



La enseñanza del conflicto armado: controversias y alternativas pedagógicas para la memoria y la paz¹

The Teaching of Armed Conflict: Controversies and Pedagogical
Alternatives for Memory and Peace

Autores:

Ariel Gómez-Gómez (autor principal)²

ORCID: 0000-0002-6123-878X

Santiago Alexis Correa Monsalve³

ORCID: 0009-0003-1291-5320

Geraldine Gallego Osorio⁴

ORCID: 0009-0001-9320-9342

David Holguín Ramírez⁵

ORCID: 0009-0005-8425-0086

Recibido: 31/10/2023

Aprobado: 29/05/2024

DOI: 10.53995/rsp.v16i1.1553

Resumen

Este artículo muestra algunos resultados de la investigación *Educación para la paz a través de la memoria ejemplar en contextos afectados por el conflicto armado colombiano*, realizada en el marco de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia. Para este texto se priorizan los hallazgos relacionados con las implicaciones que tiene la enseñanza del conflicto armado colombiano y los posibles criterios pedagógicos para avanzar en esta ineludible tarea. El estudio se inscribe en un paradigma sociocrítico y se desarrolla a través de una investigación sobre acción educativa, sustentada en una didáctica de tipo crítico. Los resultados muestran asuntos controversiales en la enseñanza del conflicto armado y algunas reflexiones derivadas de una propuesta pedagógica aplicada en el aula. Las conclusiones del trabajo evidencian la importancia de la enseñanza de nuestro pasado reciente en la escuela, buscando aportar con ello a la construcción de paz.

1 Artículo de Investigación

2 Licenciado en educación básica con énfasis en ciencias sociales de la Universidad de Antioquia. Magíster e Educación y Desarrollo Humano y Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales. arieltgomez80@gmail.com

3 Licenciatura en ciencias sociales- Universidad de Antioquia. correಾಮonsalve.santiago@gmail.com

4 Licenciatura en ciencias sociales - Universidad de Antioquia. geral.991405@gmail.com

5 Licenciatura en ciencias sociales, Universidad de Antioquia. dholguinramirez@gmail.com

Este es un artículo en acceso abierto, distribuido según los términos de la licencia Creative Commons BY-NC-SA 4.0 Internacional

Palabras clave: conflicto armado, memoria, educación para la paz.

Abstract

This article presents some results of the research titled *Education for Peace through Exemplary Memory in Contexts Affected by the Colombian Armed Conflict*, conducted within the framework of the Bachelor's Degree in Social Sciences at the University of Antioquia. This text prioritizes findings related to the implications of teaching the Colombian armed conflict and the possible pedagogical criteria for advancing in this essential task. The study is rooted in a

socio-critical paradigm and is carried out through research on educational action, underpinned by a critical didactic approach. The results reveal controversial issues in the teaching of the armed conflict and some reflections stemming from a pedagogical proposal implemented in the classroom. The conclusions of the work underscore the importance of teaching our recent past in schools, aiming to contribute to the construction of peace.

Keywords: armed conflict, memory, peace education.

Introducción

La enseñanza del conflicto armado es un tema tan controversial como importante, pues hace parte de las memorias que han impactado nuestro pasado reciente. Es un tema ligado a las vivencias y biografías individuales y familiares, porque se trata de una experiencia común en nuestra memoria colectiva de un acontecimiento de alcance intergeneracional, cuyo impacto permea el conjunto de las relaciones sociales. Se trata, pues, de un contenido importante en nuestra experiencia histórica, al que no podemos dar la espalda y cuya tarea se concreta en preguntas como: ¿qué podemos aprender del conflicto armado?, ¿qué aprendizajes podemos extraer del horror? No se trata de una tarea sencilla, toda vez que implica reflexionar en torno a las enseñanzas que una generación le transmite a otra como producto de las experiencias que ha logrado obtener del pasado.

Sin duda alguna, los pasados violentos han sido un tema rehuido en la escuela, especialmente en aquellos países que han padecido hechos sociales traumáticos en su historia reciente, como lo fueron las dictaduras militares en el Cono Sur. Específicamente, en las escuelas de Argentina y Chile (con algunas modestas excepciones) fue casi dos décadas después del fin de los regímenes totalitarios cuando los contenidos de la historia reciente, basada en el terrorismo de Estado, fueron introducidos al currículo obligatorio (Carretero y Borrelli, 2008; Herrera y Pertuz, 2016). Ha sido un proceso no exento de luchas y disputas (Jelin, 2002) entre diferentes grupos que buscan incidir en las representaciones colectivas acerca del pasado.

En Colombia, esta es todavía una tarea en ciernes, que empieza a abordarse de manera tímida en pocos libros de texto escolares de fines del siglo XX y algunos (aún precarios) contenidos de enseñanza de las ciencias sociales a principios del siglo XXI (Arias Gómez *et al.*, 2022). En oposición a la historia reciente del conflicto armado, el pasado ha sido abordado en las escuelas colombianas a partir de memorias de victoria

y honor, sustentadas en las experiencias de grandes héroes de la independencia y en un relato monocultural, católico y estadocéntrico de la identidad nacional; es decir, se trata de una concepción del pasado orientada a la consolidación del Estado nación a partir de la adhesión sentimental a unos valores patrióticos representados en una memoria oficial (Arias Gómez, 2015; González Lara, 2012; González, 2014; 2015).

Esta tendencia en la representación del pasado y su transmisión escolar a las nuevas generaciones prevaleció hasta fines del siglo XX, cuando, inspiradas en el giro posmoderno, las nuevas teorías de la enseñanza y el aprendizaje, así como las renovadas corrientes de la historia y la enseñanza del pasado, dieron paso a una incipiente actualización de los contenidos de enseñanza y empezó a surgir la idea de la historia desde abajo y en plural, que reivindica las voces de los vencidos y la diversidad de relatos que ponen en entredicho una memoria homogénea y oficial (Torres y Amaya, 2015). Es así como cobra relevancia la pregunta por el pasado reciente, que tiene efectos en nuestra vida presente y con el cual tenemos una filiación directa, un vínculo innegable y, por supuesto, una responsabilidad fundamental.

Sin embargo, enseñar el conflicto armado en un contexto como el colombiano reviste unas particularidades que no podemos eludir, sobre todo si esperamos que dicha enseñanza tenga unos efectos sociales positivos encauzados a la transformación de la violencia que aún pervive en nuestra cultura política. En este sentido, la investigación sobre la que versa este artículo se propone analizar las implicaciones de la enseñanza del conflicto armado colombiano y algunos aspectos pedagógicos que permiten orientar una acción de enseñanza del pasado hacia la construcción de paz.

Esta es una investigación educativa desarrollada en un entorno escolar de carácter oficial en la Comuna 13 de Medellín (uno de los territorios más afectados por el conflicto armado colombiano en entornos urbanos), con estudiantes de noveno grado que han padecido de forma directa los impactos de la violencia al interior de la comuna y fuera de ella, ya que muchas familias han vivido en la zona durante varias generaciones, mientras que otras provienen de diferentes regiones del país o de la ciudad y han llegado a la comuna como resultado del desplazamiento rural e intraurbano.

Para sustentar la intencionalidad de la investigación, se han retomado referentes teóricos provenientes de campos diversos de las ciencias sociales (la filosofía y el derecho) y la pedagogía (didáctica y educación para la paz). Además, para hablar del concepto de *conflicto armado*, se retoman algunas herramientas jurídico-normativas que permiten identificar los atributos empíricos de dicho tipo de conflictividad, para diferenciarla de otras formas de conflicto y violencia. Es así como el derecho internacional humanitario (DIH) y los Convenios de Ginebra ofrecen una base observable para aprehender y analizar diferentes características, actores, intereses y deberes de los partícipes en un conflicto armado y, al mismo tiempo, posibilitan una puerta de entrada a los contenidos de la enseñanza de este.

Por otro lado, los conceptos de *memoria colectiva* (Halbwachs, 2004) y *memoria ejemplar* (Todorov, 2000) permiten sustentar las formas de abordaje y los contenidos del pasado en la enseñanza y construcción de la memoria reciente. El primero posibilita encuadrar los procesos de memoria a partir de unos marcos sociales que le dan vida, al tiempo que hace posible la asignación de significados acerca del pasado.

El segundo permite hablar de los abusos y de los buenos usos de la memoria, lo cual pone en cuestión la idea de que la memoria es, *per se*, liberadora y más bien muestra que solo a partir de los fines y las intencionalidades es posible inferir el carácter emancipatorio del pasado.

Así mismo y con el interés de que la enseñanza del conflicto armado sea un aporte a la construcción de paz, y no una cuna de multiplicación de odios y venganzas, se adoptan los postulados del modelo crítico conflictual de la educación para la paz propuestos por Xesús Jares (1995; 1999), a partir de los cuales es posible distinguir entre conflicto y violencia, así como generar las condiciones para la construcción de una idea de paz sin ausencia de conflictos ni diferencias, en la que la pluralidad sea asumida como un valor y no como una amenaza.

Con el fin de fortalecer el sustento pedagógico de la propuesta de enseñanza del conflicto armado y su intencionalidad hacia la construcción de paz, y considerando que esta es una investigación de carácter educativo, se acude también a la propuesta didáctica crítico-constructiva de Wolfgang Klafki (1986; 1991; 1992), con la intención de resaltar una supremacía de la didáctica sobre la metódica, esto es, una prevalencia de los fines y las intencionalidades por sobre las metodologías y los medios.

Concomitante con lo anterior, es necesario resaltar que ninguna praxis pedagógica acerca del conflicto armado podrá eludir las preguntas acerca de los contenidos del pasado que se pretenden enseñar (*el qué*); los sujetos y los contextos que enseñan, aprenden y hacen memoria del conflicto armado (*el quién*); las estrategias y mecanismos empleados para la enseñanza de ese pasado (*el cómo*), y, sobre todo, las intencionalidades y los fines hacia los que se dirige dicha enseñanza (*el para qué*). Sin estos interrogantes básicos la enseñanza del conflicto armado será solo una alusión ciega al pasado, sin una pregunta orientada desde el tiempo presente para soñar y construir un futuro en paz.

Metodología

En el contexto de la presente investigación, es fundamental situar la metodología en la Comuna 13, una de las 16 comunas que integran la ciudad de Medellín. Esta comunidad ha sido históricamente afectada por el conflicto armado colombiano y continúa lidiando con diversas manifestaciones de violencia en la actualidad. Los sujetos participantes del estudio fueron estudiantes de básica secundaria de noveno grado en una institución de carácter oficial, entre los cuales también se halla población extranjera.

Esta investigación es de carácter socioeducativo y, a través de su objetivo general, buscó aportar a la enseñanza del conflicto armado colombiano a partir del concepto de *memoria ejemplar* para el fortalecimiento de la educación para la paz. El desarrollo metodológico de la investigación es cualitativo, lo que permitió a los investigadores reconocer, describir y comprender procesos de manera flexible, situándolos en el contexto real de estudio, lo que permite una comprensión más profunda y precisa de los fenómenos investigados.

Para el estudio se adoptó un enfoque epistemológico socio-crítico, el cual acoge la idea de que la investigación social no es solo empírica ni interpretativa, sino que también refleja un carácter autorreflexivo que estima que la realidad social se forja a partir de intereses que sirven a los grupos humanos, buscando preparar a los sujetos para transformar la realidad social en busca de promover su propia liberación y emancipación a partir de la multiplicidad que implica lo humano (Alvarado y García, 2008). En este sentido, con el interés de proponer un compendio de estrategias didácticas desde la memoria ejemplar para la enseñanza del conflicto armado colombiano y la educación para la paz, la investigación se llevó a cabo bajo el método de investigación-acción. Según Latorre (2005), la investigación-acción se define como un conjunto de acciones orientadas por el profesorado y otros miembros participantes de una comunidad educativa, con el propósito de mejorar el sistema escolar y social por medio de la planificación y el desarrollo de un conjunto de acciones diseñadas para mejorar una situación específica.

Dentro de las principales particularidades de la investigación-acción, resalta su carácter participativo, colaborativo y práctico. En su dimensión participativa, los sujetos involucrados en su propia realidad buscan mejorarla. En términos colaborativos, el trabajo se lleva a cabo en grupos comprometidos con su propio quehacer, y tiene un enfoque práctico que se basa en la reflexión de la acción, orientada a mejorar la práctica en el contexto educativo (Kemmis, 1997; Latorre, 2005). Para llevar a cabo la investigación, se implementó el procedimiento propuesto por Latorre (2005), que consta de cuatro etapas: plan de acción, implementación del plan de acción, observación de la acción y reflexión, como se expone en la Tabla 1.

Tabla 1
Fases de la investigación-acción

Fases del ciclo de investigación-acción	Procedimientos realizados en cada fase
Plan de acción	<ul style="list-style-type: none"> Identificación y diagnóstico del problema de desinterés frente al pasado reciente Planteamiento de hipótesis de acción estratégica mediante tabla de operacionalización de objetivos
Implementación de la acción	<ul style="list-style-type: none"> Implementación de diferentes estrategias didácticas fundamentadas en la didáctica crítico-constructiva de Wolfgang Klafki, así como entrevistas y grupos focales Recolección y sistematización de evidencias de la acción
Observación de la acción	<ul style="list-style-type: none"> Evaluación de la acción a través del instrumento de diario pedagógico resultante de la técnica de observación participante
Reflexión	<ul style="list-style-type: none"> Recopilación, organización y representación de la información en tablas de codificación y matrices de análisis Interpretación a la luz de la teoría y la experiencia

Nota. Adaptación del modelo de Latorre (2005).

Considerando el objetivo general de la investigación, el propósito de contribuir a la enseñanza del conflicto armado colombiano, se desarrolló un proceso metodológico sustentado en la didáctica crítico-constructiva del pedagogo alemán Wolfgang Klafki (1986; 1991; 1992). Este proceso se consolidó en un instrumento de planeación que fue empleado para la implementación de secuencias didácticas, las cuales posibilitaron tanto la enseñanza del conflicto como la recopilación de datos necesarios para la investigación. Klafki (1986), a través de su enfoque, establece una relación fundamental entre el sujeto y el contexto histórico en el que se encuentra. Su objetivo es fomentar la autodeterminación, la determinación y la solidaridad de los seres humanos a través de la educación. Sostiene que los contenidos, por sí solos, no poseen un carácter formativo, ya que pueden perpetuar relaciones de desigualdad, explotación y poder. Esto evidencia la necesidad de cuestionar los propósitos de los contenidos educativos que se pretenden enseñar, así como la importancia de la temporalidad de dichos contenidos, tanto en el presente como en el futuro de los estudiantes. Asimismo, enfatiza en la relevancia de la metodología utilizada, la estructura, las técnicas y los medios empleados en la orientación de los contenidos.

En relación con las técnicas e instrumentos diseñados para la recolección y el análisis de la información, se privilegió la observación participante y las planeaciones basadas en el enfoque didáctico crítico-constructivo de Klafki (1986). A partir de esto, se diseñó una propuesta pedagógica que representó un valioso aporte a la enseñanza del conflicto armado en la institución donde se llevó a cabo el estudio. Esta propuesta incluyó la implementación de cinco secuencias didácticas y la creación de 25 diarios de campo. Para recopilar información sobre los hechos de violencia experimentados por las familias de los estudiantes, se optó por la técnica de la entrevista. En total, se llevaron a cabo 17 entrevistas con este propósito. Además, se empleó un cuestionario como instrumento para explorar los imaginarios de paz y la resolución de conflictos en los estudiantes y sus familiares, lo cual dio como resultado un total de 43 completados. En cuanto a la técnica del grupo focal, se seleccionaron seis estudiantes: tres que habían tenido experiencias con el conflicto armado y tres que afirmaban no haberlas tenido. Esto se hizo con el objetivo de fomentar una conversación en torno a los imaginarios de paz, violencia, conflicto y acciones de solidaridad en su contexto.

Resultados

Los resultados investigativos se muestran en dos grandes apartados. Primero se exponen algunos argumentos controversiales en la enseñanza del conflicto armado en Colombia, evidenciados a partir del desarrollo del estudio, para luego mostrar algunos resultados derivados de una estrategia pedagógica implementada para la enseñanza de este.

Aspectos controversiales del conflicto armado colombiano e implicaciones para su enseñanza

En esta parte se plantean algunos asuntos complejos que se hacen presentes en el momento de enseñar el conflicto armado colombiano, algunas controversias que se hicieron evidentes a partir del proceso investigativo que aquí se expone y que, además, se derivan de la propia complejidad de conflictividad bélica que caracteriza la historia reciente de nuestro país.

Insuficiencia de los marcos teórico-normativos para analizar el conflicto armado colombiano. Uno de los caminos mayormente empleados para aprehender y entender el conflicto colombiano es el uso de herramientas teórico-normativas que permiten distinguir entre un conflicto armado y otras formas de violencia armada que responden a intereses, actores, móviles y consecuencias diversas. Es así como el DIH (Comité Internacional de la Cruz Roja, 2008) y el concepto de *delito político* (Orozco Abad, 2006) han sido dos matrices empleadas para asir y tratar las conflictividades bélicas de nuestro pasado reciente, y también para enseñarlas e investigarlas.

El DIH nos ayuda, entre otras cosas, a identificar los atributos empíricos de un conflicto armado (como son la responsabilidad de mando de las estructuras en confrontación y su capacidad para desplegar acciones militares sostenidas en un territorio que se encuentra bajo su control); también nos permite diferenciar entre un conflicto armado internacional y uno no internacional y, adicionalmente, nos ofrece reglas y normas para regular los impactos de la guerra y la protección a la población civil no combatiente, entre otros aspectos. Por otro lado, el delito político ha sido empleado como recurso jurídico para otorgar reconocimiento de beligerancia a algunos actores con quienes es posible adelantar procesos de negociación, los cuales se diferencian de otros actores no beligerantes, con los que se adelantan procesos de sometimiento. Los primeros son considerados criminales políticos, cuyo accionar está dirigido al bienestar colectivo (por ejemplo, la búsqueda de justicia social y distributiva), mientras que los segundos son caracterizados como criminales comunes o como terroristas, cuyos intereses responden a la búsqueda del bienestar particular (como son la codicia y el enriquecimiento individual).

No obstante, pese a que dichas herramientas teórico-normativas son útiles para enseñar el conflicto armado, resultan insuficientes si se tienen en cuenta las complejidades que el conflicto en sí reviste para Colombia. Es así como, al indagar por las vivencias de los estudiantes que participaron en la presente investigación, se encontró que sus memorias sobre los actores de la violencia no admiten siempre una clara distinción entre criminales políticos o comunes, toda vez que la violencia que unos y otros producen les afecta por igual:

En La Loma, era un solo pequeño sector que fue victimizado por personas con armas amenazando a las pocas personas que habitaban el lugar (E.F. #16, 2022).

Si uno quiere tener una casa propia, no solamente uno paga el lote, sino que también le tiene que pagar a ellos (los de la vuelta), simplemente porque uno va

a vivir ahí, o si uno va a construir ahí. Me parece un tema muy injusto, porque ellos quiénes son para cobrarnos donde vamos a vivir... no son nadie (G.F.est4)

Por otra parte, para continuar argumentando por qué los marcos establecidos no son suficientes, algunos intelectuales del conflicto han optado por analizar el caso colombiano como un conflicto regional complejo (por su incidencia en territorios fronterizos con Ecuador o Venezuela). Al respecto, Trejos Rosero (2013) expone la ambigüedad que existe en cuanto a las fronteras que el DIH establece entre un conflicto interno y un conflicto internacional; además señala que resulta contradictorio que, pese a la distinción entre combatientes y no combatientes en el DIH, en Colombia la mayor parte de las víctimas provienen de la población civil. Como se puede evidenciar, los marcos de referencia para entender el conflicto colombiano son importantes pero insuficientes, y esta es solo la primera de las razones por las que resulta compleja la enseñanza de lo que ha sido y es todavía el conflicto armado en nuestro país.

La ambigüedad en las distinciones en torno a los actores, intereses, acciones, causas, consecuencias, factores históricos de la violencia, etc. Las mutaciones, la degradación y el reciclaje de la guerra en Colombia, principalmente luego de la incursión de los diferentes grupos armados en el negocio del narcotráfico, han generado enormes dificultades para que socialmente sea posible distinguir los diferentes actores y móviles detrás de las formas de violencia que han tenido lugar en el devenir histórico colombiano. Esto se evidenció de forma directa en la investigación, pues uno de los principales hallazgos fue la dificultad de los estudiantes y de sus familiares para realizar claras distinciones entre los actores que participan en el conflicto armado, los móviles detrás de las acciones violentas que llevan a cabo y las causas históricas relacionadas con el nacimiento de los diferentes grupos; además de la confusión que se da entre las causas y las consecuencias del conflicto.

Los participantes de la investigación suelen señalar y nombrar a la guerrilla, en general, como principal actor violento en el conflicto armado: “Grupos guerrilleros conquistando el lugar, todo el barrio, por la ubicación que tiene” (P.O. #8), “Vivía en San Javier - La Loma y la violencia salió por la guerrilla y la Operación Orión” (E.F. #7, 2022). De este modo, no se muestra un reconocimiento de la intervención activa de actores armados estatales y grupos paramilitares en el conflicto armado, ni siquiera al interior de lo vivido en el Comuna 13, además de desconocer el hecho de que son diversos los grupos guerrilleros que han tenido lugar en la historia del país.

También se evidenció un desconocimiento, por parte de los participantes, de las causas históricas detrás de la creación de ciertos grupos armados y su relación con diferentes luchas sociales, lo cual impide que logren hacer distinciones entre las causas y las consecuencias del conflicto armado:

El relato oficial ha hecho que los estudiantes creen que el único responsable del conflicto armado son las guerrillas, y los ven como grupos terroristas que amenazan la estabilidad del país; sin embargo, pude comprobar que ninguno conocía las causas que llevaron al origen de estos grupos, ni tampoco reconocían el papel que tuvieron las fuerzas del Estado y los grupos paramilitares auspiciados por los gobernantes. (D.P Sep-7/22 D.H, 2022)

Todo esto ocasiona que la enseñanza del pasado reciente colombiano, particularmente del conflicto armado, presente grandes desafíos para los maestros de ciencias sociales, ya que es un contenido de enseñanza que, dentro de la sociedad, está profundamente politizado y es objeto de propaganda política y desinformación mediática. Por esta razón, es necesario generar procesos formativos que eviten sesgar la información o tomar partido en favor de alguno de los bandos enfrentados en el conflicto, así como permitirles a los estudiantes que logren matizar críticamente la complejidad del conflicto armado colombiano y las diferentes formas de violencia que se viven en la actualidad.

Los obstáculos del distanciamiento temporal con un pasado que no ha pasado. Una de las principales situaciones evidenciadas al momento de utilizar el concepto *memoria ejemplar* (Todorov, 2000), como una posibilidad para abordar la enseñanza del conflicto armado colombiano, está relacionada con que, a diferencia de la Europa de la posguerra, donde nace esta categoría, en Colombia la guerra sigue estando presente en muchos territorios. Por eso, todavía es posible encontrar relatos que no aluden necesariamente a un pasado distante, pues se refieren a hechos y situaciones que actualmente se siguen presentando y que suponen una serie de retos, ya que, tal como lo señala Uribe de Hincapié (2003), la memoria ejemplar busca

transformar las experiencias traumáticas de los sujetos en aprendizajes políticos, entendidos éstos como los procesos mediante los cuales la gente modifica sus creencias, sus valores, sus acciones, sus estrategias culturales y sus comportamientos sociales a causa de crisis severas, frustraciones, sufrimientos y dolores en el entorno de períodos bélicos o violentos. (p. 22).

No obstante, en contextos en los cuales la violencia y las violaciones de derechos humanos aún están vigentes, como es el caso de la Comuna 13, donde la guerra dejó una marca en la historia de sus habitantes, la memoria ejemplar se enfrenta al miedo, a la impotencia, a la naturalización de la violencia y a la dificultad de pasar de la experiencia individual al aprendizaje colectivo de carácter público, sensaciones que se evidencian en estos relatos obtenidos durante la investigación: “Miedo a hablar” (C.S. #7, 2022), “Miedo a salir de las casas, por la violencia de día y de noche; imposibilidad de moverse por el barrio” (P.O. #9), “—¿Qué hacer para que, en contextos de violencia, las cosas mejoren? —Nada, porque si uno hace algo, le puede ir mal a uno; entonces no, nada” (E.P. #23, 2022).

Esta situación es una muestra de lo complejo que es construir memoria ejemplar en lugares donde la violencia se transforma pero no desaparece, pues hace que el testimonio, eje central de la memoria ejemplar desde el cual se empiezan a tejer hilos que permitan reconocer y darles un nuevo sentido a las experiencias traumáticas del pasado, termine atrapado en una serie de recuerdos contradictorios e inconexos, lo que impide generar un relato colectivo que sirva como referencia común para la no repetición de estos hechos. Aún hoy, hay presencia de actores armados que amedrentan a la población y ejercen control territorial en la Comuna 13 y esto, por supuesto, genera la ruptura del tejido social y dificulta la acción colectiva, pues el espacio público se percibe como una amenaza, por lo que los sujetos se confinan cada

vez más en los espacios privados, donde sus experiencias se perciben como únicas y singulares, lo que impide encontrar ejemplaridad en ellas.

Cambios y permanencias generacionales en los sentidos acerca del pasado.

La memoria colectiva, tal como fue desarrollada por Halbwachs (2004), presenta dos elementos clave. Por un lado, existe una estrecha relación entre la memoria autobiográfica y otras memorias que influyen en su formación, dando lugar a lo que se conoce como la memoria individual. Esta memoria se ve moldeada por los eventos y recuerdos que conforman la autobiografía, lo que a su vez revela la existencia de una memoria colectiva surgida de las interacciones entre hechos y recuerdos que contribuyen a la construcción de la narrativa personal (Saban, 2020). La memoria colectiva, por su parte, tiene un fuerte componente cultural y social. Desde el nacimiento, el ser humano es un ser social que depende de otros para ser acogido e integrado en el mundo simbólico. Este proceso implica la adquisición de costumbres, conocimientos y tradiciones, esto es, un colectivo simbólico que moldea el desarrollo de la vida en sociedad.

La memoria, por lo tanto, combina elementos individuales y colectivos que influyen en la formación de los recuerdos de las personas. En el caso de los estudiantes que participaron en la investigación, sus recuerdos y percepciones del pasado han sido influenciados por las historias transmitidas por sus familiares acerca del conflicto armado colombiano. Esto conduce a la distorsión de la memoria, un fenómeno propio en todo proceso de transmisión del pasado (Feierstein, 2012) y que para el caso de los participantes de esta investigación conlleva a menudo la consecuencia de no lograr hacer distinciones entre los diferentes actores armados y de la clasificación de los actos violentos, lo que perpetúa la desinformación y la reproducción de sentimientos como el odio.

En cuanto al odio, se observa que el discurso sobre el “enemigo interno” y la falta de comprensión de la historia del conflicto armado colombiano, tanto por parte de los familiares como de los estudiantes, han contribuido a la creación de un único actor culpable de la violencia en Colombia, por lo que se transmite una memoria sesgada que es potencialmente peligrosa, dados los sentimientos que acarrear los recuerdos. Esto se agrava con la sobreabundancia de información, que pone en riesgo la memoria al propiciar olvidos instantáneos debido a la saturación de datos (Todorov, 2000).

Además, las manifestaciones de violencia observadas en el contexto de la investigación han puesto en evidencia su naturalización, expresada en la tendencia a utilizar adjetivos superlativos para calificarla. Por ejemplo, un participante expresó: “En este momento, las cosas han cambiado para mejor [en comparación con el tiempo de la Operación Orión]. Literalmente, ya casi no hay violencia ni matan a las personas ni estudiantes” (P.O. #4).

Esta percepción minimiza y omite otras formas de violencia que no son necesariamente directas, como la violencia estructural, lo cual evidencia el profundo impacto que han tenido y siguen teniendo los hechos violentos grabados en la memoria de los estudiantes, que desembocan en sentimientos como el miedo y el constante ciclo de odio que no permiten dar el paso hacia procesos de reconciliación que aporten a una cultura de paz.

Como se puede ver en los hallazgos que hasta aquí se han expuesto, la enseñanza del conflicto armado resulta ser un tema complejo, que requiere del tacto pedagógico del maestro y de la elaboración de herramientas reflexivas que permitan analizar críticamente las zonas grises y controversiales de nuestro pasado reciente. Es por eso que, a continuación, se describen los resultados de una estrategia pedagógica para la enseñanza del conflicto armado colombiano, teniendo en cuenta las complejidades antes expuestas.

La enseñanza del conflicto armado a partir de memorias ejemplares para la paz

En el marco de esta investigación, por su carácter educativo, se desarrolló una estrategia didáctica basada en la didáctica crítico-constructiva propuesta por Klafki (1986), la cual se fundamentó en dos referentes principales: (a) la memoria ejemplar, como forma de abordar la enseñanza del conflicto armado colombiano, y (b) el modelo crítico-conflictual-noviolento de la educación para la paz, propuesto por el pedagogo Xesús Jares (1995; 1999), desde el cual fue posible hacer de lo que se nombra como educación para la paz el fin mismo de la enseñanza del conflicto armado.

Así las cosas, la categoría de memoria ejemplar permitió abordar el conflicto armado desde las memorias familiares y personales de los estudiantes, en búsqueda de relaciones que permitieran hallar, en experiencias aparentemente individuales, situaciones sociales más amplias, con el fin de generar reflexiones colectivas encaminadas a construir paz desde el presente. De esta manera, el modelo propuesto por Jares, que asume la paz no solo como la ausencia de violencia directa, sino también como la lucha contra otras formas de violencia, como la estructural y la cultural⁶, se convirtió en el fin de la enseñanza del conflicto armado para este trabajo.

Al implementar la propuesta didáctica, surgieron dos hallazgos principales: en primer lugar, que los estudiantes tienden a percibir la palabra *conflicto* de forma negativa y a asumir la paz como algo imposible de alcanzar; en segundo lugar, que, pese a que la categoría de memoria ejemplar presenta algunos retos en el contexto colombiano, en el que la violencia no ha cesado, es posible hallar en ella una posibilidad pedagógica para el abordaje del conflicto armado encaminado hacia la educación para la paz, mediante la identificación de lecciones del pasado no solo a partir de los relatos de violencia, sino también de los relatos de solidaridad, participación y cuidado que han permitido, en contextos como el de la Comuna 13, que las comunidades resistan de forma colectiva los embates de la guerra y las violencias estructurales que perviven en el territorio. En este sentido, frente al primer hallazgo, es posible decir que los participantes perciben el conflicto como algo negativo porque consideran que es lo

⁶ De acuerdo con Galtung (2004), es posible distinguir tres formas de violencia: (a) la directa: una violencia visible, que se manifiesta en robos, asesinatos, etc.; (b) la estructural: invisible y naturalizada, expresada en formas como la injusticia y la desigualdad, y (c) la cultural, que se reproduce a través de prejuicios y estereotipos de tipo étnico, cultural, religioso, generacional, de género, etc.

contrario a la paz, por lo que lo asocian directamente con guerra y violencia: “Para mí, la palabra *conflicto* significa guerra, pelea o disputa entre dos partes y que no es capaz de llegar a un acuerdo para resolver este” (C.F. #1), “La paz es todos en armonía, sin conflictos y todos ayudándose entre sí” (P.D. #25), “La paz son situaciones donde no hay ni guerra ni conflictos” (P.D. #6).

En el modelo crítico-conflictual-noviolento de la educación para la paz, el conflicto no es algo negativo, sino una parte natural de las relaciones humanas, puesto que es normal que existan diferencias y perspectivas opuestas entre las personas y, por tanto, no debe evitarse hablar de los conflictos, pues negarlos por pensar que son negativos puede obstaculizar su resolución (Jares, 1999). De esta manera, la educación para la paz es, fundamentalmente, una educación para la tramitación y resolución de los conflictos por vías no violentas. Esto resulta crucial y necesario en el contexto colombiano, el cual ha estado marcado por décadas de tramitación violenta de los conflictos. Por otra parte, la tendencia de los participantes a percibir la paz como un asunto inalcanzable e imposible fue recurrente; de hecho, los sujetos participantes suelen percibir la paz como algo externo a ellos: “Yo tengo mis creencias y yo creo que Dios a uno sí lo mantiene y él es el que da la paz, porque en este mundo no hay paz, yo digo que es en el cielo” (G.F. est. 4), “Paz es vivir tranquilamente y que la sociedad tenga un mismo pensamiento de cambio para generar paz; en pocas palabras, algo literalmente imposible” (P.D. #27).

Siguiendo el modelo de educación para la paz de Jares, el cual parte de un enfoque crítico que cuestiona tanto las formas de violencia directa como las formas estructurales que impiden a los sujetos el pleno ejercicio de sus derechos, es importante reflexionar sobre la urgencia de llevar a cabo procesos pedagógicos que fomenten la idea de que la paz es posible, ya que son los sujetos los que construyen la realidad social.

A lo largo de la investigación, la educación para la paz se constituyó como fin de la enseñanza del conflicto armado, a través de la memoria ejemplar, pues la propuesta didáctica crítico-constructiva de Klafki (1986), que fue eje rector de la propuesta didáctica empleada, advierte constantemente acerca de la importancia de hacer formativos los contenidos de enseñanza, ya que enseñar el conflicto armado no garantiza por sí mismo la no repetición de hechos violentos o injustos, sino que el contenido debe ser abordado con una intencionalidad clara.

Ahora bien, sobre el segundo hallazgo de este apartado, es necesario aclarar que, aunque la categoría de memoria ejemplar presentó algunos retos a la hora de leer la realidad colombiana, esto no significa que haya que descartarla; por el contrario, al realizar la investigación e implementar la propuesta didáctica, se mostró cómo esta categoría presenta grandes potencialidades pedagógicas a la hora de abordar las memorias sobre el pasado reciente colombiano y enseñar el conflicto armado. En este sentido, no solo es una categoría útil para extraer lecciones sobre hechos violentos y dolorosos del pasado, sino también, y muy importante, una gran posibilidad para aportar a la reestructuración del tejido social y al fomento de la acción colectiva, mediante el abordaje de memorias y relatos de solidaridad que funjan como lecciones para el presente, pues en el pasado ha sido posible actuar colectiva y solidariamente,

por lo que es posible hacerlo también en el presente como forma de construir paz. En este orden de ideas, en la implementación de la propuesta didáctica se expresaron los siguientes relatos: “La gente se unió y hacían marchas contra la violencia” (R.C. #2, 2022), “En los tiempos de la violencia, en el barrio algunas amistades y familiares que tenían una casa más segura se la brindaban a los que no tenían” (C.F. #10), “Podemos empezar ayudando a una persona para ir cambiando un poco y así, algún día, cambiar el pensamiento de las demás personas, y así, de una vez, cambiar para que no se vuelva a repetir lo que pasó en el pasado” (C.S. #2, 2022).

De los hallazgos resultantes de la implementación de la propuesta didáctica, es posible concluir que el conflicto armado es un tema socialmente complejo, que requiere ser convertido en contenido de enseñanza por los maestros, con una intencionalidad pedagógica clara. Además, es importante evitar la revictimización, la sensibilización sin sentido y la continuidad, con o sin intención, de cadenas de odio, venganza y violencia. Por eso, es necesario pensar estrategias pedagógicas que aborden la enseñanza del conflicto armado como aporte a la construcción de paz en un país en que las diferentes formas de violencia perviven.

Conclusiones

Se mencionarán algunos puntos para tener en cuenta en el abordaje de la enseñanza del conflicto armado colombiano, pues, a diferencia de otras temáticas, el conflicto armado es un fenómeno reciente, que puede ser sensible para estudiantes o familiares que hayan sido víctimas o que hayan tenido, de alguna u otra forma, participación en él. En primer lugar, es preciso destacar la pertinencia del concepto *memoria ejemplar* como una herramienta que permite poner los recuerdos sobre el conflicto armado al servicio del presente, con el propósito de evitar que estos hechos vuelvan a suceder. La escuela debe ser el lugar donde se motive a los estudiantes a participar en espacios públicos y compartir sus historias para contribuir a la reconstrucción del tejido social, entendiendo que la paz no es algo que se consigue de manera individual.

Lamentablemente, en la investigación fue evidente la desesperanza de muchos estudiantes frente a una paz futura. Por esa razón, es vital generar espacios pedagógicos en los que, a través de la comprensión de las diferentes problemáticas sociales presentes en el territorio, se empodere a los estudiantes como sujetos activos, capaces de generar propuestas que vayan más allá del espacio escolar y produzcan un impacto positivo en la comunidad.

En segundo lugar, se hace un llamado a que los maestros de ciencias sociales aprovechen el momento histórico por el que atraviesa el país, luego de la firma de los acuerdos de La Habana, y la propuesta del gobierno actual de construir una “paz total”, un contexto que permite comprender y explicar que la paz no solo la construyen los políticos, sino que es una responsabilidad de todos y cada uno de los colombianos. La paz empieza a partir de cosas tan sencillas como el relacionamiento con el otro, la creación de vínculos en los que primen el diálogo y el respeto por la diferencia y

la vida. Es necesario rechazar la violencia como forma de solucionar los conflictos y reconocer que la paz va más allá de la simple ausencia de violencia directa, pues también se debe combatir la desigualdad, la discriminación, la exclusión, la injusticia y otros factores que son las raíces de muchas problemáticas sociales.

Por último, cabe señalar que no basta con las intenciones de paz que tengan los maestros, pues en un tema tan complejo como lo es el conflicto armado, detrás del cual hay diferentes intereses y abunda la desinformación y la propaganda, es fundamental tener una formación académica que posibilite la comprensión crítica del tema, que se identifiquen con claridad sus raíces históricas, los participantes y sus acciones, sin tomar partido por ninguno, porque es necesario evitar la transmisión de una versión sesgada de los acontecimientos. Es deber del maestro lograr que sus estudiantes reconozcan los procesos de configuración histórica de las diferentes formas de violencia y realicen distinciones entre actores, intereses, causas y consecuencias, con el fin de superar los prejuicios y la desinformación, ya que estos fueron evidentes en las declaraciones de varios estudiantes durante la investigación.

Referencias

- Alvarado, L. y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 9(2), 187-202.
- Arias Gómez, D. H. (2015). La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber. *Revista de Estudios Sociales*, (52), 134-146. <https://doi.org/10.7440/res52.2015.09>
- Arias Gómez, D. H., González, M. P., Rodríguez, S. P. y Rubio Soto, G. (2022). *Pasados violentos en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales: Colombia, Argentina y Chile*. Universidad del Rosario. <https://doi.org/10.12804/urosario9789585000148>
- Carretero, M. y Borrelli, M. (2008). Memorias recientes y pasados en conflicto: ¿cómo enseñar historia reciente en la escuela? *Cultura y Educación*, 20(2), 201-215.
- Comité Internacional de la Cruz Roja. (9 de abril de 2008). ¿Cuál es la definición de “conflicto armado” según el derecho internacional humanitario? <https://www.icrc.org/es/doc/resources/documents/article/other/armed-conflict-article-170308.htm>
- Feierstein, D. (2012). *Memorias y representaciones: Sobre la elaboración del genocidio*. Fondo de Cultura Económica.
- Galtung, J. (2004). *Transcender y Transformar: Una introducción al trabajo de conflictos* (Trad. F. Montiel). Montiel & Soriano Editores.
- González Lara, M. (2012). La historia de la enseñanza de la historia: un saber escolar inestable. *Praxis Pedagógica*, 12(13), 56-73. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.12.13.2012.56-73>

- González, M. I. (2014). La violencia contada a los escolares. Conflicto social y memoria en los manuales educativos del siglo XX. *Análisis Político*, 27(81), 32-48. <https://doi.org/10.15446/anpol.v27n81.45764>
- González, M. I. (2015). La violencia y la enseñanza de la historia nacional en el escenario institucional colombiano. *Páginas de Educación*, 8(1). <https://doi.org/10.22235/pe.v8i1.498>
- Halbwachs, M. (2004). *La memoria colectiva* (Trad. I. Sancho-Arroyo). Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Herrera, M. C. y Pertuz Bedoya, C. (2016). Educación y políticas de la memoria sobre la historia reciente de América Latina. *Revista Colombiana de Educación*, (71), 79-108. <https://doi.org/10.17227/01203916.71rce79.108>
- Jares, X. (1995). *Los sustratos teóricos de la educación para la paz*. Bakeaz.
- Jares, X. (1999). *Educación para la paz: Su teoría y su práctica* (2ª ed.). Editorial Popular.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI - Social Science Research Council.
- Kemmis, S. (1997). Action Research. En J. P. Keeves (Ed.), *Educational Research, Methodology, and Measurement: An International Handbook* (2ª ed., pp. 173-179). Elsevier Science.
- Klafki, W. (1986). Los fundamentos de una didáctica crítico-constructiva. *Revista de Educación*, (280), 37-79.
- Klafki, W. (1991). Sobre la relación entre didáctica y metódica. *Revista Educación y Pedagogía*, (5), 85-108.
- Klafki, W. (1992). ¿Pueden contribuir las ciencias de educación a la fundamentación de objetivos pedagógicos? *Educación: Colección Semestral de Aportaciones Alemanas Recientes en las Ciencias Pedagógicas*, (45), 39-51.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa* (3ª ed.). Graó.
- Orozco Abad, I. (2006). *Combatientes, rebeldes y terroristas: Guerra y Derecho en Colombia*. Temis.
- Saban, K. (2020). De la memoria cultural a la transculturación de la memoria: Un recorrido teórico. *Revista Chilena de Literatura*, (101), 379-404.
- Todorov, T. (2000). *Los abusos de la memoria* (Trad. M. Salazar). Paidós.
- Torres, I. L. y Amaya, A. F. (2015). Construcciones y diálogos desde la enseñanza de la Historia Presente y las Pedagogías de la Memoria en el escenario colombiano. *Aedos*, 7(16), 382-403.
- Trejos Rosero, L. F. (2013). Colombia: Una revisión teórica de su conflicto armado. *Revista Enfoques*, 11(18), 55-75. <https://doi.org/10.60728/7dfxh982>
- Uribe de Hincapié, M. T. (2003). Estado y sociedad frente a las víctimas de la violencia. *Estudios Políticos*, (23), 9-25. <https://doi.org/10.17533/udea.espo.1383>