



Enseñanza de la historia del conflicto armado colombiano desde el enfoque de género, a través del uso del Patrimonio Documental de Derechos Humanos.

Angela Viviana García Porras

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación

Bogotá, Colombia

2026



Enseñanza de la historia del conflicto armado colombiano desde el enfoque de género, a través del uso del Patrimonio Documental de Derechos Humanos.

Angela Viviana García Porras

Trabajo de grado presentado como requisito para optar por el título de:

Especialista en pedagogía

Asesor: José Jair González López

Universidad Pedagógica Nacional

Especialización en Pedagogía

Facultad de Educación

2026

Contenido

1. JUSTIFICACIÓN	5
2. REFERENTES CONCEPTUALES	10
2.1 Uso Del Patrimonio Documental En Educación:	11
2.2 Enfoque de género e interseccionalidad en el conflicto armado colombiano:	13
2.3 Enseñanza De La Historia Del Conflicto Armado	15
3. METODOLOGÍA	17
3.1 Búsqueda	18
3.2 Selección	18
3.3 Clasificación	19
3.4 Organización	20
3.5 Análisis	20
3.6 Interpretación	21
3.7 Presentación	22
4. RESULTADOS	23
4.1 Uso Del Patrimonio Documental En Educación:	23
4.2 Enfoque de género e interseccionalidad en el conflicto armado	28
4.3. Enseñanza De La Historia Del Conflicto Armado Colombiano	33
5. CONCLUSIONES	37

RESUMEN:

El artículo examina el potencial del patrimonio documental de derechos humanos como recurso para la enseñanza de la historia del conflicto armado colombiano desde un enfoque de género. A partir de una metodología cualitativa basada en el análisis documental, se estudian fuentes académicas e institucionales con el propósito de identificar sus aportes a la comprensión de los impactos diferenciados del conflicto, especialmente en las mujeres, reconocidas no solo como víctimas, sino también como sujetas con agencia en procesos de resistencia y transformación social frente a la violencia.

Los resultados muestran las limitaciones de los enfoques pedagógicos tradicionales que privilegian narrativas lineales y memorísticas en la enseñanza de la historia. A partir del contraste de fuentes, se evidencia que el patrimonio bibliográfico y documental sobre derechos humanos puede emplearse como herramienta para promover un aprendizaje significativo, el pensamiento crítico, la empatía, la construcción de paz y la formación de una ciudadanía crítica. Además, el enfoque de género e interseccional permite interpretar la violencia como un fenómeno estructural. En consecuencia, el patrimonio documental se posiciona como un recurso pedagógico alternativo para la enseñanza de la historia del conflicto armado.

Palabras clave:

Género, conflicto armado y enseñanza de historia.

ABSTRACT:

The article examines the potential of human rights documentary heritage as a resource for teaching the history of the Colombian armed conflict from a gender perspective. Based on a qualitative methodology grounded in documentary analysis, academic and institutional sources are examined to identify their contributions to understanding the differentiated impacts of the conflict, particularly on women, who are recognized not only as victims but also as agents with the capacity for resistance and social transformation in the face of violence.

The findings highlight the limitations of traditional pedagogical approaches, which are centered on linear and rote-based narratives, and, through this contrast, demonstrate how human rights bibliographic and documentary heritage can be implemented as a tool to promote meaningful learning, critical thinking, empathy, and civic education. In this sense, it is concluded that a gender and intersectional approach makes it possible to interpret violence as a structural phenomenon. Thus, documentary heritage is positioned as a key pedagogical resource for peacebuilding and the formation of critical citizenship.

Key words

Gender, armed conflict, and history teaching.

Enseñanza de la historia del conflicto armado colombiano desde el enfoque de género, a través del uso del patrimonio documental de derechos humanos

Pregunta de investigación:

¿Cómo puede el enfoque de género orientar la comprensión y la enseñanza de la historia del conflicto armado colombiano a partir del patrimonio documental de Derechos Humanos?

Objetivo general:

Interpretar los posibles aportes del enfoque de género para comprender el sentido formativo del patrimonio documental en la enseñanza de la historia.

Objetivos específicos:

- Examinar los posibles usos del patrimonio documental de derechos humanos en la enseñanza de la historia del conflicto armado colombiano desde un enfoque de género.
- Identificar las tensiones y posibilidades que surgen del uso de documentos catalogados como patrimonio documental de derechos humanos en la enseñanza de la historia del conflicto armado.

1. JUSTIFICACIÓN

La enseñanza de la historia del conflicto armado representa un desafío para los educadores, no solo por la complejidad y larga duración de este fenómeno, sino también por su profunda carga simbólica y emocional. Por ello, su abordaje requiere una planeación cuidadosa y contextualizada, ya que la exposición de los estudiantes a hechos cruentos y traumáticos sin una mediación adecuada puede generar revictimización y herir la sensibilidad dentro del aula (Márquez y Castaño, 2023). Ante estos desafíos, en este artículo se describen las particularidades que surgen en la enseñanza de este tópico a través del uso del patrimonio documental, enfatizando la necesidad de mediar su tratamiento mediante la adaptación de los contenidos a las características de cada contexto.

Lo anteriormente descrito, sumado al creciente interés sobre alternativas pedagógicas para la difusión del conocimiento sobre el conflicto armado, especialmente tras el acuerdo de paz de 2016, hace que sea pertinente indagar sobre las posibilidades que brinda la enseñanza para esta problemática, lo que ha influido en que se exploren metodologías para la enseñanza del pasado reciente. En este contexto se han promovido más espacios destinados al análisis multidimensional del conflicto armado dentro de los entornos educativos.

En el contexto latinoamericano, hechos como las dictaduras del cono sur y otros conflictos armados de la región han influenciado el surgimiento de las pedagogías de la memoria, donde las narrativas institucionales ocupan un lugar secundario y se contrastan con documentos que recogen las versiones de los sucesos desde las vivencias de las víctimas. Desde las metodologías propuestas en esta tendencia de investigación, se propone la superación del discurso de historia oficial memorístico y se expone una alternativa didáctica centrada en la interpretación de memorias plurales.

A esto se suma que las pedagogías de la memoria se han caracterizado por el creciente interés en conservar, difundir e interpretar los hechos del conflicto desde múltiples voces y perspectivas, lo cual representa uno de sus mayores desafíos de implementación. Otra de las complejidades de esta perspectiva es el análisis de relatos individuales en relación con un contexto más amplio, lo cual exige la reconstrucción de secuencias multicausales, tarea frente a la cual los estudiantes muestran dificultades significativas (Ramos y Gamboa, 2024). Lo que evidencia que existe una tensión entre el valor del testimonio y la necesidad de un análisis histórico más riguroso basado en el contraste de fuentes.

De esta forma, para solventar los retos que se presentan para llevar a cabo la enseñanza de este periodo de la historia reciente, adquiere relevancia la articulación entre pedagogía e historia para promover la enseñanza del pasado como herramienta que propicia el pensamiento crítico para la comprensión de problemas y cuestiones sociales del presente (Padilla y Bermúdez, 2016). Dentro de esta interrelación surge en la enseñanza de la historia un campo enfocado en el desarrollo de una lectura crítica del fenómeno de la violencia, donde se busca que los estudiantes puedan: “desarrollar una comprensión más sofisticada de las causas, dinámicas y consecuencias de los conflictos sociales, reconocer empáticamente la experiencia de diversos actores y construir posiciones independientes sobre las opciones para abordar los conflictos” (Padilla y Bermúdez, 2016, p. 225).

Este campo de enseñanza de la historia se explorará a lo largo de este artículo, considerando que el desarrollo de la capacidad crítica en los estudiantes depende directamente de las narrativas y los materiales desde los cuales se enseña el conflicto.

En este sentido se justifica la exploración de posibles metodologías para la enseñanza de la historia que propicien la difusión del conocimiento de las diferentes dimensiones del conflicto armado, las cuales, según el *Informe Final Hay futuro si hay verdad* de la Comisión de la Verdad son: históricas, políticas, económicas, sociales, territoriales, de género, étnicas, generacionales y humanitarias (CEV, 2022). Con el objetivo de promover una comprensión profunda que permita la interpretación de los patrones y factores que han sostenido la persistencia de la guerra. Buscando que los estudiantes adquieran una lectura de sucesos históricos que vaya más allá de versiones memorísticas, reduccionistas, unilaterales o estigmatizantes. Desde este conocimiento, se pueden brindar herramientas para cuestionar e interpretar la realidad política, económica y social. Considerando que el conflicto armado de larga duración ha afectado la mayoría del territorio colombiano, es pertinente estudiar los daños diferenciales individuales y colectivos que han vivido las mujeres. Las cuales han sido víctimas directas del conflicto y de graves violaciones a los derechos humanos. Tal como se reconoce en la Ley 1448 de 2011 (Ley de Víctimas), en los artículos 13 y 31 donde se señala la necesidad de aplicar un enfoque diferencial e interseccional, desde el que se reconozca a las mujeres como sujetos especiales de protección, dado que sufren en mayor proporción afectaciones como la violencia sexual (Congreso de la República, 2011). En este marco legal, se considera también que tienen condiciones desfavorables para protegerse de los actores armados, ante el acceso asimétrico al poder, donde estas carecen de recursos equivalentes para su defensa; lo anterior, sumado a las desigualdades históricas que naturalizan su papel subordinado.

Considerando que la historia oficial destaca narrativas lineales centradas en un protagonismo unipersonal, es una perspectiva que oculta versiones alternativas, como la de las mujeres, la cual ha sido sistémicamente invisibilizada. Esta omisión ha contribuido a validar y normalizar sistemas de dominación como el capitalismo y el patriarcado (Segato, 2018). Frente a esto, el reconocimiento de una afectación diferencial justifica la necesidad pedagógica de diseñar e implementar metodologías para la enseñanza de la historia del conflicto con un enfoque de género interseccional, así como de explorar fuentes alternativas a las oficiales.

Considerando el hecho de que el conflicto armado fragmentó familias y comunidades, las mujeres frente a esto han asumido predominantemente el rol de cuidadoras durante el afrontamiento de las secuelas de la violencia. Lo que ha implicado que, tras vulneraciones de derechos como desplazamientos forzados, en algunos casos asumieran el rol como la cabeza de la familia al velar por la supervivencia tras sucesos tales como la desaparición forzada, asesinato o abandono de sus compañeros. Teniendo en cuenta que el dominio sobre las mujeres es, para los actores armados, un sinónimo de control sobre un territorio, debido a que, gracias al trabajo desde los roles de cuidado, estas son parte fundamental dentro de la permanencia de los lazos comunitarios (CEV, 2022). Esto permite comprender que, a partir del análisis de hechos victimizantes individuales hacia las mujeres, se logra un resquebrajamiento de las redes de cuidado, que sostienen lo colectivo desde aspectos como el cuidado del territorio. Añadiendo que dichas labores que permiten la supervivencia cotidiana del núcleo familiar a través del trabajo doméstico, sobre todo de aquellos en posiciones más vulnerables como niños y ancianos.

A partir de lo antes mencionado, es relevante considerar que las mujeres en el conflicto no solo han desempeñado un papel pasivo como víctimas, sino que también se han organizado en movimientos sociales desde los cuales han participado como "sujetos políticos y agentes de transformación" (CEV, 2022, p. 13). De esta forma, desde la aplicación del enfoque de género en la investigación de la historia, se legitiman los relatos de las mujeres que vivieron la violencia como una fuente válida de conocimiento. Tener en cuenta dentro de la enseñanza estas fuentes permiten enriquecer la interpretación multidimensional del conflicto armado, lo cual muestra que el enfoque de género posibilita a los estudiantes releer los roles tradicionales de las mujeres desde el reconocimiento de diversas experiencias y resistencias femeninas.

Por lo cual, los documentos donde se conservan y analizan estos testimonios del conflicto, como los informes producidos por investigaciones académicas, organizaciones sociales e instituciones que han abordado el conflicto armado, como el Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) y la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No repetición. Los cuales son claves para brindar un marco interpretativo a las fuentes primarias y permiten analizar aspectos del conflicto como la relación entre guerra y patriarcado, el impacto diferenciado del conflicto en las diferentes regiones, acciones pertinentes para la reparación integral, garantías de no repetición

y sobre metodologías de resistencia desarrolladas por las organizaciones sociales para reconstruir el tejido social tras el conflicto.

Dado que el Patrimonio Documental de Derechos Humanos permite reflexionar sobre las estrategias de organización y resistencia implementadas por organizaciones sociales de mujeres, especialmente en comunidades afectadas por el conflicto, la recuperación de sus experiencias históricas y prácticas comunitarias contribuye a preservar referentes de formas alternativas de relacionamiento basadas en la cooperación y el cuidado de la vida (Segato, 2018). Esta preservación adquiere un valor pedagógico al convertir dichas experiencias en fuentes para la enseñanza, desde las cuales es posible diseñar e implementar metodologías que sitúen a las mujeres como sujetas históricas de resistencia y construcción de paz. En este sentido, el patrimonio también facilita, desde la conservación y difusión de esas metodologías de resistencia, la comprensión de las necesidades territoriales y las particularidades que han configurado las dinámicas de violencia en contextos específicos, lo que posibilita una enseñanza situada, crítica y con enfoque de género de la historia.

En este sentido, la información contenida en estos documentos permiten complejizar la comprensión de las mujeres más allá del estereotipo de grupo vulnerable, al brindar información que permite entender la capacidad de organización política, mediante las cuales los movimientos sociales de mujeres han logrado posicionar "en la agenda nacional problemáticas que estaban invisibilizadas y contribuyeron considerablemente a abrir espacios sociales cerrados por la violencia" (CEV, 2022, p. 156). Ejemplos concretos de lo antes descrito se encuentran en los casos de organizaciones como Madres de los Falsos Positivos (MAFAPO) y la Asociación de Familiares de Detenidos y Desaparecidos (ASFADDES).

En este punto cabe aclarar que, en este artículo, se opta por analizar fuentes secundarias construidas a partir de testimonios de mujeres que han atravesado el conflicto. Esta decisión se debe a que los fondos donde se custodian las fuentes primarias del patrimonio documental de derechos humanos presentan limitaciones de acceso, tales como el centralismo de las instituciones patrimoniales, ausencia de fondos totalmente digitalizados en línea y la ausencia de condiciones archivísticas adecuadas (ordenación, clasificación y catalogación). Teniendo en cuenta que sin estas no se puede garantizar la protección de datos sensibles durante la consulta pública.

Un ejemplo claro de las restricciones de acceso a acervos documentales con información relativa al conflicto armado y vulneraciones de derechos humanos es el fondo del extinto DAS, que se encuentra custodiado actualmente en el AGN. En este caso, la consulta está limitada solo a instituciones judiciales encargadas de casos de violaciones de derechos humanos. Y, aunque este fue declarado como Bien de Interés Cultural de Carácter Documental Archivístico (BICDA) (RESOLUCIÓN No. 562 AGN del 14/07/2023), contiene información catalogada como reservada, al ser producida por organismos de inteligencia desde la cual se protege el derecho colectivo a la seguridad.

Lo anterior sustenta la pertinencia de diseñar propuestas pedagógicas a partir de fuentes documentales donde se recopilen y analicen los testimonios de las víctimas. Un recurso disponible actualmente es el Archivo Virtual del Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH), el cual es un fondo online que resulta pertinente para la enseñanza del conflicto armado desde un enfoque diferencial de género debido a que en este se encuentran fuentes producidas por organizaciones sociales de mujeres. También, al estar en línea, contribuye a descentralizar el acceso a la información; además, el catálogo de este fondo documental digital incluye materiales pedagógicos para docentes desarrollados por el CNMH, lo que permite que los fondos documentales tengan un uso social desde la enseñanza.

De esta manera, se justifica la pertinencia de este artículo, desde el que se espera contribuir en la comprensión de las potencialidades que tiene el Patrimonio Documental de Derechos Humanos como herramienta para la enseñanza de la historia, desde la caracterización de aquellos materiales que son pertinentes dentro de procesos de enseñanza del conflicto armado colombiano. Considerando que este brinda posibilidades para mediar la enseñanza del conflicto armado desde una perspectiva que no se limita a los hechos, sino que se abre a la interpretación del significado y a la formación del pensamiento crítico desde el reconocimiento de los daños diferenciados que han afectado a las mujeres en los diferentes territorios durante el conflicto armado de larga duración. De este modo, se explorará a través del análisis documental las posibilidades educativas que ofrecen el PBYD para la formación de ciudadanías y de sujetos críticos conscientes de la importancia de la construcción de paz.

2. REFERENTES CONCEPTUALES:

2.1 Uso Del Patrimonio Documental En Educación:

Daniel Moncada y Sebastián Marín abordan el concepto de *apropiación social del patrimonio cultural bibliográfico y documental (PByD)*. El cual está constituido por soportes (físicos y digitales), que se conservan con el objetivo de transmitir los significados sociales contenidos en esta producción histórica de conocimiento (Moncada y Marín, 2024). Por lo anterior, el uso de los documentos patrimoniales como herramientas para la enseñanza puede mediar el abordaje de temas de estudio tales como: Derechos humanos, el autorreconocimiento como sujetos políticos, lectura crítica de la realidad socioeconómica y ciudadanía, entre otros tópicos (Moncada y Marín, 2024). Lo anterior muestra algunos de los posibles usos y potencialidades de los documentos históricos como herramienta para la enseñanza de la historia dentro de entornos educativos formales e informales.

Por lo anterior, para lograr la apropiación de estos significados, se requieren mediadores capaces de ubicar contextualmente el contenido y de diseñar estrategias que tengan en cuenta "la complejidad y dinamismo de las comunidades y territorios" (Moncada y Marín, 2024, pp. 4-5). Ya que el acceso por sí solo no garantiza la comprensión del patrimonio documental, se requiere una intervención pedagógica intencionada que adapte estos contenidos a los contextos, saberes previos y necesidades de distintos grupos etarios. En esta propuesta, el docente ocupa el lugar del intermediario que, desde metodologías orientadas al aprendizaje significativo, tiende puentes entre el acervo documental y las experiencias vitales de los estudiantes. Por lo que su rol no es el de transmisor de información, sino el de facilitador de procesos de comprensión crítica que permitan a los estudiantes reconocerse como sujetos situados en una historia colectiva.

Gutiérrez y Colmenero (2025) abordan los desafíos y obstáculos durante la implementación de la educación patrimonial para estudiantes adolescentes de educación media en Colombia. Sus hallazgos evidencian cómo estos procesos educativos contribuyen a reconstruir la memoria colectiva y promover una educación para la paz. Las autoras contextualizan las limitaciones que pueden presentarse en este entorno de aplicación, como: "El desconocimiento casi total del valor patrimonial" (Gutiérrez y Colmenero, 2025, p. 907). Lo que genera que la enseñanza de la historia pueda quedar reducida a datos abstractos y pierda su sentido humano y político que hace posible el aprendizaje significativo. Lo anterior, aunado a que las ciencias sociales cuentan con una menor carga horaria dentro de los planes de estudio en Colombia. Lo cual también tiene influencia en el

desconocimiento de los posibles usos del patrimonio documental de derechos humanos en procesos de enseñanza.

Con relación a lo antes mencionado, Gutiérrez y Colmenero (2025) ponen en consideración que en Colombia existen contextos diferenciados entre lo rural y lo urbano, un factor que tiene implicaciones sobre las condiciones de implementación del patrimonio documental dentro de la enseñanza. En los contextos rurales, esta dificultad se intensifica por razones como la infraestructura tecnológica escasa que restringe el acceso a fondos documentales digitales, la distancia frente a archivos físicos que impide la consulta directa y la escasa circulación de materiales pedagógicos especializados. Por ello, la enseñanza de la historia usando el patrimonio como material pedagógico exige una adaptación situada que reconozca las condiciones de cada contexto.

Colman (2021) expone que el uso didáctico del patrimonio debe trascender su percepción como excusa para salir del aula, pues tiene el potencial de convertirse en "una herramienta de comunicación entre personas, para descubrir las costumbres y tradiciones a las cuales se pertenece"(Colman, 2021, p.18). Esto resulta especialmente valioso para mediar la enseñanza de la historia, ya que estas fuentes permiten un contacto directo con la cultura, la mentalidad y el lenguaje de otros momentos históricos. Por lo que el uso de estas fuentes cobra relevancia dentro de un contexto donde la enseñanza de la historia continúa centrada en el estudio de sucesos acaecidos en Europa, dejando un tiempo inferior al abordaje para el estudio de experiencias latinoamericanas.

Con relación a lo anterior, el autor señala que los docentes ocupan un rol como agentes de cambio, debido a que pueden tener incidencia en procesos de transformación social desde su rol como mediador cultural (Colman, 2021). Por lo cual, deben buscar adaptarse a los requerimientos que abogan por la implementación de una educación donde se logre un aprendizaje que sirva como cimiento de un pensamiento crítico desde el uso social de la información del patrimonio documental. Para esta finalidad, Colman (2021) resalta que es necesaria la implementación de herramientas tecnológicas para acercar a los estudiantes, considerando que en la actualidad ocupan un lugar activo en el proceso didáctico y comunicativo de la enseñanza.

2.2 Enfoque de género e interseccionalidad en el conflicto armado colombiano:

Solyszko y Pineda (2024) abordan las estrategias de resistencia frente al desplazamiento forzado y los retos que este ha implicado para las mujeres. que el conflicto armado ha generado afectaciones diferenciadas en las mujeres, quienes han sufrido en mayor proporción particularmente la violencia sexual. se limita a abusos sexuales directos, sino que abarca un espectro más amplio de acciones, como la intimidación psicológica, la extorsión y las amenazas, entre otras.

Proponen evitar lecturas que encasillen a las mujeres como víctimas, pues ante este contexto violento hubo acciones de resistencia organizadas por mujeres de diferentes sectores sociales (Solyszko y Pineda, 2024). De esta manera, para lograr la interpretación con enfoque de género, es pertinente implementar fuentes que evidencien la agencia femenina, las estrategias de organización y las trayectorias de vida de lideresas. Así, el patrimonio documental de derechos humanos en la enseñanza se dibuja como una posibilidad para diversificar el corpus documental e incentivar un pensamiento crítico capaz de contrastar diversas versiones.

En esta investigación, se entiende resistencia como: “Búsqueda de transformación a las estructuras de poder tratando lo cotidiano como activismo, resiliencia o afrontamiento” (Solyszko y Pineda, 2024, p. 61). Una definición pertinente, ya que durante el conflicto armado las mujeres de diferentes territorios se organizaron en movimientos sociales; ante la ruptura de la cotidianidad y la comunidad, usaron las posibilidades que tenían a su alcance para diseñar e implementar alternativas para sobrevivir a la violencia.

Las conclusiones que presentan Solyszko y Pineda muestran que las mujeres han resistido a las afectaciones de la violencia desde estas cuatro dimensiones: 1. El reconocimiento de vivencias y problemáticas comunes; 2. La construcción y desarrollo de acciones colectivas internas; 3. la construcción y desarrollo de acciones colectivas externas y 4. Las actividades colectivas para generar recursos económicos (Solyszko y Pineda, 2024). Con base en lo anterior, los autores proponen que es necesario ampliar el análisis de las diferentes estrategias de resistencia. Lo cual es posible mediante el uso del patrimonio documental en la enseñanza de la historia del conflicto armado, ya que en este se reflejan los “hilos conductores que conectan lo particular con lo colectivo” (Solyszko y Pineda, 2024, p.73).

En complemento, Rettberg et al. (2022) esbozan un panorama del estado del arte respecto a la intersección entre conflicto armado y género. Teniendo en cuenta que durante la producción de los

diferentes textos de instituciones oficiales y académicas han participado mujeres que hacen parte de organizaciones sociales que han vivido directamente el conflicto armado, como “combatientes, víctimas y parte de la sociedad civil” (Rettberg et al., 2022, p. 154). Lo que muestra es que dentro de la dimensión de género del conflicto armado se presentan complejidades que impiden la existencia de una versión unívoca de los sucesos, ante la presencia de aspectos interseccionales, que varían en el tiempo y espacio.

Rettberg et al. (2022) proponen que "el conflicto ha sido un catalizador de los estudios de género, aunque en la realidad, la violencia pareció eclipsar cualquier otra demanda o necesidad social, incluyendo la agenda de género" (Rettberg et al., 2022, p. 160). Los hitos de investigación que muestran las autoras¹ Desde los que se han visto, principalmente traza una línea temporal de enfoques de estudio resultados revelan que se ha abordado la intersección entre género y conflicto desde investigaciones centradas en las afectaciones de la violencia sexual en el contexto de la guerra (Rettberg et al., 2022). Por Por esto, las autoras mencionan que otros temas como estos: “La violencia política, persecución a líderes sociales y retos para las mujeres en el poder” (Rettberg et al., 2022, pp.173-174) han sido menos explorados, lo que evidencia la necesidad de diversificar los enfoques de investigación, como plantean también Solyszko y Pineda (2024). En este sentido, los archivos considerados patrimonio documental de derechos humanos relacionados con el conflicto constituyen un recurso valioso para nutrir y explorar aquellas perspectivas.

Lo anterior en diálogo con la propuesta educativa de este artículo, donde se plantea un aprendizaje significativo a través del uso del patrimonio documental de derechos humanos en procesos de enseñanza de la historia. Considerando que estas tienen el potencial de mediar la exploración de otras dimensiones del conflicto armado porque permiten una aproximación a la comprensión multidimensional desde el enfoque de género, visibilizando problemas estructurales que han afectado a las mujeres que pueden incidir en la larga duración del fenómeno de la violencia.

En complemento, Ivonne Suárez (2015) muestra las formas específicas de violencia que han afectado a las mujeres en el conflicto armado. Aborda como categorías centrales la violencia de

¹Estos han sido algunos de los hitos de la investigación sobre género y conflicto armado en Colombia: Años 60, principios de los 80, conversación centrada en feminismo; inicio de los 80, llegada del concepto de género al país, establecimiento de esta como categoría de análisis con poca legitimidad; inicio de los 90, primeros programas académicos en la Universidad Nacional, del Valle y de Antioquia, aumenta influencia de agencias internacionales; años 2000, ampliación de burocracia de género e inclusión de la comunidad LGBT a la discusión de género; 2016, inclusión de perspectiva en el tratado de paz (Rettberg et al., 2022, pp.165-171).

género y sexual, las cuales, aunque están relacionadas, tienen características diferenciales. Donde la primera abarca patrones estructurales que influyen en la discriminación y control social, mientras que la segunda se manifiesta en agresiones directas y físicas.

La autora, desde la historia oral, reconstruye las trayectorias de vida de veinticinco mujeres provenientes de la ruralidad, víctimas de desplazamiento forzado entre 1971 y 2008, que se asentaron en Bucaramanga (Suárez, 2015). Desde la historia oral, traza las líneas que conectan lo individual con lo colectivo. Considerando que, en el caso de Colombia, la violencia de género es estructural y se presenta también fuera del conflicto armado en situaciones cotidianas. Lo anterior muestra que en la sociedad colombiana: “se naturaliza el papel subordinado de las mujeres” (Suárez, 2015, p.198). La autora concluye que las formas de violencia que afectan a las mujeres en contextos violentos no solo tienen afectaciones mientras sucede la vulneración de derechos, ya que continúan generando perjuicios antes, durante y después de estos (Suárez, 2015). Una perspectiva que no se suele abordar en la enseñanza de la historia del conflicto, sobre todo si se implementa un enfoque memorístico desde el abordaje de narraciones lineales y sucesos aislados.

2.3 Enseñanza De La Historia Del Conflicto Armado

El autor Rafael Guerrero Elecalde (2024) identifica que uno de los usos sociales de los archivos es “asegurar derechos sociales (acceso a la información, educación y cultura)” (Guerrero, 2024, p. 2). Por lo que, a través de la disponibilidad de las fuentes, se da un tránsito hacia la apropiación social del contenido de estas; desde la interpretación y resignificación del patrimonio documental se puede fortalecer la capacidad de ejercer una ciudadanía activa y capaz de participar informadamente en los procesos democráticos.

Con la finalidad de que se dé un uso más amplio del patrimonio documental de derechos humanos en procesos de enseñanza, se evidencia la necesidad de mejorar la democratización del acceso a archivos y bibliotecas, los cuales tradicionalmente han estado vinculados al mundo académico y presentan un relacionamiento limitado con la ciudadanía (Guerrero, 2024). Este acceso limitado genera que el conocimiento proveniente de estas fuentes circule únicamente en círculos especializados, desaprovechando el potencial que aportan para la interpretación de la realidad social y la formación de ciudadanía. Entre los factores que limitan el acceso de la mayoría de la población al PBYD se encuentra la centralización del conocimiento en las principales

ciudades, donde la producción intelectual conservada corresponde mayoritariamente a autores masculinos de la élite. Esta situación refleja cómo desde la injusticia epistémica se ha legitimado el papel subordinado de las mujeres dentro de la construcción del saber, lógicas que pueden llegar a cuestionarse desde la implementación del enfoque de género.

El autor argumenta que el uso didáctico de estos archivos estimula el pensamiento crítico, el desarrollo de habilidades de investigación y el abordaje de problemas sociales actuales (Guerrero, 2024). Lo antes descrito implica, entonces, que el docente sea un curador de materiales, que selecciona las fuentes que aporten a los objetivos de aprendizaje, en este caso que contengan información que le permita a los estudiantes aproximarse a la comprensión multidimensional y estructural del conflicto.

En el libro: *“TIC, educación y reconstrucción del tejido social”*, Castaño y Márquez (2023) señalan que el educador que enseñe sobre el conflicto armado debe buscar ser objetivo y dialéctico respecto al manejo conceptual que implemente. Llevar este tópico a un espacio de aprendizaje implica una responsabilidad social, por lo que el maestro debe: “Tener una madurez intelectual capaz de sopesar las diferencias conceptuales para guardar independencia frente a los actores mismos del conflicto y las ideologías políticas que los sustentan” (Márquez y Castaño, 2023, p. 186). Considerando que la neutralidad absoluta es inalcanzable cuando se da el abordaje de la violencia, donde el profesor lleva a cabo la selección de materiales patrimoniales, decidiendo qué voces se traen al aula, qué silencios se omiten y cómo se contextualiza cada fuente, para que su contenido no se convierta en un dato abstracto o aislado, sino en un puente entre el pasado y la realidad de los estudiantes. Además, cabe mencionar que la neutralidad absoluta tampoco es alcanzable para los estudiantes, debido a que la violencia probablemente ha causado afectaciones en el núcleo familiar de algunos de los estudiantes. Por lo que no es un tema ajeno o abstracto, sobre todo en la realidad colombiana, donde en la cotidianidad acontecen sucesos relacionados con el contexto bélico.

En complemento, Márquez y Castaño señalan que: “En la práctica y teoría didáctica de la enseñanza de la historia del conflicto armado, debe implementarse un método que logre trazar una línea conductora que conecte los sucesos particulares con realidades sociales, políticas, económicas y culturales” (Márquez y Castaño, 2023, p. 189). Por lo que tender puentes entre lo general y lo particular representa uno de los retos que tienen los educadores cuando llevan al aula el estudio del conflicto armado, ya que esta interrelación permite que este conocimiento se convierta en un

insumo para la comprensión de los fenómenos sociales del presente y el establecimiento de una relación dialéctica con el pasado. Considerando que en Colombia la interpretación que la ciudadanía otorga al conflicto armado influye en la legitimación y el desprestigio de proyectos políticos durante el ejercicio de la ciudadanía.

Gómez (2024) presenta un estado de la cuestión de las “Pedagogías de la memoria en Iberoamérica”. Muestra que desde el uso de estas pedagogías se ha buscado alcanzar objetivos transformadores en la educación histórica desde la formación de ciudadanía crítica y empática con el sufrimiento de otros, especialmente en contextos marcados por la violencia, con el objetivo de lograr: “un aprendizaje intencionado al nunca más y la no repetición de hechos sociales traumáticos”(Gómez, 2024, p. 35). Esta perspectiva resalta el potencial de implementar esta perspectiva pedagógica para el fomento de una ciudadanía crítica, desde la integración del patrimonio histórico en procesos de enseñanza, considerando que las pedagogías de la memoria constituyen un campo de estudio reciente y en construcción, que ha surgido a partir de experiencias sociales y educativas de países iberoamericanos marcados por hechos traumáticos.

Desde la implementación de propuestas creadas desde Iberoamérica, el autor señala que se pueden alcanzar finalidades como: La enseñanza de la historia reciente, la formación ciudadana en derechos humanos, además de la “formación de subjetividades políticas fundamentadas en el principio de alteridad” (Gómez, 2024, p. 35). También advierte que el abordaje del conflicto armado en el aula conlleva riesgos como: “La fetichización y espectacularización de los hechos violentos, así como la cosificación y objetivación de las violaciones a los derechos humanos a partir de datos y cifras desconectados del drama humano” (Gómez, 2024, p.35). De esta forma, Gómez aporta desde las conclusiones que la memoria, por sí sola, no es emancipadora, sino que requiere un sustento pedagógico que oriente su aplicación educativa hacia la justicia, la ética y la prevención de la violencia.

3. METODOLOGÍA

En el presente artículo de reflexión se implementó una metodología cualitativa centrada en el análisis documental, el cual puede ser entendido como: “un proceso de construcción del conocimiento en el que los insumos de trabajo son principalmente documentos escritos (...) pueden

ser textos en formato digital o electrónico” (Marcelino et al., 2024, p. 3). Lo cual implica una revisión sistemática y estructurada de documentos para extraer información.

Esta metodología permite el contraste de fuentes a partir de la clasificación de información, con el objetivo de encontrar algunos de los posibles usos del PBYD dentro de la enseñanza de la historia. Teniendo en cuenta que el análisis documental no es un proceso rígido, ya que los criterios de cada una de las etapas pueden variar según los objetivos de cada investigación y la experiencia del investigador. Con base en lo anterior, se siguieron las siguientes etapas metodológicas:

3.1 Búsqueda

Se realizó en bases de datos académicas como: SciELO, Redalyc y Dialnet; además, se utilizó el buscador Google Scholar. Se llevó a cabo una búsqueda en los repositorios institucionales de la Universidad Nacional de Colombia, la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad de Antioquia. Usando las siguientes palabras clave: género, conflicto armado y enseñanza de historia.

3.2 Selección

Uno de los criterios fue la elección de documentos producidos por instituciones cuya misión incluye la divulgación y reivindicación de la memoria de las víctimas del conflicto armado; en este caso se seleccionaron informes del CNMH y tomos del informe final de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición (CEV). Considerando que se seleccionaron informes donde se incorporan análisis interseccionales del fenómeno de la violencia, que han sido publicados en años recientes.

Otro criterio de selección se enfocó en la revisión de documentos publicados en revistas académicas producidos en los diez últimos años, teniendo en cuenta que las cifras del conflicto armado varían a través de los años, con el objetivo de acceder a los datos y análisis más actualizados sobre la intersección entre género, conflicto armado y enseñanza de la historia.

Por otro lado, se eligieron documentos producidos por autoras que han abordado el análisis de la violencia desde el enfoque feminista, como Rita Segato. En ese sentido, en este trabajo se procuró construir un corpus documental con un porcentaje significativo de propuestas realizadas por

autoras, teniendo en cuenta la injusticia epistémica³, desde la que las mujeres han tenido históricamente un acceso desigual a los espacios de construcción de conocimiento.

3.3 Clasificación

La clasificación, según Navarro (1995), es el proceso mediante el cual se identifican y ordenan los documentos en clases o categorías definidas por su contenido temático principal, lo cual facilita su recuperación y agrupamiento sistemático. Por lo que en esta etapa se lleva a cabo una organización de temas amplios para desglosar sus componentes, con el objetivo de detectar patrones y relaciones entre fuentes, lo que facilita el análisis y optimiza el contraste documental.

De esta forma, el corpus documental se clasificó agrupando los documentos según sus características similares. Para esta finalidad se definieron categorías coherentes con los objetivos de este trabajo. Se utilizó una matriz de análisis documental como instrumento principal de clasificación, la cual fue estructurada mediante un esquema taxonómico organizado en tres ramas principales:

- **Rama 1: Documentos institucionales**, que incluyen informes de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición (CEV) y el Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) sobre el rol del género en el conflicto armado.
- **Rama 2: Documentos analíticos**, conformados por estudios académicos que examinan la intersección entre género y conflicto armado.
- **Rama 3: Documentos sobre la enseñanza de la historia del conflicto armado**, integrada por investigaciones publicadas en revistas académicas que aborden la implementación de fuentes históricas en la enseñanza de la historia de la violencia con enfoque de género.

Este esquema facilita el contraste entre los datos presentados por instituciones y los análisis académicos, así como la identificación de patrones y discrepancias entre las propuestas de cada autor. La definición de estas tres ramas no obedece únicamente a una decisión organizativa, sino

³ Se toma la definición que propone la filósofa Miranda Fricker en el libro *Injusticia epistémica. El poder y la ética del conocimiento*, donde señala que esta se relaciona con los bienes epistémicos (información y educación), está conformada por dos dimensiones: la injusticia testimonial se produce cuando los prejuicios llevan a un oyente a otorgar a las palabras de un hablante un grado de credibilidad disminuido; la injusticia hermenéutica se produce en una fase anterior, cuando una brecha en los recursos de interpretación colectivos sitúa a alguien en una desventaja en lo relativo a la comprensión de sus experiencias sociales” (Fricker, 2007, pp.17-18).

que constituye una opción metodológica que permite acercarse a la complejidad del objeto de estudio; cada rama profundiza en una dimensión necesaria para cumplir los objetivos planteados (los impactos diferenciados del conflicto, marcos teóricos que lo interpreten desde el enfoque de género e interseccionalidad y propuestas pedagógicas que orienten su uso en contextos educativos concretos). De esta forma, las tres ramas operan en diálogo permanente, donde cada una aporta una dimensión complementaria que enriquece el análisis y permite responder de manera integral a los objetivos del artículo.

3.4 Organización

En este punto se buscó establecer: “un orden o una estructura que permita ver la jerarquía de la información, para que sea posible reconocer la información más valiosa del tema de investigación” (Marcelino et al., 2024, p. 5). Usando la matriz de análisis documental, se organizó de forma cronológica cada una de las categorías o ramas antes descritas en la etapa de clasificación, estableciendo palabras claves para cada registro, lo que permitió una búsqueda más efectiva de la información para identificar patrones entre las propuestas de cada documento seleccionado. Considerando que se elige el sistema de organización cronológico porque permite observar tendencias de investigación a través del tiempo.

3.5 Análisis

A través de la matriz de análisis documental se llevó a cabo un análisis individual de cada texto, para luego establecer interrelaciones entre los documentos y luego explorar los posibles temas de estudio a los que pueden aportar estas fuentes dentro de la enseñanza de la historia del conflicto armado. Por lo cual, tras realizar el proceso de clasificación y organización en la matriz, se encontraron los siguientes patrones interpretativos entre las conclusiones de los documentos revisados:

- **Patriarcado y violencia estructural:** El informe de la CEV (2022), junto con Segato (2018) y Suárez (2015), concluye que la violencia sexual y de género constituye un método empleado por los actores armados para ejercer control territorial. En este sentido, los documentos analizados señalan que dicha violencia durante el conflicto reproduce patrones

normalizados en la sociedad patriarcal, donde la mujer ocupa un rol subordinado, es cosificada y despojada de su condición de igual.

- **Resistencia y agencia femenina para afrontar el conflicto:** En CEV (2022), Solyszko y Pineda (2024) y Segato (2018), se resalta cómo las mujeres se organizaron en movimientos sociales para afrontar colectivamente la impunidad, buscar la verdad ante hechos victimizantes como la desaparición forzada y la violencia sexual. Particularmente en el texto de Suárez, Segato y los informes de la CEV, se propone la reivindicación de las fuentes testimoniales que recopilan las experiencias vitales del conflicto. Desde estos análisis se llega a la conclusión de que la historia sin la voz de las mujeres está incompleta, considerando que esta puede ser el punto de partida para construir una sociedad donde no se legitime la crueldad.
- **Patrimonio documental en educación:** En Teixeira (2006), Reverté (2007), Moncada y Marín (2024) y en Márquez y Castaño (2023), se destacan los siguientes usos de las fuentes patrimoniales para la enseñanza de la historia: Posibilitan la metacognición crítica, permiten desde el contraste cuestionar narrativas hegemónicas, simplistas o unilaterales, por lo que promueven la empatía y competencias sociales como el ejercicio de una ciudadanía crítica.
- **Interseccionalidad y pedagogías de memoria:** En Rettberg et al. (2022), Gómez (2024) y Padilla (2016) mencionan que el conflicto armado es un fenómeno complejo, por lo que su abordaje con fines pedagógicos implica tratar de analizar los impactos diferenciales ocasionados por la larga duración y factores como raza, territorio, género, entre otros. Critican enfoques que buscan la memorización de hechos aislados y la espectacularización, ya que lo anterior impide que este conocimiento se transforme en un insumo para el ejercicio de una ciudadanía crítica desde la interpretación de la realidad social y política del país.

3.6 Interpretación

A continuación, se presenta en un cuadro comparativo una síntesis descriptiva de las ideas claves y los posibles usos de la enseñanza que se identifican tras la comparación entre las fuentes en las que se aplicó la metodología de análisis documental:

Tabla 1. Resultados del análisis documental.

Rama/Categoría	Ideas clave extraídas, patrones (síntesis global)	Posibles usos en la enseñanza
1. Documentos institucionales Tomos: CEV, 2022	Uso crítico del patrimonio documental para construir narrativas históricas complejas desde la polifonía, no lineales, que reconozcan tanto las violencias estructurales como las formas de resistencia y agencia de las mujeres, con el fin de formar ciudadanía crítica orientada a la no repetición.	• Identificación de experiencias diferenciadas desde enfoque interseccional (género, territorio, clase). • Difusión de relatos de víctimas, donde se relaciona lo individual y lo colectivo. • Cuestionar narrativas oficiales o centradas solo en hechos aislados.
2. Documentos analíticos Suárez, 2015 Segato, 2018 Rettberg et al., 2022 Moncada y Marín, 2024. Solyszko y Pineda, 2024.	Concuerdan en que el conflicto armado colombiano no puede comprenderse a partir de relatos lineales o supuestamente neutros, sino como un fenómeno estructural, interseccional y atravesado por el patriarcado, en el que las mujeres han sido, al mismo tiempo, víctimas de violencias diferenciadas y agentes activos de resistencia. Rita Segato complementa lo anterior señalando que estas violencias funcionan como escenarios de exhibición y dominación simbólica, donde los cuerpos de las mujeres se convierten en soporte de mensajes de poder y sumisión.	• Comprensión de violencia estructural y complejidad del fenómeno de la violencia. • Abordaje del conflicto con enfoque de género. • Estudio de la historia de poblaciones subordinadas, para superar versiones elitistas, colonialistas y clasistas. • Revisión de la historia de los movimientos sociales que surgieron como consecuencia del conflicto. • Enseñanza de la historia política y económica en relación con factores interseccionales.
3. Documentos de enseñanza Texeira 2006 Reverté 2007 Padilla, 2016 Goyes et al., 2020 Colman, 2021 Gómez, 2024 Guerrero, 2024. Gutiérrez y Colmenero, 2025.	Concluyen que deben superar los enfoques de enseñanza eurocéntricos, memorísticos, lineales y descontextualizados, desde la implementación de propuestas más constructivistas. Para orientarse hacia una educación basada en la interpretación crítica, desde el uso de fuentes (especialmente patrimoniales) y las pedagogías de la memoria, para incentivar el ejercicio de crítico de la ciudadanía.	• Enseñanza del conflicto como insumo para ejercicio de una ciudadanía crítica. • Implementación de métodos constructivistas para la enseñanza de la historia desde fuentes primarias. • Difusión y apropiación del patrimonio documental de derechos humanos.

Nota. Elaborada por la autora con base en los resultados de la matriz de análisis documental. Para el procesamiento de datos se utilizaron Excel y Claude (Anthropic, 2025).

3.7 Presentación

Los resultados de la aplicación de la metodología antes descrita se presentan a través de este artículo de reflexión en el apartado siguiente.

4. RESULTADOS

4.1 Uso Del Patrimonio Documental En Educación:

En la metodología de análisis documental, se incorporaron los planteamientos de Texeira (2006) al corpus al cumplir con los criterios de selección. Su pertinencia radica en que aporta una perspectiva crítica del patrimonio cultural, que facilita explorar sus usos en entornos educativos. Además, se priorizó la selección de autores que problematizan las disputas de poder en torno al patrimonio; por lo anterior, este documento se clasificó en la rama 2 de la matriz taxonómica, dedicada a documentos analíticos sobre educación patrimonial.

En este artículo se precisa el concepto de patrimonio cultural, teniendo en cuenta que la comprensión de este fundamenta la valoración del PBYD. En este sentido, Texeira (2006) lo define como “la herencia sociocultural legada a los ciudadanos (...) es el conjunto de bienes entendidos como herencia de una nación” (Texeira, 2006, p. 134). Sobre esta base, la autora concibe la educación patrimonial como:

Una praxis educativa y social permanente, sistemática e interdisciplinaria que permite elaborar acciones pedagógicas desde los bienes culturales. (...) no solo fomenta la comprensión y valoración del patrimonio cultural, sino también el desarrollo de competencias y responsabilidades sociales, promoviendo una educación contextualizada y participativa que enriquece tanto al individuo como a la colectividad (Texeira, 2006, p.139).

En el contexto colombiano, los archivos de las víctimas cobran valor en relación con las disposiciones de la Ley 1448 de 2011 de Víctimas y Restitución de Tierras, que reconoce estos documentos como instrumentos que permiten luchar contra la impunidad, por lo que desde estos se da la legitimación de los testimonios de las víctimas como una fuente que contiene información veraz y verificable sobre lo sucedido en el conflicto armado. Este reconocimiento legal posibilita un tránsito de las fuentes clasificadas como patrimonio documental de derechos humanos hacia el ámbito educativo, donde estos archivos se pueden resignificar como dispositivos de memoria que contienen información pertinente para la comprensión de la historia desde un enfoque diferencial, lo que abre la posibilidad de construir interpretaciones históricas más plurales, críticas y situadas dentro del ámbito educativo.

Texeira (2006) también realiza una precisión del papel social del patrimonio cultural, ya que este es un campo donde se manifiestan disputas de poder, en relación con las propuestas de Bourdieu

(1983). La autora plantea que la educación patrimonial es un proceso pedagógico que permite ampliar la noción de patrimonio más allá de los bienes materiales vinculados a la élite, instalando la idea de que este también incluye saberes, prácticas, tradiciones y memorias construidas por las comunidades (Texeira, 2006). En el caso de Colombia, las luchas de poder que suscita el PBYD de derechos humanos relacionado con el conflicto armado se reflejan dentro del debate público e influyen en la legitimidad política de los diferentes sectores.

Teniendo en cuenta que las clases populares han tenido poca influencia en la elección de los bienes que suelen ser conservados, la autora señala la necesidad de “mapear nuevos patrimonios” (Texeira, 2006, p.142). En vista de que los bienes tradicionalmente patrimoniales se ubican en las principales ciudades, lo que los convierte para la mayoría de la población en parte de “una arquitectura inalcanzable e historia de la cual siempre fueron parias” (Texeira, 2006, p.142). El caso del PBYD, basado en experiencias de las víctimas, rompe con las dinámicas del patrimonio monumental, ligado tradicionalmente a la construcción de la identidad nacional desde una metrópolis central. En cambio, estos documentos se construyen a partir de los testimonios de personas de clases sociales subordinadas afectadas por la violencia en diversos territorios.

Con relación a lo antes descrito, Texeira señala que, dentro de las clases sociales menos favorecidas, suele darse una legitimación tácita del patrimonio. La autora cita a Bourdieu para este planteamiento, ya que estos bienes socialmente valorados se asocian al poder simbólico del habitus (Texeira, 2006). En relación con lo anterior, los archivos donde se preservan los testimonios de las víctimas irrumpen la lógica tradicional de lo que se considera patrimonio cultural, ya que contienen también parte de la memoria popular más allá de sucesos violentos, dado que en las narraciones se rememoran tradiciones populares que desaparecieron especialmente a causa de los desplazamientos forzados, los cuales han ocasionado el rompimiento de lazos comunitarios provenientes de ritos compartidos.

Con relación a lo antes descrito, Texeira señala que, dentro de la legitimidad de lo patrimonial, la educación y el lenguaje juegan un papel fundamental, ya que desde estos se producen sentidos compartidos por los ciudadanos sobre la identidad nacional (Texeira, 2006). Así, a través de los bienes categorizados como patrimoniales, se construye la noción de alteridad, desde la cual se edifica una identidad de superioridad ante los outsiders, o aquellos que no pertenecen a la nación imaginada (Texeira, 2006). Lo anterior revela que la población civil no suele tener un sentido

unívoco del patrimonio, ya que esta concepción depende de variables contextuales e interseccionales que median el sentido y la lectura que se le da a lo patrimonial.

De esta forma, la propuesta de Texeira permite identificar las disputas materiales y simbólicas sobre el sentido social del patrimonio que se presentan en los diferentes grupos y sectores sociales que conforman la nación (Texeira, 2006). En el caso de Colombia, se presenta un ejemplo claro de lo que propone la autora, en relación con las disputas de sentido de la sociedad en relación con los hallazgos que han ido publicando los diferentes mecanismos del Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición (SIVJRNR), como la JEP y la Comisión de la Verdad, que han suscitado profundas discusiones dentro del debate público.

La definición antes citada permite comprender que desde la educación patrimonial no se aspira a la construcción de un sentido unívoco del patrimonio, sino a permitir que este sea una herramienta para fortalecer el compromiso social de los estudiantes con la finalidad de formar ciudadanos críticos. La autora para esta propuesta recoge los planteamientos de Paulo Freire, debido a que este autor vincula la cultura con creaciones humanas y la capacidad de intervenir la realidad (Texeira, 2006). Lo antes mencionado revela que el patrimonio dentro de la educación es una herramienta de aprendizaje que permite brindar una aproximación a la enseñanza de la historia situada en un contexto sociocultural.

De esta forma, Texeira, en su propuesta de educación patrimonial, considera que se requiere desde esta ampliar la concepción de patrimonio, para que este no se conciba lejano a la comunidad. Promoviendo el reconocimiento de tradiciones locales de cada pueblo como las fiestas y saberes populares, las cuales no se suelen considerar como tales (Texeira, 2006). Lo anterior se relacionó durante el proceso de clasificación en la matriz de análisis con lo antes descrito en varios de los antecedentes de investigación referenciados en el apartado Referentes conceptuales, donde se evidencia el desconocimiento mutuo, tanto de profesores como de estudiantes, sobre el patrimonio, en parte debido a que este suele ser relacionado con la enseñanza de una historia monumental, lejana muchas veces de la cotidianidad y sentidos de las clases populares.

Se toma a Reverté (2007) como otro de los referentes teóricos que brindan precisiones pertinentes para comprender el uso del patrimonio documental en educación. Para esta autora, no se limita a la transmisión de información; como una alternativa, propone que se debe procurar guiar y dotar al estudiante de herramientas de interpretación para alcanzar una metacognición y una autonomía

intelectual (Reverté, 2007). Por lo cual, el patrimonio se convierte en una herramienta para interpretar la historia, desde los relictos del pasado que pueden convertirse en referentes tangibles dentro de procesos educativos.

Para lograr el propósito de usar el patrimonio como herramienta de interpretación, la autora señala que el uso de fuentes primarias en espacios de aprendizaje puede propiciar el desarrollo cognitivo desde la implementación de una pedagogía constructivista, referenciando a Piaget, donde el estudiante tiene un papel activo dentro del proceso de enseñanza (Reverté, 2007). De esta manera, a través del uso de fuentes primarias se puede propiciar: “Cohesión social (...); reconstrucción de memoria colectiva (...); análisis de la historia global; desarrollo de un conjunto de habilidades que capacitan al alumno para adquirir su propio conocimiento; formación de ciudadanos críticos” (Reverté, 2007, pp.120-121). Así, el uso de fuentes producidas con base en experiencias vitales de clases sociales subalternas en el aula propicia un relacionamiento y uso social del patrimonio, el cual, en el caso colombiano, puede suscitar reflexiones profundas relacionadas con la cotidianidad de los estudiantes, lo que puede permitir alcanzar un aprendizaje significativo de la historia de la violencia.

De esta manera, la propuesta de Reverté permite entender cómo los archivos históricos posibilitan una enseñanza contextualizada para diferentes grupos etarios, en los que se pueden implementar metodologías que susciten preguntas sobre la historia desde la aproximación a las fuentes, alejándose de modelos que buscan el aprendizaje memorístico de una versión homogénea (Reverté, 2007). Esto es funcional para lograr abordar en el aula las complejidades del conflicto, desde un material didáctico que permite realizar cuestionamientos sobre el pasado en relación con el presente, para, desde la comprensión de causas, interpretar la realidad sociopolítica marcada por décadas de violencia.

Desde el punto de vista metodológico, se evidencia en la fase de análisis, tras el contraste de fuentes, que Reverté (2007) realiza valiosos aportes para identificar los posibles usos del patrimonio documental como herramienta didáctica. La organización cronológica y temática del corpus permite apreciar coincidencias entre las propuestas de varios de los autores abordados, los cuales coinciden en señalar la necesidad de superar prácticas memorísticas, configurando un patrón interpretativo central. Este planteamiento también lo realizan autores como: Colman (2021), Padilla (2016), Gómez (2024) y Rettberg et al. (2022).

Reverté retoma la propuesta de Pagés y Santiesteban, los cuales plantean que, para que un alumno sea capaz de ser protagonista de su propio conocimiento, no es pertinente aplicar metodologías de enseñanza mecánicas, sino que se debe acudir a estrategias que propicien interpretación y análisis en la respuesta a preguntas (Reverté, 2007). Los planteamientos de Reverté revelan la multiplicidad de ventanas que posibilita el uso de los archivos históricos como recurso didáctico, ya que este permite alcanzar un aprendizaje significativo que logre ir más allá de lo memorístico.

En cuanto al uso de fuentes primarias para la didáctica de las ciencias sociales, Reverté señala que estas pueden traer al aula información que quizás no se encuentre en los textos de historia, por lo que sirven de base para la construcción de otras narraciones, lo que permite que el estudiante cree nuevo saber (Reverté, 2007). La autora retoma las propuestas de Francesca Cavazzana sobre las prácticas que no deben emplearse en la educación con archivos, ya que limitan la construcción de un conocimiento crítico de la historia. Entre ellas destaca: “La visita guiada pasiva (el modelo de la maravilla, del ver y no tocar); la exhibición de documentos singulares más o menos famosos, encuadrados en el limitador síndrome del original” (Reverté, 2007, p. 125). Esta propuesta permite trazar una ruta para evitar que el PBYD sea un gabinete de curiosidades, como tradicionalmente se ha abordado, considerando que en la actualidad el Archivo General de la Nación ha desplegado acciones de descentralización del patrimonio, donde ha desarrollado el relacionamiento y difusión en los territorios, para aumentar la participación de las comunidades en no solo la conservación, sino también la apropiación y difusión del patrimonio documental.

La autora precisa que se deben tener en cuenta criterios de selección para llevar archivos al aula, tales como: Acceso físico (legibilidad, lenguaje en que está escrito, transcripciones, si es fácilmente reproducible). Y aspectos como:

La empatía. Aporta detalles que permiten crear un vínculo de tipo afectivo y acercar al alumno al hecho histórico; contrastación. Permite la comparación con otros documentos, aportando detalles de diferencia para ayudar a establecer los cambios y similitudes (evolución en diferentes épocas, contrastación; currículum). Permite el tratamiento de temas o aspectos destacados del currículum o del tema definido como objeto de estudio (Reverté, 2007, p.126).

Tanto Texeira (2006) como Reverté (2007) comparten una visión pedagógica que articula el patrimonio con el pensamiento crítico y la formación ciudadana: ambas superan prácticas

memorísticas mediante el contraste de fuentes primarias, fomentan la metacognición activa y problematizan disputas de poder para interpretar la realidad social compleja.

La propuesta de Reverté configura el uso pedagógico de archivos históricos como herramienta transformadora para la didáctica de las ciencias sociales, alejándose de prácticas memorísticas y pasivas, en las que no se posiciona al estudiante como co-productor de conocimiento crítico, lo cual es esencial para interpretar las complejidades sociopolíticas del conflicto colombiano. De esta forma, esta autora no solo provee una metodología didáctica, sino que propone que se puede crear un puente constructivista entre archivo y aula, desde el que se pueden desafiar narrativas hegemónicas, desde el reconocimiento de voces periféricas. Este puente se construye a través de tres pasos: la selección intencionada de fuentes según criterios de empatía, contrastación y pertinencia curricular; el diseño de preguntas generadoras que donde el documento estimule el pensamiento crítico; y el contraste entre el archivo y las narrativas oficiales, de manera que la tensión entre versiones se convierta en el momento central del aprendizaje.

4.2 Enfoque de género e interseccionalidad en el conflicto armado

Los planteamientos de Segato (2018) fueron incorporados al corpus a partir de la etapa de selección, considerando que realiza aportes para entender desde el enfoque feminista las causas estructurales de la violencia, lo que permite aproximarse a una comprensión de la larga duración del fenómeno bélico. Su inclusión responde a los criterios metodológicos definidos, particularmente en relación con la priorización de autoras que abordan el conflicto desde el enfoque de género, lo cual permite enriquecer el análisis interseccional.

Teniendo en cuenta que Rita Segato (2018) va más allá de la crítica, ya que realiza una propuesta pedagógica basada en la promoción de la empatía, la vinculación afectiva, el respeto por la vida y la diversidad con el propósito de desnaturalizar los mandatos de masculinidad que influyen en la violencia estructural (Segato, 2018). El cual que sirve como modelo para estructurar el diseño de propuestas pedagógicas capaces de replantear desde el enfoque de género las lógicas sociales normalizadas dentro del capitalismo que legitiman la crueldad, la cual se exagera en contextos bélicos.

De esta forma La propuesta de Segato busca: “Rescatar una sensibilidad y vincularidad que puedan oponerse a las presiones de la época y, sobre todo, que permitan visualizar caminos alternativos”

(Segato, 2018, p.15). Debido a que realiza una crítica de la educación con relación al capitalismo, donde se presenta una individuación creciente. De esta manera, Rita Segato señala que en la sociedad de mercado se han normalizado formas de pedagogía que cosifican la vida desde una visión utilitaria, donde esta es medible, vendible, comprable y obsolescente (Segato, 2018). Lo anterior influye en que se cometan vulneraciones de derechos humanos, los cuales, dentro de la sociedad de consumo, ya no son inalienables, sino un privilegio al que solo pueden acceder plenamente las personas con mayor poder adquisitivo.

Con relación a lo anterior, la autora interrelaciona la guerra con el género desde el patriarcado, el cual define como: “La primera pedagogía de poder y expropiación de valor, tanto en una escala filogenética como ontogenética: es la primera lección de jerarquía, aunque la estructura de esa jerarquía haya ido mutando en la historia” (Segato, 2018, p.14). Con ello, Segato señala que desde el patriarcado, se enseñan y normalizan relaciones verticales y asimétricas, donde se posiciona lo masculino como superior “naturalmente”; además, considera que el patriarcado ha estructurado históricamente las relaciones sociales y de poder. Llevar el estudio de esta estructura al aula permite al docente trazar una línea interpretativa entre las relaciones de dominación que los estudiantes pueden identificar en su cotidianidad y las formas en que esa misma lógica jerárquica se intensificó durante el conflicto armado colombiano, favoreciendo así una lectura crítica de la violencia como fenómeno estructural y no como anomalía excepcional.

Desde esta perspectiva, Segato (2018) concibe el patriarcado como una estructura estructurante que, desde la infancia (dimensión ontogenética), naturaliza la dominación y la crueldad hacia el otro. Por ello, la autora enfatiza la necesidad de que la educación no replique estas lógicas normalizadas dentro de la sociedad de consumo. Esto resulta crucial para llegar a replantear enfoques educativos tradicionales que legitiman la cosificación y el adueñamiento del otro, reproduciendo aspectos que perpetúan la violencia estructural.

Segato aporta una definición que es relevante para este artículo, cuando describe la pedagogía de la crueldad, considerando que esta “promueve como fin último la obtención de bienes materiales, centrada en los objetos, donde se legitima el narcisismo y consumismo, promoviendo bajos niveles de empatía” (Segato, 2018, pp. 11-14). Con base en esta cosificación, en el sistema educativo se replica en la enseñanza lógicas de dominación y deshumanización que se agudizan dentro de la guerra, considerando que estas no solo influyen en el contexto bélico, sino que son un influjo que

llega hasta la cotidianidad, como sucede con la violencia de género. La autora, en cuanto a las pedagogías de la crueldad, realiza una aclaración pertinente al momento de hablar de género, el cual suele estar mediado por una interpretación biologicista, esencialista y reduccionista. Por lo cual, la autora explica que este puede definirse como: “El relacionamiento entre hombres y mujeres mediado por un contexto producido por determinadas circunstancias históricas” (Segato, 2018, p. 13). Añade que el género es una categoría de análisis que permite aproximarse a: “Representaciones dominantes, hegemónicas, organizan el mundo de la sexualidad, de los afectos, de los roles sociales y de la personalidad (...) permite identificar normas que pautan la vida social” (Segato, 2018, p.26). La definición de Segato permite comprender que, en el momento de abordar el género en relación con el conflicto armado, se presentan complejidades, ya que las mujeres no vivieron las mismas afectaciones, teniendo en cuenta que estas variaron según el momento temporal y la ubicación geográfica de cada territorio.

De esta manera, Segato (2018) señala que el género es también una interacción social mediada por códigos que se materializan públicamente a través del *performance*, retomando la propuesta que realiza Judith Butler en *Gender Trouble* (Butler, 1999). En *Contrapedagogías de la crueldad*, Segato profundiza esta idea al mostrar los roles de género naturalizados desde la infancia; no solo construyen identidades, sino que legitiman jerarquías violentas que la educación tradicional reproduce sin cuestionar. Por lo que la autora lo ubica en el campo de lo simbólico, en el cual el género se manifiesta dentro de un orden jerárquico culturalmente aceptado (Segato, 2018). En el caso de la guerra, se exacerban los códigos simbólicos relacionados con la masculinidad, ya que en esta los “vencedores” comúnmente son aquellos que mejor performan el rol masculino y legitiman su posición jerárquica frente a las mujeres que en diversos contextos se convierten en un botín de guerra.

Desde la clasificación del corpus documental, la obra de Segato (2018) se ubica en los documentos analíticos (rama 2) que examinan la intersección entre género y conflicto armado. Esta categorización permitió, en la etapa de organización, identificar conexiones temáticas con informes institucionales como el de la CEV (2022), (rama 1). Se encontró que ambos documentos analizan la violencia sexual/patriarcal como estrategia de control territorial que fragmenta redes comunitarias, resaltan la agencia femenina como “sujetos políticos y agentes de transformación” (CEV, 2022, p.13). El anterior es un ejemplo de cómo, al realizar interrelaciones entre la

información de las ramas en la metodología aplicada, se enriquece la interpretación al contrastar información publicada por instituciones y análisis académicos que tienen un marco teórico feminista.

Lo anterior permite vislumbrar que, a través de archivos que contienen los testimonios de mujeres víctimas del conflicto armado, se puede explorar cómo las lógicas de guerra han mediado las relaciones de género en diversos contextos temporales y territoriales. Esto se relaciona con la propuesta de Segato, quien afirma que “la historia de las mujeres y la historia de los hombres son dos historias diferentes, aunque entrelazadas” (Segato, 2018, p.19). Este referente teórico brinda insumos para que la enseñanza de la historia no replique divisiones históricamente naturalizadas entre hombres y mujeres, sino que construya narraciones matizadas que visibilicen tanto las violencias diferenciales como las resistencias compartidas, con el objetivo de promover relaciones igualitarias desde la comprensión crítica del pasado. Para lo que cabe, plantearse la pregunta: ¿cómo trabajar estos testimonios sin caer en revictimización o espectacularización?

Otro de los aportes que realiza Segato es el planteamiento de que la violencia no es un fenómeno que solo marca las vidas de las víctimas directas, ya que esta “introduce el orden violento circundante dentro de casa” (Segato, 2018, p.14). Lo anterior brinda elementos importantes para la comprensión del conflicto armado como un hecho que no está aislado de la cotidianidad, sino que llega a influir en las lógicas que atraviesan las relaciones sociales y de género. De esta manera, las propuestas de Segato brindan insumos teóricos y conceptuales que permiten analizar la violencia como un entramado complejo que supera lo bélico, ya que trasciende y marca el ámbito cultural, al instalarse las relaciones sociales cotidianas, tal como se propone también en Suárez (2015) y en el informe de la CEV (2022).

En este sentido, Segato propone que “la experiencia histórica de las mujeres podrá sentar el ejemplo de otra forma de pensar y actuar colectivamente” (Segato, 2018, p.15). Esta perspectiva se alinea y muestra que las fuentes se pueden convertir en insumos para el diseño de modelos pedagógicos emancipadores, a través de la visibilización de la trayectoria de las organizaciones sociales de mujeres y sus formas de resistencia frente al conflicto armado.

Otro referente teórico que estudia la relación entre género y conflicto armado es el tomo: *Mi cuerpo es mi verdad*, que se publica al final del mandato de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad (CEV). Donde se propone que “sin la voz de las mujeres la verdad no está completa” (CEV,

2022, p. 13). Teniendo en cuenta que, dentro de la enseñanza y los currículos de la historia, tradicionalmente se exaltan figuras masculinas, cuyas ideologías son estudiadas en mayor medida. Frente al poco abordaje que se da a la visión de los hechos desde la experiencia de vida de mujeres, lo cual pocas veces suscita cuestionamientos.

El libro de la Comisión de la Verdad recolectó las voces de 10.864 mujeres que vivieron la violencia, con el objetivo de lograr, desde la polifonía, comprender los impactos diferenciales que ha ocasionado la violencia en la vida de las mujeres. Además, brinda datos actualizados, desde un enfoque interseccional donde se diferencian los impactos de la guerra, teniendo en cuenta variables como posición socioeconómica, raza, orientación sexual, edad, entre otros.

Como se planteó antes, conocer estos ejemplos desafía la visión de que las mujeres solo han sido víctimas del conflicto, ya que demuestra que también han sido lideresas, académicas y sujetas políticas que encabezaron movimientos organizados que resistieron ante las afectaciones del conflicto. En este tomo del informe final, se aprecia que también fueron agentes de cambio: “Al realizar acciones de construcción de paz y de reconstrucción del tejido social destruido por la violencia” (CEV, 2022, p. 13). En el caso de las mujeres, es importante anotar que desde su rol tradicional de cuidado, se movilizaron en medio del conflicto espacios como ollas comunitarias, brigadas de salud, jornadas de solidaridad para los desplazados, entre otras acciones, que permitieron amortiguar algo del daño causado a las comunidades.

En la fase de análisis, el contraste entre los planteamientos de Segato (2018) y los informes de la CEV (2022) permitió identificar los siguientes patrones: ambas conceptualizan el patriarcado como estructura de poder que naturaliza la violencia sexual como estrategia de control territorial, fragmentando redes comunitarias de cuidado. Lo que evidencia que tanto la CEV como Segato legitiman la agencia femenina transformadora; las reconocen como sujetos políticos. Por lo que se evidencia que estos dos documentos permiten la creación de relatos contrahegemónicos y una interpretación interseccional del conflicto. Tras la etapa de interpretación de la metodología de análisis documental a través de la articulación entre fuentes académicas (rama 2) e institucionales (rama 1), se puede afirmar que el enfoque de género es fundamental para comprender el conflicto armado colombiano como fenómeno estructural e interseccional. Tras revisar estas convergencias, se identificaron los siguientes usos pedagógicos del PByD:

1. Construir memoria histórica crítica contrastando narrativas institucionales con testimonios de víctimas.
2. Cuestionar violencias diferenciales naturalizadas, como el control sobre otros seres humanos.
3. Análisis interseccional del conflicto armado.

En este referente teórico, se señala que dentro de la guerra se exacerbaban las expresiones de género que reivindican el rol masculino a través del uso de la fuerza (CEV, 2022). Teniendo en cuenta que la lógica patriarcal existe dentro y fuera de la guerra, por lo cual, en la vida de las mujeres, suele presentarse “un continuum de violencias, que se dan dentro y fuera del conflicto (...) donde se muestra la circularidad de estos atropellos” (CEV, 2022, pp. 116-117). Por lo que la violencia de género que ha acontecido dentro del conflicto armado no se desliga de la violencia de género que se presenta en la cotidianidad. Lo que también plantean Suárez (2015) y Rita Segato (2018).

Teniendo en cuenta que, dentro de este texto, se explora el fundamento ideológico que influye en la normalización de la posición subordinada y desigualdad de las mujeres, el informe brinda la siguiente definición de patriarcado: “una estructura de poder y dominación, que ordena las diversas relaciones sociales y produce discriminación hacia las mujeres” (CEV, 2022, p.114). Una definición que comparte elementos con la conceptualización que realiza Segato, al entenderlo como una categoría de análisis desde la que se puede comprender cómo se ha ordenado estructuralmente en diferentes épocas la interacción social entre hombres y mujeres.

Con base en lo antes descrito, la CEV observa que la lógica patriarcal se exagera dentro de la guerra. Señala que es un “mecanismo cultural que se repite y se perpetúa, lo cual lo convierte en una forma de opresión estructural que afecta a todas las mujeres” (CEV, 2022, p.18). Lo anterior influyó en que, dentro del conflicto armado colombiano, los diferentes actores armados hayan sido veedores a través de la coerción armada de que las mujeres cumplieran el rol reproductivo y de cuidado asignado tradicionalmente, castigando a quienes no encajaban en este con vulneraciones de derechos como torturas, violencia sexual, esclavitud, etcétera. Considerando que los actores armados en los territorios, ante la falta de presencia estatal, fungieron como vigías de la moral y el orden.

4.3. Enseñanza De La Historia Del Conflicto Armado Colombiano

La propuesta de Padilla (2016) explora las narrativas presentes sobre el conflicto en textos escolares en comparación con el informe Basta Ya del año 2013 publicado por el CNMH, para entender en

qué medida influyen en la comprensión crítica del contexto de violencia política (Padilla, 2016). La autora se basa en las propuestas de Wertsch (2004) para plantear que los textos escolares construyen versiones oficiales de la historia, definen conceptos dominantes sobre temas como la nación, la democracia, la libertad (Padilla, 2016). A través del contraste de estas fuentes secundarias que se usan en la enseñanza de la historia, brinda consideraciones significativas para el tema abordado en el presente artículo.

Al respecto, Padilla señala que los textos escolares son diseñados para abordar gran cantidad de temas de forma sintética, según las competencias indicadas por el Ministerio de Educación Nacional; en contraste, un texto como el informe aborda un tema concreto de manera reflexiva, usando un lenguaje entendible, fotografías, gráficas y diagramas (Padilla, 2016). Lo cual muestra que se puede presentar esta dificultad al momento de llevar a cabo la enseñanza del conflicto armado en instituciones oficiales, en las cuales se deben cumplir competencias y, en un contexto donde el tiempo asignado a ciencias sociales es reducido, se presentan limitaciones para abordar la complejidad que presenta el fenómeno de la violencia.

Para entender la influencia de las narrativas en la comprensión, Padilla acude a las teorías de Bruner y Vigotsky, las cuales abordan el pensamiento narrativo adquirido en contextos socioculturales, los cuales son marcos referenciales desde los que se define lo “normal” y se construye la comprensión de problemas sociales desde la articulación de lo individual con lo colectivo a través de la narración (Padilla, 2016). Respecto a las fuentes referentes al conflicto, se vislumbra esta relación, pues estas narraciones tienden a evocar lo colectivo y el territorio como uno de los bienes más preciados, respecto a los cuales se reclama reparación tras las afectaciones.

Desde el análisis de la estructura narrativa, Padilla señala que en cada texto esta revela los hechos y actores que se incluyen o excluyen, que se manifiestan también en las formas en las que se presentan y organizan los contenidos. La autora señala que, a diferencia de la estructura de los textos escolares, la cual es lineal, centrada en acciones estatales de cada periodo de gobierno, es decir, enseña una versión unívoca; en contraste, en el *¡Basta ya!* se muestra una estructura explicativa donde se interrelacionan los sucesos y causales del conflicto desde la voz de las víctimas (Padilla, 2016). Lo anterior muestra que, cuando se aborda el conflicto, es pertinente considerar la polifonía, las variables de tiempo y espacio, ya que al simplificar su relato también

se mutila su interpretación y propicia que en los estudiantes se asienten versiones simplistas, sectarias y unilaterales.

Respecto a la estructura narrativa lineal, considera que abordan casos aislados, no llegan a propiciar una reflexión, al ser una lista de hechos emblemáticos que no suscitan preguntas sobre las causas estructurales (Padilla, 2016). El autor categoriza el conflicto armado como una “historia difícil” (Padilla, 2016, p. 225). Refiriéndose a que este tema tiene complejidades éticas, emocionales e intelectuales en su abordaje, por lo cual se requiere una enseñanza de la historia que sea capaz de generar una comprensión de las complejidades para alcanzar un reconocimiento desde la empatía a la experiencia de diferentes actores, con la finalidad de brindar herramientas para que los estudiantes puedan construir un posicionamiento propio (Padilla, 2016). Lo anterior se relaciona con las contrapedagogías de la crueldad propuestas por Segato, en las cuales se propone que para desafiar las lógicas individualistas normalizadas es necesario implementar en la enseñanza metodologías que permitan crear empatía, para lo cual el uso del PBYD de derechos humanos es pertinente.

Por otro lado, Padilla señala que hay un diálogo entre la educación para la paz y la enseñanza de la historia; esta interrelación se da en la confluencia de temas de estudio en común como la pluralidad de narrativas históricas y sociales, construcción de identidad individual y colectiva, relaciones de poder en la producción y consumo de narrativas (Padilla, 2016). Lo cual revela otras de las potencialidades que puede tener el PBYD dentro de la enseñanza, al servir como recurso didáctico para abordar los temas antes mencionados.

Los aportes de Padilla (2016) fueron integrados en la etapa de búsqueda y selección, al responder a los criterios de inclusión de documentos recientes que abordan la enseñanza del conflicto armado. Su incorporación permite analizar las narrativas presentes en los textos escolares, lo cual resulta clave para el objetivo de identificar usos pedagógicos de las fuentes documentales. En la fase de clasificación, este referente se ubica dentro de los documentos sobre enseñanza de la historia, lo que permitió, durante la organización del corpus, contrastar sus planteamientos con otros autores que abordan el uso de fuentes primarias en el aula. Este proceso facilitó la identificación de diferencias entre narrativas escolares tradicionales y enfoques más críticos. Durante la etapa de análisis, se evidenció que las narrativas lineales presentes en los textos escolares limitan la

comprensión del conflicto, mientras que las fuentes como el informe ¡Basta Ya! permiten una aproximación más compleja.

En la interpretación, estos resultados permiten concluir que la enseñanza del conflicto armado requiere el uso de fuentes diversas y enfoques críticos que superen las narrativas simplificadas. La metodología de análisis documental aplicada en este estudio posibilita no solo el contraste de fuentes, sino también la identificación de posibles estrategias pedagógicas orientadas a la formación de una ciudadanía crítica.

Un último texto que aporta a la presente categoría es la propuesta de Barreto y Gómez (2022); las autoras identifican que los libros de texto colombianos usados en la enseñanza de la historia reducen el conflicto armado a narrativas cronológicas simplificadas, invisibilizando el rol activo de las mujeres, por lo que señalan que: “La enseñanza del conflicto armado en los textos escolares se caracteriza por enfoques memorísticos que presentan a las mujeres únicamente como víctimas pasivas, omitiendo su agencia política y transformadora” (Barreto y Gómez, 2022, p. 4). Esta limitación pedagógica que se presenta en los libros de textos que comúnmente promueven prácticas memorísticas es una limitación que también fue identificada en Colman (2021) y Reverté (2007).

Los autores proponen explícitamente una pedagogía de la memoria histórica que “incorpore la teoría feminista para visibilizar a las mujeres no solo como víctimas, sino como constructoras de memoria e historia del conflicto” (Barreto y Gómez, 2022, p. 7). Esta propuesta coincide con la propuesta realizada en Contrapedagogías de la crueldad de Rita Segato (2018), desde la cual se posiciona el PByD como puente entre teoría y práctica educativa.

Los autores vinculan directamente la enseñanza crítica del conflicto con los pilares del Acuerdo de Paz debido a que: “La pedagogía feminista contribuye a la construcción de una sociedad que garantice justicia, verdad, reparación del daño y no repetición, al transformar los libros de texto en espacios de memoria contrahegemónica” (Barreto y Gómez, 2022, p. 9). Finalmente, enfatizan la necesidad de reforma curricular urgente: “Es imperativo incorporar en los libros de texto de educación media colombiana una perspectiva feminista que reconozca las violencias diferenciales y las resistencias femeninas documentadas por la CEV (2022) y otros informes institucionales” (Barreto & Gómez Cruz, 2022, p. 12). Esta convergencia confirma el enfoque feminista como eje articulador del PByD para transformar la enseñanza del conflicto en pedagogía crítica para la no repetición.

En la etapa de interpretación, el contraste de fuentes en la matriz taxonómica reveló convergencias significativas en Barreto y Gómez Cruz (2022), lo cual confirma los patrones identificados entre Solyszko y Pineda (2024), CEV (2022) y Segato (2018), todos críticos de enfoques memorísticos que reducen a las mujeres a víctimas pasivas. Los cuatro textos coinciden en la necesidad de pedagogías feministas que visibilicen su agencia política y transformadora desde acciones colectivas de resistencia.

5. CONCLUSIONES

El artículo muestra cómo la difusión del patrimonio documental de derechos humanos en la enseñanza de la historia se configura como una herramienta clave para cuestionar y transformar las pedagogías de la crueldad normalizadas en la sociedad. En consonancia con los planteamientos de Segato (2018), donde se evidencia cómo la violencia, lejos de ser excepcional, se inserta en lógicas culturales cotidianas. En este sentido, la incorporación del PBYD en el aula no solo aporta contenidos, sino que puede promover la lectura crítica de la realidad social a partir del conocimiento histórico y la promoción de posturas políticas fundamentadas en el principio de alteridad, para buscar que los estudiantes se reconozcan como sujetos históricos capaces de interpretar y transformar su realidad.

También se concluye a partir de los resultados de la metodología de análisis documental implementada que existen tendencias predominantes entre las propuestas de los autores respecto a los usos del patrimonio documental de derechos humanos en la enseñanza de la historia del conflicto armado. Estos coinciden en que los documentos funcionan como insumos para la interpretación crítica de la sociedad, facilitan el contraste de versiones históricas, permiten el reconocimiento de historias locales y regionales, y visibilizan metodologías de resistencia comunitaria que pueden ser referentes para la construcción de paz. Asimismo, actúan como un hilo conductor entre lo particular y lo colectivo, al tiempo que garantizan derechos sociales como el acceso a la información, la educación y la cultura, fortaleciendo así procesos democráticos y de formación ciudadana.

De esta forma, los resultados evidencian la necesidad de superar enfoques pedagógicos memorísticos y descontextualizados, identificados por varios de los autores abordados como un patrón problemático en la enseñanza tradicional de la historia. Estos también coinciden en la

pertinencia de adoptar metodologías constructivistas que promuevan la interpretación, el análisis crítico y el uso de fuentes donde se reconozca la voz de las mujeres víctimas. En esta línea, el patrimonio documental se posiciona como una herramienta pedagógica que, en diálogo con los planteamientos de Paulo Freire retomados por Texeira (2006), permite situar el aprendizaje en contextos socioculturales concretos y fortalecer la capacidad de los estudiantes para intervenir en la realidad.

Finalmente, se reconoce que persisten tensiones importantes en torno al uso del patrimonio documental en educación, particularmente el desconocimiento sobre su potencial pedagógico. En el plano archivístico, persisten restricciones de acceso a las fuentes primarias derivadas del centralismo de las instituciones patrimoniales, la ausencia de fondos totalmente digitalizados y las condiciones archivísticas insuficientes para garantizar la protección de datos sensibles durante la consulta pública. En el plano pedagógico, se destaca la tensión entre el valor del testimonio individual y la necesidad de un análisis histórico riguroso basado en el contraste de fuentes (Ramos y Gamboa, 2024), así como el riesgo de fetichización y espectacularización de los hechos violentos cuando no se cuenta con una mediación didáctica intencionada (Gómez, 2024); a esto se suma la reducida carga horaria asignada a las ciencias sociales en Colombia, que limita las posibilidades de abordar la complejidad del conflicto en el aula (Gutiérrez y Colmenero, 2025). En el plano político, la polarización en torno a las narrativas del conflicto genera resistencias frente al uso de fuentes institucionales como los informes de la CEV y el CNMH en espacios educativos, considerando que la interpretación ciudadana del conflicto incide directamente en la legitimación de proyectos políticos (Márquez y Castaño, 2023). Estas tensiones no invalidan la propuesta, sino que señalan las condiciones que deben atenderse para que el uso pedagógico del PBYD pueda desplegarse de manera situada, crítica y éticamente responsable.

Lo antes descrito se relaciona con una concepción tradicional del patrimonio como algo monumental, distante y ajeno a la cotidianidad de las clases populares. Frente a ello, se hace necesario ampliar su significado hacia perspectivas más inclusivas, que reconozcan las memorias subalternas, como lo son las experiencias históricas de las mujeres. En este marco, el enfoque de género resulta fundamental, no solo para cuestionar visiones biologicistas y reduccionistas, sino también para visibilizar la agencia histórica de las mujeres, cuyas experiencias, como plantea

Segato (2018), son referentes que permiten plantear formas alternativas de enseñanza basadas en la vincularidad, la empatía, la cooperación, el respeto por la vida y la otredad.

BIBLIOGRAFÍA

Barreto, L. y Gómez, B. (2022). *Enseñanza del conflicto armado en libros de texto de Colombia. Hacia una pedagogía feminista de la memoria histórica* (Vol. 1). Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología (INUDI), Perú.

Bourdieu, P. (1983). *O campo científico*. São Paulo: Ática.

Butler, J. (1999). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge.

Colman, F. (2021). Patrimonio cultural y su didáctica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 2(1), 15–24.

Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad. (2022). *Hay futuro si hay verdad: Informe final, Tomo 7: Mi cuerpo mi verdad, experiencias de mujeres y personas LGBTIQ+ en el conflicto armado*.

Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la no Repetición. (2022). *Hay futuro si hay verdad. Tomo 2: Hallazgos y recomendaciones*. Bogotá.
<https://www.comisiondelaverdad.co/hallazgos-y-recomendaciones-1>

Congreso de la República. (2011). *Ley 1448. Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones*. Bogotá.

Fricker, M. (2007). *Injusticia epistémica: El poder y la ética del conocimiento*. Herder Editorial.

Gómez, A. (2024). Pedagogías de la memoria para usos educativos del pasado en Iberoamérica: Estado de la cuestión. *Voces y silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 15(2).
<https://revistas.uniandes.edu.co/index.php/vys/article/view/8806>

Guerrero, R. (2024). Los archivos y las fuentes documentales. Herramientas para la didáctica de la historia y la formación de una ciudadanía crítica. *European Public & Social Innovation Review*, 9. <https://epsir.net/index.php/epsir/article/view/1396/288>

Gutiérrez, L. y Colmenero, F. (2025). Desafíos y obstáculos que enfrenta el desarrollo de la educación patrimonial en estudiantes del ciclo de enseñanza media en Colombia. *Ciencia Latina. Revista multidisciplinar*, 9(3), 898–913.

<https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/17678>

Marcelino, M., Martínez, M. y Camacho, A. (2024). *Análisis documental, un proceso de apropiación del conocimiento* (Vol. 26). *Revista Digital Universitaria*.

https://www.revista.unam.mx/2024v25n6/analisis_documental_un_proceso_de_apropiacion_del_conocimiento/

Márquez, M. y Castaño, G. (2023). Didáctica de la enseñanza de la historia del conflicto armado. En G. Castaño, A. Peláez y C. Ramírez (Eds.), *TIC, educación y reconstrucción del tejido social* (pp. 185–197). Tirant Lo Blanch.

https://editorial.tirant.com/free_ebooks/9786287653153.pdf#page=187

Moncada, J. D. y Marín, S. (2024). Visiones de la apropiación social del patrimonio bibliográfico y documental: Análisis y revisión de algunas acciones e iniciativas en Colombia. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 47(1).

<https://revistas.udea.edu.co/index.php/RIB/article/view/349170/20813198>

Navarro, M. A. (1995). Fundamentos epistemológicos de la clasificación documental. *Scire. Representación y organización del conocimiento*, 1.

<https://www.ibersid.eu/ojs/index.php/scire/article/view/1035>

Padilla, A., y Bermúdez, Á. (2020). *Memoria, pedagogía y políticas educativas: Reflexiones teórico-metodológicas y análisis comparados*. *Revista Colombiana de Educación*, (79), 219-251.

<https://revistas.upn.edu.co/index.php/RCE/article/view/4087/3481>

Ramos, J. y Gamboa, M. (2024). Didáctica del conflicto armado en Colombia. Estado de la cuestión investigativa. *Revista Pedagogía y Saberes*, 61.

<https://www.scielo.org.co/pdf/pys/n61/0121-2494-pys-61-163.pdf>

Rettberg, A., Salazar, L., Vargas, M. y Vargas, L. (2022). El género en la intersección entre el conflicto. *Colombia Internacional*, (112), 153–185.

<https://journals.openedition.org/colombiaint/1383#authors>

Reverté, M. d. (2007). Patrimonio documental como recurso didáctico. *Revista de Educação Pública*, 16.

https://www.academia.edu/110027188/Patrimonio_documental_como_recurso_didáctico

Segato, R. (2018). *Contra pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires: Prometeo.

Solysko, I. y Pineda, J. (2024). Estrategias de resistencia de mujeres: Conflicto armado colombiano, violencias de género y organizaciones de víctimas. *Revista Tramas y Redes*, 7, 59–76. <https://doi.org/10.54871/cl4c70af>

Suárez, I. (2015). Violencia de género y violencia sexual del conflicto armado colombiano. *Cambios y Permanencias*, 6.

<https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistacyp/article/view/7097/7362>

Teixeira, S. (2006). *Educación patrimonial: Alfabetización cultural para la ciudadanía*.

Universidad Austral de Chile. <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173514131007.pdf>

Wertsch, J. V. (2004). Specific narrative and schematic narrative templates. En P. Seixas (Ed.), *Theorizing historical consciousness* (pp. 159–182). Toronto: University of Toronto Press.