construcción en 2007 de la actual sede A. La sede B atendía en ese momento cerca de 400 estudiantes, divididos en 10 grupos de entre 30 a 40 alumnos.

La ocupación del espacio, su utilización, lo constituyen como lugar (Viñao Frago, 1994). En este caso, la sede B es una casa que hace las veces de escuela. Ha sido común habilitar edificios y locales que fueron construidos con otros fines para su utilización como lugares de enseñanza (Viñao Frago, 1994); por ello no resulta extraño que esta vivienda pueda serlo -lo que quizás sí puede resultar poco frecuente es que en su origen hubiese sido una funeraria-. Además esta casa escuela tiene internamente un diseño que le permite cumplir con algunas de las características de otras escuelas. Está dividida en tres pisos con trece habitaciones, lo que la hace apta para ser un

lugar segmentado por niveles y funciones (grados, cursos y asignaturas), también se presta, por sus características casi panópticas, para un tipo de distribución que permite el control de los estudiantes, tal segmentación y distribución son propias de los espacios escolares (Benito Escolano, 2000).

Ingresé por primera vez a una clase del profesor Ernesto un lunes a eso de las 9:00 a.m. Una de las puertas blancas que se veían desde el patio se abrió. El salón era pequeño, los estudiantes quedaban muy cerca el uno del otro, la luces estaban encendidas y las ventanas cerradas para evitar el ruido exterior, todo ello hacía que el ambiente se sintiera denso.

Ernesto me presentó ante sus estudiantes, cruzamos sonrisas y me dirigí al costado izquierdo, junto a una ventana. La ventana tenía una malla metálica externa que no permitía abrirla del todo y sobre el vidrio una capa plástica que lo oscurecía. Se podía ver poco, apenas aparecía la parte superior de las casas del vecindario; viviendas de autoconstrucción, sin ninguna uniformidad y con una seña típica: distintos segmentos de ellas en obra negra -paredes sin pañete o pintura que exteriorizan la construcción con bloque de arcilla cocida-. La sede está ubicada en medio de un barrio de calles estrechas, cerca de una zona comercial con un importante flujo vehicular y un bullicio casi constante.

Ernesto preguntó: «¿Han tenido alguna vivencia personal relacionada con el conflicto armado?» El silencio duró un par de minutos. «Mi barrio es una olla» dice el estudiante C, «para que no me toque el conflicto tendría que cambiarme de barrio⁶⁵»; sus compañeros sonrían. Durante un par de minutos los estudiantes describen el «conflicto en el barrio», comentan los hostigamientos de la Policía a los jóvenes en las canchas del

⁶⁵ Una Olla es un barrio comúnmente construido a partir de la invasión de terrenos por la comunidad, carentes de servicios públicos, de infraestructuras mínimas, con altos niveles de pobreza, informalidad laboral y violencia. En muchos casos aparecen en ellos sectores en los que se ubican expendios de narcóticos.

sector, las requisas constantes, las «batidas»⁶⁶, la balacera del fin de semana pasado y el asesinato de «manes» que han conocido.

Ernesto escucha e intercambia comentarios con sus estudiantes. Les planteó nuevamente la pregunta aclarando que se refería al conflicto entre guerrillas, paramilitares y Ejército. Algunos estudiantes retomaron en ese momento sus memorias familiares sobre el conflicto armado. La estudiante D levantó la mano, «profesor, mi hermano prestó servicio militar, mis primos están en la guerrilla», Ernesto preguntó «¿Cómo sabe usted eso, lo de sus primos?», la estudiante D respondió: «nos comunicamos por Facebook».

El estudiante C asoció su «vivencia personal con el conflicto armado» al territorio en el que reside, con los enunciados «Mi barrio es una olla» y «para que no me toque el conflicto tendría que cambiarme de barrio», logró romper el silencio inicial ante la pregunta de Ernesto y habilitó la entrada de una descripción concreta, situada y cotidiana de lo que los estudiantes pueden entender como la presencia del «conflicto en el barrio». Se podría interpretar tal descripción como expresión de una falta de precisión conceptual sobre el conflicto armado que terminó haciendo posible identificar tal fenómeno con las múltiples violencias que azotan las barriadas obreras. Ernesto intentó saldar la cuestión en esa dirección cuando aclaró que «se refiere al conflicto entre guerrillas, paramilitares y Ejército».

Sin embargo, también se puede comprender como una intuición. La persistencia del conflicto armado merodea la barriada y como se ha indicado en otros apartes de este trabajo puede tener una presencia velada, marginal o

⁶⁶ E Colombia el servicio militar es obligatorio; en los sectores populares el Ejército ha implementado históricamente prácticas de reclutamiento sorpresivo que comúnmente se conocen como «batidas», se instalan puestos de control para la verificación de documentos y se procede a alistar jóvenes mayores de 18 años que no estudian y no han definido su situación militar. Al lado del puesto de control se estaciona un vehículo en el que se conduce a los jóvenes a un establecimiento militar. La Corte constitucional declaró tal procedimiento como inconstitucional, a pesar de ello siguen existiendo denuncias de su uso, las autoridades militares sostienen que actualmente no se llevan a cabo, y que lo que se hace es entregar una boleta de citación a quienes corresponda.

abierta que los estudiantes intuyen -no necesariamente conceptualizan-; desde esa sospecha terminan distanciándose de la percepción del conflicto como fenómeno alejado del espacio urbano, para ellos está ahí: en la cancha, en la esquina, en la casa del vecino.

A pesar de la aclaración de Ernesto -que tuvo un efecto evidente en los relatos-, esa indeterminación en las narrativas entre la vida cotidiana de los estudiantes y el conflicto armado volvió a aparecer entre sus *memorias familiares*. Cuando la estudiante D afirmó con total naturalidad: «*profesor, mi hermano prestó servicio militar, mis primos están en la guerrilla*», ubicó dos actores armados enfrentados en el conflicto en una relación de proximidad con ella y entre ellos, que nuevamente subraya la estrecha conexión entre estas poblaciones escolares y el conflicto, pero también cómo el conflicto tiene ribetes de guerra fratricida, que para las familias trabajadoras de ascendencia campesina resulta una realidad con nombres y parentescos -en una conversación informal con la estudiante D me expresó que su familia era de origen campesino y que llegó a la ciudad por un proceso de desplazamiento forzado-. La naturalización de la presencia del conflicto en la vida de los estudiantes no hizo más que reafirmarse cuando Ernesto preguntó «*¿Cómo sabe usted eso, lo de sus primos?*» y la estudiante D respondió «*nos comunicamos por Facebook*».

6.4.2. ¿Un adentro y un afuera?

Rockwell advirtió como los muros, cercos o bardas que se instalaron en México en torno a las escuelas rurales indígenas sirvieron para marcar un adentro y un afuera (Rockwell, 2018a). En la sede B de la escuela A, ese adentro y ese afuera constituye una frontera porosa.

Esta escuela es una casa más, al igual que otras viviendas del sector, llena de carencias -falta de iluminación, de zonas abiertas, de ventilación o de cañerías en buen estado-, con una disposición por lo menos poco amable -presencia de mallas metálicas en las ventanas-, que por más que se quiera separar del

afuera -por ejemplo, oscureciendo el vidrio de las ventanas-, permite establecer continuidades entre esta espacialidad y las múltiples violencias que los estudiantes padecen, y que asocian en sus narrativas al conflicto armado. Las visitas eventuales de la Policía -organismo estatal y actor del conflicto- son una expresión puntual de esas líneas de continuidad.

La intuición, las sospechas sobre las manifestaciones del conflicto armado en el barrio y en su cotidianidad tienen una base objetiva que las explica; su indeterminación con el concepto no sólo es un problema de identificación y comprensión particular del fenómeno histórico, es también una huella de cómo esa historia reciente permea su realidad y puede llegar a tener presencia en la escuela misma.

6.4.3. ¡Un adentro y un afuera!

Cinco cuadras me separaban de la escuela B. Las calles del barrio no son tan amplias, pero el tránsito es escaso, atravieso dos parques y el verde de los árboles parece perseguirme. Las casas tienen un aire a quietud, algunas a mala vejez, pero otras mantienen el brillo y esplendor de una pequeña mansión familiar. Ventanales amplios, parqueadero para varios autos, jardines de gran tamaño y las huellas de un diseño arquitectónico venido de otras latitudes, indican que este es -o fue- un barrio de sectores sociales privilegiados.

Llegué temprano a la cita, un poco antes de la 8:00 a.m, esperé a un costado del salón que se me indicó -segundo piso al fondo-. Desde allí veía el patio, amplio y rectangular, con dos canchas y un espacio recreativo adicional -me refiero al patio de secundaria, porque el de primaria queda en otra zona de la escuela que apenas se alcanza a divisar-. Del mismo modo, se podía observar lo que ocurría en los pasillos de cada uno de los cuatro pisos de la construcción -a excepción de lo que sucede en el pasillo que está justo encima-, por ello pude ver a León cuando salía de su oficina.

Nos saludamos y charlamos un poco esperando el cambio de clase, luego entramos al aula. Los salones en los que ingresé en la escuela B tenían algunas diferencias entre ellos, pero resultaba común que tuvieran una iluminación natural muy potente por sus amplios ventanales, que permitían además - pasadas las 9:00 am-, el ingreso de unos cálidos rayos de sol. Afuera los árboles y techos de las casas -casi todas de dos plantas, coronadas con teja de arcilla- se intercalaban al mirar; poco y nada se escuchaba en el vecindario. La voz del profesor podía imperar.

En la escuela B el adentro y el afuera se marcan con toda claridad. La institución escolar rompe con la fisionomía del vecindario, es una estructura de cuatro pisos que ocupa una manzana entera, de grandes ventanales con una distribución secuenciada sistemáticamente, dos amplios portones ubicados a los costados que sirven al ingreso y salida de estudiantes, una puerta situada en el medio del costado oriental que sirve de entrada al área administrativa y a los cubículos de atención a padres. Al mirar esta mole de concreto es difícil no identificar en ella a una escuela.

Dentro el espacio fue distribuido de forma tal que la idea de vigilancia y control late en cada esquina. La edificación se construyó con un amplio patio rectangular en el centro que ofrece una gran luminosidad a todos los corredores, los pasillos son anchos y largos, tienen techos altos, columnas y balcones con innegable aire de monotonía, todo ello favorece, que al ubicarse en cualquier pasillo -especialmente en los de los pisos superiores- se logre tener una vista panorámica; prácticamente todo lo que sucede fuera de los salones -en los pasillos- puede ser observado. Al ser una estructura enorme ofrece la posibilidad al inspector de ubicarse de modo tal que su presencia pase desapercibida. A pesar de lo anterior, no dejan de distinguirse posibles escondrijos y algunas zonas grises.

La escuela B posee un teatro y un aula múltiple en su costado occidental, la biblioteca y las salas de sistemas en el segundo piso y en el cuarto un grupo

de oficinas distribuidas por áreas de conocimiento. Cada salón tiene conexión a internet y televisor, así como cada área cuenta con un computador asignado para el trabajo en el aula. A pesar de que el edificio no posee zonas verdes en su interior, de que los lugares de esparcimiento son limitados y que toda la arquitectura presenta escasos signos de modernidad, los espacios son confortables para el desarrollo de las actividades educativas; si se suma esto a los recursos a los que tienen acceso los docentes, a la tranquilidad del barrio en el que está ubicada la escuela, puede decirse que este espacio escolar es un lugar apropiado para enseñar y aprender.

Por otro lado, las características sociales de los estudiantes de la escuela B y sus relaciones con el conflicto armado, que fueron enunciadas por los profesores, dan cuenta de una realidad muy distinta a la expuesta por los estudiantes de la escuela A.

«Sí, claro que sí, de hecho nosotros en este caso trabajamos con una población que tal vez no ha vivido el conflicto tan directamente, pero sí, sí tenemos estudiantes que por ejemplo sus abuelos, sus padres, eee, vienen de una, de un desplazamiento en algunos casos, vienen de otras ciudades y entonces narran cómo fue ese proceso de desplazamiento; nosotros tenemos, eee, nietos de presidentes de la República, donde también nos hablan de qué pasó con sus abuelos cuando fueron presidentes, o su tío abuelo cuando fue presidente (...) Sí, lo hemos tocado un poco más abiertamente y de hecho el colegio cuenta con una población en la que muchos de los papás también ya de los estudiantes son abogados y tienen como injerencia en la vida política y todo esto, y han logrado inclusive entrar al debate (...) acá hay chicos que pertenecen a partidos políticos, algunos están involucrados en partidos conservadores, liberales, las juventudes de esos partidos, Partido Verde, ¿sí?, entonces digamos ellos tienen como una forma, porque por sus papás están involucrados o ellos se han ido metiendo como en cosas de, del barrio, de la comunidad

donde están y les llama la atención, yo tengo dos ex alumnos que se fueron con la idea de estudiar para ver si se pueden presentar, hacer vida política, uno de ellos me decía yo quiero ser alcalde de Bogotá, el otro chico que se fue del colegio hace dos, tres años, estuvo en todo el proceso de paz, él está en los Andes (universidad privada) y él fue a la mesa de la Habana, y a la mesa de, digamos él fue como delegado volvió a la universidad, trabaja con la parte política digamos de discusión y mesas de eso, y pertenece a un partido político y ese chico está haciendo vida política».

Ana.

En este caso no existe la percepción de un conflicto armado latente en la vida de los estudiantes, existe una distancia más amplia que lo puede ubicar en el lugar de las memorias familiares, de las referencias académicas, políticas o sociales, lo cual puede servir para tener una mirada más general del fenómeno. En la escuela A los estudiantes y sus familias pueden haber padecido o padecer el conflicto armado de forma directa, en la escuela B los estudiantes y sus familias pueden participar de escenarios en los que se analiza el conflicto, se discute el conflicto y se toman decisiones sobre el conflicto.

En el relato de Ana se señala «*nosotros tenemos, eee, nietos de presidentes de la República*», «*uno de ellos me decía yo quiero ser alcalde de Bogotá, el otro chico que se fue del colegio hace dos, tres años, estuvo en todo el proceso de paz, él está en los Andes (universidad privada) y él fue a la mesa de la Habana*». Los intereses, las expectativas, las posibilidades de participación y acción frente al conflicto armado y sus memorias se ven claramente diferenciadas desde esta perspectiva asociada a la clase social.

Se pueden ubicar varios elementos comunes a las culturas escolares de las dos escuelas, parecidos de familia -secuenciación por grados, distribución por salones, una espacialidad que favorece el control y la vigilancia, etc.-, no obstante, existen diferencias significativas que aparecen asociadas a la

espacialidad misma, a sus señas contextuales, que necesariamente inciden en las prácticas de enseñanza de la historia reciente, o bien amplían su horizonte de posibilidad, o bien lo enturbian y lo limitan.

6.4.4. La escuela como «única materialización del Estado colombiano»

WR: ¿En las instituciones educativas distritales el tema del conflicto armado es un tema que se dialoga con los compañeros, que se dialoga dentro de la institución, entre los maestros se dialoga sobre el conflicto armado?

L: *«Sí, pues yo tuve la suerte de entrar a un colegio que es, aquí en la localidad (otra escuela de la zona), entonces pues entramos un grupo muy, digamos muy diverso, y, de gente muy joven en el 2010, entonces llegamos con unas apuestas de organización política muy interesantes, y se nos da el terreno del trabajo porque pues en el (la escuela a la que llega) confluyen, muchos de las, de los actores del conflicto armado, entonces nosotros tuvimos una gran población desplazada, una gran población afrodescendiente, entonces digamos que ahí se pudo trabajar desde diversas áreas, eee, estas problemáticas y también digamos que hicimos una apuesta por un trabajo organizativo con estos muchachos, eee, reconocer que hay un conflicto, pero también reconocer que habían otras posibilidades desde la escuela, bueno, entonces digamos que mi experiencia sí ha sido muy cercana, y tuve la ventaja de trabajar allá, digamos que ese aspecto en una época del colegio bien fuerte».*

WR: Y, ¿La discusión se hacía posible por esa circunstancia de que llegan profesores, que eee, no sé, jóvenes con intenciones de trabajar estos temas o había una política institucional que ya previamente iba direccionada hacia allí?

L: *«No, eso fue una apuesta y un convencimiento de los maestros, porque lamentablemente, yo siento que a veces en las instituciones educativas estos temas quedan como, como una*

cátedra, como un contenido que hay que ver, pero no se le da la profundidad ni se, mmm, se ve desde diferentes perspectivas, parece que es un tema que únicamente los de ciencias sociales tenemos que tocar, entonces digamos que falta mucha más formación política, en todas las instituciones educativas y a veces son más apuestas del rector, que institucional, o sea, depende si al rector le interesan los temas, digamos que en mi caso fue más, eee, como un, como una necesidad ante el abandono del colegio, ¿no?, la única materialización del Estado colombiano, en ese lugar (la zona de ubicación del colegio), era el colegio, entonces digamos que nosotros como actores, ¿si?, como funcionarios decidimos tomar como las banderas de poder organizar la comunidad, era como una, como una apuesta y como una utopía de nosotros en ese momento».

WR: *¿Y hasta dónde lograron desarrollar esta apuesta, esa utopía?*

L: *«Bueno, nosotros hicimos cosas como por ejemplo empoderar a las comunidades afrodescendientes, tuvimos la primera, eee, estudiante que era... se me olvidó, del comité, del Consejo Local de Juventud, ella ganó con una votación altísima, entonces empezamos a empoderar, a hacer trabajo de memoria con los estudiantes desplazados, logramos movilizar al colegio, porque nosotros estábamos en un espacio donde era una trocha, allá no habían vías, entonces logramos organizar a los estudiantes para tener un espacio digno en su llegada al colegio, entonces logramos ganar el Cabildo de Vías, (...) ganamos, porque hicimos una apuesta cultural, desde la memoria, hicimos unos mapas del pasado, el presente y el futuro; el pasado era con los comunales, la gente que había vivido en el barrio, el presente con... cómo era la visión de nosotros como maestros, y el futuro qué querían los estudiantes; entonces hicimos una cartografía social, y presentamos eso en los Cabildos y logramos el dinero, el presupuesto, para que nos pavimentaran. Entonces, digamos que hicimos acciones así, políticas; también, pues, nosotros nos organizamos por el problema ambiental que hay en el (colegio en*

el que se desarrolló la experiencia), organizamos la comunidad; entonces digamos, que fueron unas cosas materiales bien interesantes, el problema es que cuando eso no se forma queda es en las personas y cuando se van todo proceso se va con la persona, digamos eso fue lo tenaz».

Lucía.

Francisco Merchán anota que un dato fundamental en la valoración que hacen los docentes sobre el interés o la indisciplina de los estudiantes en clase de historia es su condición social. Asocia lo anterior a un problema más amplio, la cultura dominante en las escuelas -cultura que supone la lectura, escritura, relación con las ciencias y conocimientos abstractos- es más cercana a los parámetros culturales de la clase media; para los estudiantes provenientes de familias de clase trabajadora y de los sectores populares se generan todo tipo de conflictos frente a esta cultura, que los distancia de una fácil adaptación a la vida escolar. Ante estas circunstancias los docentes de historia en España tienden a preferir trabajar en contextos sociales de clase media y, si están ubicados en áreas sociales deprimidas, a medida que van ganando experiencia buscan enseñar en los grados superiores, en los que se encuentra una apropiación más amplia de las habilidades, los recursos y los comportamientos propios del sistema educativo (Merchán, 2009).

En Colombia existe una circunstancia análoga. Los profesores del sistema público de educación ingresan a la carrera docente a partir de un *Concurso* que les permite acceder a una plaza como maestros de planta, en su mayoría las vacantes que se ofertan pertenecen a colegios en sectores periféricos y deprimidos socialmente, pues los profesores con mayor antigüedad se van trasladando a los colegios céntricos, que tienen una población de estudiantes proveniente de familias con mayores niveles de escolaridad y condiciones sociales más estables. Lucía ingresó al magisterio oficial por medio de dicho concurso en 2010, en esa oportunidad se incorporaron por lo menos 25.000 maestros en todo el país. La primera escuela a la que llegó está ubicada en un sector cercano a la escuela A.

Lucía describió cómo la llegada de *«gente muy joven... con unas apuestas de organización política muy interesantes»*, coincidieron con un contexto en el que *«confluyen, muchos de las, de los actores del conflicto armado... una gran población desplazada, una gran población afrodescendiente»*, lo cual hizo posible que el tratamiento escolar del conflicto armado se diera *«desde diversas áreas»*.

Si con la sede B de la escuela A no se percibía claramente una ruptura entre el afuera y el adentro, con la escuela a la que llegó inicialmente Lucía sucede totalmente lo contrario, es completamente disruptiva. Se ubica en un sector aún más periférico, el colegio es una mega construcción que yace junto a casas maltrechas que con el pasar de los años han venido cambiando su fisonomía; la población que habita en este territorio gana su vida en todo tipo de trabajos informales, un importante sector de ella lo hace como «recicladores» -llamados en Argentina «cartoneros»-.

Es en ese escenario, que Lucía señaló como *«la única materialización del Estado colombiano»*, en el que esos maestros recién llegados decidieron hacer una apuesta por un tratamiento escolar del conflicto armado que implicó un trabajo con las memorias de las familias víctimas de desplazamiento forzado, de organización política y de lucha por la solución de los problemas inmediatos.

Como en otros casos, en esta escuela con el tratamiento de la historia reciente no sólo se planteó como objetivo la transmisión de determinados saberes, también se buscó la construcción de memoria (González, 2017), pero de manera particular, supuso *«reconocer que hay un conflicto, pero también reconocer que habían otras posibilidades desde la escuela»*. El trabajo sobre el conflicto armado y la relación estrecha de esta comunidad con él dio lugar a unas prácticas de enseñanza con las que se llegaron a confrontar otras problemáticas sociales: *«organizar a los estudiantes para tener un espacio digno en su llegada al colegio»*, *«por el problema ambiental»*, para *«empoderar a las comunidades afrodescendientes»*. Las

prácticas de enseñanza de la historia responden a la iniciativa de los profesores, pero también a las características del contexto, al modo en que intervienen los estudiantes en las clases, a la singularidad de esa vida cotidiana en las aulas (Merchán Iglesias, 2010).

Lucía y sus compañeros, teniendo el conflicto armado como problema concreto y cotidiano -por el tipo de población que atiende la institución-, se ocuparon de construir unas prácticas de enseñanza que terminaron cuestionando esa doble victimización que sufren estos sectores, primero por los actores armados del conflicto que los conducen al desplazamiento, luego por los organismos estatales, que les ofrecen un apoyo mínimo para la reconstrucción de sus proyectos de vida en los sectores urbanos en los que llegan a establecerse.

Las prácticas de enseñanza de la historia reciente narradas por Lucía marcan ese rol activo del sujeto, que ante contextos adversos, que ante carencias evidentes logra articular una serie de factores y sentires capaces de transformar las dinámicas existentes, podemos observar en este relato cómo los profesores se convierten en «intelectuales transformadores» (Giroux, 1990). Pero, no siempre eso es posible.

6.5. Una atmósfera de transmisión de aliento, una práctica de enseñanza innovadora y un resultado inesperado: no se «problematiza el conflicto»

Se ha podido reconocer cómo las *culturas escolares* en su interrelación con los contextos sociales y cercanos, con las memorias presentes en las comunidades educativas o con su misma espacialidad hacen posible la existencia de determinadas *atmósferas de transmisión*; pero es necesario indicar que tales *atmósferas* no se corresponden con una operación aritmética entre estos factores, resultan más bien de su relación dialéctica, dinámica, fluctuante y compleja. En esa dirección, ahora se quiere resaltar como pueden existir *atmósferas de transmisión* que alientan el tratamiento

escolar de la historia reciente, del conflicto armado, y sin embargo, pueden existir límites sociales, del contexto general que condicionan las prácticas de tal manera que coartan el cumplimiento de sus objetivos.

La preocupación por la enseñanza de la historia reciente en la escuela B existe y se expresa en las *prácticas docentes*, en las orientaciones y apertura de las directivas para su tratamiento y en el interés de los estudiantes por el tema, se puede decir que existe allí una *atmósfera de transmisión* que alienta su enseñanza. Las prácticas observadas y las que fueron narradas por los profesores dan cuenta de una experiencia de trabajo amplia, creativa y diversa que ha ido desde la discusión institucional de las posiciones frente al *plebiscito sobre los acuerdos de paz*, ha pasado por la realización de charlas con víctimas del conflicto, la escenificación de un debate presidencial -privilegiando el problema de los acuerdos de paz-, las efemérides dedicadas a las memorias de las víctimas y un sinnúmero de trabajos al interior del aula que han apelado a la música, la lectura de informes, libros y notas de prensa, la elaboración de exposiciones, ensayos, debates y muestras artísticas. Todo ello se puede constatar en la descripción una de estas prácticas observadas.

Se terminaba el año escolar, León planteó como ejercicio de cierre de su clase de ciencias sociales un trabajo que abarcó tres semanas y tenía por objeto «problematizar» el conflicto armado. León explicó en la primera sesión la metodología a implementar: el «seminario alemán». El ejercicio partía de escoger un problema asociado al conflicto armado de una lista elaborada por el profesor -en ella estaban la masacre en Bojayá, la distribución de la tierra en Colombia, las relaciones entre narcotráfico y conflicto armado, la vida en el espacio rural y sus afectaciones por el conflicto, entre otros.-, los alumnos debían realizar en grupos de máximo tres estudiantes una investigación sobre uno de estos asuntos y elaborar un ensayo.

El docente ofreció una serie de textos de referencia, que podían ser descargados en formato PDF de «Google Drive». El ensayo

sería expuesto y sustentado en clase, pero antes debía ser enviado al maestro por una «plataforma educativa» propiedad de la institución, para una corrección inicial. León le asignó tres objetivos al ejercicio: «1. Foguearse en la escritura; 2. Construir tesis y argumentarlas; y, 3. Posicionarse políticamente». En clase les hizo observaciones al trabajo de sus estudiantes como: «un ensayo es un texto argumentado» y «se sitúa el contexto y se problematiza», para resaltar sus propósitos.

De acuerdo con la metodología, cada grupo tomó en alguna sesión el lugar de relatores -presentaron su ensayo-, frente a cada exposición otros dos estudiantes asumían la función de correlatores -comentaban el texto y debían «problematizar» lo expuesto por sus compañeros-, un estudiante más tenía como rol ser protocolante -debía elaborar un informe de la discusión realizada y sumar sus conclusiones frente a una de las presentaciones-, el resto de los alumnos participaba como auditorio -discutía, preguntaba, dialogaba-, el docente coordinaba y moderaba las sesiones del trabajo.

Participé de tres sesiones de presentación de trabajos, cada una de aproximadamente tres horas, los cursos estaban constituidos por entre veinticinco y treinta estudiantes, hubo cerca de diez exposiciones con su respectiva discusión, de entre quince y veinte minutos, en cada sesión.

En su mayoría las exposiciones contaron con una amplia información, siendo una constante las referencias al «problema de la tierra» y las características de su posesión en el país, como explicación de los problemas asociados al conflicto armado – otros problemas vinculados habitualmente a las causas del conflicto como la desigualdad económica y las limitaciones del sistema democrático aparecieron mencionadas débilmente o no aparecieron, lo cual puede ser consecuente con la decisión teórico metodológica que asumió León y compartió con sus estudiantes para tratar el tema del conflicto armado: «analizar el conflicto no por sus causas sino por sus consecuencias»-.

León expresó en varias oportunidades un comentario frente a las exposiciones realizadas: «El ejercicio hace una buena descripción, pero no encontré problematización». En general los estudiantes realizaron exposiciones generosas en información - datos, cifras, relatos-, pero su interpretación o «problematización» de la misma fue limitada, lo que dejó en León interrogantes sobre sus niveles de comprensión. Esa misma preocupación fue señalada por León frente al papel de los relatores, pues tampoco llegaron a «problematizar» las afirmaciones hechas por sus compañeros en las exposiciones, sus cuestionamientos fueron en su mayoría sobre asuntos formales -manejo de citas, limitación de las fuentes, errores en las fechas, etc.-.

Los estudiantes, de acuerdo a los objetivos del ejercicio, lograron «fogearse en la escritura», pero fue mucho más difícil que consiguieran «construir tesis -sobre un problema asociado al conflicto armado- y argumentarlas» o que llegaran a «posicionarse políticamente» -sobre ese mismo problema-.

Como se había comentado en un capítulo anterior, León realizó como introducción al tema una exposición amplia e informada, ofreció variadas y actualizadas referencias para la realización del ensayo, del mismo modo, los estudiantes tuvieron una abierta disposición para el desarrollo del trabajo.

De acuerdo al conjunto de circunstancias descritas para la escuela B, una práctica de enseñanza sobre el conflicto armado como la planteada por León cuenta allí con una *atmósfera institucional* más que propicia. En esta institución se ha construido una *cultura escolar* en la que se promueve el tratamiento de esta historia reciente, se cuenta con una comunidad educativa abierta a su abordaje -directivos docentes, docentes, estudiantes y familias-, lo cual se ha expresado en el desarrollo de distintas iniciativas relacionadas con el tema que han contado con todas las facilidades para acceder a recursos y tiempos. Sin embargo, persisten, al menos por lo conocido en el

ejercicio desarrollado, una serie de dificultades que impiden a los estudiantes *«problematizar el conflicto»*. ¿Qué factores podrían explicar la existencia de tales dificultades? Los profesores tienen indicios al respecto:

«(...) entonces yo sí creo que no se enseña el conflicto armado, ¿si?, no se enseña, sino que se enseña una cantidad de datos, sobre los procesos de violencia en Colombia, que algo tienen que ver con el conflicto, pero que no se enseña, no se reflexiona en el aula sobre qué implicaciones tiene eso para la vida actual del país».

León.

León advirtió como aún tienen peso en la enseñanza de la historia tradiciones, prácticas y discursos que vinculan esta disciplina escolar con el memorismo: *«se enseña una cantidad de datos»*. Cuesta describió como en su origen el código disciplinar de la enseñanza de la historia tenía como uno de sus componentes fundantes al memorismo, así mismo, cómo a pesar de sus variaciones se sigue asociando la enseñanza de la historia con este tipo de práctica (Cuesta, 2009b). En el ejercicio desarrollado por León los estudiantes no memorizan fechas y datos, pero sí expresan una variante de un tipo de ejercicio acrítico y repetitivo, soportan y hacen énfasis en su trabajo en la exposición de estadísticas, cifras y en la mayor información posible, dejando de lado *«problematizar el conflicto»*.

León en sus afirmaciones, sus relatos y en el trabajo en el aula que conocimos se acerca a la idea de entender la enseñanza de la historia como práctica de razonamiento metódico sobre hechos y circunstancias (Jaramillo Uribe y Melo, 1997), pero para él sigue siendo un anhelo, una búsqueda y base de sus críticas a las prácticas de enseñanza de la historia, pues advierte que en ellas *«no se reflexiona en el aula sobre qué implicaciones tiene eso para la vida actual del país»*.

En este caso ese no *«problematizar el conflicto»* no se corresponde con los objetivos e intencionalidades del maestro, como tampoco con una cultura

escolar o una atmósfera de transmisión que rechace su enseñanza, pero sí parece ser expresión, huella latente del impacto en los procesos de formación de los estudiantes de las prácticas de enseñanza criticadas por León.

«WR: ¿Y la Cátedra de la paz, sientes que ha tenido incidencia en la manera en la que se trabaja el asunto?

P: *No, realmente yo creo que eso es un legalismo en los colegios, se convierte en una Cátedra que debe estar, entonces se la shootan al área de sociales y el área de sociales pues la toma pero pues de una u otra forma eso se maneja en la transversalidad del, del área, eee, y, y no debe ser algo sólo de un área, sino que debe ser algo trabajado con las otras áreas, con los otros compañeros, de hecho hasta la misma legalidad lo dice, que la cátedra se debe trabajar en conjunto con ciencias -se refiere a ciencias naturales-, ¿sí?, pero no pasa, entonces se hace un día por la paz, una semana por la paz, se trabajan dos, tres talleres, ¿sí?, y si usted no lo hizo, pues en su clase, pues no va a tener realmente un impacto como grande a nivel pues de educación, no sé, pues de la ciudad o nacional.*

WR: ¿Eso que me describes ahora es la manera en la que has visto que termina afrontándose la Cátedra?

P: *Sí.*

WR: ¿Una semana, un par de talleres?

P: *Sí, se hacen un par de actividades, se tiene un proyecto muy bien escrito, o se toma el proyecto que está bien escrito de la Secretaría y, y se tiene ahí por si lo piden, y se tienen unas evidencias de dos, tres cosas que se hicieron».*

Pedro.

Pedro, profesor de la escuela B, permitió conocer con su relato una «táctica» que los docentes utilizan para afrontar algunas de las directrices oficiales que perciben están asociadas a la enseñanza de la historia reciente -la Cátedra de la paz-. Hacemos referencia a la noción de «táctica» expuesta por De Certeau,

es decir, una acción desarrollada por el «débil» -en este caso los profesores-, frente a la prescripción de un «sujeto de poder» -las autoridades educativas-, sujeto de poder que no llega a ejercer control sobre el conjunto de los escenarios -las instituciones educativas y las aulas-, y hace posible la emergencia de prácticas -de maneras de hacer-, con las que los maestros construyen lecturas particulares, reescriben, adaptan, o subvierten la normatividad. Pedro señaló: *«yo creo que eso es un legalismo en los colegios, se convierte en una Cátedra que debe estar (...) se hacen un par de actividades, se tiene un proyecto muy bien escrito, o se toma el proyecto que está bien escrito de la Secretaría y, y se tiene ahí por si lo piden, y se tienen unas evidencias de dos, tres cosas que se hicieron»*.

Ante el conjunto de directrices, normas, parámetros, Cátedras y exigencias de orden curricular⁶⁷ que los profesores de ciencias sociales deben asumir, optan por cumplir con la Cátedra de la Paz⁶⁸ formalmente: *«se hacen un par de actividades (...) y se tienen unas evidencias de dos, tres cosas que se hicieron»*. Pero, al mismo tiempo Pedro reconoce que tal abordaje de la historia reciente del país puede resultar por lo menos ligero y resalta que el fortalecimiento de su tratamiento pasa a depender del trabajo docente en el aula, *«si usted no lo hizo, pues en su clase, pues no va a tener realmente un impacto como grande a nivel pues de educación»*. Lo cual constituye una crítica a la directriz, a su operatividad concreta, pero también una indicación de un «hacer de otra manera».

⁶⁷ En materia curricular la orientación a nivel nacional para las ciencias sociales, y por ende para la historia, puede resultar ambigua pues se tienen distintos documentos oficiales de orientación curricular: los Lineamientos Curriculares de 2002, los Estándares Básicos de Competencias de 2004 y los Derechos Básicos de Aprendizaje de 2016.

⁶⁸ Recordamos que la Cátedra de la Paz se estableció, como ya hemos indicado, por medio de la ley 1732 de 2014, según la cual es una cátedra obligatoria en todas las instituciones educativas del país y debe implementarse como una asignatura independiente que tiene como objetivo «crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de la paz y el desarrollo sostenible». En su decreto reglamentario 1038 de 2015 se establece que «La Cátedra de la Paz deberá fomentar el proceso de apropiación de conocimientos y competencias relacionados con el territorio, la cultura, el contexto económico y social y la memoria histórica, con el propósito de reconstruir el tejido social, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad los principios, derechos y consagrados en la Constitución». Haciendo eje en el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre tres temas: cultura de paz, educación para la paz y desarrollo sostenible. Como ya se ha apuntado todo esto resulta lo suficientemente ambiguo a la hora de referirse al conflicto armado interno, no obstante, los docentes lo han interpretado en esa dirección.

En todo caso, esa falta de claridad normativa, la no existencia de la «transversalidad» a distintas áreas -que dice la norma y que reclama Pedro-, así como en sentido más amplio, de una política de formación docente al respecto, suponen también un obstáculo para la «problematización» del conflicto armado por parte de los estudiantes, pues esa historia reciente se les presenta o bien como un contenido más dentro del plan de estudios en ciencias sociales, o bien como un asunto que aparece en fechas especiales asociadas a una «cátedra», lo cual hace depender las formas y posibilidades de su tratamiento del interés que despierte el tema en los profesores, y en ese terreno pueden existir enormes desigualdades/limitaciones a la hora de encarar el asunto, en cuanto a referentes historiográficos, pedagógicos o conocimiento de estrategias didácticas para su abordaje, por lo que se requiere de una actualización y nivelación.

La normatividad, el diseño curricular, las huellas del memorismo en las prácticas de enseñanza quizás sean síntoma de un problema más amplio, no circunscrito exclusivamente a los espacios educativos, que podría estar a la base de esa falta de «problematización». Sánchez considera que en Colombia se está frente a un problema de memoria, pero no frente a un acontecimiento temporalmente determinado, sino con respecto a toda la realidad nacional y que la restauración de esa memoria trunca apenas comienza (Sánchez, 2014). Durante décadas algunas memorias del conflicto, particularmente las de las víctimas, pretendieron suprimirse. Se configuró una *memoria dominante* que llegó incluso a negar la existencia misma del conflicto. Esa negación, supresión o la reducción del conflicto a un compendio de cifras que ocultan los dramas humanos que éste ha dejado, no han contribuido en lo más mínimo a analizar, transformar y superar las causas que le dieron origen, por el contrario han favorecido su persistencia y perpetuación.

Portelli, como ya se marcó en un capítulo anterior, advirtió cómo las memorias que pretenden suprimirse luego aparecen como memorias perturbadoras en momentos de crisis, en esos periodos se hace evidente la función de la memoria como molestia, como relato que pone en duda las

certezas y las creencias de la narrativa histórica oficial (Portelli, 2016c). Como se ha sostenido, en Colombia se atraviesa un momento memorístico cercano, de crisis, en el que se ha abierto un proceso de democratización de la memoria del conflicto, de emergencia nuevos relatos.

En ese nuevo marco de circunstancias la historia reciente, el conflicto armado interno empezó a aparecer formalmente como un contenido temático a tratar en las instituciones escolares -en la legislación sobre víctimas o sobre contenidos curriculares se han abierto intersticios que van en esa dirección-. Lo que se pudo constatar es que esto ha conducido a pensar el problema del conflicto armado en las escuelas y las aulas, que las normas ofrecen un margen para el trabajo de la historia reciente en la enseñanza de las ciencias sociales y la historia que antes no se tenía.

Sin embargo, si se parte del supuesto de que existe un problema generalizado de memoria en el país que apenas se empieza a confrontar, que existen pluralidad de narrativas que no han sido incorporadas en la memoria nacional que ahora emergen para interrogar a una memoria oficial del conflicto, se puede hablar de una falta de «*problematización*» del conflicto que excede los escenarios escolares.

Cuando se observa que a pesar de múltiples elementos favorables los estudiantes de la escuela B tienen dificultades para «*problematizar*» esa historia reciente, quizás lo que se está identificando es que la sociedad está atravesando una etapa en la cual el tema apenas se empieza a poner en cuestión, a ser objeto de discusión y de debate, en ese sentido, no se le puede exigir a los estudiantes y a las escuelas que hagan algo que aún la sociedad no ha hecho.

Pero sí se puede subrayar que en ese nuevo escenario la escuela y en particular los profesores como «*emprendedores de memoria*», han venido jugando y pueden jugar un papel importante en esa lucha por la democratización de la memoria nacional. Existen memorias en disputa sobre el conflicto armado, una serie de memorias en conflicto que necesariamente

aparecen como narrativas contrapuestas en las clases de ciencias sociales, existen silencios y omisiones, pero también existen iniciativas de memoria, prácticas de enseñanza novedosas, creativas y arriesgadas -porque aún no se supera el conflicto armado- que potencian esa puesta en debate, que configuran una serie de trabajos de la memoria que desde el aula pueden acercarse a «problematizar» el conflicto como sociedad.

6.6. Balance: una enseñanza del conflicto armado con «textura frágil»

1. Las *culturas escolares* con sus características, tradiciones, rituales, prácticas o discursos particulares tienen una innegable influencia en las *prácticas de enseñanza del conflicto armado* -como se pudo constatar a partir de las memorias de la etapa escolar de los profesores o las descripciones de las dos escuelas de este estudio-. Las *culturas escolares*, los contextos sociales cercanos y generales, las memorias y la propia espacialidad institucional, constituyen determinadas *atmósferas de transmisión*, y estos factores se relacionan de manera dialéctica, dinámica, fluctuante y compleja. Algunas de estas *atmósferas de transmisión* alientan el tratamiento del conflicto armado en la escuelas, sin embargo, el contexto social general puede establecer límites para el cumplimiento de los objetivos de las prácticas de enseñanza, por ejemplo «problematizar» el conflicto.

2. En este capítulo se pudieron corroborar afirmaciones realizadas en algunos estudios internacionales en el campo. Por ejemplo: que los contenidos escolares no sólo dependen de las normativas estatales y de las disciplinas de referencia, también son producto de las luchas sociales y políticas, y del posicionamiento ético y político de los profesores. Que las prácticas docentes constituyen un hacer contingente y situado y que los saberes escolares -y el saber docente en particular- se construyen a partir de diversas fuentes, referencias, sentires y saberes -referencias historiográficas, audiovisuales, literarias, memorias, etc-. Así mismo, que las prácticas de enseñanza de la historia reciente pueden responder a la iniciativa de los profesores -«empreendedores de memoria», pero también están fuertemente

marcadas por las características concretas del contexto de la escuela -como en el caso del colegio del relato de Lucía-

3. En este capítulo se expusieron algunas de las diferencias entre las *prácticas de enseñanza*, las *culturas escolares* y las *atmósferas de transmisión* de las escuelas A y B, particularmente ligadas a la procedencia social -clase social- de los estudiantes y sus familias, pues en la escuela A son familias que pueden haber padecido o padecer el conflicto armado de forma directa, mientras que en la escuela B los estudiantes y sus familias pueden participar de escenarios en los que se analiza, se discute y se toman decisiones sobre el conflicto.

4. En las memorias docentes y las prácticas de enseñanza de la historia reciente descritas en este capítulo aparecieron una serie de pistas sobre posibles objeciones, tensiones y limitaciones para el estudio de la historia reciente en la escuela.

a. Las objeciones asociadas a asuntos del código disciplinar de la Historia y de la enseñanza de la historia, por ejemplo, las que advierten la necesidad de una distancia temporal con los hechos del pasado para poder abordarlos, lo que dejaría por fuera del tratamiento escolar a la historia reciente. Desde una perspectiva cercana la ausencia de contenidos como el conflicto armado por la dilución de los contenidos históricos en el área de Ciencias sociales.

b. Las limitaciones al ingreso del conflicto armado a la enseñanza de la historia por contextos políticos y sociales adversos. Si bien existen señales de un cambio de época a nivel nacional frente a esta posible limitación -por ejemplo, modificaciones en la legislación que habilitan formalmente el ingreso de este contenido al currículo y, de manera más amplia, el proceso de inclusión de las memorias de las víctimas en los nuevos relatos del conflicto que se gestionan desde los informes, investigaciones y procesos penales que se han venido llevando a cabo-, es un hecho constatable, del que se dio cuenta en las memorias de los docentes, que en los contextos más cercanos siguen

existiendo múltiples formas de censura -incluyendo las amenazas y asesinatos por referirse a estos temas-.

c. En este capítulo reapareció una tensión particular que termina conduciendo a varios docentes a plantear como premisa que la enseñanza de la historia reciente debe «despolitizarse». Esta pretensión de «neutralidad» tiene una base objetiva, las amenazas y la persecución sufrida por los docentes. Una perspectiva de salida posible a ella es la consideración de que más que despolitizarla se debería contribuir al desarrollo de una *conciencia histórica* con ella que se funde en el análisis y la reflexión sobre las estructuras subyacentes de los hechos, sobre las relaciones sociales en ellos implicadas y sobre las motivaciones que los impulsaron, todo ello supone una memoria plural e irremediabilmente conflictiva.

d. Las objeciones que tienen los docentes y las adaptaciones que desarrollan ante las directrices, normas, parámetros, cátedras y exigencias de orden curricular que deben acatar frente a la enseñanza del conflicto armado, algunas de las cuales, como la la Cátedra de la Paz, terminan cumpliéndose formalmente. Los profesores reconocen que de esa manera su abordaje puede resultar ligero y pasa a depender del trabajo docente en el aula y de las *atmósferas de transmisión* institucionales. Por lo cual, parece necesaria una reconstrucción normativa que responda de mejor manera a las dinámicas de la vida cotidiana en las escuelas, pero sobre todo, una política de formación docente -de actualización y nivelación- que fortalezca por la base los procesos de enseñanza.

e. Las sospechas -y huellas- de la persistencia de prácticas de enseñanza de la historia ligadas al memorismo que pueden estar a la base de las limitaciones con las cuales se trata el conflicto armado.

f. Esas limitaciones tuvieron una expresión concreta y muy dicente en la escuela B. Las dificultades de sus estudiantes para «*problematizar el conflicto*», a pesar de contar con múltiples elementos favorables para el desarrollo de este tipo de prácticas. Lo cual, si bien se puede asociar con un

«problema generalizado de memoria» -existencia de pluralidad de narrativas que apenas empiezan a emerger y a ser incorporadas en la memoria nacional-, por lo que la falta de «*problematización*» del conflicto excedería los límites de la escuela, es por lo menos presumible que son el conjunto de estas tensiones, contradicciones y limitaciones en la enseñanza de la historia reciente las que explican esta eventualidad, que conducen a pensar en la existencia de una enseñanza del conflicto armado con «textura frágil».

Conclusiones

7.1. Emergencia de *memorias débiles* y crisis de los relatos

La presencia o ausencia en los espacios escolares de la *historia reciente* responde en un primer momento a una política de Estado. En el caso colombiano, la *historia reciente* ha sido deliberadamente excluida de la normatividad curricular, se han eludido así amplios y complejos periodos de la historia nacional como la *Violencia*. En su mayoría, de los 19 maestros entrevistados -con edades entre 24 y 63 años- no recordaban el tratamiento de ese tema en su etapa de formación escolar.

El *conflicto armado* ha transitado un camino cercano. Su aparición en los planes de estudio estatales ha sido tangencial, limitada o directamente inexistente. En las trayectorias educativas de los docentes consultados no estuvo presente o lo estuvo débilmente -con dos notables excepciones,

escuelas religiosas asociadas a la teología de la liberación que en sus *culturas escolares* lo posicionan como un tema relevante-. Podemos entender estas circunstancias como parte de los trabajos de la memoria sobre la historia reciente.

La *memoria sobre el conflicto armado* ha sido elaborada como *memoria encuadrada*, como relato construido desde los agentes estatales y las clases dominantes. ¿Qué se ha querido olvidar en ella? Las causas que le dieron origen; las razones económicas, políticas y sociales que impulsaron el conflicto. Así como las *memorias de las víctimas* que pueden poner en cuestión la narrativa oficial. Los espacios de reproducción esenciales de esa memoria encuadrada han sido los medios de comunicación y la «opinión pública». La escuela parece haberse ubicado como lugar poco propicio para su difusión.

Desde comienzos del presente siglo esa narrativa oficial se ha venido resquebrajando. Primero, por una incansable lucha de las organizaciones de víctimas y de DDHH que han logrado visibilizar sus memorias -otras memorias- en el escenario público y han contado para ello con el apoyo de sectores -minoritarios en la mayoría de los casos- del periodismo, de la academia, del arte o de la política y, cada vez más, un amplio respaldo social -particularmente de los jóvenes-. En segundo lugar, porque esa lucha democrática ha presionado un cambio en la política estatal frente al tema de la *memoria*; en el marco de los procesos de negociación y desmovilización con algunos actores armados -paramilitares y grupos insurgentes-, la *memoria* y la verdad empezaron a aparecer como derechos de las víctimas y se crearon un conjunto de instituciones para la satisfacción de esos derechos desde los Centros de Memoria hasta el actual Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición.

Como parte de esa dinámica social apareció la Ley el 1732 que estableció la creación de una Cátedra de la Paz a implementarse en las instituciones educativas del país. Si bien pueden hacerse críticas al carácter y los énfasis de la ley (así como a las leyes anteriores que marcaban una dirección

cercana -Ley de justicia y paz-) los efectos prácticos que se pudieron constatar de la existencia de esa legislación y de ese contexto de luchas democráticas en las dos instituciones, es que se enseña el *conflicto armado* y se ponen en discusión sus narrativas, incluyendo para ello *las narraciones de las víctimas*.

Lo que se encontró es que los relatos sobre el conflicto armado de la población campesina, indígena, afrocolombiana, de las mujeres o de la comunidad LGTBI tienen ahora cabida en las aulas de clase, lo que expresa una ampliación de las voces que tienen presencia y que están habilitadas para hablar del *conflicto*. En estas dos instituciones escolares se han configurado «*escenarios públicos de escucha*» para las víctimas, y por esa vía, lugares para la exposición de *memorias subalternas*. Esas son transformaciones muy importantes desde el punto de vista de las *prácticas de enseñanza de la historia reciente en Colombia*.

Quizás la consecuencia más importante que se observó de este proceso en las dos escuelas es que la presencia de las *narraciones* de las víctimas ha hecho posible un cuestionamiento amplio a la memoria oficial, a las actuaciones del Estado colombiano en el conflicto y, de manera más amplia, a su carácter democrático o, como mínimo, han conducido a un mayor número de preguntas y preocupaciones sobre su papel. Esto nos parece es rastro de una corriente de pensamiento social más extensa.

7.2. Rupturas y continuidades en las prácticas de enseñanza

Si bien en los dos escenarios educativos de esta investigación se enseña el *conflicto armado* -y encontramos prácticas que pueden ser comunes, similares o cercanas- es posible también indicar que poseen *culturas escolares* con sus propias particularidades que, junto con distintos factores contextuales, inciden en la constitución de determinadas *atmósferas de transmisión* de la *historia reciente* y que se desarrollan en ellas prácticas de enseñanza con innegables diferencias. Es decir, pudimos corroborar

empíricamente la presunción inicial de existencia de importantes contrastes al ser una escuela pública y otra privada.

¿Qué tienen en común? *Prácticas de enseñanza de la historia reciente* que pretenden «*problematizar el conflicto*», buscando el análisis de su origen, su dinámica y sus contradicciones. Los profesores acuerdan ampliamente con ideas como la de una *enseñanza de la historia como práctica social razonada*, que más que la repetición memorística intenta impulsar a los estudiantes a comprender continuidades y discontinuidades en el proceso histórico.

Las prácticas de enseñanza de la historia reciente relatadas y observadas no se dirigen a enaltecer las gestas de los gobernantes, de los «héroes», o de los «vencedores». Por el contrario, instan a auscultar la perspectiva de las víctimas, de los silenciados, de los vencidos, a quienes -en varios de los relatos que los docentes hicieron o de las prácticas que se observaron-, se impulsa a reconocer como iguales. En ese sentido, son prácticas distantes de una enseñanza y una narrativa histórica tradicional.

Los docentes consideran que la enseñanza de la historia reciente habilita una reflexión sobre el presente que le cuestiona sus porqués, posibilita su discusión y análisis. Para poder ir en esa dirección coincidieron en que en sus prácticas deben ubicar a los estudiantes no como receptores pasivos sino como agentes activos, para ello buscan establecer conexiones entre las experiencias sociales de sus alumnos y los contenidos curriculares.

¿Qué recursos y metodologías implementan para cumplir con esos propósitos? Acuden de manera importante a la *narración de las víctimas*. En los dos casos hacen uso de noticias, artículos de opinión o informes académicos en los que aparezcan este tipo de relatos. En particular en la escuela A estas *memorias* pueden ser enunciadas de manera espontánea por los estudiantes, por la existencia de familias víctimas del conflicto. Los maestros reconocen su presencia y favorecen su enunciación. En la escuela B se han invitado a integrantes de organizaciones de víctimas del conflicto a

relatar sus casos y dialogar con los estudiantes. Se encontró un horizonte común para este tipo de trabajos: la intención de contextualizar las narraciones, para extraer de ellas lecciones que permitan pensar y actuar en el presente. Así mismo, se procura desarrollar con ellos una sensibilidad en los estudiantes que los lleve a ubicarse en el lugar de las víctimas y entender su perspectiva -empatía histórica-.

Los profesores proponen trabajos en torno al conflicto haciendo uso de redes sociales -o bajo lógicas de comunicación cercanas como en el caso de la creación de un *hashtag* sobre los acuerdos de paz-; de *Wikis* para el desarrollo de trabajos colaborativos; de «canciones de moda» o de producciones audiovisuales -películas, documentales, videos-, para contextualizar los problemas a abordar. Igualmente, se recurre a prácticas más tradicionales de la *cultura escolar*, por ejemplo, las lecturas comentadas en clase o las exposiciones de los estudiantes partiendo de una consulta.

Se encontró un fenómeno particular asociado a ese último tipo de prácticas de consulta o lectura, la casi desaparición del uso de los libros de texto. Esto ha implicado una migración a otras fuentes de información, lo que en los hechos significa el predominio de la Internet como fuente y el uso extendido de los teléfonos móviles en las clases.

También es un acontecimiento relevante que el informe *Basta ya*, a pesar de las limitaciones en su distribución -ninguna de las dos instituciones cuenta siquiera con un ejemplar-, fue ubicado como el principal referente historiográfico sobre el conflicto por varios docentes y se participó de varias sesiones de clase en las que fue el texto de lectura usado, allí juega a favor la posibilidad de descarga del documento en versión digital. Los profesores consideran que el *Basta ya* ofrece una amplia gama de posibilidades que poco a poco han ido descubriendo: una impactante documentación fotográfica, la exposición de la información en gráficas que facilitan su análisis, la existencia de un resumen del texto hecho por el CNMH que allana su lectura. Lo que se pudo percibir es que los maestros traducen el

informe, lo hacen dialogar con sus saberes y lo adaptan a las necesidades de los entornos educativos.

Los profesores valoran positivamente esta puesta en discusión de la historia reciente porque les posibilita el debate de problemas socialmente relevantes, desarrollar lecciones de historia que hacen a los estudiantes partícipes de las grandes polémicas sociales de la actualidad. Incluso, algunos de los profesores sugirieron la posibilidad de que la enseñanza de la historia reciente tenga una incidencia más allá del escenario educativo, en particular en la escuela A, pues consideran que su análisis, reflexión y comprensión puede ayudar a los estudiantes a superar dinámicas sociales instauradas en su cotidianidad -como encarar la represión policial, el servicio militar obligatorio, el reclutamiento forzado, etc.-.

7.3. Limitaciones, tensiones y contradicciones

Los cambios no son menores y nos hablan de traducciones, adaptaciones y tácticas que desarrollan los maestros en sus quehaceres cotidianos, frente a normas, prescripciones curriculares, preguntas y demandas sociales que se pueden generar en torno a la *historia reciente*.

Los profesores se ubican como eje de las resistencias, la subversión, los cambios y transformaciones que se producen en las *culturas escolares*, pero también pueden ser emisarios de control e inmovilismo. Ese lugar y esa doble condición conducen también a señalar problemas, tensiones y contradicciones posibles asociadas a sus prácticas de enseñanza.

a. La emergencia de las *memorias de las víctimas* en las prácticas de enseñanza del conflicto armado pueden generar contradicciones entre relatos contrapuestos, resultar conflictivas y dolorosas -sobre todo cuando el relato se hace en primera persona-. Los docentes son conscientes de ello y han afrontado escenarios de ese carácter a partir del *saber docente*, de ese saber artesano que se construye en la *práctica*. Pero ese tipo de respuesta

puede llegar a ser limitada e incluso, en algunas circunstancias, entrañar riesgos -tanto para los estudiantes como para el maestro- que requerirían una ruta para hacerles trámite⁶⁹. En esa dirección no se encontró un anclaje institucional visible, cada maestro hace y se defiende como puede.

El ingreso de las *naraciones de las víctimas* al aula puede terminar configurando un «show del horror», que los estudiantes centren su mirada en el terror y los crímenes atroces relatados sin atender a la discusión por las condiciones históricas y políticas que habilitaron su aparición. Del mismo modo, puede existir la propensión a saldar los conflictos entre memorias contrapuestas por la vía de la «argumentación moral» y este tipo de salidas también pueden llegar a evadir la contextualización histórica de los relatos y restringir sus posibilidades de comprensión.

2. La desaparición de los libros de texto y la consolidación de Internet como fuente de información ofrece importantes ventajas pero también representa dificultades. Por un lado, los estudiantes tienen acceso a un amplio margen de referencias sobre la historia reciente. Pero si no se establecen criterios de búsqueda que los orienten, quedan expuestos a todo tipo de información, lo más probable, a las fuentes y memorias que predominan en las corrientes de opinión. Algunas de ellas pueden configurar verdaderas interpretaciones aberrantes, versiones sobre el conflicto que están muy distantes de la realidad o de posiciones mínimamente democráticas.

Los profesores han encarado estas circunstancias con estrategias como la construcción de un consenso en el aula entre *memorias enfrentadas*, por medio del intercambio de opiniones y saberes. Pero esta solución también tiene límites estrechos. Se requiere que el docente llegue a establecer una «autoridad legítima» sobre las memorias que pueden hacer presencia en la escuela. Esa legitimidad se concede socialmente y no es tarea exclusivamente del maestro, también es función de las políticas educativas,

⁶⁹ La persistencia del conflicto armado hace previsible que exista presencia de estudiantes familiares de actores armados o directamente asociados a ellos, lo cual supone una contingencia que puede generar estigmas y confrontaciones a partir de lo que se dice o de cómo se dice.

labor de historiadores e investigadores contribuir con la construcción de un relato de la historia reciente que pueda ser transmitido en la escuela.

Por otro lado, los educadores han tenido que desarrollar habilidades e incorporar conocimientos para la búsqueda de contenidos en internet, algunos con importantes limitaciones, que pueden ir desde no contar con los recursos tecnológicos o la conectividad a no haber tenido la más mínima formación al respecto. Sumado al hecho de que la elaboración de guías constituye otro tipo de actividad escolar que le puede ofrecer autonomía en su labor, pero también que puede terminar desarrollando el maestro en solitario y a partir de referentes poco claros.

3. Frente al uso de material audiovisual se expresó un conocimiento de fuentes actualizadas -películas, documentales, videos-, muy pertinentes para el trabajo del conflicto armado en las clases, lo que demuestra la exploración y preocupación de los maestros por hallar referentes que puedan dialogar con los intereses y formas de aprender de los estudiantes. Sin embargo, por distintas circunstancias, las prácticas desarrolladas con estos recursos fueron acotadas y hasta cierto punto desaprovechadas. Todo ello dejó expuesta la necesidad de una alfabetización en el campo audiovisual que conduzca a un uso del documento audiovisual más amplio, profundo y, sobre todo, comprensivo.

4. Los trabajos que se pudieron presenciar con el informe *Basta ya* fueron muy ricos en matices, pusieron en juego los *saberes de los docentes*, tanto los académicos como los *saberes artesanos* propios de la profesión para lograr adaptar la lectura a contextos educativos concretos, para poner en diálogo el informe con otros análisis y perspectivas y ubicar entradas posibles para los estudiantes. Pero una labor de este carácter no puede quedar supeditada exclusivamente a los esfuerzos de los docentes, pues en medio de las desigualdades que existen entre ellos -en sus procesos de formación y en el acceso a referentes- se puede perder parte de la riqueza del informe. Es necesario establecer una serie de claves interpretativas y acordar traducciones que logren reponer sus sentidos. Se requiere para ello

de una política de inserción del informe en las escuelas, que por lo conocido no ha sido prioridad del gobierno.

5. Los saberes docentes se generan, como cualquier otro saber, en medio de prácticas y relaciones de poder, se enlazan con sus biografías, con las culturas escolares transitadas, con la historia social y las historias institucionales. Por ello son plurales, diversos, pero al mismo tiempo pueden tener marcadas desigualdades. Frente a temas como el conflicto armado se encontró que en algunos casos nunca fue objeto de estudio en el proceso de formación de los profesores ni secundaria, ni universitaria, lo que establece márgenes muy fuertes frente a los referentes con los que pueden encarar su labor de enseñanza.

Es comprensible entonces que aparezcan prevenciones sobre la narrativa histórica que se divulga, sobre su secuenciación didáctica, sobre la orientación pedagógica o las posibilidades de comprensión del fenómeno en su enseñanza, pero todo ello puede ser objeto de una política pública. Lo que los educadores expresaron de manera amplia fue una disposición general a tratar el tema y hacerlo con la profundidad necesaria.

Así como, en casos como el chileno y el argentino, se percibe una apertura formal de las autoridades estatales para el tratamiento de la historia reciente, pero en los hechos se «dejó solos» a los docentes. En Colombia se transita una circunstancia similar que se debería superar y no depender de las posiciones políticas del gobierno de turno sobre el conflicto.

7.4. Memorias del conflicto y memorias en conflicto

Las memorias personales y familiares sobre el conflicto armado expuestas por los educadores se corresponden también con *memorias subterráneas*, *débiles* o *silenciadas*. Memorias de familias víctimas y sobrevivientes de la Violencia, familias campesinas despojadas de su tierra, condenadas al desarraigo y la exclusión social. Memorias que acercan al lector a las barriadas obreras y los sectores populares, que hablan del exterminio social

- «de la limpieza social»-, de las formas de la guerra en la ciudad. Pero también, de la lucha campesina por la tierra, de un trabajo político, popular y comunitario impulsado por las guerrillas o sectores afines en esos barrios y localidades. Trabajos y procesos que trascienden esos marcos, que atestiguan dimensiones más generales de las resistencias, luchas, formas de organización y movilización de la clase trabajadora, los campesinos, los sectores oprimidos en el país -y particularmente algunas comunidades religiosas-.

Un fenómeno interesante desde el punto de vista de las representaciones del pasado que construyen los profesores, es aquel que apareció en algunos relatos indicando que las guerrillas y la lucha armada despertaron simpatías sociales en el pasado, que en la actualidad resultan inconfesables. Este último ángulo expresa indicios de una *memoria encuadrada* sobre el conflicto que ha querido posicionarse como *memoria dominante*. Varios docentes se ocuparon de resaltar el origen de los grupos guerrilleros, pero también de cómo «vendieron sus ideales» y responden ahora a «intereses particulares», asociando esa dinámica a la pérdida de su carácter político por influencia del narcotráfico.

Uno de los maestros hizo uso, por ejemplo, de la denominación «narcoterrorista» para referirse a las guerrillas. Esta designación es utilizada por sectores sociales que pretenden negarle cualquier carácter político a la insurgencia, que descontextualizan la lucha armada y la dejan en el terreno de lo irracional. Su aplicación por el docente es comprensible porque ha sido perspicazmente empleada también por los agentes estatales y en los medios de comunicación.

La existencia de una *memoria encuadrada* sobre el conflicto tuvo otras manifestaciones en los docentes. En primer lugar, al comentar formas de interpretación de la Violencia que la deja en el terreno de un conflicto bipartidista, conflicto irracional o guerra fratricida. Pero quizás lo más relevante fueron las escasas menciones al paramilitarismo, la existencia de

descripciones menos precisas sobre su accionar o la ausencia, más o menos amplia, de alusiones al papel del Estado y las FFMM.

Esa *memoria encuadrada* está, como es apenas lógico, mucho más marcada en lo expresado por los estudiantes. Resultó común la indistinción entre paramilitares y guerrilleros, así como el establecimiento de un vínculo de estos con el narcotráfico. En el caso de la escuela A, tal indistinción puede surgir de un hecho de la realidad: los estudiantes pueden tener familiares incorporados a organizaciones de diferentes actores armados, para ellos son simplemente sus primos, hermanos, tíos, etc.

En la narrativa oficial, el Estado -con sus instituciones armadas- emerge como garante de la ley y el orden, como «héroe». Si bien hubo insinuaciones cercanas a esta memoria se desestimaron rápidamente en las dos escuelas con referencias puntuales a casos como los «falsos positivos».

Como se ha indicado hablar de *memoria* es hablar de las representaciones colectivas del pasado que se construyen desde el presente. En ese sentido, las *memorias del conflicto* son aquellas narraciones que se elaboran en la actualidad desde distintos sectores sociales, sobre esa *historia reciente*. Tales memorias pueden sustentarse en acontecimientos e interpretaciones disímiles y, por ello, ser antagónicas o generar todo tipo de contradicciones. En determinados momentos algunos relatos sobre el pasado pueden tener más fuerza y en otros ser más débiles. De la misma manera, algunas de esas *memorias débiles* o *subterráneas* tienen la potencialidad de llegar a poner en cuestión los relatos fuertes, oficiales o encuadrados, de fracturar su legitimidad.

La *memoria* implica así potencialmente circunstancias de conflicto, de luchas por las representaciones del pasado, por legitimar y ganar el reconocimiento de determinados relatos. Todo lo cual les confiere un carácter político a los trabajos de la memoria, pues se labora con narraciones en pugna que interpelan el presente y el futuro de una sociedad. Las escuelas, al empezar a tramitar estos pasados y sus memorias,

imperiosamente se convierten en escenarios para la presencia de *memorias en conflicto*, lo cual fue constatado en el curso de esta investigación.

Para algunos docentes, por sus *memorias personales y familiares*, enseñar el conflicto armado llega a ser «algo personal»; para otros, «una deuda» a saldar. Por lo que se puede ratificar que esa emergencia de lo subjetivo en la enseñanza de la historia reciente estimula su tratamiento. Estos contenidos escolares, más allá de la normatividad curricular, son llevados a las aulas como consecuencia de las luchas, de las demandas sociales y políticas, del posicionamiento ético y político de los maestros, que en su quehacer cotidiano terminan ubicándose como «emprendedores de memoria».

7.5. Censura: andar con «pies de seda»

Aseveraciones como «entonces sí hay censura», los profesores deben andar «como con pies de seda», «había que cohibirse, claro porque es que estaba ahí la presencia, los mismos chicos que tú les estabas dando clase», «yo mido mucho con qué grupo estoy», marcan que la censura sobre la enseñanza del conflicto armado persiste.

Ocuparse del tema en algunas áreas rurales o en las escuelas de las periferias urbanas sigue siendo un riesgo. La existencia o no de la enseñanza de la historia reciente no obedece allí a la normatividad curricular, a las culturas escolares, a las exigencias sociales o al interés y preocupaciones de los docentes, sino a la presencia cercana o presunta de actores armados.

Se conocieron relatos de variadas formas de censura. Desde su etapa de formación los docentes supieron que hablar del conflicto podría costar la vida, conocieron del asesinato de compañeros y profesores que se ocupaban del tema. Luego, en su ejercicio profesional, han percibido como interesarse por estos asuntos resulta sospechoso o molesto para determinados sectores sociales y comunidades educativas. Que en general se puede ser señalado

por ello de pertenecer a sectores de «izquierda», «marxistas», «comunistas» o «guerrilleros».

Estos indicios se han hecho latentes para los maestros en los últimos años al enfrentar una campaña sistemática de imputaciones acusándolos de adoctrinamiento político por tratar temas como los «falsos positivos» u otros crímenes de Estado en sus clases, campaña que ha tenido como efecto desde el linchamiento mediático hasta la amenaza de eliminación física. Así, esas censuras abiertas o sutiles terminan definiendo si se enseña o no la historia reciente, qué se dice y qué se omite en su enseñanza.

El asesinato de profesores y su estigmatización como «colaboradores de la guerrilla» han sido reiterados y continuos. Por ello no se podría hablar de una autocensura sino, en muchos casos, censura pura y dura. Si bien, la mayoría de los docentes pueden desarrollar sus prácticas de enseñanza del conflicto sin amenazas de este tipo, el hecho de que aún existan para miembros del magisterio en el país se convierte en advertencia y genera temores justificados.

7.6. Contextos, culturas escolares y prácticas de enseñanza

Las diferencias contextuales han incidido en la construcción de las *culturas escolares* de las dos instituciones, en la constitución de las *atmósferas de transmisión* de la *historia reciente* y en las *prácticas de enseñanza* de los docentes. Esos elementos contextuales suponen maneras de intervención distintas de los estudiantes en las clases, así como intereses, expectativas, posibilidades de participación y acción frente al conflicto armado y sus memorias.

Se pueden marcar inicialmente diferencias en la constitución de los grupos de estudiantes. En la escuela pública (A) existen 5 cursos de 11º cada uno con aproximadamente 40 estudiantes. En la escuela privada (B) existen 3 cursos de entre 25 y 30 estudiantes. El número de estudiantes de entrada

puede habilitar o inhabilitar determinadas prácticas, alentar su uso o desalentarlo completamente⁷⁰.

Desde el punto de vista del acceso a recursos, las *prácticas de enseñanza* en la escuela pública están signadas por ciertas carencias. En la sede A de la escuela A, a pesar de ser un megacolegio que cuenta con una amplia infraestructura, los docentes indicaron que no utilizan algunos recursos en sus prácticas porque es difícil acceder a ellos -se referían puntualmente a un video beam-. Igualmente, plantearon limitaciones del tipo «ni tengo los espacios» haciendo alusión a un lugar adecuado para la proyección de audiovisuales, lo cual modifica claramente sus posibilidades de acción en el aula.

La escuela A posee una sede B en la que la espacialidad es mucho más restringida y las necesidades mayores, tanto así que se podría trazar una línea de continuidad entre las privaciones propias de los barrios «clandestinos», de las familias de los estudiantes y las de la institución educativa -falta de cañerías, iluminación, espacios recreativos, etc.-. En esta sede la frontera entre un adentro y un afuera del espacio escolar tiende a ser muy tenue.

¿Cómo incide esta espacialidad en las prácticas de enseñanza de la historia reciente? Lo que se observó es que los estudiantes tienen una percepción de acecho y cercanía con circunstancias de violencia que asocian al conflicto, sus vínculos familiares o de amistad con actores armados normalizan esta realidad. Pero también, esa espacialidad escolar en la que pueden tener presencia frecuente actores comunes a la reproducción de las violencias que los afectan, como es el caso de la Policía. Para los estudiantes el conflicto hace parte de la vida en la barriada y puede hacerse presente también en la escuela. Quizás por ello sus conceptualizaciones al respecto tienden en un primer momento a la indeterminación.

⁷⁰ Se marca aquí las diferencias con relación a 11°, pero resulta similar para los otros grupos que se tuvo posibilidad de observar 9° y 10°.

En la escuela privada (B) no existen estas carencias, la definición entre un adentro y un afuera del espacio escolar es complemente clara. Tal espacialidad no es moderna desde el punto de vista arquitectónico, pero es adecuada para el desarrollo de las labores educativas. En la escuela B no existe la percepción de latencia del conflicto armado en la vida de los estudiantes, al contrario, existe una distancia que permite más fácilmente ubicarlo como objeto de estudio. En la escuela B, los estudiantes y sus familias participan de escenarios en los que se analiza el conflicto y se toman decisiones sobre él, en la escuela A, algunos de sus estudiantes y sus familias han sido víctimas directas del conflicto.

7.7. Escuela y democratización de la memoria del conflicto

La pesquisa realizada permite afirmar que la *investigación sobre enseñanza de la historia reciente en Colombia* es un campo de investigación con un amplio margen de asuntos por explorar. Esta indagación pretende ser un aporte a este campo desde una metodología y unos referentes teóricos no utilizados hasta aquí, que se ocupó particularmente de los *saberes*, las *prácticas* y *memorias docentes*, de sus tensiones y contradicciones. Se entiende como un estudio parcial sobre escenarios marginales de las prácticas educativas, sin embargo, se considera que surgen a partir de este intento algunos indicios para pensar problemas más generales y asuntos que pueden ser relevantes para seguir explorando.

Algunas preguntas al respecto: ¿en otros escenarios educativos tienen presencia las narraciones de las víctimas como se pudo observar en estas dos escuelas?, ¿el fenómeno de exclusión de los libros de texto de las prácticas de enseñanza de la historia reciente es generalizado o está acotado a una ciudad como Bogotá?, ¿es común el uso del informe *Basta ya* como referente historiográfico y qué tipo de lecturas se hacen de él?, ¿qué características tienen las guías elaboradas por los docentes sobre el conflicto armado?, ¿qué diferencias existen entre las prácticas de enseñanza de la historia reciente entre las escuelas ubicadas en las zonas rurales y las que

están ubicadas en las zonas urbanas?, ¿qué otras memorias del conflicto circulan en estos escenarios educativos?

Lo que se apreció en esta investigación es que el estudio de la *historia reciente* es un problema relevante para este grupo de docentes y estas comunidades educativas, que en ellas se han construido *atmósferas de transmisión* de la historia del conflicto armado, de impulso y aliento. Que más que negar las normativas curriculares o «hacerles el quite», en estas escuelas, esas normas se adaptan, se traducen y se utilizan como excusa para un tratamiento amplio del tema.

Sin embargo, también se observó que, a pesar de todos esos esfuerzos y de múltiples circunstancias favorables -particularmente propicias en la escuela B-, aparecen dificultades para «problematizar» el conflicto armado, analizarlo y comprenderlo. Se conjetura que tal hecho tiene que ver principalmente con un problema social más amplio. Se está atravesando una etapa inicial de confrontación de las *memorias del conflicto*, se empiezan a poner en cuestión, se las ha hecho objeto de discusión y de debate hace muy poco. Los avances han sido muy importantes, pero siguen siendo incipientes.

Que las *memorias de las víctimas* hayan llegado a estas escuelas significa un gran triunfo democrático. La emergencia de esas *memorias* ha entrado a poner en discusión las representaciones que se hacen del conflicto, del Estado y de la sociedad en un sentido más amplio. Se está atravesando un momento memorístico particular, un proceso de democratización de la memoria que ha puesto en crisis los viejos relatos.

En ese contexto social, la escuela y los profesores en particular como «emprendedores de memoria» han venido jugando y pueden jugar un papel de impulso a la profundización de esa democratización de la memoria nacional. Se trata de un compromiso ético y político que en estas *culturas escolares* se ha decidido adoptar ampliamente.

7.8. Una enseñanza del conflicto armado con «textura frágil»

Existen una serie de limitaciones, objeciones y tensiones que permiten plantear la hipótesis de que en Colombia la enseñanza del conflicto armado posee aún una «textura frágil» -como en el caso argentino ha planteado Finocchio (Finocchio, 2007)-. Además de las que se han expuesto en estas conclusiones existen algunas otras señaladas en el desarrollo de la tesis que permiten plantear esa conclusión.

Se indicó que ante las directrices, normas, parámetros, cátedras y exigencias de orden curricular que deben seguir los docentes frente a la enseñanza del conflicto armado -como la la Cátedra de la Paz- existen objeciones de los maestros, que las consideran un camino inadecuado para el tratamiento del tema pues tienden a reducir su entrada a las instituciones a los momentos de conmemoración y hablan de una transversalidad que no es asumida por otras áreas del conocimiento distintas de las ciencias sociales.

Por ello, como parte de las traducciones y adaptaciones docentes se termina cumpliendo formalmente con ellas, lo que, por lo menos, le imprime una condición de *languidez* a su tratamiento escolar, que pasa a depender del interés del docente, de la *atmósfera de transmisión institucional* o de la *cultura escolar* de manera más amplia.

Reapareció desde distintos ángulos y en varios profesores la noción de una enseñanza de la historia reciente que debe «despolitizarse». Si bien este reclamo de «neutralidad» posee un fundamento objetivo -las distintas formas de censura que afrontan los docentes al preocuparse por el tema-, termina conduciendo a un contrasentido, se habilita el ingreso de un fenómeno político y actual a las escuelas -el conflicto armado-, pero se plantea la pretensión de abordarlo sustrayéndole esa especificidad.

Esa mirada aséptica de la enseñanza de la historia, contradictoriamente para algunos docentes, puede tener parentesco con prácticas asociadas al memorismo, una de las características que se pone en cuestión del código

disciplinar. Se dice contradictoriamente porque en su mayoría los maestros consideraron que se requiere del uso de otras formas de razonamiento en la enseñanza de historia y asociaron el memorismo con la repetición acrítica y una no toma de posición. Incluso en algunos casos se estableció una relación entre las limitaciones con las que se puede llegar a tratar el conflicto armado en las aulas y la persistencia de prácticas de enseñanza ligadas al memorismo.

Una expresión concreta de obstáculos para las prácticas de enseñanza de la historia reciente relacionados con el memorismo se observó en la escuela B con las dificultades de sus estudiantes para «*problematizar el conflicto*», a pesar de contar con múltiples elementos favorables para el tratamiento del tema y la intención de los docentes de desarrollar otro tipo de prácticas.

En el capítulo final se sugiere un vínculo entre esas limitaciones encontradas en las prácticas de enseñanza de la historia reciente y un «problema generalizado de memoria» en el país -emergencia de nuevos relatos que entran en pugna con las memorias oficiales y una amplia gama de vacíos y silencios sobre asuntos agudos de la historia nacional-, por lo que tales dificultades no podrían circunscribirse particularmente a la escuela B pues responderían a un asunto de carácter social.

No obstante, tales limitaciones resultan muy relevantes -por las condiciones descritas de la escuela B- para inferir que pueden existir circunstancias similares -o más agudas- en otras escuelas, por lo que, si se tienen en cuenta, además, las limitaciones y tensiones ya referidas sobre la inclusión de la *narración de las víctimas*, del uso de la Internet -noticias de actualidad e informes-, de los audiovisuales, de las lecturas de textos como el *Basta ya* y de la emergencia de los docentes como elaboradores de guías, es por lo menos presumible que la enseñanza de la historia reciente en Colombia y, en particular, del conflicto armado, posee aún tal «textura frágil».

Bibliografía

Adorno, T. (1969) *Consignas*. Amorrortu. Buenos Aires.

Adorno, T. (1998) *Educación para la emancipación*. Morata. Madrid.

Aguirre, D. (2015) *Constitución del sujeto político en la comunidad claretiana de Bosa 1979-1999*. Universidad Pedagógica Nacional.

Álvarez, A. (2013) *Las ciencias sociales en Colombia: genealogías pedagógicas*. IDEP. Bogotá.

Álvarez Caicedo, J. (2016) *La transformación del barrio las Cruces y su consolidación como borde urbano durante el siglo XX*. Universidad Nacional de Colombia.

Amaya, F. y Torres, L. (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, pp. 142-162.

De Amézola, G. (2008) «Currículo oficial y memoria. el pasado reciente en la escuela argentina», *Enseñanza de las ciencias sociales*, 7, pp. 47-55.

De Amézola, G. (2011) «Historia enseñada e historia investigada: relaciones

peligrosas. El tratamiento escolar de la última dictadura militar y la necesidad de una actualización académica en la formación de profesores», *PolHis*, 2, pp. 9-26.

Arias, D. (2015a) «La enseñanza de la historia reciente y la formación moral. Dilemas de un vínculo imprescindible.», *Folios*, (Universidad Pedagógica Nacional), pp. 29-41.

Arias, D. (2015b) «La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber», *Revista de Estudios Sociales*, pp. 134-146.

Arias, D. (2018) *Enseñanza del pasado reciente en Colombia*. UD. Bogotá.

Aróstegui, J. (2004) *La historia vivida*. Alianza. Madrid.

Bachelard, G. (2004) *La formación del espíritu científico*. Siglo XXI. México D.F.

Bateman Cayón, J. (1984) *Oiga hermano*. Macondo. Bogotá.

Bejarano, J. A. (1978) «Industrialización y política económica 1950-1976», en *Colombia hoy*. Siglo XXI. Bogotá, pp. 221-270.

Benavot, A. *et al.* (1991) «El conocimiento para las masas: modelos mundiales y currícula nacionales», *Revista de Educación*, 295, pp. 317-344.

Benejam, P. *et al.* (1997) *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la escuela secundaria*. I.C.E. Uni. Barcelona.

Benito Escolano, A. (2000) «El espacio escolar como escenario y como representación», en *Tiempos y espacios para la escuela*. Editorial. Madrid.

Blais, M.-C., Gauchet, M. y Ottavi, D. (2018) *Transmitir, aprender*. UNIPE Edit. Buenos Aires.

Bloch, M. (2000) *Introducción a la historia*. Fondo de C. México D.F.

Bloch, M. (2015a) «Acerca de los programas de historia en la enseñanza secundaria», en *Historia e historiadores*. Akal, pp. 297-299.

Bloch, M. (2015b) «Memoria colectiva, tradición y costumbre. A propósito de un libro reciente», en *Historia e historiadores*. Akal. Madrid, p. 326.

- Bonilla, L. (2011) «Doble jornada escolar y calidad de la educación en Colombia», *Documentos de Trabajo sobre Economía Regional*, (143), p. 53.
- Braun, H. (2007) «Los mundos del 9 de abril, o la historia vista desde la culata», en *Pasado y presente de la violencia en Colombia*. La Carreta, pp. 199-229.
- Cagua Loaiza, A. A. (2019) *¡Palabra que sí! Una historia de la Alianza Democrática M-19 (1990 – 1994)*. Universidad Nacional de Colombia.
- Cámara Colombiana del Libro (2017) *El libro y la lectura en Colombia*. Cámara Col. Bogotá.
- Carnovale, V. y Larramendy, A. (2012) «Enseñar la Historia reciente en la escuela : problemas y aportes para su abordaje», en *Ciencias sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Aique. Buenos Aires, pp. 237-265.
- Carretero, M. (2007) *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Paidós. Buenos Aires.
- Carretero, M. y Borrelli, M. (2008) «Memorias recientes y pasados en conflicto: ¿Cómo enseñar historia reciente en la escuela?», *Cultura y Educación*, 20(2), pp. 201-215. doi: 10.1174/113564008784490415.
- Carretero, M. y Borrelli, M. (2010) «La historia reciente en la escuela propuestas para pensar históricamente», en *La construcción del conocimiento histórico*. Paidós. Buenos Aires, pp. 101-129.
- Carretero, M., Rosa, A. y González, M. F. (2013) «Enseñar Historia en tiempos de Memoria», en *Enseñanza de la historia y la memoria colectiva*. Paidós. Buenos Aires, pp. 13-38.
- De Certeau, M. (1980) «La invención de lo cotidiano», p. 225.
- De Certeau, M. (2000) *La invención de lo cotidiano: I Artes de Hacer*. Universida. México D.F.
- Chartier, A. M. (2000) «Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para formação», *Educação e Pesquisa*, 26(2), pp. 157-168.
- Chartier, R. (1996) *Escribir las prácticas*. Manantial. Avellaneda.

- Chernick, M. (2012) *Acuerdo posible. Solución negociada al conflicto armado colombiano*. Aurora. Bogotá.
- Chervel, A. (1991) «Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación», *Revista de Educación*, 295, pp. 59-111.
- CNMH (2015) *Limpieza social, una violencia mal nombrada*. CNMH-IEPRI. Bogotá.
- CNMH (2019) *Análisis cuantitativo del paramilitarismo en Colombia. Hallazgos del Mecanismo no Judicial de Contribución a la Verdad*. Centro Nacional de Memoria Histórica. Bogotá.
- Colmenares, G. (1991) «La batalla de los manuales en Colombia», en *Enseñanza de la historia, libros de texto y conciencia histórica*. Alianza Ed. Buenos Aires, pp. 87-99.
- Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas (2017) *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia*. Desde abajo. Bogotá.
- Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad la Convivencia y la no Repetición (2022) *Hay futuro si hay verdad. Informe final*. Bogotá.
- Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad la Convivencia y la No Repetición (2021) *¿Qué es la Comisión de la Verdad?*. Extraído el 25 de febrero de 2022 de <https://web.comisiondelaverdad.co/la-comision/que-es-la-comision-de-la-verdad>
- CONADEP (1984) *Nunca más*. EUDEBA. Buenos Aires.
- Congreso de la República (2011) *Ley de víctimas y restitución de tierras*. Colombia.
- Congreso de la República (2014) *Cátedra de la Paz*. Colombia.
- Contreras, J. (1994) *Enseñanza, currículum y profesorado*. Akal. Madrid.
- Contursi, M. E. y Ferro, F. (2000) *La narración usos y teorías*. Norma. Bogotá.
- Crenzel, E. (2013) «El prólogo del Nunca Más y la teoría de los dos demonios. Reflexiones sobre una representación de la violencia política en la Argentina», *Contenciosa*, (1).

Cuesta, R. (2009a) «Memoria, historia y didáctica crítica», *Cuadernos México*, 1, pp. 9-17.

Cuesta, R. (2009b) *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Pomares-. Barcelona.

DANE (2017) *Encuesta Nacional de Lectura - ENLEC 2017*.

Debattista, S. (2004) «Los caminos del recuerdo y el olvido: la escuela media neuquina 1984 - 1998», en *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*. Siglo XXI. Madrid, pp. 41-64.

Depaepe, M. y Simon, F. (2005) «Fuentes y métodos para la historia del aula», en *Repensar la historia de la educación*. Biblioteca. Madrid, pp. 337-363.

Dewey, J. (2004) *Democracia y educación*. Morata. Madrid.

Díaz Barriga Arceo, F. (1998) «Una aportación a la didáctica de la historia. La enseñanza - aprendizaje de las habilidades cognitivas en el bachillerato», *Perfiles educativos*, 82.

Duncan, G. (2017) «Exclusión, insurrección y crimen», en *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia*. Desde abaj. Bogotá, pp. 249-294.

Dussel, I., Finocchio, S. y Gojman, S. (2012) *Haciendo memoria en el país del nunca más*. Eudeba. Buenos Aires.

Edwards, V. (2014) «Las formas del contenido en el aula», en *La escuela cotidiana*. Fondo de c. México D.F., pp. 145-197.

Escolano Benito, A. (1999) «Los profesores en la historia», en Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (ed.) *Os professores na história*. Porto, pp. 15-29.

Escolano Benito, A. (2005) «Las culturas de la escuela en España. Tres cortes historiográficos», *Pro-Posições*, 16(1), pp. 41-63.

Estrada, J. (2017) «Acumulación capitalista, dominación de clase y rebelión armada», en *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia*. Desde Abaj. Bogotá, pp. 295-358.

Fajardo, D. (2017) «Estudio sobre los orígenes del conflicto armado, razones para su persistencia y efectos más profundos en la sociedad colombiana», en *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia*. desde abaj. Bogotá, pp. 361-423.

FECODE (2019) *La vida por educar*. Bogotá.

Feldman, D. (2010) *Enseñanza y escuela*. Paidós. Buenos Aires.

Finocchio, S. (2005) «La ciudadanía en los cuadernos de clase», *Enseñanza de las ciencias sociales*, 4, pp. 3-10.

Finocchio, S. (2007) «Entradas educativas en los lugares de la memoria», en *Historia reciente: perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Paidós. Buenos Aires, pp. 253-278.

Finocchio, S. (2009a) «Historia, memoria y educación en Argentina. De aprender de memoria a enseñar para la memoria la historia argentina reciente», en *Història, memòria i ensenyament de la història. Perspectives europees i llatinoamericanes*. Servei de. Barcelona, pp. 83-101.

Finocchio, S. (2009b) *La escuela en la historia argentina*. Edhasa. Buenos Aires.

Finocchio, S. (2011) «Los docentes, los saberes y la mutación de la escuela», en *Saberes y prácticas escolares*. Homo Sapiens. Rosario, pp. 175-199.

Finocchio, S. y Legarralde, M. (2007) *Pedagogía de la inclusión*. Federación Internacional de Fe y Alegría. Caracas.

Franco, M. y Levín, F. (2007) «La historia reciente en la Argentina. Nuevas preguntas y algunas respuestas», *Revista novedades educativas*, 202, pp. 52-54.

Freire, P. (1998) *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI. México D.F.

Friedländer, S. (Comp) (2007) *En torno a los límites de la representación. El nazismo y la solución final*. UNQ. Bernal.

Funes, A. G. (2006) «La enseñanza de la historia reciente / presente», *Revista Escuela de Historia*, 1(5), pp. 91-102.

- García, M. *et al.* (2013) *Separados y desiguales*. DeJusticia. Bogotá.
- Ginzburg, C. (1997) «Revisar la evidencia: el juez y el historiador», *Historias*, (38), pp. 14-27.
- Ginzburg, C. (2007) «Sólo un testigo», en *Entorno a los límites de la representación*. UNQ. Bernal, p. 472.
- Ginzburg, C. (2013) «Lo alto y lo bajo. El tema del conocimiento prohibido en los siglos XVI y XVII», en Prometeo (ed.) *Mitos, emblemas e indicios*. Buenos Aires, pp. 127-147.
- Giraldo, J. (2017) «Aportes sobre el origen del conflicto armado en Colombia, su persistencia y sus impactos», en *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia*. Desde Abaj. Bogotá, pp. 423-470.
- Giroux, H. (1990) *Los profesores como intelectuales*. Paidós. Barcelona.
- GMH (2011) *La huella invisible de la guerra, desplazamiento forzado en la Comuna 13*. GMH-Sema. Bogotá.
- GMH (2013) *¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*. Imprenta N. Bogotá.
- Le Goff, J. (1991) *El orden de la memoria*. Paidós. Barcelona.
- Golconda, G. de (1968) *Declaración del grupo de Golconda*. Buenaventura. Disponible en: <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/handle/10893/19652/Manifiesto-grupo-Giolconda-1968.pdf?sequence=1>.
- Gómez Gallego, J. A., Herrera Vergara, J. R. y Pinilla Pinilla, N. (2010) *Informe final Comisión de la Verdad sobre los hechos del Palacio de Justicia*. Universidad del Rosario. Bogotá.
- Gonçalves Vidal, D. (2007) «Culturas escolares: entre la regulación y el cambio», *Propuesta educativa*, 2, pp. 28-37.
- González Calleja, E. (2017) *Asalto al poder. La violencia política organizada y las ciencias sociales*. Siglo XXI. Madrid.
- González, F. (1989) «La iglesia católica y el Estado colombiano (1930 -

1985)», en *Nueva historia de Colombia Tomo II*. Planeta. Bogotá, pp. 371-396.

González, M. I. (2014) «La violencia contada a los escolares. conflicto social y memoria en los manuales educativos del siglo XX», *Análisis político*, (81), pp. 32-48.

González, M. P. (2008) «Los profesores y la transmisión de la Historia argentina reciente», *Práxis Educativa*, 3(1), pp. 17-28.

González, M. P. (2011) «Saberes y prácticas docentes en historia: usos y lecturas del Nunca Más», *Revista Escuela de Historia*, 10.

González, M. P. (2014a) «Educación y memoria en argentina», en IEP (ed.) *Educación y memoria en Argentina*. Lima, p. Documento de Trabajo, 207. Educación 8.

González, M. P. (2014b) *La historia reciente en la escuela: saberes y prácticas docentes en torno a la última dictadura*. Universida. Los Polvorines.

González, M. P. (2017) «Los saberes históricos escolares como construcción situada y singular», *Diálogo Andino*, (52), pp. 45-58.

Gudmundsdottir, S. (1998) «La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos», en *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu. Avellaneda, pp. 52-72.

Gutiérrez Sanín, F. (2017) «¿Una historia simple?», en *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia*. Desde Abaj. Bogotá, pp. 521-564.

Guzmán Campos, G., Fals Borda, O. y Umaña Luna, E. (2020) *La violencia en Colombia*. taurus. Bogotá.

Halbwachs, M. (2004) *La memoria colectiva*. Prensas Un. Zaragoza.

Helg, A. (1989a) «La educación en Colombia. 1946-1957», en *Nueva historia de Colombia Tomo IV*. Planeta. Bogotá, pp. 111-135.

Helg, A. (1989b) «La educación en Colombia 1958-1980», en Planeta (ed.) *Nueva historia de Colombia Tomo IV*. Bogotá, pp. 135-158.

- Henderson, J. (1984) *Cuando Colombia se desangró*. El Áncora. Bogotá.
- Herrera, M. et al. (2014) *Memoria y formación: configuraciones de la subjetividad en ecologías violentas*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Herrera, M. y Pertuz, C. (2016) «Educación y políticas de la memoria sobre la historia reciente de América Latina», *Revista Colombiana de Educación*, (71), pp. 79-108.
- Higuera, D. (2015) «Relatos de estudiantes bogotanos sobre la guerra: elementos para pensar la construcción de la democracia y la reconciliación en Colombia», *Ciudad paz-ando*, 8((2)), pp. 49-63.
- Hobsbawm, E. (2018a) *Historia del siglo XX*. Crítica. Bogotá.
- Hobsbawm, E. (2018b) «La anatomía de la Violencia en Colombia», en *¡Viva la revolución!*. Crítica. Buenos Aires, pp. 83-95.
- Hobsbawm, E. (2018c) «La situación revolucionaria en Colombia», en *¡Viva la revolución!*. Crítica. Buenos Aires, pp. 67-81.
- Jackson, P. (1991) *La vida en las aulas*. Morata. Madrid.
- Jaramillo Uribe, J. (1980) «El proceso de la educación del Virreinato a la época contemporánea», en *Manual de historia de Colombia*. Instituto. Bogotá, pp. 249-339.
- Jaramillo Uribe, J. (1989) «La educación durante los gobiernos liberales. 1930-1946», en *Nueva historia de Colombia Tomo IV*. Planeta. Bogotá, pp. 87-109.
- Jaramillo Uribe, J. y Melo, J. O. (1997) «Claves para la enseñanza de la historia», *Revista Colombiana de Educación*, 35.
- Jelin, E. (2000) «Memorias en conflicto», *Puentes*, pp. 6-13.
- Jelin, E. (2002) *Los Trabajos de la Memoria*. Siglo XXI. Madrid.
- Jelin, E. (2007) «La conflictiva y nunca acabada mirada sobre el pasado», en *Historia reciente: perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Paidós. Buenos Aires, pp. 307-340.
- Jelin, E. (2014) «Memoria y democracia. Una relación incierta», *Revista*

- Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, (2012), pp. 225-241.
- Jelin, E. y Lorenz, F. G. (2004) *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*. Siglo XXI. Madrid.
- 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), pp. 287-314. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=4161792%5Cnhttp://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4161792&orden=384241&info=link>.
- Julia, D. (2001) «A cultura escolar como objeto histórico», *Revista Brasileira de Historia da Educação*, no.1(jan./jul.), pp. 9-44. doi: 10.1111/j.1442-9993.2009.01934.x.
- Kalmanovitz, S. (1978) «Desarrollo capitalista en el campo colombiano», en *Colombia hoy*. Siglo XXI, pp. 271-330.
- Kemmis, S. (1993) *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Morata. Madrid.
- Kruger, M. (2011) «La enseñanza de la historia reciente como herramienta clave de la educación política.», *Persona y Sociedad*, 25(3), pp. 29-52.
- LaCapra, D. (2009) *Historia Y Memoria Después De Auschwitz*, *Historia Y Memoria Después De Auschwitz*. doi: 10.5860/CHOICE.36-2378.
- Lahire, B. (2006) «Fabricar un tipo de hombre “autónomo”», en *El espíritu sociológico*. Manantial. Buenos Aires.
- LeGrand, C. (2007) «Los antecedentes agrarios de la violencia: el conflicto social en la frontera colombiana, 1850-1936», en *Pasado y presente de la violencia en Colombia*. La Carreta. Medellín, pp. 119-137.
- Levi, P. (2105) *Los hundidos y los salvados*. Ariel. Buenos Aires.
- Levín, F. et al. (2007) «La última dictadura militar argentina según alumnos del nivel Polimodal. Algunas reflexiones críticas sobre educación, historia y memoria», *Clío & asociados. La historia enseñada*, 11, pp. 89-107.
- Levín, F. y Franco, M. (2007) *Historia reciente*. Paidós. Buenos Aires.
- Londoño Botero, R. (1989) «Crisis y recomposición del sindicalismo

colombiano (1946-1980)», en *Nueva historia de Colombia Tomo III*. Planeta. Bogotá, pp. 271-306.

Londoño, R., Aguirre, M. y Sierra, I. (2015) *La enseñanza de la historia en el ámbito escolar bogotano*. Secretaría. Bogotá.

Lorenz, F. G. (2004) «“Tomála vos, dámela a mí”. La noche de los lápices: el deber de memoria y las escuelas», en *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*. Siglo XXI. Madrid, pp. 95-129.

Lorenz, F. G. (2013) «El pasado reciente en la Argentina: las difíciles relaciones entre transmisión, educación y memoria», en *Enseñanza de la historia y la memoria colectiva*. Paidós. Buenos Aires, pp. 277-295.

Loughran, J. y Russell, T. (2016) «Comenzando a entender la enseñanza como una disciplina», en *Formadores de formadores, descubriendo la propia voz a través del self-study*. OEI. Santiago de Chile.

Martínez, M. L. (2004) «Las naciones iberoamericanas. De la segunda guerra mundial a la actualidad», en *Historia del mundo contemporáneo S. XIX-XX*. Ariel. Barcelona, pp. 915-937.

McEwan, H. (1998) «Las narrativas en el estudio de la docencia», en *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu. Avellaneda, pp. 236-260.

McLaren, P. (2005) *La vida en las escuelas*. Siglo XXI. México D.F.

Medina Gallego, C. (1990) *Autodefensas, paramilitares y narcotráfico en Colombia*. Documentos. Bogotá.

Medina, M. (2007) «La resistencia campesina en el sur del Tolima», en *Pasado y presente de la violencia en Colombia*. La Carreta. Medellín, pp. 269-295.

Melo, J. O. (1988) «La literatura histórica en la última década», *Biblioteca Luis Ángel Arango Boletín cultural y bibliográfico*, XXV(15), pp. 59-69.

Melo, J. O. (1989) «Arciniegas vs. Kalmanovitz: una polémica mal planteada», *Lecturas Dominicales*.

Melo, J. O. (1991) «La historia: las perplejidades de una disciplina

consolidada», en *La Investigación en Colombia en las artes, la humanidades y las ciencias sociales*. Uniandes. Bogotá, pp. 43-55.

Melo, J. O. (2006) «El texto en la escuela colombiana: unas notas breves y una modesta propuesta», en *Seminario sobre textos escolares - Feria del Libro*. Bogotá.

MEN (2004) *Estándares Básicos de Competencias Ciencias Sociales*. Colombia.

Mendoza Parra, E. Y. (2021) *La «limpieza social» como orden jurídico: una aproximación desde el pluralismo jurídico en la localidad de Ciudad Bolívar*. Universidad Javeriana.

Merchán, F. (2009) *Enseñanza, examen y control. Profesores y alumnos en la clase de Historia*. Octaedro. Barcelona.

Merchán Iglesias, 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 acción en el aula.», en *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Institució. Zaragoza, p. 662.

Molano, A. (2017) «Fragmentos de la historia del conflicto armado (1920-2010)», en *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia*. Desde abajo. Bogotá, pp. 565-627.

Moncayo Cruz, V. M. (2017) «Hacia la verdad del conflicto: insurgencia guerrillera y orden social vigente», en *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia*. Desde abajo. Bogotá, pp. 107-194.

Mudrovic, M. I. (2000) «Algunas consideraciones epistemológicas para una historia del presente», *Hispania Nova*, (1).

Nora, P. (1984) «Entre memoria e historia: la problemática de los lugares», en *Les lieux de mémoire*. Universida.

Oglesby, E. (2007) «Educating citizens in postwar Guatemala: historical memory, genocide and the culture peace», *Radical History Review*, 97.

Ortega, P. et al. (2015) *Pedagogía de la memoria para un país amnésico*.

Universida. Bogotá.

Ortega, P., Merchán, J. y Vélez, G. (2014) «Enseñanza de la historia reciente y pedagogía de la memoria: emergencias de un debate necesario», *Pedagogía y saberes*, 40, pp. 59-70.

Pàges, J. (2008) «El lugar de la memoria en la enseñanza de la historia», *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 55, pp. 43-53.

Palacios, M. (1998) *Entre la legitimidad y la violencia. Colombia 1875 - 1994*. Norma. Bogotá.

Palacios, M. (2002) «La violencia política en la segunda mitad del siglo XX», en *País fragmentado, sociedad dividida*. Norma. Bogotá, pp. 629-677.

Palacios, M. y Safford, F. (2004) *Colombia. País fragmentado, sociedad dividida*. Norma. Bogotá.

PAX (2014) *El lado oscuro del carbón*. PAX-Países. Utrecht.

Pécaut, D. (2006) *Crónica cuatro décadas de política colombiana*. Norma. Bogotá.

Pécaut, D. (2017) «Una lucha armada al servicio del statu quo social y político», en *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia*. Desde abajo. Bogotá, pp. 627-679.

Perelman, C. y Olbrechts-Tyteca, L. (1994) *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Gredos. Madrid.

Pérez, J. y Manzano, E. (2010) *Memoria histórica*. Catarata. Madrid.

Pizarro Leongómez, E. (2007) «La insurgencia armada: raíces y perspectivas», en *Pasado y presente de la violencia en Colombia*. La Carreta. Medellín, pp. 321-338.

Pizarro Leongómez, E. (2017) «Una lectura múltiple y pluralista de la historia», en *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia*. Desde abajo. Bogotá, pp. 17-104.

Pizarro Leongómez, E. (2020) «La Revolución cubana, el nacimiento del mito guerrillero en América Latina y las respuestas contrainsurgentes»,

- Rubrica Contemporanea*, IX(18), pp. 95-117.
- Pollak, M. (2006) *Memoria, olvido y silencio*. Al Margen. La Plata.
- Portelli, A. (2002) «Memoria e identidad: una reflexión desde la Italia postfascista», en *Monumentos, memoriales y marcas territoriales*. Siglo XXI. Madrid, pp. 165-190.
- Portelli, A. (2013) «Luto, sentido común, mito y política en la memoria de la masacre de Civitella Val di Chiana», *Aletheia*, 4(7).
- Portelli, A. (2014) «Las funciones del olvido: escritura, oralidad y tradición», en *Los usos del olvido*. Protohistoria. Rosario, p. 211.
- Portelli, A. (2016a) *Historias orales. Narración, imaginación y diálogo*. Prohistoria. Rosario.
- Portelli, A. (2016b) «La entrevista de historia oral y sus representaciones», en *Historias orales. Narración imaginación y diálogo*. Protohistoria. La Plata, pp. 83-101.
- Portelli, A. (2016c) «Los usos de la memoria: memoria-monumento, memoria involuntaria, memoria perturbadora», en *Historias orales. Narración imaginación y diálogo*. Protohistoria. Rosario, pp. 475-483.
- Portelli, A. (2016d) «Siempre hay un límite: memoria histórica, diálogo y relato colectivo», en *Historias orales. Narración imaginación y diálogo*. Protohistoria. La Plata, pp. 69-82.
- Pulido Neuta, A. (2011) *El crecimiento urbano de la localidad de Bosa: el caso del cementerio municipal 2000 - 2006*. Universidad Javeriana.
- Raggio, S. (2004) «La enseñanza del pasado reciente. Hacer memoria y escribir la historia en el aula», *Revista Clio y asociados*, 5, pp. 1-16.
- Ramírez, M. y Téllez, J. (2006) «La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX», *Borradores de economía. Banco de la República.*, (379), pp. 1-74.
- Ramírez, S. (2016) *Haciendas, casas y apartamentos. La transformación de la vivienda en la localidad de San Cristóbal, siglo XX*. Universidad Javeriana.

Ramos Pérez, J. C. (2017) *Enseñanza y aprendizaje del conflicto armado en Colombia. Prácticas docentes y conocimiento escolar*. Universidad Autónoma de Barcelona.

de Rementería, I. (2007) «Hipótesis sobre la violencia reciente en el Magdalena Medio», en *Pasado y presente de la violencia en Colombia*. La Carreta. Medellín, pp. 339-352.

Reyes, L. (2004) «Actores, conflicto y memoria: reforma curricular de historia y ciencias sociales en Chile, 1990 - 2003», en *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*. Siglo XXI. Madrid, pp. 65-87.

Reyes Posada, A. (2007) «Paramilitares en Colombia: contexto, aliados y consecuencias», en *Pasado y presente de la violencia en Colombia*. La Carreta. Medellín, pp. 353-363.

Ricoeur, P. (2004) *La memoria, la historia, el olvido*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

Ricoeur, P. (2015) *Historia y verdad*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

Rivera Cusicanqui, S. (2010) *Oprimidos pero no vencidos*. La mirada. La Paz.

Robin, R. (2012) *La memoria saturada*. Waldhuter. Buenos Aires.

Rocha, M. A. (2015) «Estrategias pedagógicas para abordar el problema del conflicto armado colombiano en el aula escolar», en IDEHPUCP (ed.) *Seminario internacional sobre políticas públicas educación y memoria*. Lima, pp. 30-37. doi: <http://cdn01.pucp.education/idehpucp/wp-content/uploads/2017/06/05153618/pub055seminariopoliticaspUBLICAS.pdf>.

Rockwell, E. (2014a) «En torno al texto: tradiciones docentes y prácticas cotidianas», en Fondo de Cultura Económica (ed.) *La escuela cotidiana*. México D.F., pp. 198-220.

Rockwell, E. (2014b) «En torno al texto: tradiciones docentes y prácticas cotidianas», en *La escuela cotidiana*. Fondo de C. México D.F., pp. 198-222.

Rockwell, E. (2015) *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós. Buenos Aires.

Rockwell, E. (2018a) «Bardas, cercos y llaves», en *Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial*. CLACSO. Buenos Aires, pp. 355-391.

Rockwell, E. (2018b) «Recuperar la historia en la antropología de la educación», en *Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial*. CLACSO. Buenos Aires, pp. 265-289.

Rockwell, E. (2018c) «Tres planos para el estudio de las culturas escolares», en *Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial*. CLACSO. Buenos Aires, pp. 173-189.

Rodríguez Ávila, S. P. (2012) «Formación de maestros para el presente: memoria y enseñanza de la historia reciente», *Revista Colombiana de Educación*, (62).

Rodríguez, S. (2016) «Lecciones históricas para pensar una cátedra de la paz», en *Formación de docentes para la paz*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, pp. 135-158.

Rodríguez, S. y Sánchez, M. (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*. Córdoba, 7, pp. 15-66.

Romero, M. (2007) «Paramilitares, narcotráfico y contrainsurgencia: una experiencia para no repetir», en *Pasado y presente de la violencia en Colombia*. La Carreta. Medellín, pp. 407-430.

Ronderos, M. T. (2015) *Guerras recicladas*. Aguilar. Bogotá.

Sanabria, F. (2015) «La experiencia de la enseñanza diversificada en Santander: historia de la creación del INEM Custodio García Rovira, 1969-1975», *Quirón*, 2(3), pp. 48-59.

Sánchez Calderón, F. V. (2016) *Tunjuelo: un río del sur. Desigualdad urbana en Bogotá a mediados del siglo XX*. Los Andes.

Sánchez, G. (1985) *Ensayos de historia social y política del siglo XX*. El Áncora. Bogotá.

Sánchez, G. (1989) «Violencia, guerrillas y estructuras agrarias», en *Nueva historia de Colombia Tomo II*. Planeta. Bogotá, pp. 127-152.

Sánchez, G. (2007) «Los estudios sobre la violencia: balance y perspectivas», en *Pasado y presente de la violencia en Colombia*. La Carreta. Medellín, pp. 17-32.

Sánchez, G. (2014) *Guerras, memoria e historia*. La carreta. Medellín.

Sánchez, M. y Rodríguez, S. (2009) «Narrativa, memoria y enseñanza del conflicto armado colombiano: propuesta para superar las políticas de olvido e impunidad», en *El papel de la memoria en los laberintos de la justicia, la verdad y la reparación*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, pp. 203-230.

Silva, R. (1989) «La educación en Colombia 1880 - 1930», en *Nueva historia de Colombia Tomo IV*. Planeta. Bogotá, pp. 61-83.

Tirado Mejía, A. (1978) «Colombia: siglo y medio de bipartidismo», en *Colombia hoy*. Siglo XXI. Bogotá, pp. 102-186.

Todorov, T. (2008) *Los abusos de la memoria*. Paidós. Barcelona.

Torres, L. (2016a) «Historia reciente en la escuela colombiana: acercamiento a las nociones de memoria, historia y conflicto», *Revista Colombiana de Educación*, (71), pp. 165-185.

Torres, L. (2016b) «Pedagogías de la memoria y la enseñanza de la historia para la construcción de una conciencia histórica», en *Formación de docentes para la paz*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, pp. 263-279.

Torrijos, V. (2017) «Cartografía del conflicto: pautas interpretativas sobre la evolución del conflicto irregular colombiano», en *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia*. Desde abajo. Bogotá, pp. 679-729.

Traverso, E. (2007) «Historia y memoria. Notas sobre un debate», en

Historia reciente : perspectivas y desafíos para un campo en construcción. Paidós. Buenos Aires, pp. 67-96.

Traverso, E. (2011) *El pasado, instrucciones de uso.* Prometeo. Buenos Aires.

Traverso, E. (2014) «Marxismo e historia. De la teleología a la melancolía», en *Los usos del olvido.* Protohistoria. Rosario, p. 211.

Trinidad, R. (2004) «El espacio escolar y las memorias de la guerra en Ayacucho», en *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado.* Siglo XXI. Madrid, pp. 11-39.

Trotsky, L. (2011) *La lucha contra el fascismo en Alemania.* IPS. Buenos Aires.

Tyack, D. y Cuban, L. (2001) «¿Por qué persiste la gramática de la escolaridad?», en *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas.* Fondo de c. México D.F.

Uccelli, F. et al. (2013) *Secretos a voces. Memoria y educación en colegios públicos de Lima y Ayacucho.* IEP. Lima.

Vasconi, T. (1983) *Contra la escuela.* Los Comune. Bogotá.

Vega Cantor, R. (2017) «La dimensión internacional del conflicto armado en Colombia», en *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia.* Desde abajo. Bogotá, pp. 729-812.

Vélez, G., Ortega, P. y Merchán, J. (2017) «La escuela en ecologías violentas: entre las políticas y la pedagogía de la memoria», *Revista Latinoamericana de Educación*, 8(1), pp. 187-201. doi: 10.18175/VyS8.1.2017.11.

Verdad abierta (2011) *Las prácticas criminales del Frente Cacique Pipintá, Verdad abierta.* Extraído el 22 de Julio de 2018 de <https://verdadabierta.com/las-practicas-criminales-del-frente-cacique-pipinta/>

Viñao, A. (2008) «Escolarización, edificios y espacios escolares», *Participación Educativa*, 7, pp. 16-27.

- Viñao Frago, A. (1994) «Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones», *Historia de la educación*, XII-XIII, pp. 17-74.
- Viñao Frago, A. (1995) «Historia de la educación y historia cultural», *Revista Brasileira de Educação*, (0), pp. 63-82.
- Viñao Frago, A. (2002) *Sistemas Educativos, Culturas Escolares Y Reformas: Continuidades Y Cambios*. Morata. Madrid. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/155/15550209.pdf>.
- Viñao Frago, A. (2006) «La historia de las disciplina escolares», *Historia de la educación*, 25, pp. 243-269.
- Wallerstein, I. (2007) *Abrir las ciencias sociales*. Siglo XXI. México D.F.
- De Zubiría Samper, J. (2000) *Los modelos pedagógicos*. Fundación. Bogotá.
- de Zubiría Samper, S. (2017) «Dimensiones políticas y culturales en el conflicto armado colombiano», en *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia*. Desde abajo. Bogotá, pp. 197-248.
- Zuleta, E. (1995) *Educación y democracia*. Fundación Estanislao Zuleta. Bogotá.