

**LA MEMORIA HISTÓRICA COMO SABER ESCOLAR. UNA MIRADA A SU
PROCEDENCIA Y EMERGENCIA 1940-2020.**

Tesis Doctoral

TANIA MARCELA MATEUS CARREÑO

Candidata a Doctora en Educación

Director

ALEJANDRO ÁLVAREZ GALLEGÓ

Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN

ÉNFASIS EN HISTORIA DE LA EDUCACIÓN, PEDAGOGÍA Y

EDUCACIÓN COMPARADA

BOGOTÁ, D.C.

2025

**LA MEMORIA HISTÓRICA COMO SABER ESCOLAR. UNA MIRADA A SU
PROCEDENCIA Y EMERGENCIA 1940-2020.**

Tesis Doctoral

TESIS DE GRADO PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE DOCTORA EN EDUCACIÓN

TANIA MARCELA MATEUS CARREÑO

Candidata a Doctora en Educación

Director

ALEJANDRO ÁLVAREZ GALLEGO

Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN

ÉNFASIS EN HISTORIA DE LA EDUCACIÓN, PEDAGOGÍA Y

EDUCACIÓN COMPARADA

BOGOTÁ, D.C.

2025

Jurados:**Dr. Diego Hernán Arias Gómez**

Profesor Investigador Doctorado Interinstitucional en Educación

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Dra. Sandra Patricia Rodríguez Ávila

Profesora Investigadora del Departamento de Ciencias Sociales de la Facultad de Humanidades

Universidad Pedagógica Nacional

Dr. Nilson Javier Ibagón Martín

Profesor Asociado del Departamento de Historia

Universidad del Valle

«Sospecho, sin embargo, que no era muy capaz de pensar:

Pensar es olvidar diferencias, es generalizar, abstraer.

En el abarrotado mundo de Funes

no había sino detalles, casi inmediatos».

JORGE LUIS BORGES. (Funes el memorioso).

«Porque la memoria es, en sentido profundo,

una forma de resistencia a la muerte,

a la desaparición de la propia identidad»

GONZALO SÁNCHEZ. (Guerras, memoria e historia)

DEDICATORIA

A Mauro y Eduardo, por su inagotable amor, comprensión y apoyo; por su generosidad al ceder el tiempo en familia, por estar a mi lado impulsando mi deseo de continuar en el camino de la academia como proyecto de vida.

A mi familia que ha tenido la paciencia de acompañar este largo proceso de introspección y soledad, que me ha permitido abrir nuevos caminos del pensamiento.

A Zuma, a Toby y Manchas quienes con su ternura y cálida compañía supieron acompañarme durante este proceso.

A mis estudiantes pasados y presentes que son el impulso para continuar aprendiendo.

A los cientos de maestros y maestras que soñaron un país distinto cuyas vidas fueron arrebatadas en primavera, a los cientos de maestros y maestras que siguen apostándole a la educación como promesa de futuro.

AGRADECIMIENTOS

A Mauro y Eduardo por la paciencia infinita de compartir su tiempo con mi sueño de seguir creciendo como investigadora y maestra.

A Bibiana por ser mi guía y consejera, por ser luz en los momentos más oscuros de la inmersión en el archivo y a Martha por el tiempo, el apoyo y las charlas vivificantes en cada uno de nuestros encuentros.

Al profesor Alejandro Álvarez por permitirme aprender junto a él, por la paciencia, por las lecturas y consejos, por abrir mi mente a otra perspectiva académica impensable para mí, por la rigurosidad, exigencia y afecto con la que guio mi proceso.

A los jurados por el tiempo invertido en la lectura, sus comentarios y preguntas durante el proceso que me permitieron contrastar y reafirmar mi proceso investigativo.

Al grupo de investigación de Historia de la Práctica Pedagógica que me permitió cambiar de acera, realizar un desplazamiento en mi mirada intelectual, que me retó a ver el pasado desde el presente sin prejuicios, ni etiquetas.

A Edwin Giovanni Quesada por su lectura juiciosa y crítica y sus comentarios en el silencioso rodar de las ruedas de la bicicleta.

A la doctora Angela Bermúdez por abrir las puertas de su universidad y de su saber para expandir mi práctica docente; a las profesoras Martha Corrales y Elizabeth Castillo de la Universidad del Cauca por permitirme adentrarme en las memorias étnicas y el trabajo de los maestros rurales en las comunidades con apuestas por recuperar sus propias historias en la práctica docente.

Al Ministerio de Educación Nacional y al Icetex que a través del Fondo de Formación Avanzada 2020-2 le permitió a los maestros de aula continuar en el camino de la investigación de alto nivel. A la Secretaría de Educación de Chía y al alcalde municipal Luis Carlos Segura Rubiano (2020-2024) quien confió en mi trabajo y me otorgó la primera comisión de estudios remunerada para adelantar los procesos investigativos doctorales en el municipio de Chía, quienes me permitieron condiciones dignas para realizar mi investigación, con la ilusión que se convierta en política nacional en un futuro cercano.

A Omar Muñoz y Nubia Alvarado quienes desde Secretaría de Educación soñaron, apoyaron e incentivaron la consolidación de una política pública para investigadores en el municipio de Chía. A la Subdirectiva de la Asociación Departamental de Educadores-ADEC del municipio de Chía, especialmente a Rodrigo Peña, Andrés Jiménez y a Liliana Contreras por compartir en la lucha sindical los mismos propósitos para seguir defendiendo al maestro como un intelectual de la educación.

Al Doctor Edwin Briñez por su gentil gestión abriendo las puertas de los centros documentales en Tunja y Sogamoso. A la Institución Educativa Técnica Industrial Gustavo Jiménez del municipio de Sogamoso y a su rector Jorge Eliecer Gómez Palacios que facilitaron su material bibliográfico y de archivo para ampliar mi búsqueda documental. Al Sindicato de Boyacá, Sindimaestros y a su vicepresidenta Emperatriz Delgado, a Héctor Copete del Archivo Pedagógico de la UPN, a la biblioteca del Instituto Pedagógico Nacional, al centro documental del Ministerio de Educación. A la Universidad Pedagógica Nacional por la oportunidad ofrecida que espero revertir en mi aula y en mis estudiantes a los que debo este esfuerzo.

Tanto que agradecer y a tantas personas que de una y otra manera fueron soporte e impulso para esta investigación, porque este trabajo es la suma de voluntades, favores y redes de apoyo que sostuvieron intelectual, anímica y afectivamente este proceso.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	1
1. CARACTERIZACIÓN Y PROBLEMATIZACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO	5
1.1 Caracterización - La memoria histórica en la escuela 2010-2020	9
1.2 Planteamiento del problema	20
2. ESTADO DEL ARTE	26
2.1 Un debate sobre la escuela: de la transposición didáctica al saber escolar	27
2.2 Memoria e historia: debates, usos y tensiones	32
2.3 La escuela: el pasado reciente y la memoria histórica	39
2.3.1 Estados autoritarios y conflictos armados internos y su influencia en la escuela	39
2.3.2 La enseñanza de la historia y del pasado reciente	45
2.3.3 Apuestas didácticas: pasado reciente y memoria histórica	49
2.3.4 Pedagogías de la memoria	52
2.3.5 Documentos producidos por maestros: entre la ausencia y la dispersión	54
3. ENFOQUE TEÓRICO- METODOLÓGICO	61
3.1 El saber escolar como noción teórico-metodológica	64
3.2 Del tratamiento de las fuentes	67
4. EL LLAMADO A LA GUERRA (1940-1960)	77
4.1 La Violencia política: <i>un pueblo ignorante y violento</i>	80
4.1.1 Ignorancia y Violencia bipartidista	80
4.1.2 Persecución ideológica contra los maestros	86
4.2 Alfabetizar para erradicar la ignorancia y la violencia	93

4.2.1 No saben, pero enseñan: la formación docente una tragedia nacional	95
4.3 La escuela educó para la guerra: <i>patriotas y guerreros</i>	97
4.3.1 Educar en el patriotismo: <i>el buen ciudadano y patriota</i>	98
4.3.2 Enseñar el pasado: <i>defensar la patria a costa de la vida</i>	103
5. EL PROGRESO COMO PROMESA DE FUTURO (1960-1988)	114
5.1 El maestro bajo sospecha: <i>Violencia política y lucha anticomunista</i>	116
5.1.1 Ser maestro: una profesión peligrosa.	127
5.2 Un pueblo nacionalista y cívico	132
5.3 Desarrollismo y educación: <i>el estudiante agente de cambio</i>	137
5.3.1 Iglesia: entre el desarrollo y la revolución.	145
5.3.2 De la historia patria a la historia científica. <i>La enseñanza de la historia y el discurso del desarrollo</i>	149
5.3.3 Debates sobre los manuales escolares	156
5.4 Vivir en sociedad: <i>ciudadanos para la paz</i>	160
5.4.1 La paz se aprende	164
6. PAZ Y DEMOCRACIA: EL ANTIDOTO CONTRA LA VIOLENCIA (1988-2020)	170
6.1 Conflicto armado y escuela: <i>proteger a las víctimas de la violencia</i>	173
6.1.1 Ser maestro: peligro mortal	182
6.2 La educación es el nuevo nombre de la paz: <i>vivir una cultura de paz</i>	185
6.2.1 Aprender a vivir en paz	186
6.2.2 Contra la violencia ejerzamos la convivencia	196
6.3 De vivir en sociedad a vivir juntos: <i>las emociones para convivir con otros</i>	200

6.3.1 Lo emocional y el aprendizaje de la ciudadanía	202
6.4 Formación ciudadana: <i>del buen ciudadano al ciudadano escolar</i>	208
6.4.1 Formación de ciudadanos: <i>albañiles de la democracia</i>	209
6.4.2 Enseñanza de la historia	212
6.4.3 Emergencia de la memoria histórica escolar	216
7. CONCLUSIONES	228
8. ANEXOS	246
9. BIBLIOGRAFÍA	252

Índice de figuras

Figura No.1 Ejemplo de agrupamiento de tematización de la categoría “conflicto armado y su impacto en la escuela”	8
Figura No. 2 Caricatura Otra cátedra	14
Figura No. 3 Caricatura Fecode: adoctrinamiento marxista	14
Figura No. 4 Diagrama síntesis de la caracterización	20
Figura No. 5 Fuentes documentales periodo 1940-1960	78
Figura No. 6 Preparación de maestros 1953	96
Figura No.7 Fuentes documentales periodo 1960-1988	115
Figura No. 8 Certificación del DAS perfilamiento a un maestro	125
Figura No. 9 Caricatura Subversión docente	126
Figura No. 10 Caricatura Sin título	129
Figura No. 11 Poema ¡Oh Patria mía!	134
Figura No. 12 Caricatura revista Educación y Cultura	158
Figura No. 13 Fuentes documentales periodo 1988-2010	172
Figura No. 14 No asesinar personas importantes de nuestro país	178
Figura No. 15 Percepciones de los niños sobre la guerra	178
Figura No. 16 Casos de ataques y tomas a instituciones educativas del 2002 a 2016 en Colombia	180
Figura No. 17 Lista de profesores asesinados en 1991	182
Figura No. 18 Afiches semana por la paz, Redepaz	190
Figura No. 19 Mapa de experiencias de educación para la paz	192

Figura No. 20 Diagrama periodos y enunciados	229
--	-----

Figura No. 21 Diagrama resumen conclusiones	241
---	-----

Índice de tablas

Tabla No. 1 Construcción del Corpus Documental	70
--	----

Tabla No. 2 Enunciados por periodos históricos	72
--	----

Tabla No. 3 Fases de la investigación	75
---------------------------------------	----

Tabla No. 4 Homicidios de maestros comparativo entre el departamento de Antioquia y Colombia 1978-2008	129
---	-----

Tabla No. 5 Nivel educativo del profesorado de educación primaria, 1967	143
---	-----

INTRODUCCIÓN

La presente investigación nace como un deseo, una convicción, un anhelo como maestra de aula de auscultar la escuela para hallarla responsable de no asumir la realidad del país desde sus aulas, de señalar a los maestros de no contar el pasado violento a sus estudiantes, de advertir sobre las terribles consecuencias para el futuro del país de esta omisión, de alimentar el resonar que aclama que la enseñanza del conflicto armado debía ingresar a la escuela.

Pero en el camino serpenteante que implicó asumir un enfoque teórico metodológico distante a mi formación como licenciada en ciencias sociales e historiadora, como receptora del legado de los violentólogos, asumir otra forma de tratar los documentos, despojándolo de su unidad, del autor y su coherencia interna me implicó abandonar la crítica de fuentes, que renueva el proceder metodológico aprendido en la cocina de los historiadores. Este cambio de acera supuso una discusión permanente entre el deseo, la convicción y lo metodológico, que me obligó a abandonar mis preconcepciones y prejuicios para indagar y dejar hablar al archivo, dejar que la investigación me mostrará los hallazgos presentados en esta tesis.

Desplazar la mirada, cambiar de instrumentos de análisis, trasgredir el tratamiento de fuentes, pensar el pasado en clave del presente, buscar el lente que nos permita comprender el presente de la escuela. Esta indagación nos llevó en busca de las grietas, las fracturas y los traumas, como fundamentos de la investigación, así lo plantea Giglioli (2020): «¿Qué luz proyecta esto sobre el mundo?, he aquí la pregunta que conviene hacernos» (P. 50). Los enunciados son la luz que permitieron ver lo que era posible pensar y decir en un periodo

determinado de la historia, me permitieron ver, describir y analizar lo que fue y lo que dejó de ser, que a través de otras herramientas metodológicas difícilmente hubiese podido capturar.

Lo que encontrarán a continuación es una entrada desde las herramientas adoptadas por el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica, que nos exigió un trabajo riguroso, arduo y amplio de recopilación documental con el objetivo de describir en qué condiciones emergió la memoria histórica escolar y que procedencias le imprimen y nutren su forma en la escuela.

Inicialmente, esta indagación se orientó a comprender el lugar de la enseñanza del conflicto armado en el contexto escolar. Para abordar este problema, se emprendió una caracterización del presente mediante la construcción de un corpus documental específico (2010-2020) centrado en ese tema. Sin embargo, el análisis documental, que incluyó procesos de prelectura, tematización y análisis, reveló un hallazgo crucial: el concepto nuclear que agrupa múltiples discursos y prácticas en las escuelas durante esta década no es otro que el de memoria histórica. Este resultado nos obligó a reformular la pregunta inicial de investigación para enfocar el estudio precisamente en la memoria histórica, indagando por su emergencia, las condiciones de posibilidad que permitieron su instalación y la procedencia de este saber escolar.

Para ello, en el primer capítulo se realizó un acercamiento al estado del arte sobre la enseñanza del pasado reciente, las ciencias sociales escolares y la memoria histórica guiado por las categorías encontradas en la caracterización con el propósito de demarcar los trabajos que se han desarrollado alrededor de la legislación educativa, de las pedagogías de la memoria, de la enseñanza de la historia e investigaciones y apuestas desde las escuelas colombianas.

En el segundo capítulo se planteó el proceder metodológico del enfoque arqueogenealógico, que describe y precisa el paso a paso de las etapas que se siguieron en el proceso

investigativo, la manera en que se recolectó, seleccionó y trató a las fuentes documentales, el proceso de análisis y producción de los enunciados.

En el tercer capítulo nos aproximamos al presente para establecer a través de una caracterización del periodo 2010 al 2020, cuál era la forma del discurso que configuraba la enseñanza del pasado reciente en la escuela. Encontramos que en el centro del discurso se hallaba la memoria histórica, para ello fue necesario desnaturalizar y problematizar su presencia en las escuelas y preguntarnos por su emergencia y procedencias para que se instalara como saber escolar emergente.

En el capítulo cuarto el periodo entre 1940 a 1960 se abordó la relación entre el periodo de *La Violencia* y la educación, que muestra la premisa del origen de la violencia fundamentado en la ignorancia; describimos la persecución política contra maestros a través de mecanismos administrativos y las afectaciones de las escuelas durante la violencia bipartidista. Mostramos la forma en que la alfabetización se consolidó con un factor central de la expansión de la escuela enfatizándose en la formación de patriotas y guerreros para la patria.

En el capítulo cinco describimos el giro hacia el discurso desarrollista que replegó el nacionalismo conservador que se modificó y se redirigió hacia el discurso del desarrollo. También el fortalecimiento del discurso anticomunista que se vinculó en la educación con el señalamiento y estigmatización de los maestros activistas. Veremos varias líneas discursivas que se dan paralelamente o son contradictorias sobre el papel de la educación, del maestro y de la formación de los estudiantes durante este periodo enfocado hacia la transformación del presente y del moldeamiento del futuro.

En el capítulo seis mostramos el giro discursivo hacia la paz, producto de los acontecimientos del periodo en el que confluyen la globalización, la apertura económica, la

reforma constitucional y los procesos de paz con las guerrillas que sentarían la apertura democrática. En la educación se modificó la formación ciudadana hacia ciudadanos globales respetuosos del orden constitucional, participativos y conocedores del Estado. Planteamos las diversas procedencias que consolidaron el discurso memorial como un saber en la escuela.

El camino trazado evitó atajos y simplificaciones, se pretendió ser riguroso y disciplinado, al dar cuenta de los hallazgos que muestran otra arista de la historia de la enseñanza de las ciencias sociales, de la consolidación del discurso del enemigo interno, del fortalecimiento de la paz como un eje transversal de la educación y de la emergencia de la memoria histórica en la escuela como saber escolar.

Como maestra de escuela este trabajo contribuye a robustecer el campo investigativo con la mirada desde las aulas, que alimentan, enriquecen y nutren las miradas históricas sobre la escuela y sus saberes y la forma en que la escuela se configura y reconfigura dialogando con el poder y la manera en que los maestros asumen o se resisten a narrativas y legislaciones que pretenden modificar la forma en que funciona la escuela.

1. CARACTERIZACIÓN Y PROBLEMATIZACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

La etapa inicial de la investigación la denominamos “caracterización”, la cual nos permitió constituir un primer corpus documental, el cual facilitó inicialmente la descripción del presente: el análisis del discurso sobre la enseñanza del conflicto armado en la escuela y la identificación de sus categorías predominantes. La descripción de este contexto fue de vital importancia para la delimitación del objeto de estudio, marcando la transición hacia el tema nuclear de la memoria histórica en la escuela.

Para la caracterización se realizó un corte arbitrario para acercarnos a lo dicho en los últimos diez años alrededor de la memoria histórica en la escuela. Con este primer ejercicio de caracterización nos aproximamos a la constitución del corpus documental. Para un segundo momento, en la dispersión de las fuentes, se amplió y consolidó el corpus documental que nos permitió descifrar el murmullo anónimo de una época, lo que constituye a la memoria histórica como una práctica discursiva, con un carácter histórico rastreando hacia décadas anteriores para adentrarnos en el archivo; Foucault lo describe así:

[...] es en primer lugar la ley de lo que puede ser dicho, el sistema que rige la aparición de los enunciados como acontecimientos singulares. Pero el archivo es también lo que hace que todas esas cosas dichas se amontonen indefinidamente en una multitud amorfa, ni se inscriban tampoco en una linealidad sin ruptura, y no desaparezcan al azar sólo de accidentes externos; sino que se agrupen en figuras distintas, se compongan las unas con las otras según relaciones múltiples, se mantengan o se esfumen según regularidades específicas. (Foucault, 2010, p. 170)

Para lograr describir el archivo de una época, describir lo que es posible decir y ver en este tiempo determinado procedimos a romper la unidad de los documentos a través de la tematización que anula el autor y la jerarquía entre los documentos tratados y despojar de sentido al documento para conectarlo con los otros y, de esa manera, permitir que la época hable. Para ello se describió lo positivamente dicho en ellos, alejándonos de las interpretaciones hermenéuticas del investigador para llegar a la voz del archivo a través de los enunciados que buscamos en la masa documental (Deleuze, 2013).

En el proceso de caracterización se construyó el archivo de investigación, que en primer lugar nos acercó a la descripción del presente, al discurso sobre la enseñanza del conflicto armado en la escuela y la identificación de categorías predominantes en este discurso. La descripción de ese presente fue de vital importancia para identificar qué se iba a investigar. Es en el marco de este ejercicio que se produjo el segundo desplazamiento hacia la memoria histórica.

En este primer corpus los documentos fueron seleccionados acorde a su cercanía con el tema nuclear, la enseñanza del conflicto armado en la escuela. La lectura de esos primeros documentos nos condujo a otros relacionados y de esa forma nos acercaron a documentos asociados a ciertos focos de producción de discursos.

Se procedió a realizar una prelectura de los documentos extrayendo los elementos principales que exponía cada uno, recogidos en una ficha de Resumen Analítico Especializado (RAE) adaptada para este propósito. Lo arrojado por esta ficha nos acercó a la búsqueda y selección de nuevos documentos que nutrieran el corpus documental.

Una vez hechas las anteriores precauciones de nuestro proceder metodológico, pasamos a describir el corpus documental compuesto por 140 documentos procedentes de diversos focos de producción de discursos tales como: Organismos Internacionales (PNUD; Unesco, USAID);

entidades gubernamentales (Ministerio de Educación Nacional (MEN); Centro Nacional de Memoria Histórica, Comisión de la Verdad; Organizaciones no gubernamentales (sindicatos de maestros, fundación compartir); medios de comunicación (El espectador, el tiempo, portafolio, dinero, el colombiano); trabajos de maestría, tesis de doctorado; revistas (educativas y militares); y caricaturas (Matador, Retador; Jhormanr, Toscano, Guerreros, Yeyo).

Se continuó con una segunda lectura en la que se aplicó otra ficha de tematización diseñada para organizar y recoger lo que se dice en los documentos y volverlos anónimos. Para luego proceder a romper su unidad, despojarlos de su sentido dentro de un documento único y relacionarlos con lo que se dice en otros documentos, lo que el discurso de una época dice sobre el tema. En este proceso se respeta lo que describe el documento consignándolo textualmente en la ficha de tematización para cuestionar su unidad¹, su dominio, para que permitan emerger el acontecimiento.

Se inició un proceso de agrupamiento ubicando veinticinco ejes que surgieron de la organización de las tematizaciones realizadas a cada documento por afinidad y cercanía al espacio nuclear de la investigación. De este proceso resultaron finalmente cuatro categorías que recogieron las otras y que permitieron acercarnos a los discursos sobre la memoria histórica en la escuela. Un ejemplo del proceso de agrupamiento se da en la siguiente figura con la constitución de la categoría *conflicto armado y su impacto en la escuela* alrededor de la cual se recogieron diversas temáticas reunidas en un principio en el tema *víctimas, escuela, maestros, niños y niñas*, temas que a su vez dan cuenta de otros recogidos de los documentos que constituyen el corpus documental.

¹ En ese sentido Foucault (1979) describe la razón por la cual es indispensable romper la unidad de los documentos: «no aceptaré los conjuntos que la historia me propone más que para examinarlo al punto; para desenlazarlos y saber si es posible recomponerlos legítimamente; para saber si no hay que reconstituir otros con ellos; para llevarlos a un espacio más general que, disipando su aparente familiaridad, permita elaborar su teoría» (Foucault, 1979, p. 40).

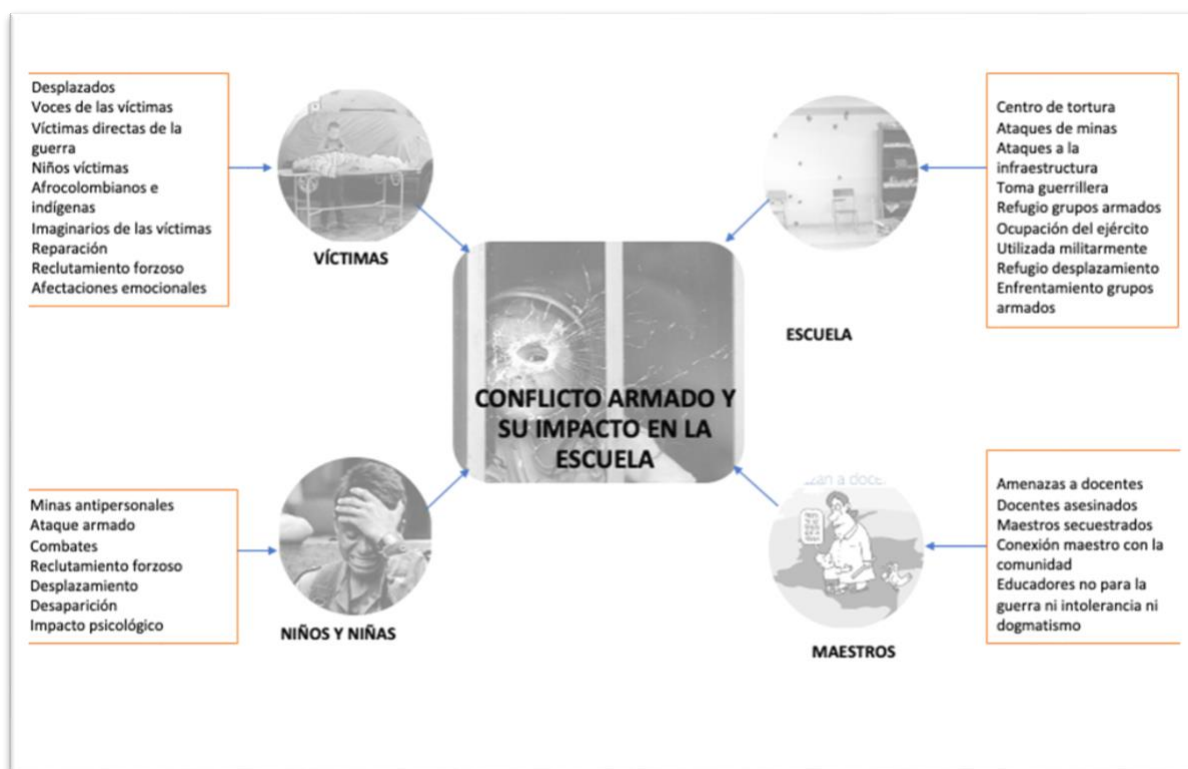


Figura No. 1. Ejemplo de agrupamiento de tematización de la categoría Conflicto armado y su impacto en la escuela. Fotografías de Jesús Abad Colorado y caricatura de Matador. Elaboración de la autora.

Una vez organizados los temas centrales en el discurso sobre la memoria en la escuela, se realizó la descripción de cada categoría a través de lo que denominamos caracterización, en la que se dio cuenta de lo decible y enunciable durante los últimos diez años. Esto nos permitió acercarnos a los bordes del discurso donde emergió la memoria histórica en la escuela, sus alcances y conexiones. Dentro de las precauciones metodológicas del proceso realizado, se tomaron documentos de la década (2010 - 2020) para realizar una aproximación a los discursos del presente, con la pretensión de acercarnos al proceder del enfoque teórico metodológico y realizar una aproximación del discurso predominante en este periodo, sobre lo que, sin que estuviera preestablecido apareció: la memoria histórica en la escuela. Las relaciones temáticas

surgidas en este proceso fueron las siguientes: pedagogías de la memoria, conflicto armado y su impacto en la escuela, escuela territorio de paz y la educación para la paz.

Esta caracterización nos permitió identificar nuestro objeto de investigación, describiendo las relaciones que vinculan cada uno de los cuatro elementos de la serie. Sin intervención del posicionamiento del investigador dicha serie nos acercó a la problematización y la pertinencia de esta investigación sobre la forma en que la memoria histórica en la escuela se ha naturalizado. A continuación, hacemos la descripción de cada uno de dichos elementos.

1.2 Caracterización - La memoria histórica en la escuela 2010-2020

Dentro de los documentos académicos se encontraron disertaciones sobre la diferencia entre memoria, memoria individual, memoria colectiva y memoria histórica. Para nuestra revisión hicimos énfasis en la memoria histórica, puesto que es una noción recurrente en la relación con la pedagogía de la memoria y a la enseñanza del conflicto armado. La memoria histórica se define por su cercanía a la historia reciente y al conflicto armado, se limita su definición a los hechos asociados al conflicto armado colombiano, sus víctimas y los acontecimientos más relevantes del mismo.

Se plantea que la memoria histórica es una construcción colectiva, que debe reunir las voces de diversas fuentes y debe incluir las experiencias de victimarios y víctimas que permita conocer lo que pasó en el conflicto armado y nos permita construir un país en paz; este propósito lo esboza el Ministerio de Educación Nacional (MEN) de la siguiente manera:

el análisis de las propuestas de construcción de paz a nivel local y nacional permite que los jóvenes participen en una reconstrucción incluyente de la memoria histórica nacional, desde el diálogo con las diferentes versiones del conflicto, la violencia y la paz (MEN, 2016a, p. 195)

La propuesta del Ministerio de Educación Nacional coincide con otras realizadas desde la academia, en la que se le otorga un papel determinante a la memoria histórica en la construcción de la paz, «la construcción de memoria histórica y la reconciliación son relevantes en un proceso de transición hacia una paz estable y duradera» (Ruiz, 2017, p. 8). Esto desde organismos creados para la construcción y divulgación de la memoria, donde se le otorga a la memoria un lugar central para la no repetición y, por ende, la importancia de su circulación entre los ciudadanos, la memoria histórica debería trabajarse con los niños y jóvenes para garantizar que no se olvide el pasado y no se repitan los errores del pasado (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2020).

Las ideas anteriores, se refieren a la memoria histórica como ancla de la no repetición, poniendo en circulación la popular frase de «aquel que no conoce su historia está condenado a repetirla»². Esta toma fuerza en los documentos para vincularla con la idea de poner a circular los hechos de horror en la guerra, construir el pasado de forma colectiva y permitir que la comunidad conozca lo sucedido durante el conflicto para que no se repita:

La memoria permite la comprensión de lo ocurrido, la reflexión sobre lo vivido y no repetir injusticias que llevaron a que se presentaran hechos atroces como lo plantea un columnista, es hora de que nuestra historia circule para que nunca más vuelva a repetirse (Cajiao, 2015).

La forma en que se aborda la memoria se apoya en iniciativas institucionales tales como la Semana por la paz, las Galerías de la Memoria (Arias, 2017) que los maestros desarrollan en sus aulas ligadas a compromisos institucionales para llevar a cabo los temas relacionados con el conflicto armado.

² Atribuida al filósofo español Jorge Agustín Ruiz de Santaya, frase que reposa en la entrada del bloque 4 del campo de Auschwitz.

Incluso desde sectores de las fuerzas militares se han creado Centro de Investigaciones en Conflicto y Memoria Histórica Militar (CICMHM) desde donde realizan propuestas educativas propendiendo por la construcción de paz. Dentro de sus objetivos, se plantea «la construcción de la pedagogía de la memoria», en una clara visión de aportar a la sociedad colombiana, contribuyendo a la paz y convivencia desde las escuelas. (Guevara, 2017, p. 210). Además, desde allí se postula la necesidad de la construcción colectiva de la memoria, donde no se dé preeminencia a un solo relato, sino que se escuchen todas las voces, «La experiencia y conocimiento de ella en la construcción colectiva, permita robustecer la educación ciudadana. Y la memoria histórica militar y la educación para la paz pueden ser un elemento propositivo de la sociedad» (Guevara, Silva, & O, 2018, p. 50).

Se hace alusión a propuestas realizadas desde diversas instituciones educativas previas a la legislación que regula la Cátedra de la paz y que evidencian la forma que ha venido tomando la pedagogía de la memoria y la memoria histórica en la escuela. Estas propuestas son denominadas como talleres, iniciativas, proyectos, experiencias de memoria para distinguirlas de otros ejercicios realizados en el aula. Tal es el caso de la Escuela Normal Superior de San Juan de Nepomuceno, ubicada en los Montes de María, departamento de Bolívar. Esta institución incluyó en las clases de ciencias sociales el trabajo por proyectos que implican entrevistas a miembros de la comunidad, recursos como el Teatro del Oprimido y Cine Club (MEN, 2016b, p. 31). Estas iniciativas habrían proporcionado espacios para «las reflexiones de los estudiantes sobre la memoria histórica del conflicto armado desde distintos lenguajes, mostrando cómo el análisis sobre el pasado adquiere relevancia y significado en contextos puntuales» (CNMH, 2019).

Se describen diversidad de trabajos y proyectos, muchos de ellos ligados al arte y la literatura; la construcción simbólica de la memoria a través de la literatura tiene la posibilidad de escuchar voces silenciadas y marginadas de la historia y se permite vincular sentimientos de empatía y solidaridad con quienes han sufrido (González & N, 2020). Entre otros proyectos su propósito era proponer «una estrategia didáctica para reconstruir la memoria desde las bases de la identidad, a partir de la cultura, la educación y la cátedra de paz» (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2020a).

Se referencian proyectos relacionados con la constitución de museos escolares de la memoria, cuya pretensión ha sido contar la historia del conflicto armado a través de relatos, objetos, lugares de memoria con el fin de recuperar la historia y la memoria de las comunidades, por ejemplo, «el museo escolar de la memoria comuna 13»³. Otra experiencia es el museo ubicado en la ciudad de Bogotá alude a objetivos similares busca «asegurar la comprensión de los estudiantes sobre esta realidad social» (Castro, 2015), la memoria fuertemente ligada a la narrativa de las víctimas.

Por último, las fuentes documentales dan cuenta del desarrollo de un debate alrededor del papel que deben desempeñar los maestros ante el reto mayúsculo de la memoria, las pedagogías de la memoria y la enseñanza del conflicto armado en la escuela. Por un lado, vemos una descripción de las características de la escuela del posconflicto donde confluirán estudiantes víctimas del conflicto y otros vinculados a familias victimarias, reunidos todos en los espacios escolares. En esas dinámicas escolares el maestro deberá, según la Revista Portafolio «estimular la convivencia, el análisis crítico y complejo, el respeto por el pluralismo y la dignidad humana,

³ Fue creado en la Institución Educativa Eduardo Santos, zona golpeada fuertemente por actores armados como las milicias y el ejército nacional y víctimas de dos operaciones militares (Mariscal y Orión en el año 2002) que dejó profundas heridas en los habitantes de esta comuna.

alejado de prejuicios y posturas excluyentes» (Portafolio, 2016). Los maestros son un factor determinante para la consolidación de la paz, para ello se requiere que estén formados, motivados y comprometidos por la paz.

Pero al presentarse el panorama contrario se advierte el riesgo de que los maestros «reticentes o mal preparados para debatir asuntos polémicos, pueden tener miedo de tratar cuestiones políticas o han sido educados para aceptar visiones unilaterales» (Unesco, 2016, p. 127). En este sentido se pueden incentivar los ciclos de violencia y aportar elementos para que los conflictos se revivan, «profesores que no entiendan este reto, serán factores generadores de conflicto» (Flórez, 2016).

Además de lo anterior, aparecen prevenciones y advertencias de lo que no debería hacer el maestro cuando se lleva la memoria del conflicto armado a la escuela, se le exige al maestro enseñar «sin sesgos, sin moralismos, sin apasionamientos que conduzcan a polarizaciones inconvenientes y a planteamientos anacrónicos y atemporales» (Palacios, 2016). Este debate descrito por las fuentes, frente a las posibilidades de la enseñanza de la memoria del conflicto armado en la escuela nos describe dos posturas: por un lado, unos sectores posicionaron al maestro como el que promueve la paz, la convivencia y la comprensión histórica del pasado reciente; por otro lado, posturas que lo mostraban como escaso de formación, con prejuicios y moralismos que pueden encender nuevamente las causas del conflicto.

La disputa por lo que se enseña en la escuela ha sido registrada por los medios de comunicación, con cuestionamientos sobre la forma como se abordan las temáticas relacionadas con el conflicto armado. Tal es el caso de una docente de la ciudad de Cali⁴ quien asignó un taller

⁴ Un docente del municipio de Envigado quien realizó un crucigrama como actividad para conmemorar el día internacional de la paz fue acusado de tener un sesgo a favor del expresidente Santos (Bluradio, 2020), o el maestro que puso como tarea a sus estudiantes ver la serie “Matarife” (Semana, 2020) y fue tildado por padres de familia y por sectores del partido Centro democrático como un acto de “ideología política”.

sobre los «Falsos positivos» y fue acusada, por algunos sectores políticos de derecha, de «adoctrinar a los jóvenes» (El Tiempo, 2021). Se describen casos de ejercicios académicos que al trascender el aula y pasar a las redes sociales, son juzgados y señalados de contener una alta carga ideológica dirigida a manipular y adoctrinar a los estudiantes.

Estas tensiones son reflejadas por el caricaturista Matador (2021) en el que retrata las pugnas presentes alrededor de la memoria histórica en la escuela:



Figura No. 2 Caricatura Otra cátedra (Matador, 2021)

Y su contraparte (Retador, 2021) caricaturista de derecha, expresando las dudas y cuestionamientos a los maestros y su labor pedagógica en torno a temáticas ligadas a la memoria y al conflicto armado colombiano.



Figura No. 3 Caricatura Fecode: adoctrinamiento marxista (Retador, 2021)

La prensa registró también el debate generado por el expresidente Álvaro Uribe Vélez en el año 2019 quien señaló a través de un mensaje de Twitter⁵ que los docentes adoctrinaban a los estudiantes haciendo referencia a una foto de estudiantes de la Normal de San Juan Nepomuceno (Bolívar) con un mensaje de apoyo a la Justicia Especial para la Paz (Correa & Aguirre, 2019). Este tweet pone en evidencia la complejidad de la enseñanza de temas del pasado reciente y de memoria, puesto que el debate político tensa la cuerda entre la educación, la memoria y la política partidista.

El reto que se pone en manos de la escuela es enorme, puesto que los maestros deben asumir cierta manera, cierto conocimiento y actitud frente a éste para que contribuya a la finalización de los conflictos armados, puesto que se correría el riesgo que en lugar de alcanzar la comprensión histórica del conflicto se aviven o reactivan las causas previas de la confrontación. Así lo plantea la Unesco (2011): las autoridades nacionales deben supervisar con atención los currículos que se implementen en las escuelas para que no refuercen prejuicios y permita la construcción de perspectivas diversas en la interpretación de la historia. El papel de la enseñanza y el lugar del maestro es fundamental en el abordaje del pasado puesto que se corre el riesgo de convertirse en un obstáculo «para un futuro en paz» (El Tiempo, 2016).

La memoria histórica se establece como un mecanismo para conocer el pasado, un derecho y un deber que la escuela debe garantizar como un vehículo para la construcción de la paz, que se conecta con el conflicto armado. En los informes de la CEV (2021) se establece como un imperativo, enseñar la memoria histórica en la escuela, enseñar el conflicto armado para que al conocerlo no haya repetición, es decir, que al abordarse en las escuelas quede en evidencia la barbarie del conflicto armado y las nuevas generaciones abandonen los caminos de la guerra.

⁵ El trino dice “educación sin adoctrinamiento, pagada por el Estado a los de menos ingresos, con competencia” y propone que los estudiantes ingresen a instituciones privadas a través de subsidios del estado.

Con esta caracterización nos acercamos a la forma en que se habla y se ve la memoria histórica en la escuela, hoy atravesada por diversas fuerzas y debates que no necesariamente son coherentes o consecuentes unos con otros, pero que definen el discurso presente en la escuela. La caracterización nos describe la forma en que el discurso de la memoria histórica está presente en la escuela, relacionándose con el desarrollo de pedagogías de la memoria que replantean la forma como se ha venido enseñando, direccionando lo que se debe enseñar y lo que no, su correlación con la manera cómo el conflicto armado impactó la escuela como institución y a los sujetos que allí confluyen. Estas afectaciones alimentan el discurso de la escuela como territorio de paz y, por ende, como un espacio protector y promotor de la educación para la paz. La memoria histórica aparece como una categoría que envuelve a las demás, puesto que es recurrente en los discursos, se encuentra relacionada con el presente constantemente de manera transversal, en las otras categorías. Así vimos que éstas dependen o se nutren de la memoria histórica para ser posibles.

Lo que se describe en la caracterización, más allá de lo que estábamos buscando inicialmente, tiene que ver con cuatro aspectos del discurso alrededor de la memoria histórica que a modo de síntesis se expresan en las siguientes relaciones:

En primer lugar, *las pedagogías de la memoria* se describen como la posibilidad de introducir la verdad en la escuela con el propósito de formar generaciones que conozcan el pasado y le apuesten a la no repetición del conflicto armado. Estas pedagogías se comportan como un deber ser de la escuela dirigido a la constitución de diversas memorias (individual, colectiva, histórica), debido a que considerar la memoria histórica como un derecho indispensable y un eje central para la constitución de la paz. El conocimiento del pasado se elabora a través de la memoria

histórica, que recoge los hechos concretos de la guerra e incluye los testimonios de las víctimas para dignificarlas y lograr su reparación.

Para distinguir *las pedagogías de la memoria* de otras actividades de aula se debe tener en cuenta que son desarrolladas a través de talleres, proyectos, iniciativas o experiencias. Esas pedagogías son consideradas el vehículo para garantizar la no repetición del conflicto armado, ya que postula que al conocerse lo sucedido, escuchar y ser empático con las víctimas, los ciclos de violencia se detendrán. Al activar proyectos ligados principalmente al arte y la literatura conectados desde el área de ciencias sociales con iniciativas como la semana de la memoria, los museos escolares y experiencias alrededor de la investigación desde el aula, principalmente a la historia oral como fuente para el trabajo de aula, con estas prácticas la memoria de lo acontecido en el conflicto circulará y conformará una memoria histórica que permitirá la no repetición de la guerra.

En el centro de la construcción de paz está la escuela, a la cual se le ha otorgado la responsabilidad de la circulación de la verdad y, por tanto, la construcción y consolidación de la paz. La inclusión de la voz de las víctimas es prioridad en la enseñanza de la memoria histórica, puesto que considera que sus testimonios y las narrativas asociadas son indispensables para que lo que trascurrió en los años del conflicto se conozca y al ser reconocidas operen para desactivar los ciclos de violencia.

En segundo lugar, la categoría *el conflicto armado y su impacto en la escuela* se caracteriza por recoger las múltiples formas en que éste ha afectado a la escuela, a maestros y estudiantes. *El conflicto armado y su impacto en la escuela* se relaciona con *las pedagogías de la memoria* porque se ha buscado incluir, dentro de lo que se estudia en la escuela, las afectaciones directas que ha tenido la guerra hacia la comunidad educativa y hacia la escuela misma. En esta

segunda categoría se establece la inclusión de las formas en que la escuela fue atacada, ocupada, convertida en centros de tortura y sus integrantes asesinados, desaparecidos y desplazados durante la guerra. Su memoria debe estar incluida en el estudio del pasado reciente y la inclusión de la voz de las víctimas en los relatos de la guerra, que no se centre en el accionar de los actores armados y los actos de la guerra, sino que acojan las narrativas desde las víctimas. Este aspecto es de gran complejidad, puesto que deja en evidencia el debate sobre lo que se debe incluir y lo que debe quedar excluido, es decir, de lo que es susceptible de ser enseñado y lo que no.

En esta categoría, se reconoce el fuerte impacto del conflicto armado hacia los niños y cómo la escuela se configuró como un lugar «privilegiado» en el cual los infantes confluyen y son protegidos, lo cual se relaciona con la categoría *escuela territorio de paz* puesto que al recrudecer la guerra sólo la escuela protege, hasta donde puede, a los menores del reclutamiento, del desplazamiento, de ataques y de bombardeos. En ese sentido la escuela se configuró como un entorno seguro, un lugar de protección que estuvo en la mira de los actores del conflicto, pero que fue considerado por las comunidades y por el estado como el lugar privilegiado para la protección de la vida.

En tercer lugar, la escuela se configura a través del discurso como *territorio de paz*, en el que la memoria histórica a través de la enseñanza del conflicto armado acerca a las nuevas generaciones al conocimiento de lo que aconteció durante la guerra, se ratifica que al trabajarse la memoria histórica se constituirían sociedades democráticas que descarten el uso de la violencia y las armas. En ese orden se rompen e invierten los ciclos de violencia, se le delega a los maestros la responsabilidad de transmitir el pasado reciente; que deja un debate abierto sobre las posibles implicaciones de esta responsabilidad, puesto que se dan dos tendencias en la

discusión: por un lado, quienes arguyen que se pueden incentivar nuevos ciclos de violencia y, por otro lado, cerrar y superar las causas del conflicto.

Entonces, *la escuela territorio de paz* no sólo recoge y protege, sino que al enseñar la memoria histórica se construye la paz a través del desarrollo del pensamiento crítico que permite ver hacia el pasado y comprender lo sucedido para que este conflicto no se repita.

Adicionalmente en este proceso se plantea el desarrollo de las competencias socioemocionales como la empatía, la solidaridad y la resiliencia. Se posiciona el manejo de emociones como un elemento clave para el estudio de la historia reciente.

La escuela se ratifica como un espacio de protección ligado a la consolidación de procesos de paz en sociedades que están cerrando ciclos de violencia; en la intervención de los currículos, al entenderla como una disputa ideológica que se puede sortear con la formación del pensamiento crítico y con la educación para la paz, lo que la conecta con la categoría *educación para la paz*, que refuerza el papel determinante de los maestros en la consolidación de la paz.

En cuarto lugar, *la educación para la paz*, que se hace indispensable para la constitución de la memoria histórica a través de la cultura de paz, al transformar las culturas “confrontativas” y “violentas” en culturas de paz por medio de procesos de resolución de conflictos que encaminen a la sucesión de la construcción de la paz.

La escuela se considera el lugar del futuro por cuanto en ella se estudia el pasado para proyectar una sociedad en paz con ciudadanos democráticos que saben convivir pacíficamente, puesto que, al trabajarse la memoria histórica, las nuevas generaciones conocerán su pasado, por lo tanto, pueden construir un futuro distinto, una sociedad menos violenta y en paz.

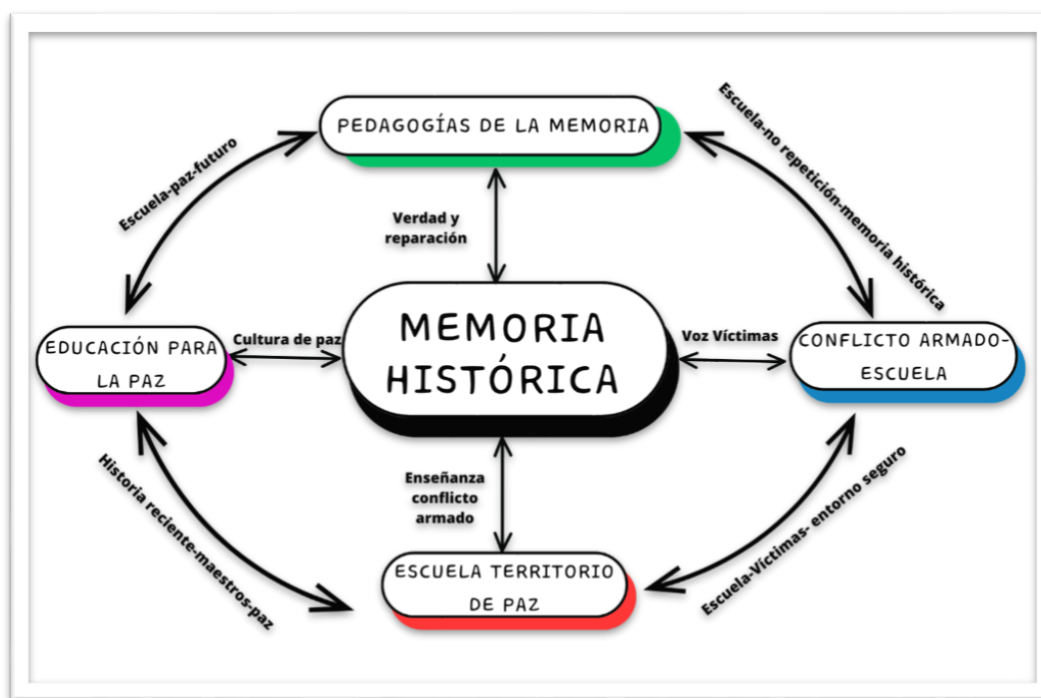


Figura No. 4. Diagrama síntesis de la caracterización. Elaboración de la autora

El saber que reposa y circula se convierte en un campo de disputa, en una tensión entre el adoctrinamiento que describe la manera como se manipula la verdad a favor de determinados intereses políticos y la formación en el pensamiento crítico que permite discernir entre las causas que dieron origen a la confrontación armada y las formas de distanciarse de las condiciones que alimentaron el conflicto armado. La educación para la paz es el camino para la constitución de una cultura de paz que permitirá la consolidación de una sociedad futura democrática y en paz.

1.2 Planteamiento del problema

¿Cómo llegamos a creer que la enseñanza de la *memoria histórica* en la escuela, entendida a través de las cuatro categorías anteriores, es necesaria? Se trata en esta tesis de problematizar su urgencia, su condición indispensable, a preguntarnos por la forma como hemos llegado a aceptar

esto como parte de lo que acontece en la escuela; se trata de desnaturalizar estas verdades, de ponerlas en discusión, de cuestionar la manera en que han sido aceptadas como parte del presente; sorprendernos de la forma como la escuela ha sido responsabilizada de la paz y del futuro, como se le ha instituido como un espacio del que debe emanar paz, y como de su accionar depende la constitución de una sociedad futura en paz, ¿tiene acaso la escuela esa capacidad? ¿hasta dónde llega la incidencia de la escuela en estas pretensiones? ¿la escuela ha asimilado esto? Es la memoria escolar ya un saber escolar?

La enseñanza de las ciencias sociales viene transformándose, acoplando y asimilando nuevas narrativas que ha hecho que se replantee la enseñanza de la historia escolar, con la inclusión de la historia presente que viene desplazando la estructura del currículo de la historia de larga y mediana duración, para posicionar la memoria histórica y la enseñanza del conflicto armado, para que así tome un papel protagónico en el abordaje del pasado. La caracterización nos permite acercarnos a la forma de ese saber, a sus límites, a sus bordes para hacer inteligible lo que es posible pensar en el presente, respecto al lugar de la memoria histórica en la escuela.

El impacto de la guerra no sólo está presente en las víctimas, sino que desde la escuela describimos cómo influenció al currículo y la forma en que se enseña, naturalizado como un tema escolar, que promueve unas estrategias desde la pedagogía de la memoria para acercarse a la guerra.

No buscamos las causas que produjeron el discurso de la memoria histórica en la escuela, ni el origen de éste, indagamos por la forma como se ha instalado en la escuela como una práctica; práctica entendida, no como el quehacer del maestro o su cotidiano trabajo, sino como el entrecruzamiento de fuerzas, el régimen discursivo que opera y nos hace ver y decir de cierta manera.

Uno de los procesos de la arqueología es el extrañamiento, que consiste en poner en suspenso y en cuestión aquello que parece natural, que parece un lugar común. En este sentido la memoria histórica se ha configurado como una verdad en tanto que su discurso pretende instalarse en la escuela como un mecanismo para la construcción de la paz, como camino de la enseñanza de la historia escolar, como un objeto que nos hace «ver la realidad» y nos hace decir determinados discursos que rondan la enseñanza del pasado reciente, de la paz, y la forma como vemos el pasado y el futuro.

Se constituye como una verdad el hecho de asociar a la escuela como el lugar de construcción de la paz, de la recordación, de la consolidación de un futuro distinto alejado de la guerra, puesto que se naturalizó la premisa: «quien no conoce su historia está condenada a repetirla». ¿Cómo se llegó a naturalizar esto?. De esta manera, es en la escuela donde se conocería esa historia, historia enfocada en los pasados violentos para que las nuevas generaciones al conocer las atrocidades del pasado se convenzan de la búsqueda de otros caminos, el camino de la paz y la democracia. Se teje la memoria histórica con la democracia, ya que se constituye como el eje de una sociedad futura en la que se abandonan los conflictos a través de su resolución pacífica. Este discurso se considera inmanente y perenne en la escuela, se asume como necesario e indispensable, sin lugar a duda, como un imperativo, verdad en disputa.

Se plantea que la forma de trabajar la memoria histórica en la escuela es a través de las pedagogías de la memoria, puesto que son las que permiten el abordaje de la historia reciente, que fue necesario establecer una pedagogía específica para unas temáticas asociadas principalmente al conflicto armado colombiano, pero ¿no es acaso parte de las temáticas propias de las ciencias sociales?, ¿no son suficientes las herramientas disciplinarias y didácticas de las ciencias sociales para abordarlas en la escuela?, ¿cuál es el efecto del distanciamiento de las

pedagogías de la memoria de la didáctica específica de las ciencias sociales en la escuela?, ¿a qué se debe esa necesidad de construir un discurso de las pedagogías de la memoria diferenciado de otras pedagogías en la escuela?

La memoria histórica en la caracterización aparece ligada a la construcción de paz, como un requisito previo a la consolidación de una cultura de paz, trabajarla garantizaría la formación de ciudadanos que tramitan sus conflictos de manera pacífica, ¿de dónde proviene la idea de la memoria histórica como garantía de un futuro en paz? El trabajo sobre la memoria histórica se considera como el camino para impactar el futuro y establecer una sociedad en paz, ¿por qué?.

Es posible pensar que existan presiones externas a la escuela provenientes de agendas políticas, o de debates académicos desde campos disciplinares, o desde dinámicas sociales que le imprimen la urgencia de introducir saberes nuevos que desplacen o modifiquen las formas de la gramática del saber escolar (Álvarez, 2020). En esta investigación no cuestionamos la importancia y legitimidad de dichos intereses, ni se pretende hacer apología a la apuesta por la memoria histórica en la escuela, lo que nos interesa es problematizar la manera como irrumpe, intercepta y modifica esa gramática; este proceso no es novedoso, sucede así en diversos momentos, está en constante interacción con los intereses económicos políticos, sociales, culturales. Así pretendemos describir y desnaturalizar la forma como se dan esas relaciones en el ámbito escolar.

La problematización que guio el presente trabajo nos llevó a describir la forma como esta práctica discursiva de la memoria histórica en la escuela se normaliza mostrándose como natural e inherente a la tarea de la escuela misma, como si la función de la escuela la tuviera implícita, justificada a sí misma, como si siempre hubiese estado en la gramática del saber escolar. Es una forma de estrategización del discurso, no intencionada, que hace operar este sistema de verdades,

de prácticas relativamente nuevas en la historia de la práctica pedagógica. Extrañarnos frente a eso, documentar la forma como configuraron unas subjetividades, unos escenarios, unas verdades en torno a la memoria histórica escolar, fue lo que se pretendió.

Por último, se ha construido un discurso en el que la escuela a través del trabajo con la memoria histórica es el eje fundamental de la construcción de paz, ¿en qué momento se consolidó este discurso?, ¿qué implicaciones tiene delegar esa responsabilidad a los maestros? Estos cuestionamientos intentan desnaturalizar el discurso que se habla en la escuela y nos ha convencido que esa es la forma de construir un solo tipo de futuro, un futuro cuya construcción depende de las nuevas generaciones, pero ¿es responsabilidad de las nuevas generaciones reconstruir o construir esa sociedad futura en paz?, ¿es la escuela capaz de construir la paz, de construir ese futuro pacífico y democrático?, ¿es el impacto de la escuela tan contundente en la sociedad y en la guerra?, ¿es la escuela la responsable de ello?, ¿es esa su tarea? y ¿es una tarea posible de realizar? Aunque no vamos a responder estas preguntas, sí las formulamos para ayudarnos a tomar distancia de su aparente obvia respuesta.

Nuestro propósito es otro. El discurso de la memoria histórica ha penetrado la escuela y nuestro propósito fue preguntarnos por su procedencia, su emergencia, sus transformaciones, sus matices, inconsistencias y choques. A partir de la caracterización y en un proceso de extrañamiento ante el discurso alrededor de la memoria nos preguntamos ¿desde qué momento la memoria histórica ha estado presente en la escuela?, ¿qué condiciones permitieron a la memoria histórica instalarse en la escuela?

Los capítulos siguientes nos mostrarán los hallazgos de la investigación, los cambios que se dieron en el discurso, las fuerzas que se entrecruzaron y la forma en que actuaron para

disputar los objetivos de la escuela, de la enseñanza de las ciencias sociales y de la formación ciudadana.

2. ESTADO DEL ARTE

El presente estado del arte sitúa, en primer lugar, el debate en torno a las concepciones sobre lo que acontece en las aulas con el conocimiento que circula en ellas y la tensión entre la transposición didáctica, las disciplinas escolares y la gramática del saber escolar, claves para lo que reconstituye la experiencia escolar, como un espacio productor de saber y no sólo reproductor o replica de los saberes expertos.

En segundo lugar, se planteará la relación entre la historia, como disciplina de análisis crítico, y la memoria, como expresión subjetiva y colectiva del pasado, un diálogo que en el contexto colombiano adquiere una relevancia singular tras décadas de conflicto armado. La escuela se erige como un escenario central donde esta relación se materializa, transformando la enseñanza de la memoria en un imperativo ético y político más allá de lo pedagógico. Esta revisión nos muestra las investigaciones y propuestas existentes cuyo objeto es la memoria histórica en la escuela, la enseñanza de la historia y el abordaje del conflicto armado como tema escolar.

Para la construcción del estado del arte, se realizó una revisión sistemática delimitada por las categorías resultados de la primera etapa de la investigación que denominamos caracterización: Memoria histórica, conflicto armado y escuela, educación para la paz y enseñanza del conflicto armado, escuela territorio de paz; este estado del arte consultó ampliamente trabajos de acuerdo con la problematización que orienta la tesis para que nos permitiera dar cuenta de los trabajos asociados con el tema de la tesis y no del campo general, se

tomó de los autores lo que era pertinente para la tesis, referencias que nos indicaran el estado de las investigaciones con relación al tema de la tesis.

Para la construcción del estado del arte, se realizó una revisión sistemática delimitada por las categorías resultados de la primera etapa de la investigación que denominamos caracterización: Memoria histórica, conflicto armado y escuela, educación para la paz y enseñanza del conflicto armado, escuela territorio de paz. A partir de estos criterios se realizó una búsqueda exhaustiva de literatura en múltiples bases de datos especializados (SciELO, Dialnet, Latindex) y repositorios de universidades lo cual abarcó artículo, tesis, libros y capítulos de libro asociados a las categorías de la caracterización. Posterior a la revisión se realizó un proceso analítico a través de Resúmenes Analíticos Especializados (RAE) con los siguientes criterios: Categoría, tipo de documento, bibliografía, tema del documento, enfoque metodológico, hallazgos, ideas fuerza y diálogo analítico. Los criterios de inclusión y exclusión se basaron en el objeto de las investigaciones y los enfoques metodológicos, indagando por investigaciones cercanas al objeto y categorías de la caracterización.

En la tercera parte de este capítulo realizaremos un balance de las investigaciones revisadas para mostrar las líneas de trabajo en el campo resultado de tanto la revisión sistemática como de lo recolectado y analizado en las RAEs, dando cuenta de las investigaciones referentes a estados de excepción y conflictos armados, de la enseñanza del pasado reciente y la memoria histórica en la escuela, de las pedagogías de la memoria y los trabajos elaborados por docentes desde sus prácticas escolares.

2.1 Un debate sobre la escuela: de la transposición didáctica al saber escolar.

Desde perspectivas diversas y múltiples disciplinas se ha intentado capturar lo que sucede en la escuela para atender propósitos de distinta índole: controlar su dinámica, predecir sus resultados o calcular su alcance a través de pruebas estándar. Se le consideró, desde la sociología, una caja negra, en la cual podíamos observar lo que entraba y lo que salía, pero difícilmente se podía describir y analizar lo que acontecía dentro de ella. Emergieron diversas maneras de interrogar a la escuela y a lo que allí acontecía. Se ha descrito y explicado como parte de un entramado en el que cumple una función reproductora, pero también como parte de la producción de una cultura propia y particular.

Una de esas formas de estudiar la escuela se apoyó en las herramientas de la antropología, acuñando el concepto de Cultura Escolar⁶, el cual describe las prácticas pedagógicas, las normas internas que ordenan los tiempos, los comportamientos de quienes confluyen en la escuela y sus formas de pensar y actuar. Este concepto nos permite identificar a la escuela como un espacio productor de prácticas, con una dinámica particular que condiciona a quienes interactúan en ese espacio y que se transmiten y aprenden a través de normas. También desde la etnografía escolar⁷ se ha propuesto una aproximación a la escuela recurriendo a las herramientas de la etnografía, buscando describir y analizar teóricamente la cultura que se desarrolla en la escuela, utilizando técnicas como el trabajo de campo, la observación participante y la descripción densa tan característicos del trabajo etnográfico. Estas formas de abordar lo que ocurre en la escuela ha permitido tener una mirada amplia y diversa de las prácticas, dinámicas y la cultura propia de la escuela, ampliando y distanciándose de nociones como la transposición didáctica (Chevallard,

⁶ Un conjunto de *normas* que definen conocimientos a enseñar y conductas a inculcar, a un conjunto de *prácticas* que permiten la transmisión e incorporación de esos comportamientos; normas y prácticas coordinadas a finalidades que pueden variar según las épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas o simplemente de socialización). (Julia, 2001, P. 10)

⁷ Véanse los trabajos sobre Etnografía escolar de Elsie Rockwell (2001), Carles Serra (2004) y Agustín Escolano (2008).

1998) en el que la escuela tiene una relación servil, en cuanto adopta el saber sabio formulado por las disciplinas universitarias para transformarlo en saber enseñado, es decir la escuela depende y tiene una relación subordinada a la producción académica, para reelaborar los contenidos escolares; en el proceso de transposición la escuela se encontraría sujeta a lo que ocurre afuera de ella.

Esta relación directa entre las disciplinas universitarias con la escuela la replantea Chervel (1991) mostrando la diferencia entre lo que ocurre en la educación superior y lo que sucede en las escuelas; en la escuela se han desarrollado disciplinas escolares en las que confluyen no sólo las prácticas docentes de la clase, sino también los objetivos de la educación y la aculturación de masas, es decir, las disciplinas escolares trascienden la relación directa de los saberes sabios, en el que la escuela toma un papel pasivo y domesticado para responder al contenido cultural y la formación intelectual. Para Chervel los contenidos de las disciplinas escolares cumplen un objetivo educativo específico, es la relación compleja entre pedagogía y las disciplinas científicas, puesto que a diferencia de otros enfoques, la escuela ha tenido un grado de libertad para seleccionar contenido y su forma de enseñanza. Con esta concepción se le otorga autonomía y un papel activo a la escuela, en constante interacción con los saberes y la cultura, produciendo desde la pedagogía múltiples maneras de enseñanza que garanticen el aprendizaje; así, la institución escolar fue capaz de producir conocimientos específicos cuyos efectos son extendidos sobre la sociedad y la cultura (Mendes et al, 2004).

En ese sentido Tyack y Cuban (2001) acuñan el concepto de *gramática de la escolaridad* para referirse a la forma en que, en las aulas, se ha mantenido relativamente estable, con el paso de las décadas, permaneciendo la distribución del tiempo y el espacio, la calificación de los estudiantes con notas o créditos como validación de lo que aprenden, la gradualidad por edades y la organización del conocimiento dividido por materias. Los autores plantean que la *gramática de la*

escolaridad es un producto de la historia y que surgió por la hibridación entre lo antiguo y lo nuevo, entre lo de afuera y lo propio de la escuela, producto de la práctica, la experiencia docente, que va probando una y otra vez formas de enseñar y depuran lo que les funciona incorporándola a la cultura escolar. La relación entre las aulas y las reformas le han dado una forma particular a las escuelas que persisten, según los autores, a pesar de los esfuerzos reformistas a lo largo de 100 años de reformas en Estados Unidos. Las reformas provienen de arriba o de afuera de la escuela sin pretender entenderla y con la intencionalidad de moldear o reinventarla por ello no habrían tenido el impacto deseado ni la prolongación y adaptación permanente en las escuelas.

Para el análisis de esta investigación recurriremos al concepto de la *Gramática del Saber Escolar* (Álvarez, 2020), como concepto, pero también como herramienta teórico-metodológica para describir la escuela, no sólo esta contenida en su forma y lo que sucede dentro de ella, sino para ver los intersticios y sus relaciones con el afuera. La escuela, desde esta perspectiva, se concibe como un espacio dinámico, cambiante, en movimiento, no preestablecido, sin prescripción y en tensión permanente. Partir de allí nos implica entonces desmarcarnos de la idea de que la escuela es resultado de una manipulación exterior que moldea lo que sucede en su interior, de la incidencia determinante de la legislación, que pretende que funcione de una u otra manera y arroje determinados resultados.

Acudiremos a *la gramática del saber escolar* con sus cuatro reglas, para describir lo que regularmente normalizamos o consideramos irrelevante o natural al adentrarnos en el estudio de la escuela. La primera regla es el cronotopo escolar que nos remite al tiempo y espacio escolar, a sus límites y alcances, a la regulación y definición de cada tiempo y espacio, que lejos de reducir las posibilidades de lo que acontece en su interior, la enriquece, puesto que el tiempo y espacio escolar

son impredecibles y dinámicos, son alterados constantemente por una diversidad de factores que le dan forma al acontecer escolar.

La *gramática del saber escolar* nos permite una lectura de lo que sucede al interior de la escuela para describir los poderes que en ella confluyen (segunda regla), de forma dinámica y heterogénea, distanciándose de la idea de la dependencia de las jerarquías legislativas en las que se le da preeminencia a las normas, como productoras de cambios escolares; o las disciplinas escolares (tercera regla), que si bien permiten un abordaje complejo de la interrelación entre la práctica docente y la transmisión intergeneracional de la cultura, no permite ahondar en las grietas e intersticios de *la gramática del saber escolar* que se tensiona entre lo que ha funcionado y lo nuevo que intenta modificarla. Y finalmente el gobierno de las emociones (cuarta regla), que habla de la forma como la escuela cumple su papel en la conducción de las conductas en el plano de lo sensible.

La adopción del concepto de la Gramática del Saber Escolar en esta investigación no solo ratifica esa visión de la escuela como un espacio dinámico y no preestablecido, sino que también ofrece un marco teórico-metodológico para desentrañar su funcionamiento a partir de sus propias reglas internas. Al enfocarnos en el cronotopo escolar, los poderes que confluyen, las disciplinas escolares y el gobierno de las emociones, se busca trascender las explicaciones deterministas y analizar la escuela en su compleja y tensa interacción entre lo que funciona históricamente y lo que intenta modificarla. Este enfoque subraya la necesidad de entender la escuela *desde dentro*, reconociendo su papel crucial en la producción de conocimientos y cultura con un alcance extendido sobre la sociedad.

2.2 Memoria histórica: debates, usos y tensiones

El eje central de esta investigación es la emergencia de la memoria histórica en la escuela, lo cual nos avoca al debate sobre memoria e historia, que aquí aparece fusionado como parte de los contenidos y saberes abordados en la escuela a través de diversas prácticas que se han venido desarrollando en las escuelas como proyectos, semanas o días por la memoria, museos escolares y otras iniciativas enfocadas en el pasado reciente ligado al conflicto armado colombiano.

El debate entre la historia y la memoria es inevitable por cuanto su tensión tiende a posicionarlas como opositoras, pero en los documentos revisados para esta investigación aparecen vinculadas e inseparables una de la otra, lo cual es un fenómeno interesante en el país, y particularmente en la forma en que la escuela ha elaborado el pasado traumático para volverlo un objeto enseñable.

En ese sentido con Traverso (2007) planteamos que la noción de memoria e historia se encuentran en constante interacción, entrecruzándose permanentemente, pues parten de una misma preocupación por la elaboración del pasado, ambas tienen un mismo objeto que se circunscribe a la misma dimensión: el pasado. La memoria está ligada al relato subjetivo y a la experiencia vivida, es una “cantera abierta” atravesada por el presente, esto hace de ella un objeto maleable y en permanente transformación pues se deja permear por la experiencia y conocimientos posteriores del individuo o de los colectivos.

La historia por su parte, aunque nace de la memoria y convirtió a la memoria en su objeto de estudio, tiene como pretensión distanciarse y emanciparse de ella, pero su conexión no puede romperse pues se nutre de la memoria para aportar un “contexto histórico global, para intentar

con ello esclarecer las causas, las condiciones, las estructuras, la dinámica de conjunto”
(Traverso, 2007, pág. 76).

Esta relación simbiótica resulta compleja y la memoria suele confundirse con historia, y logra alcanzar un nivel de difusión, de aceptación y de exposición en el espacio público, logrando mayor aceptación, pues se presenta como una historia más humana y cercana (Traverso, 2007). Es allí donde resulta de gran interés para esta investigación puesto que la memoria ha logrado una circulación de alcance mayor a las producciones historiográficas y en las escuelas se tiende en la actualidad a utilizar materiales más asociados a la memoria que a la Historia.

Por su parte Nora (2008) considera que este no es problema menor, que la memoria al ser cambiante, con una vocación individual y subjetiva, recoge relatos y recuerdos que le reafirman y le convierten en una narrativa absoluta e indiscutible; por el contrario, la Historia con su proceder riguroso reconstruye el pasado con una visión crítica y su vocación es laicizante y universal, “la memoria instala el recuerdo en lo sagrado, la historia lo deja al descubierto” (Nora, 2008, pág. 21). La memoria se enraíza en los relatos grupales con múltiples versiones que constituyen una identidad, mientras que la Historia produce relatos que le pertenecen a todos, por ende serían dos conceptos opuestos, que tienen una relación que ha venido cambiando hasta el punto de que la memoria ha terminado absorbiendo el trabajo de los historiadores y ha sido posicionada como instrumento de búsqueda del origen de comunidades étnicas, grupos familiares, entre otros, la memoria ha ganado espacios para producir relatos más cercanos al presente que conecta a los individuos con un pasado cercano.

En ese sentido, también lo advierte Todorov (2000), el cambio en occidente hacia la búsqueda del porvenir ha generado un desprecio hacia el pasado, pues no es utilizado como

modo de legitimación y la memoria no logra un lugar privilegiado y por ende estas sociedades habrían manifestado la urgencia de construir una memoria en servicio del presente, y esto conlleva una problemática sobre su uso, puesto que al ponerse al servicio del presente puede ocasionar que el pasado sea seleccionado para reforzar causas nacionalistas e ideológicas en declive (Todorov, 2000). El riesgo de subordinar el pasado al presente está latente, pero también si se le da un tratamiento ejemplar, permitirá una acción sobre el presente que advierta los riesgos de las injusticias del pasado y estar alertas a situaciones análogas en el presente.

Desde la perspectiva Latinoamérica, es Jelin (2021) quien nos avoca a pensarnos la memoria en plural y en constante lucha, involucrando al investigador con un «compromiso cívico- político con empatía hacia las víctimas» (p. 13). Éste nos conmina a pensar la noción de memoria colectiva como un entramado complejo de huellas entre tradiciones y memorias individuales. Estas premisas han resonado con gran fuerza en las investigaciones colombianas, como un referente del movimiento social que ha impulsado la voz de las víctimas y su inclusión en los currículos escolares, en el caso colombiano a través de las pedagogías de la memoria.

Autoras como Erll (2012) nos muestran la trayectoria de los estudios de la memoria colectiva haciendo especial énfasis en el trabajo de Maurice Halbwachs como el precursor, en los años veinte del siglo XX, de la concepción de los marcos sociales de la memoria. Toma distancia de los planteamientos de su época, que consideraban la memoria como un atributo individual. De esta forma le otorga a la memoria un carácter colectivo cuando plantea que «los marcos sociales son un requisito ineludible para todo recuerdo individual» (p. 20). Además, las investigaciones de la Unidad Especializada 434 de Gießen que diseñan un modelo para describir los procesos culturales del recuerdo. Estos referentes nos permiten tener un mapeo de las líneas conceptuales que se vienen desarrollando en el campo investigativo.

Colombia atraviesa por un auge de la memoria asociado a la configuración de políticas de la memoria respaldadas por la ley de víctimas 1448 de 2011 con la cual se creó el Centro Nacional de Memoria Histórica, a su vez resultado del proceso de paz con la guerrilla de las Farc que terminó con el «acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera». En general se han creado instituciones y centros de memoria histórica o museos de memoria que están funcionando en instituciones privadas o del Estado en diversos rincones del país. La implementación de estas acciones ha estado acompañada por la promulgación de leyes que intentan incidir y modificar el currículo escolar que le apuntan al trabajo con la memoria histórica y la abundante producción académica que nutre el debate sobre la enseñanza del pasado reciente, las pedagogías de la memoria y la forma en que la escuela ha asumido el debate y lo ha adoptado de forma particular. Estos hechos dan cuenta de la emergencia y consolidación de la memoria histórica como un hito de los últimos años.

Este interés sobre cómo leemos el pasado puede estar asociado a la idea de que “la memoria pareciera tener como <<marca de nacimiento>> una condición que la acerca a su objeto de evocación al mismo tiempo que consuma la separación de él” (Schindel, 2011, pág. 3); separación marcada por los procesos de paz con los grupos paramilitares AUC y con las guerrillas de las FARC en el siglo XXI. Estos procesos pueden ser la clave de la emergencia y obsesión memorial, al tiempo que serían un síntoma de la deslegitimación del conflicto armado y una forma de entenderlo como memoria, para distanciarlo del presente.

La categoría de memoria, o en nuestro caso memoria histórica, puede obnubilar el análisis histórico a través del posicionamiento de relatos, y esto puede corroer la noción de tiempo histórico pues está anclada a

procesos históricos en experiencias individuales o colectivas, subordinando el marco a la experiencia que lo percibe y lo relata. El énfasis en la subjetividad, imprescindible para abordar algunos aspectos de nuestra historia reciente, conlleva al mismo tiempo la posibilidad de que la historia se fragmente hasta el punto de constituirse en una sumatoria de micro relatos que la vuelvan irreconocible. (Lorenz, s/f, pág. 7)

El boom memorial en el país nos indica un cambio discursivo que introdujo nuevos retos, pues las disputas por los relatos sobre el pasado, tanto de guerrilleros como agentes del Estado y civiles, significan que está en construcción un relato sobre el conflicto armado en el que ninguno quiere tener el lugar de victimario. Estas tensiones evidencian las luchas por las memorias y como la memoria histórica es un concepto complejo y en construcción.

En palabras de Sven, el exceso de memoria, o memorias, nos plantea un problema: “(...) mientras los historiadores pretenden generar conocimiento nuevo, los constructores de memoria se preocupan más por la funcionalidad social y política de sus relatos” (Sven, 2017, pág. 52). El riesgo de que la memoria desplace el conocimiento histórico del pasado, puede incidir en los abusos de la memoria que nos advierte Todorov, enfatizando en los testimonios de tanto víctimas y victimarios. Si todos los relatos son verdadero, legítimos y válidos, al introducirlos a la escuela pueden generar confusión, parálisis y polarización, y no lograrían el objeto de introducir este conocimiento en las escuelas para evitar que las causas de los conflictos se reproduzcan.

Para comprender cómo se presenta el ingreso del debate sobre la memoria, Wills (2022) plantea que el campo de la memoria se consolida con la reglamentación de la ley 975 de Justicia y paz, ya que a su alrededor confluyen múltiples factores como la promulgación de una serie de políticas de la memoria por parte del Estado colombiano y por otro la articulación de prácticas

sociales de organizaciones civiles de víctimas. Identifica tres periodos determinantes para la configuración del campo de la memoria: el primer periodo (2005-2010) en el que identifica una “explosión plural” de memorias sociales motivadas por el debate alrededor del proceso de paz del gobierno Uribe con las Autodefensas Unidas de Colombia; en un segundo periodo (2011-2018) marcada por las negociaciones del gobierno Santos con la guerrilla de las FARC, momento en que las memorias logran confluir alrededor de acuerdos para nominar el pasado violento como conflicto armado, y otro grupo aglutinado alrededor de nombrarlo como terrorismo, que va a impulsar el desarrollo de narrativas construidas con base en esa lectura del pasado. Por último, el tercer periodo (2018-2021) en el que el gobierno de Iván Duque trata de incidir y redireccionar el trabajo del Centro Nacional de Memoria Histórica intentando desmeritar a los grupos de víctimas y grupos sociales que defendían el postulado del conflicto armado y minando la confianza de estas agrupaciones en las políticas de la memoria de ese gobierno.

Con estos periodos, Wills realiza un recorrido por el trabajo del Grupo de Memoria histórica del Centro de Memoria histórica describiendo las metodologías, debates y líneas de trabajo que caracterizaron el abordaje de un grupo diverso de investigadores que incidieron en la recopilación de testimonios, pruebas y documentación clave para el esclarecimiento de lo sucedido durante el conflicto armado y que fueron claves para organismos como la Justicia Especial para la Paz (Wills, 2022). Resulta relevante su análisis en la medida en que fue protagonista y participante activa de los Grupos de Memoria Histórica y del CNMH durante estos periodos; esto permite acercarnos a la emergencia del debate sobre la memoria en Colombia que, como ella lo sitúa, es de reciente aparición; será un fenómeno conectado con la reconstrucción de los hechos y testimonios emblemáticos, como las masacres que impulsó la

reconstrucción de hechos victimizantes, la recopilación y la sistematización de experiencias de resistencias e iniciativas comunitarias de memoria realizadas por las comunidades de víctimas (Jaramillo, Berón, & Parrado, 2020).

Este debate sobre la memoria, o las memorias, nos interesó en la medida en que ingresó a la escuela y nos preguntamos por la forma que toma el discurso en ella. La memoria histórica en la escuela está correlacionada con las memorias de las víctimas del conflicto armado y es sobre esta memoria que se efectúa la acción de convertirlas en enseñables. Este ejercicio va a encontrar eco sobre todo en las iniciativas de educación para la paz y las pedagogías de la memoria, en las que las apuestas se remiten directamente al ingreso de los testimonios de las víctimas como un objeto enseñable del pasado violento, también como parte de la formación de un ciudadano memorial, para el fortalecimiento de las democracias y en defensa del postulado del «nunca más», es decir, está fuertemente relacionado con el activismo político.

En el marco de esta emergencia tomamos referentes internacionales de investigaciones de Hispanoamérica con el propósito de poner en perspectiva los objetos y enfoques metodológicos sobre el problema de la memoria histórica y la enseñanza de pasados violentos, para luego adentrarnos en trabajos de campo en Colombia y realizar un balance de las líneas de investigación en emergencia.

De esa manera nos aproximamos a trabajos que abordan temas del campo de la enseñanza de las ciencias sociales y la memoria histórica en la escuela. A partir de esto hicimos un acercamiento a las líneas de investigación que han abordado el problema de la memoria histórica, para establecer unas líneas gruesas de trabajo e identificar debates abiertos alrededor de la enseñanza de los pasados violentos, así como el papel de la escuela y el maestro frente al auge

de la memoria histórica. Esto nos sirvió para saber cuál sería el aporte de esta tesis, en el contexto de los trabajos afines a la misma.

2.3 La escuela: el pasado reciente y la memoria histórica.

En esta sección trabajaremos sobre los objetos y los enfoques investigativos que rastreamos en la revisión de literatura guiado por las categorías de la caracterización, que nos permitieran establecer el estado de las investigaciones, los objetos de estudio y los enfoques de investigación utilizados para establecer lo que se ha investigado en relación con la memoria histórica y la escuela y su enseñanza. Adicionalmente trataremos trabajos que nos permitan abordar la enseñanza del pasado reciente ligado a conflictos armado o a estados de excepción pues sostienen una relación cercana con el objeto de esta investigación.

2.3.1 Estados autoritarios y conflictos armados internos y su influencia en la escuela

La producción académica del Cono sur impulsado por las luchas de los movimientos sociales por los derechos humanos durante las luchas contra las dictaduras del cono sur ha dejado una trayectoria que nos permite analizar la forma en que se ha estudiado el pasado reciente y su relación con la escuela. Por ello seleccionamos investigaciones de Argentina, Uruguay y Chile para revisar las formas en que se ha investigado la incidencia de los estados autoritarios en la escuela e indagaciones de Guatemala y Perú para identificar investigaciones que han estudiado como se aborda el conflicto armado interno como tema escolar.

El manejo de las narrativas en la escuela es complejo como señala Debatista (2004), la diversidad y heterogeneidad de narrativas sobre la dictadura que circulan en el ámbito escolar genera conflictos y versiones opuestas a pesar de la legislación posdictatorial que buscó incidir

en la cultura escolar con la instauración de fechas conmemorativas. Por ello, Debatista propone la necesidad de una política del recuerdo que establezca una narrativa oficial, facilitando así el debate social y la construcción de un pasado social común que pueda ser abordado efectivamente en las escuelas. Esta investigación nos reafirma que las dinámicas escolares se distancian de la normatividad puesto que manejan unas formas propias frente a la aplicación de contenidos de la historia reciente.

Así lo muestra, Lorenz (2004) con la investigación hecha con la forma en que trabajo el relato de "La noche de los lápices" (Argentina, 1976) en los años ochenta revela que la narrativa, difundida por el libro y la película, se centró excesivamente en el horror y el activismo político sin la debida contextualización histórica. Esta aproximación generó confusión, incompreensión y parálisis en los estudiantes, llevando al autor a argumentar a favor del uso de herramientas históricas para evitar el anacronismo. Esta investigación nos permite identificar los retos sobre las narrativas y el tratamiento que se le da al pasado reciente en las aulas, no sólo como política de la memoria y como deber sino sobre las herramientas y el manejo historiográfico y pedagógico de los contenidos asociados a los estados de excepción o los conflictos armados.

El estudio de las políticas de la memoria y su maleabilidad acorde al gobierno de turno hace que desde la legislación se intente modificar y dirigir los contenidos temáticos escolares, identificando que a pesar de que la dictadura ingresó como tema escolar y como parte de los libros de texto los maestros evadían la controversia faltando, según el autor, al principio de la enseñanza de la historia reciente, y la necesidad de estudiar el papel de la ciudadanía durante estos periodos, puesto que su aceptación e inmovilidad frente a los dirigentes de la dictadura debería ser un tema por trabajar en la escuela (Amézola, 2012). Las disposiciones legales generan tensiones que, al interior de la escuela, pero no implica una transformación inmediata y

lineal, ni logra sujetar al maestro o lo obliga a modificar o introducir nuevos elementos temáticos.

Desde algunas investigaciones se plantea que el maestro es un actor fundamental para la consolidación de los proyectos que respalden el trabajo por el “Nunca más” y se les otorga un papel fundamental en la inclusión o exclusión de contenidos temáticos, la implementación de la educación en derechos humanos es esencial para la consolidación democrática, posicionando a la memoria como un componente clave en la construcción de verdades históricas para prevenir el olvido y la repetición de violaciones sistemáticas. En esta tarea, los docentes son fundamentales, ya que, al articular la pedagogía de la memoria con la enseñanza del pasado, pueden contribuir a "imaginar y construir futuros más justos" (Sacavino, 2015).

En Argentina existe un fuerte interés en estudiar cómo se transformó la formación docente durante el periodo de la dictadura, las tensiones entre los maestros y las instituciones de dirección estatal, la producción de manuales en el régimen dictatorial y legislación educativa que, si bien no tiene un impacto lineal sobre lo que acontecen la escuela, muestran los amplios desarrollos de la normatividad durante el periodo dictatorial (García, Alfonseca, & Mateus, 2024) y la forma en que operaron los organismos de inteligencia en Argentina para perfilar, perseguir y depurar al cuerpo docente por el riesgo de una infiltración comunista (García, 2018).

Para el caso de Uruguay encontramos trabajos enfocadas hacia las políticas de la memoria y el impacto de la Comisión para la Paz en romper el pacto de silencio posterior a la dictadura (Demasi, 2016) los objetos de investigación muestran una incidencia de la mirada de los estudios foucaultianos sobre el cuerpo como objeto de control y regulación a través de la enseñanza de la educación física, la formación en deportes y gimnasia (Rodríguez, 2003), constituyéndose como

una práctica ideológica y como una forma de interiorizar el orden dictatorial a través de los rituales escolares (Berná, 2018).

En Chile los estudios se enfocan a la revisión de la legislación y reformas educativas durante la dictadura (Cariola et al., 2003) y la transformación del sistema educativo como metamorfosis subterránea durante la dictadura (González, 2015) continúan en esa misma línea, explorando las transformaciones de las políticas educativas (Moreno-Doña y Gamboa, 2014), la reforma curricular al área de historia y ciencias sociales y la construcción de un relato oficial sobre la dictadura (Reyes, 2004) las representaciones sociales de los profesores desde sus organizaciones profesoraes (Candina, 2014) y el trabajo sobre la represión y vigilancia del trabajo docente durante la dictadura (Zurita, 2017).

Desde las narrativas de la enseñanza de la historia en la escuela se ausculta la influencia de corrientes historiográficas que favorecen y valoran a los regímenes autoritarios por ser eficientes y alcanzar la estabilidad política y económica. A esto se suma la forma tradicional de enseñanza de la historia que contribuyó a la aceptación de la dictadura militar chilena en 1973, pero no se ahonda en la incidencia de la dictadura en los contenidos enseñados sino en la regulación de ritos y conmemoraciones patrióticas (Pérez, 2018).

El concepto de «pedagogías de la memoria» desarrollado por Graciela Rubio (2007), resulta muy potente para trabajar en las escuelas la enseñanza de la dictadura, expone que se apropió con dos perspectivas: la primera, el desplazamiento del recuerdo desde una mirada disciplinar de la historia para plantear la memoria como una categoría ético-política; la segunda, que pasa de la experiencia narrativa del recuerdo para enfatizar en la formación de subjetividades (Rubio, 2007).

Fuerte inclinación de las investigaciones hacia el estudio de las reformas a la política pública que transformaron y sujetaron el currículo impactando de forma directa la cultura escolar impregnándola de la ideología de la dictadura, Los procesos de control, vigilancia, represión y expulsión del cuerpo docente durante los regímenes autoritarios representan una línea fuerte de trabajo tensionada entre la resistencia y la obediencia. La dictadura y el disciplinamiento del cuerpo para la formación de estereotipos ligados a la idea de sociedad propugnado por el gobierno autoritario, muchos conectados con la enseñanza educación física y a estudios con enfoques foucaultianos (García, Alfonseca, & Mateus, 2024). Los manuales escolares como objeto de estudio y la inclusión, omisión, modificación o expulsión de contenidos temáticos, censura y depuración sistemática para el moldeamiento de la conducta marcan una línea recurrente en el accionar de los regímenes autoritarios.

Para esta investigación resulta relevante apuntar los distintos abordajes y entradas y objetos de investigación de los cuales se han ocupado en diversos países como referentes para nuestra investigación puesto que nos muestran la diversidad de abordajes y la importancia de apostar por metodologías y objetos de investigación variados pues el campo de la enseñanza de la historia reciente y de la historia de la educación requiere diversificar enfoques y fuentes para nutrir el campo.

Los trabajos del Cono sur han incidido notablemente en la constitución de líneas de investigación en Colombia, especialmente en la pedagogía de la memoria, pero cabe resaltar que el caso colombiano nos obliga a desmarcarnos del concepto autoritarismo o de estados autoritarios pues su devenir histórico no responde al concepto de estado de excepción, pues, al ser un Conflicto Interno Armado supone una mirada distinta más cercana a los casos de Perú y Guatemala. Para el caso peruano Trinidad (2004), encontró que la represión del gobierno de

Alberto Fujimori a sindicatos y maestros implantó el miedo en las escuelas peruanas. Este miedo forzó la adhesión a la historia oficial y evitó que los docentes abordaran en el currículo los temas sensibles del período de violencia política; así mismo se evidencia en la enseñanza del periodo de la violencia política en Perú en las escuelas de Ayacucho, sus vivencias durante el periodo de la violencia y la represión a los maestros y lo que se enseña en sus escuelas. El estudio de la relación que hace del currículo y lo que llama historia oficial con lo que se enseña en la escuela y los relatos de los maestros donde ellos describen la forma en que enseñan y las razones por las cuales no hablan de diversas temáticas asociadas a la violencia política (Rubio, 2007)

Por su parte, la enseñanza del Conflicto Armado Interno en los colegios peruanos investigada por Ucelli et al. (2017) revela que aunque es un tema incluido en el currículo, los maestros evitan abordarlo por temor a la estigmatización y la falta de una versión oficial, que hace difícil contrarrestar la narrativa fujimorista que entra en tensión con las recomendaciones de la Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR).

En el caso de Guatemala, Oglesby (2004) nos plantea que a pesar de que la Comisión de Esclarecimiento Histórico (CEH) recomendó la realización de una reforma educativa centrada en los derechos humanos y una política de la memoria estas no se implementaron, pero los maestros guatemaltecos han tomado la iniciativa de crear proyectos y actividades curriculares alternativos en el territorio, enfocados en los derechos humanos, la historia local y la historia del conflicto armado. Desde una perspectiva etnográfica Bellini (2017) recoge las formas como las narrativas del conflicto y las memorias fragmentadas son transmitidas y recibidas por una generación que creció después de la firma de los Acuerdos de Paz en Guatemala (1996) mostrando las tensiones entre la versión histórica oficial y las historias de vida locales o las promovidas por las organizaciones de la sociedad civil.

2.3.2 Enseñanza de la historia y del pasado reciente. La enseñanza de la historia y del pasado reciente forman parte de la consolidación de la memoria histórica como saber escolar, según la caracterización de la década de 2010 a 2020 realizada en la primera etapa de la investigación, por lo tanto, nos interesa indagar por las líneas de trabajo en el campo que estén relacionadas con la forma en que se ha introducido o se han constituido escenarios diversos en la escuela con relación a la enseñanza de la historia y del pasado reciente, el estudio del nacionalismo y la consolidación de una identidad política colectiva constituida por sentimientos dentro de una identidad cultural (Álvarez, 2010) y la relación entre memoria histórica-nacionalismo-política educativa como un eje que atraviesa las reformas curriculares de la segunda mitad del siglo XX y que el poder político ha moldeado (Acevedo & Samacá, 2012).

Las investigaciones enfocadas a reformas educativas permiten determinar periodizaciones ligadas a la legislación educativa y a las reformas curriculares del área de ciencias sociales que buscan esclarecer los periodos de la enseñanza de las ciencias sociales y la historia. Se ha abordado la enseñanza de las ciencias sociales desde la perspectiva prescriptiva y hermenéutica, que usa como principal fuente de consulta la legislación emanada desde el ministerio y el Congreso de la República. Además, los estudios comparativos de legislaciones y la forma en que los lineamientos curriculares emanados en el 2002 y los estándares básicos promulgados en el 2004 El primero con una mirada sobre el diseño curricular y lo evaluativo y el segundo con una mirada eficientista que al contrario de ser complementarios o que el segundo desarrolle al otro tiene particularidades y enfoques distintos (González, 2011). El estudio de las reformas curriculares en el que se analiza la inclusión/exclusión de la histórica en el currículo, el abordaje de los relatos y narrativas de un cierto tipo de víctimas que predominan e invisibilizaba a otros

grupos de víctimas y la necesidad de construir un trabajo didáctico para la vinculación del conflicto armado colombiano como un tema escolar (Rodríguez y Sánchez, 2009).

Apunta a la brecha entre la legislación y las prácticas puesto que se privilegiaba la integración curricular y en la práctica se mantenía una «asignaturización» y la línea de memoria y la historia reciente considerado un campo que está abriendo camino con la influencia de los trabajos de Jelin (Aguilera, 2016). La enseñanza de la historia y la investigación histórica se han distanciado pero tuvo dos iniciativas singulares destacadas por Acevedo (2012): la propuesta de Renán Vega Cantor que promovía la historia popular para fomentar el pensamiento crítico y distanciarse de la Historia de Bronce o historia patria; y el proyecto del Ministerio de Educación Nacional (Historia Hoy: aprendiendo con el Bicentenario), que buscaba que los estudiantes generaran sus propias preguntas sobre la Independencia y se acercara al pasado por sí mismo. El autor reconoce la importancia de acercar los aportes historiográficos a la enseñanza del pasado para actualizar y modificar las prácticas tradicionales que ha caracterizado la enseñanza del pasado.

La enseñanza de la historia reciente en el aula no solo está ligada a la difusión de un modelo de nación y ciudadanía, sino que la ven como un espacio donde la memoria es agenciada ligada a «nunca más» de origen argentino y, a la idea de Colombia como un país amnésico sumido en el olvido. Esto significa que la escuela es crucial para constituir subjetividades políticas que están orientadas hacia la acción política y la construcción de futuro (Jilmar, Amador, & Delgadillo, 2010).

La enseñanza del pasado reciente pasa por la asociación entre la memoria y la pedagogía de la memoria con el pasado, presente y futuro y por la pregunta por la subjetividad del maestro, pues la enseñanza del conflicto armado, puede estar ligada a las pasiones y odios que pueden

desatarse por su enseñanza, los riesgos asociados, la experiencia personal del maestro como impulsor o como desencadenante didáctico (Ramos, 2017).

La complejidad de tratar temas de la historia reciente plantea una tensión entre memoria historia mientras los actores del pasado sigan incidiendo en el presente, aun así, diversas propuestas didácticas en la educación media, orientadas a una formación política y axiológica, con disensos en la cronología y ausencia de un relato unificado sobre el inicio del conflicto armado (Arias, 2018).

En la línea de la enseñanza del pasado reciente como una apuesta por la transmisión generacional se nos plantean las diversas formas en que se viene abordando el conflicto armado como tema dentro del currículo escolar, incluido en los textos escolares y el rol de los medios de comunicación en la constitución de narrativas del pasado (Sánchez, 2017). También nos avocan a pensar el rol protagónico del maestro en la transmisión de ese pasado a las siguientes generaciones en la selección e introducción de temas y contenidos que no son parte de que a pesar de material curricular oficial, los maestros implementaron el tema autónomamente en las aulas (Arias, 2022)

La relación directa entre enseñanza del pasado reciente con la memoria histórica se hizo evidente en la caracterización y a pesar de no estar incluida con un espacio en el currículo formal, los maestros abordan en el aula temas que no están explícitos en los planes de estudio lo que evidencia una autonomía en el desarrollo de los contenidos que difiere de la prescripción oficial (Valencia, 2016).

La memoria histórica en su relación con la educación es un objeto en disputa que no sólo se relaciona con un campo de conocimiento a transmitir, sino que están en constante relación con

las sensibilidades éticas y políticas en construcción que dificultan su trabajo en la escuela, al ser un contenido cargado de debate política, juicios de valor y emociones complejas. Estos desafíos pueden ser superados al dirigir su estudio hacia la apropiación del presente para intervenir y accionar sobre el presente (García-Vera, 2020)

Por otra parte, la manualística tiene una amplia acogida en diversos países, principalmente en aquellos en donde se desarrollaron estados autoritarios abordando principalmente la inclusión o exclusión de contenidos referidos a ese periodo o su narrativa, en la relación memoria/olvido, y el papel que desempeñan los maestros como mediadores de los contenidos escolares recogidos en los textos y su decisión de omitir o evadir contenidos problemáticos o controversiales.

Para revisar las transformaciones que ocurren en los libros de textos y sus narrativas sobre los periodos de dictadura española, primero aparece como un hecho heroico y luego como una desafortunada tradición histórica y la guerra como un suceso inevitable (Aguilar, 2008), o el tratamiento de los periodos democráticos con narrativas despectivas excluyendo temas ligados a las víctimas como la represión o el exilio y a partir de los noventa se introduce una mirada más historiográfica introduciendo testimonios (Valls, 2007). El análisis de libros de textos nos sugiere una línea de interés para analizar las narrativas sobre los pasados violentos y su transformación en el tiempo, los abordajes no son estáticos y van interactuando con los aportes de la historiografía. En el caso colombiano Rodríguez (2013) expone la incidencia de la Academia Colombiana de Historia (ACH), trazando su consolidación como organismo asesor del Estado y su incidencia en la enseñanza de la historia hasta los años sesenta, pues la ACH tuvo la dirección de los textos oficiales entre 1909 y 1930, encargándose de premiar y seleccionar los libros de historia adoptados por el MEN, así como de determinar qué relatos históricos debían ser

considerados como "errores" o ser "echados al olvido", configurando así la narrativa histórica nacional enseñada en las escuelas. Esta investigación nos permite identificar la relación entre la ACH con la escuela y la forma en que los contenidos escolares han sido sujetos y controlados desde afuera, y como son renovados y reforzados en distintos periodos donde el nacionalismo se profundiza.

Las narrativas históricas tienen una relación directa con la memoria histórica por cuanto constituyen los relatos que se convierten en enseñables circulan de diversas formas en la escuela y como lo muestran Padilla y Bermúdez (2016) pueden ser claves para la legitimación de la violencia. Las autoras elaboran un análisis comparativo de las narrativas en libros de texto escolares y el informe *¡Basta Ya!* del Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH).

Identifican un contraste clave: mientras los textos escolares ofrecen relatos lineales y cronológicos que omiten la voz de las víctimas y la problematización del conflicto, el informe del CNMH presenta una explicación multicausal y compleja, centrada en el impacto y la memoria de los afectados. Las autoras concluyen que las narrativas históricas que circulan en las escuelas tienen un impacto directo en la normalización o desnormalización de la violencia.

Aunque el análisis de libros de texto no es el eje de nuestra investigación, nos arroja elementos analíticos sobre el tratamiento de los libros de texto que hacen parte del archivo documental compilado para dar cuenta de la emergencia y procedencia de la memoria histórica en la escuela.

2.3.3 Apuestas didácticas: pasado reciente y memoria histórica. En la revisión encontramos una serie de trabajos encaminados hacia la línea de producción de unidades didácticas algunas de ellas están asociadas a trabajos de grado de maestros en formación y en servicio con el propósito de diseñar y aplicar ejercicios didácticos para trabajar la historia reciente específicamente el

conflicto armado. Seleccionamos algunos relacionados con la enseñanza del pasado reciente con el propósito de indagar la forma en que los maestros adoptan la legislación y la necesidad de que la pedagogía de la memoria se convierta en una vía metodológica y conceptual para que las narrativas y testimonios de las víctimas ingrese a la escuela colombiana (Torres, 2015).

La construcción de unidades didácticas para el abordaje de la memoria histórica en el aula con el propósito de construir herramientas que le permitan a los estudiantes la comprensión del conflicto armado colombiano (Vanegas, 2016; Uribe, 2019). Las tesis arrojan experiencias de la organización temática que acompañaría el proceso en el aula y nos permite evidenciar lo que maestros por todo el territorio vienen desarrollando en los últimos años. En la Universidad Pedagógica Nacional en el año 2004 se ha venido consolidando la propuesta con un enfoque en la formación de maestros de ciencias sociales que incentiva el trabajo del conflicto armado como tema y el desarrollo de trabajos de grado y ejercicios investigativos que articula las subjetividades políticas con la práctica pedagógica de los futuros docentes (Arias, et al., 2022).

De la misma manera la compilación de experiencias de la pedagogía de la memoria desde la ruralidad quienes, a través de la narrativa y el arte, realizan propuestas con comunidades para tramitar los procesos de duelo, perdón y construcción de paz (Olivera, Pineda y Monroy, 2021).

En esa misma línea, la Comisión de la Verdad construyó en el componente «Pedagogía» una serie de unidades didácticas dirigida a la básica secundaria enfocada a cuatro ejes justicia restaurativa, esclarecimiento de la verdad, la no repetición del conflicto armado y sus causas, reconciliación y convivencia pacífica. Las secuencias cuentan con textos breves, caricaturas, canciones, cuentos, películas, recorridos virtuales, entre otros, que propician la reflexión a través de preguntas (Ruiz, 2022). También incluyeron herramientas didácticas dirigidas no sólo a las escuelas, que permiten el abordaje del conflicto armado desde una perspectiva centrada en las

víctimas. En ella se recogen cuatro cartillas: la primera, es una guía que orienta el uso pedagógico de la plataforma digital de la comisión de la verdad, donde se explica los componentes y el contenido de la página web del informe; el segundo documento titulado *Diez propuestas para el estudio de la historia reciente de Colombia con énfasis en el conflicto armado* es preparado por diez maestros en los que se elaboran guías temáticas respondiendo a la pregunta ¿cómo podemos enseñar en la escuela la historia reciente de Colombia, con énfasis en el conflicto armado? Con ello se espera que la escuela asuma la responsabilidad de guiar a los estudiantes en el proceso de aproximarse al informe, como camino para que comprendan las complejidades del conflicto. El tercer trabajo es una guía titulada *Romper el silencio* que nos presenta el objetivo de una serie televisiva. El cuarto, es la guía *Mosaicos metodológicos escuelas de palabra* desarrolla la estrategia implementada por Educapaz, que busca reflexionar en las escuelas sobre el valor de la verdad en situaciones cotidianas de la mano de los objetivos de la comisión de la verdad (CEV, 2022a).

Las propuestas didácticas se constituyen como una línea con bastante fuerza, debido a que pretenden constituir unidades didácticas que atenúen el impacto de la guerra, atiendan y visibilicen a las víctimas. En medio de las disertaciones sobre la dimensión y periodización del conflicto armado en el campo histórico, desde la investigación en educación se debate la forma como se enfrenta e introducen contenidos temáticos en el currículo; a través de una prolífica producción académica se avoca a la pregunta por la disputa de la memoria desde el rescate de las memorias colectivas desde la escuela, y la puja con la memoria oficial que viene tomando forma desde los informes de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad (CEV).

Otras producciones intentan servir de guía o referente para llevar a las aulas. Si bien, son intentos para explorar y avanzar en la forma en que los temas de la historia reciente se pueden

trabajar en el aula, pues los maestros desarrollan diversas apuestas que no pueden ser invisibilizadas y superpuestas con trabajos elaborados desde las universidades, al contrario se hace indispensable ese diálogo de saberes entre las dos perspectivas. En esta tesis mostramos como desde las aulas los maestros han producido saberes sobre la memoria histórica y los proyectos, iniciativas y estrategias implementadas, que pueden servir como referentes para el diálogo sobre la forma en que el pasado reciente, específicamente, el conflicto armado debe ser tratado como un objeto enseñable.

2.3.4 Pedagogías de la memoria. En los trabajos centrados en la pedagogía de la memoria descrito por Sánchez (2017), vemos su procedencia en los movimientos sociales que reivindican los derechos humanos con una fuerte influencia de los procesos de la educación por el «nunca más» provenientes de países del cono sur que enfrentaron gobiernos autoritarios. La fuerza del movimiento social y político ha posicionado el proyecto de «nunca más» como un referente para la garantía de la no repetición. Estas experiencias han sido seguidas muy de cerca por varios de los trabajos que han optado por las pedagogías de la memoria apuntándole a la no repetición y a la constitución de subjetividades políticas en la escuela que incidan en el futuro apostándole a la constitución de sociedades democráticas.

Un ejemplo de ello es el grupo de investigación «Educación y Cultura Política» la producción académica es prolífica al explorar diversas aristas postulan la pedagogía de la memoria como parte de la formación de una ciudadanía memorial que ejerza la defensa de los derechos humanos y la consolidación de la democracia a través de propuestas de literatura que se distancien de la enseñanza tradicional de la historia en la escuela (Herrera y Merchán, 2012). En este ejercicio pedagógico el papel del maestro sería fundamental por cuando su postura ética, crítica y su posicionamiento político permitiría el trabajo con la pedagogía de la memoria

(García, Arango, Londoño & Sánchez, 2015). Se plantea la escuela como un lugar privilegiado para la transmisión de saberes intergeneracionales. También se preocupan por abordar la relación entre educación y memoria el recorrido de las políticas de la memoria en los procesos de transición democrática en Chile y Argentina, y para el caso colombiano describen la trayectoria de las políticas de la memoria desde la Constitución política de 1991 y la legislación que han promulgado para la protección de las víctimas con la Ley 1448 de 2011 (Herrera y Pertuz, 2016).

La pedagogía de la memoria se presenta como una estrategia en la escuela cuyo propósito es el posicionamiento y la incidencia en la constitución de un cierto tipo de subjetividades políticas; la educación de la memoria histórica sería un imperativo ético remitiéndose a los planteamientos de Adorno sobre Auschwitz, donde se otorga un papel relevante a la escuela como espacio de no repetición, conocer el pasado para que éste no se repita (Ortega, Castro y Vélez, 2020).

La pedagogía de la memoria se consolida como una línea de trabajo sobre el conflicto armado, como un modelo pues al recoger las voces de las víctimas se consolidaría como un camino para la constitución de una ciudadanía memorial que transforme la realidad y que se comprometa en la no repetición (Díaz y Hernández, 2021).

La enseñanza de las ciencias sociales debe incluir la pedagogía de la memoria como una ruta para la construcción de la democracia y las luchas sociales, postulan la escuela como un espacio de reconciliación y reparación simbólica y proponen como estrategia de trabajo en el aula el uso de fuentes históricas para la reconstrucción de la memoria histórica local como un camino para la reconciliación y la reparación a través del conocimiento del pasado común (Chaves y Castro, 2021).

La pedagogía de la memoria adoptó parte del proyecto del «nunca más» resultado de las luchas sociales del cono sur contra los gobiernos dictatoriales, que tiene como centro el trabajo sobre la alteridad, el aprendizaje del dolor y la empatía, con la inclusión de las narrativas de las víctimas como el mecanismo de acercamiento hacia el estudio del pasado reciente. Esta línea tiene una apuesta política contra el olvido y en favor de la no repetición conectada con organizaciones del movimiento social y de las víctimas.

En esta investigación tomaremos distancia de una apuesta política particular para centrarnos en la forma en que la memoria histórica se instaló y la manera en que se ha adoptado en las escuelas, tomando especialmente a esta pedagogía como su eje de desarrollo. Desde esta investigación cuestionaremos la manera como, al incluir el testimonio de las víctimas desde lo emocional para desarrollar la empatía, puede convertirse en un obstáculo para la comprensión de las causas y complejidades del conflicto armado.

2.3.5 Documentos producidos por maestros: entre la ausencia y la dispersión. El material elaborado desde las escuelas es de difícil acceso, asociado en parte a la inexistencia de una política pública de archivos escolares que compilen, recojan y resguarden el material que permita narrar los acontecimientos propios de la cultura escolar como material didáctico, planes de área, planes de aula, diarios de campo, proyectos pedagógicos, cuadernos escolares, entre otros.

No obstante, el Museo Pedagógico Colombiano, de la UPN, ha recopilado documentos de su archivo pedagógico y del centro documental del Ministerio de Educación Nacional, en donde se pueden consultar documentos, libros, manuales y proyectos financiados por ellos. Además, está el trabajo de divulgación y recopilación que viene desarrollando la Universidad del

Atlántico⁸ en el que recoge manuales escolares de diversas asignaturas que son un insumo importante para el estudio de los saberes escolares.

Los trabajos diseñados por maestros se encuentran dispersos en diferentes centros documentales, en publicaciones de periódicos, revistas o libros autofinanciados que hacen difícil el acceso a este material. Algunos documentos que son producidos por universidades o dirigidas por docentes universitarios como es el caso de la serie *Expedición Pedagógica Nacional* en la que se recoge la apuesta inspirada en el Movimiento Pedagógico y compila una serie de publicaciones sobre sistematización de experiencias, prácticas pedagógicas; se propone reconocer el saber de los maestros en diferentes regiones del país, orienta estrategias para la recolección y registro de experiencias en proyectos desarrollados por los maestros en los territorios visitados por la expedición; una muestra de ello es la publicación *Expedición Pedagógica Nacional. Pedagogía, territorio y cultura* (Universidad Pedagógica Nacional, 2006), que recoge proyectos de comunidades indígenas y afrocolombianas, además de compilar apuestas pedagógicas de maestros que transforman la práctica y el quehacer de la escuela (se registran proyectos sobre el uso del ábaco, escuela itinerante, la granja escolar, uso de fuentes orales entre otros).

También se encuentra la experiencia de la *Escuela de La Salle para la Paz y la Vida como un proceso popular en el barrio La Reliquia* en el que se narra la creación en el año 2002 de la escuela de básica primaria enfocada a atender población desplazada y víctima del conflicto armado en el municipio de Villavicencio (Meta), como una apuesta desde la educación popular con enfoque hacia la paz y la vida (Pabón & Hernández, 2006).

⁸ Se puede consultar en el siguiente link: <https://repositorio.uniatlantico.edu.co/handle/20.500.12834/31>

Entidades como el Centro Nacional de Memoria Histórica CNMH con el libro *Recorridos de la memoria histórica en la escuela. Aportes de maestras y maestros en Colombia* (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2018) recogen las reflexiones y propuestas de los maestros pertenecientes a la Red Nacional de Maestras y Maestros por la Memoria y la Paz, encaminadas a trabajar el campo de la memoria histórica y su enseñanza en la escuela desde las pedagogías de la memoria y la construcción de una cultura para la paz. Con el acompañamiento del CNMH y las herramientas desarrolladas en su Caja de herramientas se describen las secuencias metodológicas que van desde museos escolares de la memoria, intercambios comunitarios a proyectos de historia oral.

Por otra parte, con el apoyo de entidades no gubernamentales encontramos la publicación *El currículo en la construcción de una cultura de paz. Programa de desarrollo y paz de los Montes de María* (Escuela Normal Superior Montes de María, 2012) que nos relata el recorrido de la Escuela Normal Superior Montes de María que, en medio de las afectaciones del conflicto armado hacia la institución, pues dos de sus rectores fueron víctimas de desaparición forzada (Atilio Vásquez en 1997 y Pura Álvarez 2001). La institución construyó y consolidó un currículo cuyo eje es la educación para la paz, el cual promovió la pedagogía del diálogo y el desarrollo de semilleros de investigación histórica para reconstruir el tejido social afectado por el conflicto armado y fortalecer la educación rural a través de la formación docente con un énfasis en la transformación social.

El libro *Educación para la paz* elaborado por la Escuela Normal Superior de Medellín (1997) recopila las ponencias presentadas en las IV Jornadas Gustavo Ángel Urón Solano cuyo tema central fue “educación para la paz”, y su propósito fue reflexionar sobre el papel de las

normales en la formación docente, la transformación social y la educación para la paz y los derechos humanos.

En la obra *Encuentro de escuelas asociadas a la Unesco por la paz, experiencias* (1999) se recogen experiencias educativas de 15 instituciones escolares ligadas al proyecto Plan de Escuelas Asociadas (PEA) adscrito a la Unesco; los proyectos señalan la importancia de trabajar la educación para la paz, el medio ambiente y los derechos humanos con el propósito de impactar los contextos sociales, posicionando a la escuela como un eje transformador de las comunidades.

En otro texto: “Educación para la paz” (2009) se sistematizan y analizan experiencias y metodologías de educación para la paz implementadas en colegios de la ciudad de Bogotá; estas experiencias se basaron en la transversalidad curricular, la participación de la comunidad educativa y el apoyo de organizaciones no gubernamentales y Universidades para el desarrollo de los proyectos en las instituciones educativas.

Las publicaciones periódicas que permanentemente recogen, analizan y divulgan temas sobre educación, políticas educativas, debates pedagógicos, proyectos de investigación y proyectos de aula y que nos acercan al saber escolar a través de artículos producidos por los maestros. En primer lugar, la *Revista Educación y Cultura* creada en 1984 cuyo objetivo principal es la difusión de experiencias del magisterio colombiano y de los debates alrededor de las políticas educativas y la lucha sindical. Los números de esta revista se encuentran publicados en su totalidad en la web⁹, lo cual permite un acceso directo al material producido por maestros en más de 4 décadas. También el periódico *Al Tablero* publicado por el Ministerio de Educación Nacional desde el año 2001, se pueden hallar artículos que exploran experiencias pedagógicas de los territorios como es el caso del proyecto de los indígenas Zenú en el Urabá antioqueño en el

⁹ Se puede consultar en el siguiente link: <https://fecode.edu.co/biblioteca-revista-educacion-y-cultura/>

colegio Indupalma que le apostó a la resolución de conflictos a través del proyecto “niños emprendedores de paz” (Ministerio de Educación Nacional, 2002a).

Por último, no podemos dejar de mencionar a las publicaciones del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP, creado en 1994 cuyo órgano de divulgación, el magazín *Aula Urbana*, permite acceder a un sinnúmero de iniciativas y proyectos desarrollados en diversos colegios de Bogotá, algunos de los que consultamos enfocados hacia la cultura de paz, el manejo de conflictos y la convivencia escolar.

Aunque las publicaciones periódicas logran circular con mayor facilidad, los libros, cartillas y publicaciones realizadas por los maestros se encuentran diseminados en bibliotecas, hemerotecas y centros documentales de varias ciudades, y fueron incluidos dentro del proceso de codificación y análisis, lo cual nos permitió una aproximación a la producción del saber desde las escuelas. Nos enfrentamos a la constante escasez de documentos generados desde las escuelas. Si bien referenciamos algunos de los trabajos hechos desde Universidades o entidades gubernamentales que recopilan el trabajo de docentes, la dificultad de acceder a otro tipo de documentos por la inexistencia de una política pública de archivos escolares que recoja, clasifique y preserve estos trabajos como parte importante de la historia escolar en el país.

Las investigaciones abordan distintas aristas del tema de la memoria histórica que han aportado puntos de análisis que enriquecen el campo, pero se ha considerado la memoria histórica como algo dado, como un elemento obligatorio en la legislación y por ende en la escuela. Desde nuestra perspectiva pretendemos seguirle el rastro a su aparición en el discurso y su adopción como una práctica discursiva, que nos permite ver los efectos de esa práctica en la escuela y la manera en que se configuró el discurso y los otros discursos que inciden en él.

De acuerdo con todo lo anterior, como objetivo de esta investigación, nos interesó establecer las líneas de influencia que permitieron que la memoria histórica se introdujera en la escuela, el impacto de los discursos provenientes de los procesos del cono sur puesto que el conflicto interno colombiano dista mucho del proceso dictatorial argentino, uruguayo y chileno, pero aun así tienen una gran incidencia en los trabajos que se han realizado en nuestro país. Los casos de Perú y Guatemala no han tenido la misma incidencia a pesar de compartir elementos más cercanos, por el tipo de conflicto armado.

La búsqueda por la emergencia del discurso sobre la memoria histórica nos permitirá develar y perseguir lo que era antes y lo que pudo ser y no fue, lo que es ahora y la forma como se ha instalado en la escuela.

Las investigaciones abordan distintas aristas del tema de la memoria histórica que han aportado puntos de análisis que enriquecen el campo, pero se ha considerado la memoria histórica como algo dado, como un elemento obligatorio en la legislación y por ende en la escuela. Desde nuestra perspectiva pretendemos seguirle el rastro a su aparición en el discurso, las procedencias que la constituyen como un régimen de verdad y su adopción como una práctica discursiva, que nos permite ver los efectos de esa práctica en la escuela y la manera en que se configuró el discurso y los otros discursos que inciden en él.

Desde nuestra perspectiva la escuela es estática, pasiva y modificable desde el exterior, objeto de intervención desde el afuera y de disputa legislativa, que se asume como la vía para reformarla y transformarla. La revisión de legislación educativa nos propone una revisión lineal, que lejos de menospreciarla nos permite hacerle seguimiento a las elaboraciones legislativas y sus transformaciones pero no puede entenderse como un efecto lineal que afecta al interior de las

aulas. Nos interesa en la medida que alienta otras líneas de investigación que nos brinden un panorama más complejo de lo que pasaba en las aulas.

Varios trabajos mencionan la poca presencia de la línea de la historia reciente en la escuela, pero en la revisión hallamos recopilaciones que documentan experiencias de docentes y nos permiten adentrarnos en las múltiples maneras en que la memoria histórica hace presencia en la escuela, incluso varias de las investigaciones revisadas proyectan abordajes en el aula a través de unidades didácticas o propuestas pedagógicas para orientar la implementación y su desarrollo en la escuela.

En las investigaciones revisadas vemos como se ponen de presente la ausencia de la historia como asignatura independiente en el currículo escolar, puesto que al ser fusionada dentro de las ciencias sociales habría debilitado la enseñanza del pasado reciente en la escuela y representaría un problema para la consolidación del trabajo con la memoria histórica y con el pasado reciente.

No obstante, desde la perspectiva del saber escolar, que adoptamos en esta tesis, la escuela está viva, es dinámica y orgánica, se mueve, cambia, muta e interactúa con el afuera, al apropiarse o desechar lo que no es posible instalar en ella. El saber escolar permite ver la escuela no cómo una institución sino como un lugar de producción del saber con una activa relación con el saber del afuera.

3. ENFOQUE TEÓRICO-METODOLÓGICO

*«Los enunciados de Foucault son como sueños:
cada uno tiene un objeto propio, o se rodea de un mundo»
(Deleuze G., 1987, p. 34).*

Comencé el proceso de investigación preguntando por el lugar que ocupaba la enseñanza del conflicto armado en la escuela, con la convicción de su indispensable inclusión en el currículo escolar, como algo inevitable para la constitución de sujetos democráticos y ciudadanos activos. Me anticipaba así a contestar lo que ya preveía, con la intención de corroborar la forma como los maestros venían trabajando la historia reciente en sus aulas. Quería mostrar la urgencia de establecer su presencia en la enseñanza de las ciencias sociales para luego proponer una ruta a seguir por quienes se aventurarán a trabajar este tema en el aula.

Pero, en lugar de continuar por el camino de la auto justificación, asumí un primer ejercicio: el silenciamiento. Este silencio no era una autocensura, era más bien un llamamiento para repensar, un acallamiento de las convicciones iniciales que me convocaron al proceso de doctorado, ¡vaya tarea! Un silencio para pensar de otra manera, pensar como ejercicio filosófico, liberarme de los a priori (Foucault, 2003). Para abrir paso a la escucha de lo que el archivo tenía por decir, a la pregunta por el presente, por lo que somos hoy, la búsqueda por la verdad que asumimos como propia, lo que Foucault llamaría «la ontología del presente» (Castro, 2004 p. 395).

La pregunta por el presente nos guía para develar “las contingencias que pudieron no tener lugar, de relaciones complejas y no jerárquicas entre series de acontecimiento diversos”

(Vázquez, 2021, p. 64); para cuestionarme sobre lo que parece habitual y natural en el discurso educativo, simplemente ponerlo en suspenso. A este proceso inicial lo denominé: «el primer desplazamiento».

Con este primer desplazamiento y desde un enfoque arqueo-genealógico se inició la construcción del corpus documental¹⁰, constituido por un grupo de enunciados, proposiciones, palabras y frases que nos acercara al archivo y, a su vez, a los enunciados, tratando de aproximarnos al murmullo anónimo¹¹ que anuncia lo que es posible decir y ver en una época determinada, al modo de ser del pensamiento, es decir, al saber.

En el rastreo inicial de la investigación, al que denominamos «caracterización», se nos presenta la memoria histórica como un objeto existente en la escuela y se rastreó de manera arqueo genealógica las fuerzas que chocaron para su surgimiento, los discursos que incidieron en la formación de la memoria histórica, distanciándonos de la idea de origen o de causalidad, descartando su ingreso en la escuela por una única vía. Es decir, a ésta no le atribuiremos su instalación en la escuela como una única fuerza, tampoco a los planteamientos académicos del deber de la memoria, ni como fruto de los Acuerdos de Paz de la Habana o como resultado del proceso de paz con la guerrilla de las Farc, ni mucho menos por la acción e impacto de la legislación educativa emanada para crear espacios específicos de memoria histórica o de la enseñanza de la historia. Pretendimos en su lugar, describir las fuerzas que se cruzaron para dar paso a una forma de discursividad presente en la escuela, describiendo las reglas que la configuran como práctica, el rastreo de su emergencia que dio paso a su naturalización como práctica en la escuela.

¹⁰ Deleuze, G (2013). El saber. p. 68

¹¹ Ibid. p. 72

El surgimiento está marcado por vestigios que fueron rastreados desde la perspectiva arqueológica y, desde la mirada genealógica que buscamos establecer y describir «los discursos y sus transformaciones afrontándolos como tecnologías del poder ejercido sobre sí mismo y sobre los otros, tecnologías insertas en contiendas de diversa índole, cuya estela llega hasta hoy» (Vázquez, 2021, p. 56). Es decir, determinar las huellas de los efectos del poder del discurso de la memoria histórica en la escuela, los focos de poder y la manera en que atraviesan la escuela.

El poder entendido desde esta perspectiva no se posee ni recae en las manos del Estado y por ende, tampoco es posible determinar que sea la legislación o las decisiones determinadas desde las entidades estatales las que establecen el discurso; el poder produce lo real, el poder hace hablar. Para describir lo que dice, es necesario capturar el enunciado. Para ello despojamos al saber de la continuidad y linealidad que la posiciona como un efecto natural de lo sucedido, rastreamos las huellas, las marcas, los indicios que caracterizaron su emergencia como práctica en la escuela.

Consideramos la memoria histórica en su historicidad puesto que «no surge por nexos de causalidad o de necesidad sino por el entrecruzamiento complejo de acontecimientos» (Martínez, 2015, p. 17). Por sucesos azarosos que la constituyeron y le permitieron su instalación en la escuela. Asumimos la memoria histórica en la escuela como un acontecimiento, que demuestra lo que es intolerable en una época, como una posibilidad de pensamiento que da paso a través de su irrupción a lo diverso, lo múltiple que es imprevisible (Lazzarato, 2006). La memoria histórica en la escuela como acontecimiento no está prefabricada o preestablecida, en algún momento hizo su aparición y creó a su alrededor unas formas discursivas que le dan forma a ese saber escolar; al tratarla como acontecimiento, se rastreó el momento de su irrupción y la manera en que afectó, impactó y se instaló en el discurso educativo.

En la búsqueda documental se incluyeron artículos de periódicos o revistas que describieran proyectos de escuelas, libros producidos por maestros o proyectos publicados desde entidades gubernamentales nacionales e internacionales para recoger la dispersión del discurso, de esta forma muchas experiencias, proyectos e iniciativas quedaron incluidas en el corpus documental. Esta situación implicó retos para la investigación: recoger, incluir y reseñar estos trabajos que componen y describen las prácticas escolares sobre la paz, la memoria histórica y la enseñanza del conflicto armado.

3.1 El saber escolar como noción teórico-metodológica

En la investigación se abordó la memoria histórica desde el concepto de «saber escolar», desarrollado en el campo reciente de la historia de los saberes escolares. Este campo intenta entrar con una mirada que rompe los límites de la escuela misma, que no mira sólo su interior o lo que dentro de ella sucede a través de la cultura escolar, o sólo la manera como fuerzas externas la modifican y la manipulan, sino que nos posibilite ver los intersticios y sus relaciones con el afuera de la escuela. A través de ella nos aproximamos al concepto de «saber escolar» como práctica; desde esta perspectiva se despoja al sujeto de la autoría y responsabilidad de lo que sucede, y se pone en juego lo discursivo con lo que es posible decir en una época determinada. En ese sentido, se considera el saber escolar como parte de las relaciones entre el sujeto y la institución mediado por las fuerzas del poder que irrumpen en esas relaciones.

Para ello consideraremos la escuela no como una institución, tampoco como un aparato ideológico del Estado reproductor del orden establecido, ni como un espacio de adoctrinamiento, y mucho menos como un lugar de encierro. La escuela se concibe como un espacio dinámico,

cambiante, en movimiento, no preestablecido, sin prescripción y en tensión permanente. Partir de allí nos implica desvincularnos de la idea de la manipulación y de injerencia exterior que moldea y determina lo que sucede en la escuela, o de la incidencia determinante de lo legislado para que funcione de una u otra manera y arroje determinados resultados.

Nos aproximamos a los planteamientos del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica (GHPP) quienes desde hace varias décadas han venido aportando al debate sobre la forma como se aborda y estudia lo que acontece en la escuela, ya no como esa caja negra, ni como la reproductora y altavoz de las ciencias a través de la didáctica, planteando como posibilidades de trabajo la idea de:

Volver a nuestro pasado-presente para recuperar un apartado de nuestra historia cultural que poco se ha analizado y problematizado: la relación pedagogía-ciencias-saberes como una de las condiciones de existencia que ha posibilitado la emergencia de las ciencias y las disciplinas contemporáneas desde y a través de la escuela como institución productora de saber. (Ríos, Zuluaga, & Martínez, 2020, p. 859)

En ese sentido, se desmarcan de la posibilidad de la escuela como receptora de saber, pues la posiciona desde esa mirada como un espacio de producción de saber. Esta perspectiva nos permite dismantelar la primacía de las ciencias y de la legislación que intenta moldear lo que ocurre en ella, que intenta instrumentalizar la práctica escolar, para conminarnos a pensar más allá del dilema teoría-práctica. El GHPP adopta el concepto de *saber* como herramienta de análisis que demuestra las relaciones entre disciplinas, ciencias y prácticas que al entrar en relación con la enseñanza genera un conjunto de prácticas que dan paso a la producción de saber al interior de la escuela (Ríos, et al., 2020, p. 864).

Desde esa perspectiva se acuña la noción de «saber pedagógico» ampliamente trabajado, con el que se le arroga un carácter histórico a lo que acontece en la escuela concebido como «el

modo de ser del discurso que caracteriza una práctica pedagógica en un momento determinado, en un contexto (cada vez menos nacionalizado, cada vez menos globalizado)» (Álvarez, 2015, p. 23).

Estas herramientas han construido el camino para abrir la discusión de la pedagogía como saber.

En ese orden nos interesó describir la singularidad y las contingencias al interior de la escuela desde la noción de saber escolar, con la pretensión de estudiar «la manera en que se configuró, o no, una disciplina escolar, con propósitos, contenidos y métodos de enseñanza particulares» (Marín & Parra, 2017, p. 107).

Particularmente para este trabajo de investigación no nos centramos en una disciplina, que no está ajena al objeto de investigación, sino a las nuevas formas de saber que circulan en la escuela, a lo que pertenece al orden del discurso y que se ha ido instalando poco a poco en la dinámica escolar; en ese sentido, el saber escolar:

Sería aquello que se configura como decible y visible en la escuela, en unos enunciados cuyos dominios de objeto, posiciones de sujeto y conceptos, lo distinguen de otros que operan en el saber pedagógico más amplio, dentro de una formación discursiva determinada. (Álvarez, 2015, p. 26)

Es la posibilidad de capturar y rastrear lo que se dice en la escuela, el impacto de dicho discurso y establecer las relaciones del adentro con el afuera, su dinamismo y complejidad.

El año 2024 se publicaron cuatro tomos del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica cuyo eje central es el saber escolar, llevada a la reflexión profunda y exigente de la conceptualización de lo educativo, enfatizando al maestro como productor de saber escolar. Allí se reconoce que a partir del trabajo doctoral de Alejandro Álvarez se habla de saber escolar para describir el discurso que produjo la escuela entre 1930 y 1960. Este saber tiene una connotación histórica y epistemológica que nos acerca a la producción de la escuela y la producción del sujeto escolar.

El trabajo de cuatro tomos recoge los debates históricos sobre el saber pedagógico, la historiografía escolar, los aportes como la conceptualización sobre la gramática del saber escolar, trabajos sobre saberes escolares en la primera infancia y en la enseñanza de la música en la segunda mitad del siglo XX, en la biología escolar, la matemática, las emociones, del juego y la educación inclusiva. Nos muestra la multiplicidad y amplitud de la noción del saber escolar y su apropiación por parte del Grupo de Historia de la Práctica pedagógica, sin duda también por maestros de todo el país (Martínez, 2024)

3.2 Del tratamiento de las fuentes

En lo concerniente a las fuentes, se abordaron en su dispersión, despojándolas de su unidad a través de fichas de tematización que nos permitieron rastrear lo que se dice en una época, *él se habla* de la memoria histórica en la escuela; se requirió atomizar, desestructurar, romper la unidad del discurso, para llegar al enunciado que nos permitió describir las formaciones discursivas alrededor de la memoria histórica en la escuela (Deleuze, 2013).

En la lectura de las fuentes recurrimos al gesto del extrañamiento, de sorpresa, que nos guía a la interrogación, que pone en cuestión la universalización y permite emerger la singularidad, la rareza de los discursos contenidos en estos (Vázquez, 2021). Este extrañamiento acompañó el segundo giro dado en la investigación y nos permitió acercarnos a lo que es posible pensar y decir sobre la memoria histórica en la escuela. Este fue el segundo desplazamiento en este proceso investigativo, puesto que al hacer la inmersión en el corpus vimos aparecer con fuerza la noción de memoria histórica relacionada con la enseñanza del conflicto armado,

percepción que agrupó una proliferación de discursos asociados a ella, lo cual nos obligó a dar un giro a la investigación que reorganizó la búsqueda de documentos.

En lo concerniente al tratamiento dado a los documentos, se procedió a darles un mismo nivel sin considerar su foco de producción, anulando por ende cualquier jerarquía entre ellos, puesto que buscamos describir lo decible y lo visible en una época, sin endilgarle mayor credibilidad o poder a cierto tipo de documentos sobre otros. «Los documentos además se abordaron desde su positividad, partiendo desde lo que enuncia y lo que ve una formación histórica» (Deleuze G. , 2013, p. 36). Esto sin interpretaciones hermenéuticas del investigador.

Adicionalmente, el autor se convierte en un anónimo, puesto que lo que pretendemos es que el archivo hable, sin darle preeminencia a un documento sobre otro en correspondencia con su autor, pues no perseguimos a los autores, ni a su pensamiento particular. De esta manera, los documentos nos sumergieron en los discursos producidos en esta época, seguimos el murmullo anónimo.

En el desarrollo de la investigación realizamos un rastreo hacia las décadas precedentes que nos condujeron a identificar la procedencia de las líneas de fuerza, las líneas discursivas que nos aproximaron a la emergencia del discurso sobre la memoria histórica en la escuela guiado por las categorías construidas en la caracterización: pedagogías de la memoria; conflicto armado y escuela; escuela territorio de paz y educación para la paz. Ese rastreo acercó el trabajo en otros archivos: archivo pedagógico de la Universidad Pedagógica Nacional, al archivo de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia; hemeroteca Luis Ángel Arango; Biblioteca Nacional, archivo digital del periódico El Tiempo; a centros documentales como el Ministerio de Educación Nacional, Sindimaestros; bibliotecas escolares del Instituto Pedagógico Nacional, Institución Educativa Técnica Industrial Gustavo Jiménez- Sogamoso, Colegio Santo Tomás-

Chía; a repositorios digitales y el archivo digital Germán Guzmán Campos de la Universidad del Valle.

Las fuentes que se usaron en la investigación fueron escogidas de diversos focos de producción de discurso atendiendo a la dispersión del archivo y siguiendo la línea iniciada en la caracterización, remitiéndonos a documentos de distintos tipos. Desde esta perspectiva no nos centramos en un solo tipo de documentos, sino que perseguimos capturar el *se habla* de una época en la dispersión del discurso. Este proceder nos exigió a consultar y tratar fuentes diversas que nos acercara a la forma como se habla de la memoria histórica en la escuela. En el primer nivel de tematización y caracterización fue posible describir lo que aconteció en la escuela al consultar fuentes producidas del año 2010 al 2020, cuyos resultados presentamos en el capítulo 3.

En el primer nivel de análisis nos aproximamos al presente (Vázquez, 2021, p. 64) con la intención de describir lo que sucede en él y la configuración de la memoria histórica; ahora bien, lo que nos interesó con la investigación propiamente dicha, fue seguirle los pasos de la configuración de una forma de ver y pensar la memoria histórica en el presente. Nuestra intención no fue realizar un análisis exhaustivo, ni un análisis de discurso, sino nuestro fin fue describir la forma en que circula el discurso sobre la memoria histórica en la escuela en el presente. Con la caracterización de la década del año 2010 al 2020 se realizó una tematización metódica de documentos para describir relaciones que dieron cuenta del discurso predominante sobre el tema. Este primer nivel fue una aproximación, que nos permitió iniciar la construcción del corpus documental, al identificar los focos de producción del discurso en décadas anteriores, establecer las relaciones discursivas existentes y como se conectan unas con otras para problematizarlas.

Luego pasamos al segundo nivel de análisis en el que organizamos y clasificamos los documentos tematizados de las décadas anteriores, así desestructuramos su unidad codificando¹² fragmentos de los documentos en tres niveles: espacio nuclear, espacio asociado y espacio complementario, para capturar las relaciones de saber y de poder que dan cuenta de los enunciados que hacen posible el pensamiento de una época. Para este nivel utilizamos el programa Atlas T.I. para el manejo de datos cualitativos, a través del cual organizamos y consolidamos la información obtenida de las fuentes documentales para esta etapa de la tesis. Esto facilitó el manejo del volumen de información, pues seleccionamos y codificamos 350 documentos.

ETAPA	NÚMERO DOCUMENTOS
Caracterización	140
Recopilación de documentos guiados por las categorías de la caracterización	756
Segundo nivel de análisis, selección de documentos	350

Tabla No. 1 Construcción del Corpus Documental

En el proceso de desestructuración de la unidad del discurso recurrimos a la identificación de las familias de enunciados a través de una codificación que nos permitió establecer un primer espacio, el espacio nuclear, que corresponde a lo referido a la escuela; luego, a un segundo espacio, el espacio asociado o colateral, y posteriormente, en los documentos marcó la relación del enunciado con los sujetos, objetos y conceptos que nos adentraron al segundo círculo, el colateral, relativo a los temas concernientes a discursos o temáticas sociales, económicas o políticas relacionados con el espacio nuclear, de un periodo

¹² Ver anexos 8.4 dos ejemplos de codificación en Atlas T.I.

histórico determinado; por último, identificamos el espacio complementario donde identificamos hechos, fechas, nombres propios, relacionados con el tema. El resultado de este proceso fue la identificación de 1455 códigos.

Para el segundo nivel de análisis realizamos una codificación en fichas¹³, con las cuales identificamos las familias de enunciados. La codificación señaló los escenarios institucionales, las posiciones de sujetos y los saberes descritos en el documento correspondientes al espacio correlativo (hace referencia a lo que es posible decir, las decibilidades), con lo cual pudimos registrar lo decible. Posteriormente en otra ficha¹⁴ se registraron los hechos, personajes, legislación, instituciones o publicaciones mencionadas directamente en los documentos con el fin de establecer el espacio complementario, recopilando lo no-discursivo, los sucesos políticos, económicos y sociales referidos en las fuentes (Deleuze, 1987). En la tercera ficha¹⁵ se registraron las fuerzas encontradas en los documentos, expresadas en verbos que representan las fuerzas reactivas y activas.

En el tercer nivel de análisis identificamos el espacio colateral, cruzando la información arrojada por la ficha¹⁶ del espacio correlativo, el espacio complementario y las fuerzas. Esta lectura transversal nos mostró las prácticas discursivas y los mecanismos que las hacen evidentes. Con el cruce de estas fichas determinamos el periodo específico del tema y la forma en que han emergido los enunciados y cómo las relaciones de fuerza han actuado.

Finalmente, con el cruce de relaciones se procedió a realizar agrupamientos que describen las regularidades del discurso emanadas de los documentos. La pretensión fue pues, de forma paralela al trabajo de los historiadores de la educación, describir las fuerzas que hicieron

¹³ Ver anexos 8.2.1

¹⁴ Ver Anexos 8.2.2

¹⁵ Ver Anexos 8.2.3

¹⁶ Ver Anexos 8.3

posible que este discurso se posicionará en la escuela, no buscamos instituciones, ni grandes acontecimientos, ni periodos preestablecidos por la historiografía, sino que buscamos la historia del pensamiento (Vázquez, 2021). El resultado fue el siguiente:

Periodo	Espacios	Objeto - Saber	Sujeto	Escenario	Fuerza
1940-1960	Enunciado 1	Violencia política: el pueblo ignorante y violento			
	Enunciado 2	Alfabetización: un proyecto contra la ignorancia			
	Enunciado 3	Maestro soldado desconocido educa buenos ciudadanos y patriotas			
1960-1988	Enunciado 1	Un pueblo nacionalista y cívico			
	Enunciado 2	Desarrollismo: el estudiante agente de cambio			
	Enunciado 3	Violencia política y lucha anticomunista: el maestro agitador y adoctrinador			
	Enunciado 4	Paz y vida para un ciudadano responsable			
1988-2010	Enunciado 1	Formación ciudadana: del buen ciudadano al ciudadano escolar			
	Enunciado 2	Competencias socioemocionales para vivir juntos y en paz			
	Enunciado 3	Vivir una cultura de paz: los emprendedores de paz			
	Enunciado 4	Escuela y conflicto armado: proteger a las víctimas de la violencia.			

Tabla No. 2 Enunciados por periodos históricos

Al adentrarnos en el archivo fue posible describir lo general del discurso sobre la memoria histórica en la escuela, a su vez, emergió lo singular en este análisis. Durante el proceso de caracterización fue posible identificar proyectos de museos escolares¹⁷ en ciudades como Medellín y Bogotá, la celebración de la «semana por la paz» en todo el territorio colombiano, el

¹⁷ El museo escolar de la memoria en la comuna 13 en Medellín en la Institución Educativa Eduardo Santos y los museos escolares del Colegio La Giralda y Los Nogales en Bogotá.

proyecto de currículo para la construcción de paz en San Juan Nepomuceno (Bolívar)¹⁸. Nos resulta contrario al proceder metodológico establecer a priori los espacios territoriales, puesto que el archivo nos fue mostrando y describiendo los proyectos, iniciativas, museos o investigaciones escolares localizados en diversos lugares del país que nos acercaron a lo que aconteció en la escuela con relación a la memoria histórica.

Se trató de una revisión meticulosa de los documentos, a su gris sombra, en la búsqueda de enunciados, para desentrañar las fuentes despojándolas de su unidad para encontrar la discursividad que soporta a la memoria histórica en la escuela (Deleuze, 2013).

La inmersión profunda en el archivo, guiada por las categorías construidas en la caracterización del presente durante la primera etapa de la investigación, nos remontó década tras década al pasado en la búsqueda de la procedencia y de la forma del saber escolar relacionando el pasado con el presente. Fue así como nos remitió a la década de 1940, que, aunque pareciera improbable y remoto, la pregunta por la emergencia y procedencia de la memoria histórica como saber escolar nos condujo hasta este período. Para descifrar lo que la época decía al respecto recurrimos a periódicos, libros, planes de área, documentos emanados por el Ministerio de Educación, legislación, revistas, libros de texto, tratados sobre la enseñanza de la historia, documentos del archivo de la Comisión Investigadora de la Violencia¹⁹, de la Conferencia

¹⁸ La escuela Normal Superior Montes de María que desarrolló “su currículo en clave de ser una escuela constructora de paz, lo que implica que hay una formación de los docentes en procesos de construcción de paz”. (Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición, 2021).

¹⁹ El archivo German Guzmán Campos contiene los documentos con que se elaboró en 1962 el libro “*la Violencia en Colombia. Estudio de un proceso social*”. Este archivo estuvo desaparecido desde 1988 y se encontraba en manos de la señora Emma Zapata, y como resultado de una investigación adelantada por el profesor Alberto Valencia y Francisco Ramírez de la Universidad del Valle se puede consultar en la página web:

<https://germanguzman.univalle.edu.co/creditos/cronica-de-una-investigacion>

Episcopal de Colombia y de la Revista de las Fuerzas Armadas, con el objetivo de capturar ese modo de hablar acerca de las categorías encontradas, en la dispersión del saber.

Posteriormente, se sometieron al proceso de codificación examinando código a código el espacio que alude a los temas directamente relacionados con la escuela, el espacio referido a los asuntos externos de esta, pero que guardan una conexión con el primer espacio. El último espacio nos permitió realizar una ubicación directa de los hechos, instituciones y personajes referenciados con nombres propios en la masa documental.

Luego del proceso de codificación se realizó el análisis de códigos que nos permitió cruzar los dos primeros espacios y de este análisis surgieron tres enunciados, que caracterizaron la forma de ser y de decir de esta época, que remitió a las condiciones de posibilidad del discurso, lo que es posible pensar y decir en ese momento histórico.

Las fases que atravesamos y que desarrollamos en la investigación se resumen en el siguiente cuadro:

FASES DE INVESTIGACIÓN	DESCRIPCIÓN
1. Caracterización	Proyecto de tesis: se construyó una lectura del presente describiendo el discurso de la última década para construir el problema de investigación.
2. Construcción del corpus documental	Se recopilaron 350 documentos, seleccionados entre 756 fuentes documentales encontradas inicialmente, atendiendo a la dispersión y a diversos focos de producción de discurso.
3. Codificación	Se identificaron los espacios nuclear, asociado y complementario a través de la deestructuración de los documentos del corpus

	documental. En esta etapa recurrimos al programa de análisis cualitativo Atlas T.I.
4. Análisis de los espacios nuclear adyacente y complementario	Se construyeron fichas de análisis para organizar, describir y cruzar los espacios y las fuerzas, lo que permitió determinar los periodos históricos.
5. Construcción de enunciados	Se cruzaron los resultados de las fichas para dar cuenta de las preguntas realizadas en el proyecto de tesis y la forma en que se concibió la enseñanza de la historia, la procedencia y emergencia del discurso de la memoria histórica.
6. Escritura informe final	Elaboración del informe final con la descripción y análisis de cada enunciado y los hallazgos de cada período.

Tabla No. 3 Fases de la investigación

La presente investigación toma distancia de los abordajes realizados sobre la memoria histórica en la escuela donde se hacen acercamientos desde perspectivas hermenéuticas, con pretensiones de incidir en la forma en que se aborda la memoria histórica en la escuela; otras investigaciones le otorgan un fuerte papel a las decisiones gubernamentales a través de su legislación sobre lo que pasa en la escuela, o abordajes prescriptivos que se proponen establecer unidades didácticas o propuestas pedagógicas para orientar la implementación y desarrollo de la memoria histórica en la escuela. Los trabajos que recogen y documentan experiencias de docentes y nos permiten adentrarnos en las múltiples maneras en que la memoria histórica hace presencia en la escuela. Por otro lado, algunos abordajes se centran en el análisis de textos escolares o manuales en los cuales se plantea una comparación y análisis de los contenidos alrededor de la paz, el conflicto armado colombiano y la memoria histórica.

En esta tesis pretendimos un abordaje arqueológico que nos permitió distanciarnos de la intencionalidad de la investigadora y así adentrarnos en las fuentes documentales para que el archivo hablara, acercándonos a las fuerzas que atravesaron los distintos focos de producción de discurso, identificando los enunciados que orientan y estructuran el discurso de la memoria histórica, para rastrearlos, describirlos y ubicar la manera como se estructuraron y le dieron forma al saber escolar que hoy llamamos *memoria histórica*.

4. EL LLAMADO A LA GUERA (1940-1960)

*«Dios, patria y sociedad esperan
a la puerta de la escuela» (MEN, 1950, p. 8).*

En el presente capítulo abordaremos la relación entre los acontecimientos del 9 de abril y la Violencia bipartidista de los años cincuenta, con la educación, mostrando la premisa de la que se partía en la época, según la cual el origen de la violencia política era la ignorancia; mostraremos las afectaciones de la violencia en la escuela y la forma en que se promovió la persecución política contra los maestros. Además, se promovió la alfabetización como un proyecto contra la ignorancia y como un camino para reducir la violencia, expandir la escuela en todo el país, y, por último, cómo la escuela fomentó la formación del buen ciudadano y patriota, pretendió moldear al estudiante y al maestro y la forma como la enseñanza de la historia y el civismo contribuyeron a la formación del patriota dispuesto a ofrendar su vida por la patria.

Para descifrar lo que la época decía al respecto recurrimos a periódicos, libros, planes de área, documentos emanados del Ministerio de Educación, legislación, revistas, libros de texto, tratados sobre la enseñanza de la historia, documentos del archivo de la Comisión Investigadora de la Violencia, de la Conferencia Episcopal de Colombia y de la Revista de las Fuerzas Armadas, con el objetivo de capturar ese modo de ser de la época acerca de las categorías encontradas, en la dispersión del saber.



Figura No. 5: Fuentes documentales periodo 1940-1960

Posteriormente se sometieron al proceso de codificación examinando código a código el espacio que alude a los temas directamente relacionados con la escuela discriminando entre los objetos-concepto, los sujetos y los escenarios, denominándolos con el código E1OS, E1Sj y E1Esc, el segundo espacio referido a los asuntos externos a la escuela pero que guardan una conexión con el primer espacio, asignando los códigos E2OS, E2Sj y E2Esc, y el último espacio nos permite realizar una ubicación directa de los hechos, instituciones y personajes referenciados con nombres propios en la masa documental, designando los códigos E3Esc (instituciones), E3Hc (hechos históricos), E3Lg (Legislación), E3Pa (Personaje académico), E3Ph (personaje histórico), E3Cd (Ciudad) y E3Dc (documento).

Luego del proceso de codificación se realizó su análisis, organizando familias, agrupando temas afines y sintetizando los temas gruesos de las dos décadas del espacio uno y dos, para cruzarlos y de este análisis surgieron tres enunciados. Fue necesario relacionar los objetos concepto con los sujetos e instituciones de los espacios 1 y 2 para construir los enunciados que caracterizaron la forma de ser y de decir de esta época, remitiendo a las condiciones de

posibilidad del discurso, lo que es posible pensar y decir en ese momento histórico. De esta manera se construyeron enunciados que permitieron describir la luz que proyectó ese discurso en las décadas del cuarenta y cincuenta, configurando una forma singular de ver la escuela, al maestro y la enseñanza de la historia.

Aunque en un principio pareciera que no existe relación directa con el problema de investigación inicial, vamos a mostrar cómo durante este período se concibe la escuela y la manera como a través del tiempo y después de varias rupturas, la enseñanza de la historia fue configurándose de manera distinta hasta modelarse la memoria histórica como saber escolar en el presente.

Los enunciados fueron contruidos por familias de códigos producto de la asociación de una mirada de códigos identificados en los documentos y muestran la regularidad del discurso, demostrando lo que es posible decir durante esta época. Los enunciados encontrados fueron tres:

- *Violencia política: un pueblo ignorante y violento;*
- *Alfabetización: un proyecto contra la ignorancia;*
- *El maestro: soldado desconocido educa buenos ciudadanos.*

Este capítulo nos permite demostrar lo que había antes de configurarse la educación para la paz, la preocupación por la guerra y sus efectos en la escuela y la urgencia de enseñar el conflicto armado y la memoria histórica en la escuela. En este período trataremos lo que había antes para mostrar cómo la escuela se ha ido modificando y cómo lo que hoy presenciamos no es lo mismo de lo que había en el pasado. Este sería, sin embargo, una de las procedencias de lo que en el presente asociamos con el conflicto armado.

4.1 Violencia política: *un pueblo ignorante y violento*

Miles de páginas se han escrito en Colombia y fuera de ella para estudiar la violencia política en Colombia, grupos de investigadores especializados se han enfocado en desentrañar lo acontecido en este período fratricida del país, que dividió en dos la historia del siglo XX en Colombia y que le costó la vida a miles de colombianos. La escuela no fue ajena a la confrontación bipartidista acontecida a mediados del siglo pasado.

El enunciado *violencia política: el pueblo ignorante y violento*, hace alusión a la manera como se intentó explicar la violencia política ligada a la ignorancia y como esta última conduciría a un comportamiento violento, es decir, ser analfabeto fue sinónimo de ser violento, y que, al considerar las estadísticas del periodo, la mitad de la población se hallaba en esa condición, lo que generaría las condiciones ideales para que la violencia se esparciera fácilmente por todo el territorio.

Además, se describirá cómo los maestros quedaron directamente implicados en la confrontación bipartidista, enfrentando persecución por parte del gobierno conservador, bloqueos administrativos, traslados y violencia física. La escuela no sólo ha sido afectada por el conflicto armado a partir de los años noventa con el recrudecimiento de la guerra, sino que durante este período su infraestructura y sus miembros también fueron impactados por la violencia.

4.1.1 Ignorancia y Violencia bipartidista. La disputa política entre los partidos liberal y conservador es llevada a la confrontación armada y designada con el título de *La Violencia*, los desmanes y atrocidades desarrollados durante este período se han descrito en diferentes investigaciones. No nos detendremos en este punto sino en la disputa por el control de la escuela ejercida por los partidos políticos, pues ésta fue vista como un espacio que elevaría y transmitiría

sus principios partidistas. Así lo plantea Hoegnigsberg (1953), cuando señala que los partidos intervenían la escuela con el propósito de mantener las fronteras que los separaban pues desde allí podían imponer los programas partidistas con profesores afines a su partido.

La disputa por la escuela va a encontrar su punto culmen en el conflicto bipartidista, puesto que la violencia desatada después del 9 de abril la involucró como un espacio fundamental para comprender el origen de la confrontación y, posteriormente, un lugar para la pacificación y la reconstrucción de las zonas afectadas por ella.

Se asocia *la Violencia* con la ignorancia del pueblo, la falta de educación y la incultura, pues según el ministro de educación Pedro Gómez, la situación de barbarie y crueldades vividas en el Tolima y otras regiones del país:

tiene la inquietante raíz de incultura y la ignorancia, y que la solución profunda, el cambio total de esta situación para el futuro, están representados en la educación. Que cada pulgada que avancemos en consolidar una educación para todos, será terreno conquistado en la lucha contra la barbarie. (Gómez, 1963, p. 37)

La Violencia fue considerada como un momento de barbarie, en el que el pueblo habría caído por falta de educación, por el analfabetismo reinante y por el fanatismo ideológico, como lo manifiesta Jorge Bejarano, director de la Oficina de Rehabilitación²⁰, la suma del odio político con la ignorancia serían los motores que la incitaban.

La ignorancia y el alcohol habrían sido el «caldo de cultivo», (Tiempo, 1953, p. 1) que impulsaron al pueblo colombiano para llegar a los extremos de la violencia fratricida que caracterizó este periodo. Se insistía en que la jornada del 9 de abril develó que los colombianos no eran ni tan cultos, ni tan cristianos como imaginaban serlo. La barbarie de este acontecimiento

²⁰ Fue creada durante el gobierno militar del General Rojas Pinilla, se encargó de liderar la política de pacificación y fue reglamentada a través del decreto 1725 de 1953. (Decreto 1725,1953).

habría dado la razón a quienes habían insistido en levantar al pueblo a la altura de sus responsabilidades, para lo cual sería necesario formarlo y no sólo informarlo (Nieto, 1963).

Como diría el ministro de educación Rafael Azula (1951) la falta de educación, reflejada en los altos índices de analfabetismo del país, generaba contradicciones sociales profundas que habrían cavado un abismo de resentimiento, madre de la violencia (El Tiempo, 1951b).

La violencia no sólo habría tenido un antecedente en la sobre politización de la población, sino que se asociaba al gran número de analfabetos del país, su falta de cultura, cuestión que puso el foco en la educación como una posible vía para abandonar la violencia del país, pues la suma de factores como el consumo de alcohol y la falta de educación deterioraría la convivencia social y derivaría en prácticas sociales violentas, así que una de las formas de contención fue la educación.

En ese mismo sentido, Guzmán, Fals Borda y Umaña (1962) en su investigación *Violencia en Colombia. Estudio de un proceso social* dedican una página para abordar el problema de la escuela en medio de *la Violencia* o siendo parte de esta, indicando que también había sufrido los efectos de la violencia generalizada; describen en este apartado la forma en que los niños fueron inducidos a lanzar piedras, gritar contra los grupos minoritarios, también como eran estafetas (llevaban información a los grupos armados), señaladores, incendiarios, o participaban de diferentes formas en la lucha armada como en el descuartizamiento de víctimas.

Resaltan también en este texto el caso de una escuela en el municipio de Herrera (Tolima) que fue bombardeada mientras los estudiantes formaban para ingresar a clases, luego de que el ejército lanzara panfletos desde aviones invitando a la población a denunciar a los bandoleros. Los investigadores denunciaron que habían encontrado proyectiles con los impactaron a la escuela, “es increíble la saña con que atacaron la escuela. Víctimas del crimen, pudimos ver

muchos niños heridos o asesinados con sevicia feral. Miles de huérfanos crecen llevando dentro un monstruo apocalíptico” (Guzmán, et al., 1962, p. 150).

La escuela no sólo fue objeto de control e intervención, sino que fue duramente atacada, por considerarla refugio de bandoleros y su ataque prioridad para las fuerzas de seguridad por cuanto se veía como un lugar que daba acogida a los delincuentes. Estos ataques generarían en la población escolar odio y resentimiento que seguramente impactaría en ellos para que posteriormente se sumaran a las filas de las cuadrillas de bandoleros por asociar al gobierno con esta violencia desmedida contra la escuela, según señalaron los investigadores. Es decir, la escuela no sólo fue objeto de intervención para moldear a los ciudadanos con el fin de alfabetizarse y no perpetuar la violencia, sino que también fue atacada, y sus actores fueron protagonistas de la confrontación.

Si la educación era el origen de la violencia, en ella residía el proceso de pacificación, pues la tragedia necesitaba ser resarcida, por ende, las propuestas de la época giraron alrededor de combatir los orígenes de la violencia, para ello Pedro Gómez ministro de educación (1963) planteaba que la educación y la salud eran condición indispensable para que la seguridad se instaurara, propuso llevar la educación a las zonas de violencia para erradicarla definitivamente, porque consideraba que no bastaba con el aprendizaje del alfabeto sino que era necesario la salud y el mejoramiento de las condiciones materiales de los pobladores (Gómez, 1963), no era suficiente con establecer una escuela en las áreas afectadas, sino que fue necesario acompañar con asistencia en salud.

La escuela se convirtió en un campo de disputa, pues si bien en ella se hallaba la solución de la barbarie, de ella también surgió y se profundizó la confrontación bipartidista, pues ambos partidos vieron en ella un instrumento de formación espiritual que los partidos intentaban

dominar una vez llegaban al poder (Hoenigsberg, 1953). Así, encontramos una función ambivalente de la escuela: por un lado, la idea de alfabetizar para reducir la violencia y, por otro, como promotora de la violencia a través de la profundización de los odios partidistas.

Al tiempo que generó odios, representó un lugar para la esperanza y la pacificación, encarnada en la propuesta del Comité de Rehabilitación para «llevar las fuerzas armadas a las áreas más afectadas para que los soldados devolvieran el orden, y el futuro le correspondía restituirlo a los maestros» (Gómez, 1963, p. 39). Así, se llevó a las regiones más afectadas vías carretables, posibilidades de trabajo para disminuir la desocupación y no aumentar e incitar nuevamente la violencia e instalar escuelas para que reeducaran a las generaciones que se habrían pervertido en el ejercicio de la violencia (El Tiempo, 1959a). Pero la violencia no sólo se conjuraba con el aumento de la seguridad y la ampliación de la infraestructura vial, sino que se impulsaban diversas medidas enfocadas en los niños de las zonas de violencia. Según el ministro de educación, en las zonas de violencia era necesario atender a las generaciones futuras otorgando oportunidades diversas para alejarlos del odio y la codicia, «construir para ellos y en ellos la paz del futuro, borrar ese recuerdo de la sangre derramada, disipar en su destino el humo de los incendios» (Gómez, 1963, p. 38). Para lograrlo se le pidió al gobierno central la construcción de escuelas a través de la Oficina de rehabilitación como se reportaba en la prensa, con la contratación y construcción de las escuelas agrícolas de Viterbo (Caldas), Quinchía y Santa Rosa (Risaralda); con el apoyo del comité de cafeteros la construcción de cinco escuelas en el municipio de Armenia, y reparación y construcción de varias escuelas en Pueblo Rico (Risaralda) (Tiempo, 1959b).

El trabajo de extender la educación a diferentes zonas no sólo fue trabajo de los organismos del Estado destinados a ese sector específicamente, sino que involucró a las fuerzas

militares quienes se apostaban en las zonas de violencia y controlaban la población, a esto lo llamaban «compañías flecha» cuyo propósito era reconocer la población, instruirla y controlarla, asistirle con «elementos higiénicos y alimenticios, (fundar) una escuela, se hace un patrullaje eficaz en cuanto a tiempo y espacio, se está en contacto permanente con todos» (Canal, 1966, p. 63).

Adicionalmente, una de las recomendaciones de la comisión investigadora para combatir el analfabetismo fue potenciar el trabajo de la Acción Cultural Popular²¹ -ACPO- y ampliar su radio de acción hacia las zonas donde huían los campesinos exiliados, pues en la educación se concentraba la apuesta por el futuro: “estas juventudes en cuyos ojos se reflejan sus grandes virtudes en potencia, la aspiración de obtener en alguna forma conocimientos que los capacite, para mañana serle útil, en forma honrada, a la Patria y a la sociedad” (Comisión Investigadora de la Violencia, 1958b, p. 2). La acción del estado se extendió no sólo al espacio escolar sino a programas de alfabetización masiva liderada por la iglesia, con un alcance mayor pues aceleraba los procesos de aprendizaje dirigido a jóvenes y adultos. La prioridad era alfabetizar.

En conclusión, durante este período la ignorancia del pueblo va a entenderse como la génesis de la violencia, pues la ignorancia haría a la gente violenta y de allí se desprendió la impronta de extender la alfabetización a todas las regiones del país, especialmente a las áreas afectadas, como un ejercicio no sólo del ministerio y las secretarías de educación, sino también de la oficina de rehabilitación, de la iglesia y de las fuerzas militares, comprometidos con llevar la educación a todo el territorio nacional.

²¹ La Acción Cultural Popular fue una organización fundada en 1947 por monseñor José Joaquín Salcedo en Sutatenza, Boyacá con el fin de extender la educación a distancia, propició el programa de escuelas Radiofónicas campesinas.

La escuela fue objeto de bombardeos, como lo evidencia el caso del municipio de Herrera (Tolima), y sus estudiantes estuvieron expuestos a proyectiles que terminaron sembrando odio, resentimiento y miedo entre ellos. Esta situación la vemos repetirse en el presente, y nos remite a uno de los aspectos descritos en el capítulo de la caracterización, cuando se denuncian los múltiples ataques recibidos por las escuelas a lo largo de la década del 2010 y se denuncian como prácticas militares prohibidas por los organismos internacionales de derechos humanos; también fue una práctica desarrollada en la violencia de los años cincuenta como estrategia militar contra los alzados en armas, pero la reacción de ese entonces fue distinta; las condiciones que producen tal diferencia la exploraremos en los siguientes capítulos.

En ese momento, se depositó en la educación un voto de confianza en el porvenir pues se esgrimió la necesidad de fundar, establecer y expandir la educación para erradicar la ignorancia. Esto ocasionó que el maestro fuera objeto de seguimiento y se establecieran diferentes formas de control sobre la actividad educativa.

4.1.2 Persecución ideológica contra los maestros. Hasta aquí hemos descrito el lugar que tenía la educación en la violencia política y cómo la escuela y los escolares fueron involucrados y afectados por este fenómeno. En el presente apartado trabajaremos el papel del maestro, la forma en que el discurso lo describió y catalogó y la manera como se vio involucrado y fue partícipe durante este período de la idea de que la ignorancia generaba violencia.

El maestro fue controlado desde el aparato burocrático con la intención de intervenir el currículo y lo que acontecía en el aula, también fue sometido a persecución por parte de las autoridades y de la iglesia. Ante el avance de la violencia bipartidista, los maestros no fueron ajenos a la confrontación.

Así lo describió Helg al citar el testimonio de la maestra Esther Gónima, en la que «narra la forma en que el clero exponía a los maestros ateos y comunistas pues eran una amenaza para los niños y la sociedad y solicitaban al gobierno su despido inmediato» (Helg, 1984, p. 221). De esta manera, la sobre politización puso bajo escrutinio la labor del maestro al ser acusado de no ejercer su labor desde una educación fundamentada en la ciencia y la pedagogía, y por el contrario poseer una inclinación política que interfería con su actividad pedagógica, pues sólo el alumno «ya adulto, podrá elegir sobre esa base una posición política que tenga validez y firmeza. El maestro debe preservar al alumno de esta fijación prematura» (Revista Cromos, 1961). La presión hacia los maestros no se hizo esperar, se les pedía no inmiscuir en las aulas las disputas políticas partidistas, pues se consideraba que de hacerlo se podría aumentar las tensiones políticas en las comunidades. Aunque Helg (1989) afirma que existió una purga de maestros durante el gobierno conservador localizada principalmente en el orden nacional, encontramos que el impacto fue a nivel departamental y municipal.

En este ambiente cargado de acusaciones contra los maestros que alentaban en sus aulas las ideas de uno y otro partido, encontramos una política no declarada de traslados adelantada por el gobierno de Ospina Pérez, en cabeza del ministro de educación Mario Carvajal²² quien dio inicio a la campaña conservadora en contra de los maestros de escuela catalogados como liberales. Esta práctica no oficial, o por lo menos no declarada formalmente, se realizaba enfocándose en los maestros liberales de forma soterrada, puesto que ningún ministro, ni directivo de educación reconoció públicamente esta práctica, pero los maestros afectados se contaban por decenas; sin embargo, sólo causaba revuelo e indignación si afectaba a un maestro con fuertes relaciones políticas y académicas o pertenecían a instituciones de orden nacional o a

²² Ministro de educación en el período de 1946-1947.

las clases altas bogotanas, como sucedió con catedráticos de la Universidad Nacional y profesores del Externado Nacional «Camilo Torres »²³ (Hoenigsberg, 1953). Aunque «si se trata de un humilde maestro de escuela todo pasará en silencio, y apenas la protesta tendrá repercusiones en el íntimo círculo familiar» (Nieto, 1963, p. 80).

Sin embargo, algunos de los «humildes maestros» destituidos lograban con ingenio zafarse de las acusaciones realizadas para evitar el traslado o la destitución. Tal es el caso de un maestro que había sido denunciado por estado de embriaguez y lanzar vivas a favor del partido de sus simpatías en tres ocasiones consecutivas. El maestro apeló al Código Político y Municipal:

establece que todo funcionario público que en el término de seis meses se haya embriagado por tercera vez, será destituido. Yo me defendí, agregaba, probándole al inspector que este tercer grito, dado, efectivamente, en un momento de arrebató, pertenecía ya al segundo semestre. Sobra decir, concluía el maestro ingenioso, que mi mareo era sólo mareo de entusiasmo, y que el baco de las rentas departamentales no había estado para nada en ello. (Nieto A. , 1963, p. 80)

Desde el gobierno conservador se emitieron decretos que seleccionaban a los maestros para evitar que el fanatismo político se apoderara de las escuelas, así ocurrió con los profesores de historia que debían ser escogidos por su conocimiento en la asignatura y su capacidad de ser superior a las preocupaciones partidistas (Decreto 2388, 1948). La preocupación por la figura del maestro y su rol en el aumento de las disputas bipartidistas se mantuvo más allá del período de *La Violencia* y sostuvo la vigilancia en su desempeño en la legislación designando apartados que describían prohibiciones a su función, tales como abstenerse de participar en política, pues corría

²³ Así lo denuncia Hoenigsberg (1953) al referirse a los despidos hechos contra Guillermo Nannetti, director de la Normal Superior de Bogotá, delegado de Colombia en México ante la Unesco; Bernardo Romero Lozano, director del teatro Colón; Daniel Arango, jefe de Bellas Artes y José María Restrepo Millán, rector del externado nacional “Camilo Torres”. (Hoenigsberg, 1953, p. 202).

el riesgo de violar la neutralidad de la enseñanza y alterar la armonía de la escuela y la sociedad (Decreto 144, 1963).

Controlar la política agenciada por los maestros, siempre y cuando fueran opuestas al gobierno conservador, se volvió prioridad, pues no se podía permitir que desde las aulas se alentara la pasión partidista y se acrecentara la confrontación violenta en diferentes zonas del país, era inconcebible que los maestros pudieran envenenar el espíritu de los niños (Nieto, 1963). Incentivar en los alumnos el ardor partidista fue visto como un acto execrable que merecía una condena, pues dividía la sociedad y perpetuaba el odio entre partidos. Por esto se prestó mayor atención a la formación de maestros desde las Escuelas Normales, debido a que, si el maestro era formado en ambiente de incuria, mentira y menosprecio, podría acumular un rencor oscuro y transmitir en sus clases su miseria y resentimiento a las nuevas generaciones (Bohórquez, 1956).

Este imperativo incluyó a los maestros de historia, pues bajo ese principio fueron sometidos a intensos cursos de capacitación liderados por personalidades pertenecientes al Ministerio de Educación y a la Academia Colombiana de Historia, dedicados a dictar conferencias históricas sobre «Colón, los indios y el Libertador» o de la «Revolución de los comuneros a la muerte del Libertador en 1830» (Revista Semana, 1950). Los ciclos de formación atendían a lo estipulado por el decreto 2388 de 1948 en el que se encomendaba a la Academia Colombiana de Historia la institución de una cátedra superior de historia de Colombia destinada al perfeccionamiento de los profesores (Decreto número 2388, 1948).

«De la preocupación se pasó a las acciones de tipo administrativas que alejó a los docentes liberales de sus cargos a través de traslados arbitrarios a zonas afectadas por la violencia que terminaban por acelerar la renuncia del maestro» (Helg, 1984, p. 226). Los traslados se convirtieron en la técnica más recurrente de coacción hacia los maestros que eran

señalados como opositores al gobierno conservador, cuya pretensión era que la educación estuviera en manos de ellos, pues la mayoría del pueblo colombiano era católico y la educación, por ende, debía estar bajo el control de quienes respetaban las leyes del Concordato (Hoenigsberg, 1953). De esta forma, se justificaba la purga de maestros de forma solapada a través de los traslados arbitrarios e inconsultos, como lo expone Nieto (1963) «cuando se habla de traslados no solicitados, los maestros saben que, en buen número de casos, a donde se les traslada es a su hogar» (p. 81).

Si bien los traslados se realizaban de forma recurrente, no eran el único mecanismo de control, pues los procesos de ascenso en el escalafón docente fueron objeto de bloqueo debido a que las fichas para ingresar o ascender en el escalafón estaban a cargo de los inspectores nacionales y departamentales quienes tomaban decisiones basadas en factores políticos y simpatías personales que promovían injusticias en este proceso administrativo (Rodríguez, 1963). A pesar de estar reguladas a través de la ley 12 de 1934 y del decreto número 1602 de 1936²⁴, favoreció en buena medida al maestro, pues implicó mayor estabilidad y aumentos salariales, concentraba el poder de movilidad en las manos de los inspectores quienes decidían el ascenso o descenso del personal (Bohórquez, 1956).

La situación era tan evidente que incluso el informe Lebre²⁵, describe los traslados de maestros «se someten a la solicitud de un alcalde o de un párroco sin mediar una investigación precisa; se procede por razones políticas, por antipatías personales o por simple capricho fuera de toda consideración objetiva» (Lebre, 1958, p. 305). Es por ello que Lebre recomienda

²⁴ Ley 12 de 1934 y el decreto 1602 de 1936 crearon el escalafón del magisterio.

²⁵ Entre 1954 y 1956 se realizó la Misión de Economía y Humanismo patrocinada por el gobierno de Gustavo Rojas Pinilla y liderada por Louis-Joseph Lebre con el objetivo de estudiar las condiciones del desarrollo del país. Los resultados del estudio se publicaron en el informe *Estudio sobre las condiciones del desarrollo de Colombia* y dedicó un capítulo completo al problema educativo en Colombia, esbozando un diagnóstico de la situación educativa del país con recomendaciones sobre la enseñanza en todos los niveles.

establecer una política de ascenso y estabilidad en el escalafón docente que minimizara los traslados arbitrarios e incentivara los movimientos en el escalafón para mejorar la situación laboral del maestro, puesto que afectaban el rendimiento académico de los estudiantes.

Los traslados y despidos por razones políticas estaban al orden del día, poco se ha abordado este fenómeno en la historiografía educativa, y este hecho contrasta con las décadas recientes en las que se han desarrollado investigaciones sobre el impacto del conflicto armado en la escuela desde los años ochenta y la forma en que el maestro fue víctima del recrudecimiento del conflicto (Lizarralde, 2012; Adida, 2011; Fecode, 2019; Fecode, 2022; Compartir, 2019). Este trabajo y el archivo construido nos permite acercarnos a los resquicios de esta violencia contra el magisterio ejercida no sólo desde el Estado, sino también la manera como fueron acosadas, violentadas y asesinadas las maestras por parte de los llamados “bandoleros”, así lo describe Canal Ramírez (1966) cuando referencia el testimonio de una maestra:

Dos maestras como yo han sido asesinadas por la violencia en diversos sitios del país; una más herida, y por lo menos una de ellas, seguramente por sus esfuerzos de aclarar en la mente de sus alumnos la idea del bien y del mal. (Canal, 1966, p. 49)

Como lo reconoce Guzmán, Fals Borda y Umaña (1962) sobre la escuela se encuentra poca información, tan poca que en su obra solo le dedica una página, pero en la misma cuentan que había maestros que adoctrinaban en el odio político y la intolerancia religiosa, la manera como los niños se involucraban en las confrontaciones y la forma como la escuela se quebró con el asesinato de maestros o su rapto, o el acoso vivido por las maestras en las zonas con presencia de bandoleros, «en muchas zonas las maestras fueron sometidas al torturante asedio donjuanesco de matones de vereda y a guardar silencio ante el crimen para salvar la vida» (p. 282). La violencia no pasaba sólo por disposiciones administrativas, jurídicas o burocráticas de control y

seguimiento a la enseñanza, sino que penetró la escuela con las diversas acciones, no sólo derivadas desde el gobierno conservador y la iglesia, sino desde los grupos de “bandoleros”²⁶.

La violencia bipartidista no sólo se vio reflejada en el campo, sino que la escuela fue afectada de diversas maneras, la más recurrente y reiterativa: el control de sus maestros a través de estrategias soterradas que limitaban su función, lo presionaban y perseguían para depurar la planta docente y garantizar su afinidad con el partido que gobernó durante ese período, el partido conservador²⁷. En suma, hallamos prácticas reiterativas de persecución ideológica contra los maestros que incluían traslados arbitrarios que en muchas ocasiones conducía a su renuncia, despidos injustificados, bloqueos en los ascensos del escalafón docente y apertura de procesos administrativos para controlar a los «agenciadores» de la enseñanza.

Cabe resaltar que además de estas prácticas administrativas de seguimiento y control, fueron expuestos al asedio y acoso por parte de los grupos armados. No se encuentran suficientes registros o documentos que nos permitan ahondar en este fenómeno, pero queda un camino abierto para continuar indagando.

En conclusión, la violencia política considerada efecto de la ignorancia del pueblo, requería para su corrección un tipo de maestro y esto llevó a la implementación de una estrategia de control sobre ellos, no explícita, para disminuir el gran número de analfabetas que reinaba por doquier.

²⁶ Grupos armados que operaban en las regiones.

²⁷ El gobierno conservador de Mariano Ospina Pérez gobernó desde 1946-1950, Laureano Gómez 1950-1951, Roberto Urdaneta 1951-1953.

4.2 Alfabetización: *erradicar la ignorancia y la violencia*

El enunciado *alfabetización: un proyecto contra la ignorancia* expresa lo que se consideró un proyecto educativo nacional que buscaba reducir los índices de analfabetismo y promover la educación como un mecanismo de contención de la violencia. La alfabetización como propósito de Estado se planteaba atacar el problema de la escasez de infraestructura escolar en las regiones del país y la precaria formación docente.

La educación se ligó a la misión de reducir la violencia, pues atacando la ignorancia se erradicaba la violencia. Este enunciado nos muestra como la preocupación por las tasas de analfabetismo, no se dará únicamente en los años 60 ligada al proyecto desarrollista, sino que provenía de décadas anteriores, cuando se promueve la ampliación de las escuelas por todo el país, principalmente en las áreas afectadas por la violencia para atender a los damnificados y exiliados, misión que se encomendó principalmente a la Oficina de Rehabilitación.

El analfabetismo se posiciona como un problema fundamental, pues el “monstruoso porcentaje de analfabetos” coincide con el origen de muchos de los problemas económicos, sociales y políticos de la época, ya que el número de analfabetos eran aproximadamente cinco millones de colombianos, es decir entre el 45 y 50% de la población, carecía «de las armas elementales en la lucha por la existencia» (El Tiempo, 1951a, p. 4).

De esta manera, al «precario estado de la educación y la incultura» se le endilgaban todos los males de la sociedad, desde la economía hasta la deficiente administración (El Tiempo, 1954, p. 4). Por ello era necesario invertir un mayor presupuesto a la ampliación de la infraestructura educativa y en los ciclos escolares. Si la ignorancia seguía campeándose por todo el territorio nacional, la violencia también lo haría. Es por ello que los gobiernos del período

enfocaron sus esfuerzos hacia la disminución de este flagelo, con la premisa de construir una sociedad democrática, pues estar alfabetizado se asociaba con ser democrático.

De este modo, el impulso a la educación era indispensable para la consolidación del proyecto democrático, pues democracia y educación «constituyen un binomio inseparable. Si falla la primera no hay campo, utilidad, ni necesidad para la segunda; y si falla la segunda pierde su elemento esencial la primera» (Hoenigsberg, 1953, p. 196). Pero, no era suficiente garantizar el acceso a las primeras letras, alfabetizar no se reducía únicamente al aprendizaje de la lectura y la escritura, la pretensión radicaba en la correlación educación y ciudadanía, educar significó «poner al ciudadano en uso de sus propias facultades, pues para que exista democracia es necesario que la educación elemental sea generalizada» (Bernal, 1949, p. 189).

Situación que se subsana estableciendo la educación primaria elemental gratuita, obligatoria y universal y considerando el problema como trascendental para abandonar el rezago de los países del trópico con relación a los países de la zona templada (El Tiempo, 1951).

Este anhelo por la conquista de una sociedad democrática a través de la alfabetización se recoge en el sentir de Rojas Pinilla en su discurso de posesión, en el que propone «dedicar todo el poder del Estado a liberar a nuestro pueblo de la ignorancia, la enfermedad y la miseria» (Bohórquez, 1956, p. 516).

La alfabetización se asociaba con ciudadanía, con la consolidación de una sociedad democrática y para alcanzarlo se requería que los ciudadanos lograrán dominar el alfabeto y los conocimientos básicos para ejercer su ciudadanía, «es urgente hacer obligatorio el certificado de alfabetización como condición indispensable para el ejercicio de ciertos aspectos de la ciudadanía entre la población adulta» (Bohórquez, 1956, p. 514).

La apuesta por el futuro implicaba la formación de ciudadanos iniciando con el proceso elemental de la alfabetización y posicionando la educación como un deber, no sólo del Estado sino de cada individuo que obtuvo el beneficio de la enseñanza «se vincula así a la juventud a las más grandes y generosas de las tareas nacionales: Luchar contra la ignorancia es poner las bases más seguras para la vida futura» (Gómez, 1963, p. 21)

La ampliación de la alfabetización fue un objetivo central, incluir a toda la población en el conocimiento de las primeras letras era prioridad, extendiendo la escuela primaria como un proceso obligatorio y universal para involucrar a los alumnos en el conocimiento general del mundo, pero también en el conocimiento de su ciudadanía para la consolidación de una sociedad democrática. Pero para alcanzar este objetivo hacía falta saltar otro gran obstáculo: la formación de los maestros.

4.2.1 No saben, pero enseñan: *la formación docente una tragedia nacional.* Ante la titánica tarea de alfabetizar a la mitad de la población colombiana, surgió otro problema igual o más complejo que el anterior: la formación de los maestros. Con respecto a ello el ministro Rafael Azula en un discurso de 1951 calificaba a la formación docente como «una gran tragedia» pues del total de los maestros oficiales solo un 15% tenía un título de normalista, un 5% eran bachilleres o poseía títulos menores, el 80% no poseía ningún título (El Tiempo, 1951).

El panorama en la formación docente era desolador, pues sólo el 20% de los maestros tenían una formación normalista o bachiller; «no saben, pero enseñan» dictaminaban sobre la condición del magisterio en este periodo, pues de acuerdo con la encuesta realizada por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) apenas el 30% de los maestros de escuela estaban debidamente preparados, mientras el 70% eran incompetentes (Revista Semana, 1961).

Este gran problema imponía un reto mayúsculo al gobierno de turno, pues la solución implicaba varios frentes de acción, entre ellos la creación de escuelas normales que supliera la falta de formación docente principalmente en el sector rural:

PREPARACION DE MAESTROS DE ENSEÑANZA PRIMARIA AÑO DE 1953			
	Total	Hombres	Mujeres
Sector Urbano	15.604	5.040 (32.2%)	10.564
Sector Rural	10.338	1.018 (9.8%)	9.320
Suman	25.942	6.058 (23.3%)	19.884

MAESTROS DE ENSEÑANZA PRIMARIA AÑO DE 1953			
	Total	Sector Urbano	Sector rural
a) Maestros graduados .	29%	40%	15.5%
b) Bachilleres	6%	8%	1.5%
c) Sin graduar	65%	52%	83.0%
Suman	100%	100%	100.0%

Figura No. 6 Preparación de maestros 1953 (Deantonio, 1960, p. 381)

«La concepción del maestro apóstol entraba en contradicción con la idea del maestro con poca formación pedagógica, carente de iniciativa, aislado y retraído» (Moncayo, 1941, p. 49). De hecho, las críticas iban dirigidas a su poco posicionamiento social, al bajo reconocimiento social de su labor que le causaba un complejo de inferioridad.

Los gobiernos de turno establecieron estrategias que permitirían, no sólo subsanar la falta de formación académica del magisterio, sino que le apostaran al mejoramiento de las condiciones laborales y al estímulo social de su labor para evitar que cayeran en la demagogia y la presión política (Unesco, 1949).

La alfabetización develaba un problema presente hasta nuestros días, el problema de la formación docente. Enfocada en la poca formación académica de los maestros, la política educativa, ligada a la expansión de la educación en el país, impulsó procesos formativos para

aumentar el nivel académico y pedagógico de los maestros. No podía extenderse la alfabetización sin garantizar que el nivel formativo de los maestros se elevara y se ciñera a la modelación que le permitiría cumplir su misión principal: formar buenos ciudadanos y patriotas.

4.3 La escuela educó para la guerra: *patriotas y guerreros*.

El tercer enunciado construido dentro del rastreo documental, posterior codificación y análisis es el siguiente: *el maestro soldado desconocido, educa buenos ciudadanos y patriotas*. De la misma manera que en la caracterización, encontramos el objeto de enseñanza puesto en observación y control, así como el sujeto que lo ejecuta en el aula. En esta sección trataremos la manera como la escuela se le entrega la misión de formar buenos ciudadanos con un patriotismo cargado de orgullo nacional y la glorificación de los héroes de la independencia. Además, para alcanzar ese propósito, la figura del maestro debía ceñirse a unos parámetros alineados con el propósito de promover el nacionalismo conservador.

El maestro al ser quien directamente ejecuta los planes curriculares es objeto de observación, control y sujeción, no sólo desde una perspectiva de la violencia política sino como un agente central en la consecución del objetivo de la educación durante este periodo. Por ello, el maestro tendría múltiples facetas contradictorias y afectaron de manera directa lo enseñable en la escuela. En este caso particular lo enseñable del pasado o de la historia.

Por último, describiremos la manera como se indujo desde la enseñanza de la historia el patriotismo en prácticas cotidianas de la rutina escolar, el impacto de la Violencia en la expansión de la idea de una Patria en las regiones donde éstas fueran incluidas en la idea de

Nación, el control del cuerpo como parte del guerrerismo patriótico implícito en la formación, un lenguaje militar presente que expresaba claramente los aires bélicos de aquel momento histórico.

4.3.1 Educar en el patriotismo: *el buen ciudadano y patriota*. La primera mitad del siglo XX se caracteriza por la consolidación de un discurso nacionalista orientado hacia la formación de la nación y de la constitución del ciudadano, construyendo mitos fundacionales relacionados con un pasado común, una identidad y un universo simbólico. Al respecto Álvarez (2010) plantea que la escuela jugó un papel determinante en la incorporación de la población en la idea de una sociedad nacional atada a vínculos tradicionales como la religión, la etnia y el territorio. La escuela se convirtió en el pilar fundamental de la constitución de identidades nacionales y las ciencias sociales ocuparon un lugar privilegiado en este propósito, por cuanto se encomendó la enseñanza del pasado como eje de la identidad nacional y del pasado común, por tanto «la nación debía ser enseñada y aprendida» (p. 30). Con la llegada de los gobiernos conservadores a partir de 1946 se retornó a los fundamentos patrióticos y católicos, tratando de contener las reformas de la república liberal. Con el asesinato de Jorge Eliécer Gaitán el gobierno conservador consideró las manifestaciones posteriores como efecto de la crisis de valores cívicos y patrióticos y desvirtuó otras explicaciones causales.

En la década de los cuarenta vemos un desplazamiento hacia la profundización del discurso patriótico propio de un nacionalismo conservador enfocado en ensalzar a los héroes patrios y el rescate de la herencia española (Álvarez, 2007). Esto procura la unidad nacional como prioridad, la construcción del alma nacional a través de la educación, la formación de una conciencia nacional que permita a sus ciudadanos conocer su pasado y proyectar el futuro. La Historia se va a considerar central en este proyecto, enseñar el pasado con esta mirada permitía una revisión del gran proyecto construido por los próceres y heredado a los ciudadanos de ese

presente, conocer las realizaciones, el potencial y la historia del país permitiría considerar el esfuerzo monumental de los prohombres para que se reconocieran y fortalecieran el espíritu nacional (Nieto, 1964).

El relato nacional estaba atravesado por la esperanza de la grandeza sembrada en las nuevas generaciones, que encauzadas por la educación e inspiradas por el pasado glorioso y magnánimo conduciría a una sociedad futura, libre y democrática, cimentada en el nacionalismo conservador, imprimiéndole grandeza y unidad al pueblo colombiano, la educación como forjadora del alma del pueblo (Lebret, 1958). Esta exaltación del pasado evidencia una cercanía con los discursos mundiales en disputa durante la segunda guerra mundial, pues algunos sectores conservadores no dudaron en mostrarse cercanos a los discursos nacionalsocialistas, asociándolos con la defensa de la patria en su camino a fortalecer el sistema político a través de la educación. Como lo señala Bohórquez (1965) los sistemas políticos se soportaban en la educación intencionada de la juventud, un mejor apoyo para sus objetivos superando a las armas, y citando a Hitler planteaba que la educación y la cultura tenían como objetivo comunicar a los jóvenes el conocimiento necesario para evidenciar que su pueblo era superior a los otros. Este patriotismo colinda con las ideas fascistas que convocaron la unidad nacional con la consideración de la superioridad cultural de un pueblo sobre otro.

Enaltecer, reconocer y estudiar el pasado formaba parte de la consolidación del proyecto patriótico, heredar a las nuevas generaciones el sentimiento de orgullo sobre su pasado, pilar de la sociedad democrática y, de esta manera, la enseñanza de la historia jugaba un papel determinante al incitar a las mentes jóvenes admiración hacia los grandes hombres que aportaron sus vidas para el beneficio de la humanidad (Nieto, 1964).

En la apuesta por la transmisión de las hazañas y gestas a las nuevas generaciones se designó a la Academia Colombiana de Historia la revisión, inspección y vigilancia de la enseñanza de la historia. Este ente inspeccionaba los libros de texto, contenidos programáticos y métodos de enseñanza, así recuperaba el control que había tenido desde principios del siglo XX (que la República Liberal había retirado de su dominio), incorporando y enfilándose con el ideario conservador de la democracia cristiana y el anticomunismo (Rodríguez, 2022).

En ese contexto, la Academia Colombiana de Historia fue encargada de promover cursos de formación histórica para los maestros, porque se concentró en la acción sobre el currículo, en el control de la actividad del maestro como primordial para la transmisión intergeneracional del conocimiento del pasado patriótico. Esta misión es de vieja data, desde la fundación de la República se le encomendó al maestro formar verdaderos ciudadanos de la democracia (Nieto, 1963). Esta tarea incluye su trabajo cotidiano, traspasar las lecciones diarias para contribuir a la formación de patriotas y hombres dignos para la sociedad, porque «Dios, la patria y la sociedad, esperan a la puerta de la escuela. Entreguémosles hombres dignos y laboriosos, patriotas sin tacha y católicos sin vacilaciones» (MEN, 1950, p. 8).

De esta manera, en el maestro reposa un legado y una responsabilidad pretérita en la formación de los patriotas, era una responsabilidad que reposaba sobre el pasado, pero también sobre el futuro, pues la prosperidad del pueblo colombiano se soportaba sobre el trabajo del maestro. La Patria, la sociedad y el futuro descansaban en su trabajo.

El maestro fue considerado como «el conductor respetado, el apóstol laborioso, a quién se dirigen todas las miradas del pueblo» (Ocampo, 1978, p. 119). Éste debía dedicar su vida al apostolado de la docencia, entrega total, casi religiosa, en esencia un servicio a la Patria; en esa misma medida debía ser anónimo, un protagonista sin rostro, un sujeto sin agenciamiento, sin

reconocimiento social, pero que cumplía su deber con honor y orgullo por el camino abierto para las generaciones venideras y ofreciendo el cumplimiento de su deber a Dios y la Patria, un soldado desconocido de la cultura, como lo dijera Nieto (1963).

Un buen maestro entonces debía «fomentar entre sus alumnos los principios que informen nuestra nacionalidad tales como la democracia y la fe cristiana, el respeto a la persona humana y el amor por valores espirituales de La Patria» (Decreto 144, 1963). La convicción de formar ante Dios y la Patria, reflejaba la fuerte incidencia de la iglesia y del ideal patriótico en los maestros, en la forma en que conciben su labor y lo expresan con sincera seguridad; cuando le preguntan a una maestra qué se propone hacer con los niños, ella sin vacilaciones responde: «¿yo? Formarlos, para que aprendan a servir a Dios y a la patria» (Revista Cromos, 1962, p. 15). Es reiterativo encontrar este tipo de ideas en el archivo que demuestra la penetración de la moral cristiana en la formación de los individuos de este período y su asociación con el patriotismo, no hay patria sin Dios.

Se enaltece el cuidado y la paciencia que implicaba educar, pues la educación era una promesa que se sembraba, cuidaba y recolectaba sus frutos, la siembra como metáfora educativa fue recurrente, pues «la tarea educativa es necesariamente de cosecha lenta» (Gómez, 1963, p. 39). O como lo esboza Nieto (1963), educar es sembrar en terrenos diversos y el maestro es el cultivador y su función es «vigilar cautelosamente el desarrollo de las plantas puesta a vuestro cuidado» (p. 49).

Asimismo, el magisterio se concibe como vocación surgida de una llama interior que lo convoca a la abnegación, mortificación y sacrificio (El Tiempo, 1962b) un apostolado romántico, destinado a ser menor en el conjunto social, silencioso por cuanto su tarea es diaria y patriótica sin otro agradecimiento que el del deber cumplido, pero cuyo resultado depende el rumbo que

emprenda la nación. El porvenir del país estaba en las aulas en manos del maestro como ejecutor de los planes educativos, pues sobre los maestros reposa la ardua y generosa responsabilidad de encarrilar a las nuevas generaciones.

La labor del maestro es vista como ejemplar, además como protector del futuro y poseedor de la confianza de formar las nuevas generaciones, de transmitir la fe en la sociedad democrática, en el pasado glorioso y en el futuro esperanzador, compartir el orgullo de ser descendientes de prohombres nobles quienes permitieron nuestro presente democrático y sobre los maestros «descansa la ardua y generosa responsabilidad de dar el rumbo a las generaciones nuevas» (Gómez, 1963, p. 42).

Para afianzar el proyecto patriótico no era suficiente las exigencias sobre lo que debía ser el maestro, sino que además éste debía ser controlado y moldeado, para ajustarse a unas características democráticas, cristianas y patrióticas como punto de partida para tener el privilegio de enseñar. Por ello, fue objeto de supervisión, su actividad fue observada, intervenida y controlada, pues su misión ligada a la construcción de la identidad nacional requería de su sujeción y, por lo tanto, debía ceñirse a los condicionamientos del Inspector²⁸, quien servía de puente entre las entidades educativas y las escuelas del país, y su misión principal era orientar y vigilar la educación, constituyéndose como un organismo eficaz para la orientación de los maestros y para la buena conducción de la administración educativa (Bohórquez, 1956). El inspector nacional tenía la responsabilidad de controlar la enseñanza privada y pública en todo el país «revisando, controlando y orientando la educación y la enseñanza en todos los campos y exigiendo el fiel cumplimiento de las normas que estén vigentes en el ramo educativo» (Rodríguez, 1963, p. 275). Pero, no sólo eran encargados del control administrativo, este ente se

²⁸ Figura regulada por el decreto número 620 de 1936.

entregó a la iglesia para lograr no sólo un control administrativo sino también un control moral (Tiempo, 1951c).

La escuela enfilada hacia la formación de un buen ciudadano y patriota apropiado del pasado glorioso y exaltando a los grandes hombres que lideraron la gesta libertadora y permitieron el nacimiento de la nación, convierte al maestro en un alfil clave para la transmisión generacional de ese pasado que permitiría construir una sociedad democrática. Para lograrlo se cimenta en la enseñanza de la historia como el vehículo para la consolidación del relato de nación que permitiera la unidad nacional.

4.3.2 Enseñar el pasado: *defender la patria a costa de la vida*. El culto a la Patria se fundamentó en el conocimiento del pasado para enaltecer a los prohombres que edificaron la República, a los guerreros libertadores que emprendieron la lucha por la libertad a través de la guerra y cómo ellos se convirtieron en referentes para las nuevas generaciones.

En la década del cuarenta y cincuenta encontramos una escuela preocupada por la veneración de los símbolos patrios, el culto a los próceres y el conocimiento de la historia patria manifestada como una práctica reforzada en la escuela como elementos fundamentales de la unidad nacional, representadas en los planes y programas escolares cuyo objetivo principal era “formar en las nuevas generaciones hábitos democráticos, de decoro personal y de orgullo nacional” (Decreto número 2388, 1948). Formar en historia como un paso para acceder al conocimiento del pasado, glorificar los símbolos patrios de forma recurrente en espacios públicos, memorizar y recitar cantos y poemas, como el siguiente:

llevándose la mano al corazón, para testimoniarle su fidelidad y para ofrendarle lo mejor de sus afectos: a la Patria se le ama y se le besa en su Bandera, no con los labios, pero sí, con el más puro corazón (Velásquez, 1951, p. 111).

De la misma forma la Historia como materia fue considerada trascendental, maestra de la vida «porque enseña, educa y estimula la sublime virtud del patriotismo» (Antonio, 1960, p. 6). Ninguna otra asignatura alcanzaba a dirigir la instrucción a la formación moral del niño y adolescente, puesto que su objeto de estudio era el pasado de las grandes personalidades «cuyo heroísmo y nobleza alcanzaron grandes empresas para el país y para formar el sentido heroico de la vida en el niño, lo impulsa a superarse, ennoblece y despierta su personalidad» (Bernal, 1949, p. 108).

De esta manera se convierte en la materia ideal para sembrar en los niños el amor a la patria, pues ofrece un «aprendizaje racional y sentido, y con el canto, respetuoso y correcto, del himno nacional y de otros himnos patrios» (Velásquez, 1951, p. 111). Se buscaba educar para el acatamiento de las órdenes de sus superiores y de las autoridades legítimas, la admiración de los próceres y hombres eminentes y por la defensa de las instituciones.

El efecto del patriotismo no sólo estaba presente en la escuela sino en los procesos educativos de alfabetización adelantados por la Acción Cultural Popular (ACPO), pues se planteaba como propósito central formar al campesino «para hacerlo colombiano patriota, colombiano cristiano, colombiano respetuoso de la autoridad, colombiano incorporado al movimiento de su propio mejoramiento, consciente, eficaz, dinámico» (Salcedo, 1961, p. 6).

Paralelamente, en la escuela se ejercen diversas prácticas que evidencian el patriotismo llevado a las aulas de una forma natural en el día a día de la institución, creando una «Galería de Próceres y Héroes», haciendo comentarios eruditos sobre las fechas patrias y los acontecimientos desarrollados en esas fechas, realizando el homenaje mensual a la bandera, el aprendizaje y correcto canto del himno Nacional (Velásquez, 1951, p. 111).

En el homenaje a la bandera se debe jurar fidelidad, de la siguiente manera: «Juro por Dios fidelidad a mi bandera y a mi Patria Colombia, de la cual es símbolo: una nación soberana e indivisible, seguida por principios de libertad, orden y justicia para todos» (Decreto número 2388, 1948). Estribillo que por décadas se reiteró en los actos protocolarios de las izadas de bandera de las instituciones educativas del país.

Con los acontecimientos del 9 de abril de 1948 y la violencia posterior, el Ministerio de Educación renueva la incidencia directa de la Academia de Colombiana de Historia, ampliamente descritos por Rodríguez (2013), pues profundizaron el patriotismo en las escuelas, establecieron protocolos hegemónicos como las izadas de bandera semanales, señalaron el paso a paso de la ceremonia en la que se explicaba la forma de tributar honores a la bandera, cómo se debía izar o arriar el pabellón y la velocidad con la que debía realizar este ritual (Secretaría de Educación Pública de Antioquia, 1957).

En el marco de la pacificación, la Comisión Investigadora de la Violencia²⁹, encargada por el gobierno de Alberto Lleras Camargo³⁰ para realizar visitas a las zonas afectadas por la violencia, esgrimió posibles soluciones para las zonas afectadas por el conflicto bipartidista, esbozó la necesidad de incluir en la república los territorios fuertemente azotados por la violencia política, y propuso que una de las formas de acercar estas poblaciones a la idea de una nación llamada Colombia era a través de la intervención en las escuelas, «por medio del material escolar debe adelantarse una campaña de penetración patriótica, en la zona de violencia, psicológicamente planeada. (Banderas, cuadernos, lápices, etc.)» (Comisión Investigadora de la Violencia, 1958a).

²⁹. <https://www.comisiondelaverdad.co/pactos-de-paz>

³⁰ Primer presidente del pacto Frente Nacional durante los años 1958-1962

Resulta clara la urgencia de consolidar la idea de una Patria a la cual venerar, respetar y defender que permita aportar al proceso de pacificación del país, entendida como el control de los territorios y la inclusión de las zonas apartadas al relato de nación. La escuela tenía la misión de arrebatarse los guerreros y analfabetos de las prácticas criminales para involucrarlos en la idea de nación, que les permitiera construirla y defenderla incluso a costa de la vida misma. De esta manera llevar la escuela a estas zonas tiene como fin evitar la proliferación de nuevas cuadrillas bandoleras se prolongaría en el tiempo para ello, fundar escuelas era necesario para recoger y actuar sobre los huérfanos de la Violencia y sobre aquellos niños expuestos a la influencia de sus familias involucradas en prácticas criminales.

Las nuevas generaciones expuestas al accionar de bandoleros debían ser acogidos por la escuela y formados en la veneración de los próceres nacionales, pues aquellos niños y jóvenes concebían a los líderes bandoleros como sus héroes, distorsionando su idea del bien y del mal. Allí la escuela cumpliría un papel determinante en invertir el orden de los valores y alejar a los niños de la delincuencia, pues como lo describimos anteriormente muchos de ellos eran «mandaderos y espías».

Por otro lado, la fe exacerbada por la patria fue reforzada por la idea de ofrendar la vida, de allí que fuera considerado como tema del currículo el servicio militar «obligación de prestarlo, al cumplir la edad señalada por la Ley, para defensa del orden y de la Patria» (MEN, 1950, p. 31). El patriotismo no sólo hará referencia a un contenido temático asociado a la Historia Patria, sino que se relacionó con la formación de patriotas dispuestos a defender el territorio nacional, así lo expresa Bernal Jiménez (1949), quien lamenta la falta de formación física y la poca formación militar de los jóvenes colombianos, quienes ante una eventual guerra no tendrían la capacidad de enfrentarse a las naciones vecinas, pues en su lugar, la juventud se

estaba educando en las cartas y en el juego. Su preocupación era por el rezago de Colombia con relación a sus vecinos en la preparación de la juventud para la confrontación militar, el manejo de armas y el adiestramiento para la guerra, pues según él, los jóvenes colombianos se desviaron y estaban dedicados al café y el cine

ni la escuela, ni la universidad, ni el taller, ni el colegio de bachillerato pueden ser indiferentes a la urgente llamada de la Tierra en peligro. Es preciso que una preocupación unánime recorra de uno a otro extremo del país todo el organismo educativo; la necesidad de vigorizar materialmente las nuevas generaciones colombianas, el deber de reactivar todas las reservas jóvenes de la nación, prematuramente anquilosadas y entorpecidas por la falta de una cultura física, eficaz y obligatoria (Bernal, 1949, p. 202).

El llamado de Bernal Jiménez a estar prestos al llamado de la patria en peligro, a la formación guerrera y a la cultura física eficaz y obligatoria, se asocia con la formación física en la escuela para el fortalecimiento del cuerpo que necesita un guerrero. En investigaciones adelantadas en Uruguay y Argentina se ha explorado la expansión de la educación física durante los gobiernos autoritarios dirigidos al disciplinamiento del cuerpo y su enseñanza como dispositivo de control sobre el cuerpo para regularlos en función del orden dictatorial³¹. El cuerpo como parte de la formación del patriota, sometido a intervención, moldeado para marchar, marcando el paso, el cuerpo del niño asemejando el movimiento y el cuerpo del soldado, modelado para defender al país.

Otro aspecto relevante en este período es el riesgo de una guerra exterior que, aunque no se descartaba, resultaba tan preocupante como la inesperada amenaza del conflicto armado al interior de las fronteras, pues como lo describe un militar, «los focos de violencia donde el

³¹ Los trabajos de Raumar Rodríguez y Leonor Berná de Uruguay y de Ignacio Melano y Angela Aisenstein de Argentina presentados en el congreso Iberoamericano de Educación y recogidos en el libro conmemoración de los 30 años del congreso (García, Alfonseca, & Mateus, 2024).

estado colombiano no es reconocido, esto es tanto o más grave que la amenaza exterior. Ya hay varios estados dentro del estado colombiano» (Canal, 1966, p. 60). El temor al desmembramiento del estado por la creación de repúblicas o de zonas no controladas por el gobierno nacional promovió la idea del enemigo interno³², de allí la necesidad de formar al ciudadano soldado, dispuesto a dar su vida en su nombre. Esta idea la encontramos reflejada en los libros de texto escolares, que traían poemas alusivos a la defensa nacional y a la entrega de la vida por la patria, como lo expresa José María Gutiérrez:

Y si a silbar volvieran las metrallas en torno de tus bravos defensores, que me conceda el Dios de las batallas morir bajo tus pliegues tricolores. Te juro que, al caer, bandera mía, por muerte honrosa el pecho destrozado, aún te podré cantar mi poesía con mi último suspiro de soldado (Antonio, 1960, p. 44).

De la misma manera, los maestros asumieron de primera mano el trabajo de inculcar la defensa de los valores patrios y transmitir a las nuevas generaciones la defensa irrestricta del honor nacional, a través del arte y del teatro, como lo expone el maestro Parra (1962), con su obra «la bandera de mi patria»:

Eduardo: Y el rojo... es el color de la sangre, la sangre vertida en los campos de batalla; los gritos, ¡los ayes moribundos de los héroes y mártires que rubricaron con su sangre la libertad de nuestra Patria! ¡Es el color que anima, que enciende, que apasiona y que semeja nuestra tricolor bandera, un mágico reguero de rosas encarnadas! (...)

Arturo: Pues buenos hijos de Colombia, debemos prepararnos y envueltos entre sus pliegues benditos, luchar hasta morir si fuese necesario, para librar la partida de la ignominia y la deshonra (Parra, 1962, p. 366).

³² La hipótesis del enemigo interno como una de las causales del conflicto armado interno lo planteó la Comisión de la verdad en su libro sobre el relato histórica del conflicto armado interno en Colombia. CEV (2022)

De esta forma, la enseñanza de la historia cobra especial importancia en momentos de crisis, cuando corre riesgo la independencia nacional o la libertad, ambas causas amplias e indeterminadas, por eso se llama a todos sus hijos para que estén dispuestos a ofrendar sus vidas para defender el territorio, los sepulcros de los antepasados y a los ancianos quienes los verán como sus salvadores. Tal consigna no sólo está presente en este periodo, lo podemos rastrear desde el siglo XIX en el manual de urbanidad de Carreño, que versa de la siguiente manera: «Encender en nuestros pechos el fuego sagrado al heroísmo. Nuestro reposo, nuestra fortuna, cuánto poseemos, nuestra vida misma pertenece a la patria en sus angustias, pues nada nos es lícito reservarnos en el común conflicto» (Carreño, 1961, p. 14). Así vemos cómo el nacionalismo conservador revive la idea de patria decimonónica, que fue diferente a la idea de nación de los liberales, quienes consideraban que ésta estaba configurada por varias culturas y lo que importaba era construir dicha identidad; la patria y los héroes aludían más al supuesto origen hispano-católico.

Ahora bien, durante este período la enseñanza no sólo se reduce a unos contenidos concretos y a un plan de estudios dirigidos al desarrollo cognitivo, sino que se dirige a la conducción de las conductas. Educar transcendía la relación con el conocimiento e implicaba un trabajo sobre la conducta de los alumnos:

Educación -ya lo sabemos- es crear hábitos. Y estos pueden ser de simple buenas maneras como de muy hondas adquisiciones espirituales. La tolerancia, la veracidad, el bien pensar y el bien obrar, son también hábitos que se consiguen por medio de experiencias sucesivas y no por el simple aprendizaje de textos escritos que han sido memorizada pero que no llegaron a convertirse en sustento de la personalidad (Nieto, 1964, p. 64).

La formación, deber de la escuela, consistiría entonces en formar hábitos de cortesía y buenos modales que les permitía tratar de forma correcta a sus semejantes, por medio de

actividades que consiguieran «conducirse conforme a los requisitos sociales, por la corrección adecuada que el maestro haga de sus faltas y por la enseñanza que reciba de los principios que regulan las relaciones entre personas» (Secretaría de Educación Pública de Antioquia, 1957, p. 126).

Remarcando la labor del docente se indicaba que además de ser un guía y un consejero, su tarea consistía en enseñar al niño:

A conducirse por su propia cuenta, si no le diera hábitos de estudio y de trabajo, sino despertará en él el cariño por las cosas del espíritu, si no lo adiestrara en el uso de su discernimiento, si no formara su criterio y su conciencia. (Nieto, 1963, p. 50)

Más que enseñar reglas, el maestro debía enseñar hábitos para el comportamiento en sociedad, la educación cívica prepararía al futuro ciudadano, capaz de seguir las reglas sociales, obedecer de forma estricta a sus superiores: «El respeto a los agentes de la policía, al ejército y a las demás autoridades, e inculcará hábitos de compañerismo, buenas maneras, tolerancia, amor al trabajo, igualdad humana» (MEN, 1950, p. 22).

El sometimiento a la autoridad fue recurrente por cuanto era importante mantener el orden social, porque «en toda sociedad organizada debe haber quién manda y quién obedezca. Dios fuente suprema de tu autoridad. Quienes representan la autoridad de Dios en el hogar, la escuela, en el municipio, la parroquia, el departamento y la nación» (MEN, 1960, p. 34). La obediencia, el respeto por la autoridad y la conducción de la conducta se configurarán como parte de la tarea de la escuela, una obediencia a la jerarquía y al orden social a través de reglas claras provenientes del orden militar, había que obedecer al superior para garantizar la estabilidad y el orden de la nación.

Otro indicador del clima bélico reinante es la forma en que se concebía al maestro; en el periódico *El Tiempo* (1962a) se referían a la docencia como un sacerdocio o milicia, refiriéndose

a la forma en que el maestro se entrega al servicio en un acto de abnegación en el que no cabe ningún reclamo o aspiración económica como motivación, sino el cumplimiento del deber. De la misma manera lo representa Nieto cuando señala que «el maestro es un soldado desconocido de la cultura» (Nieto, 1963, p. 53). Asociaba el trabajo docente con el trabajo militar para representar la vocación y entrega que debían tener, muy lejos de las aspiraciones económicas y políticas impulsadas por el sindicalismo de la época, y reiteraba el lenguaje belicoso reinante con la carga simbólica del momento en el que la escuela era un lugar estratégico para la formación de los patriotas, siendo una figura a seguir.

En suma, la escuela formaba al buen ciudadano y patriota impartiendo la historia patria como el motor de la unidad y del orgullo nacional sobre la gesta libertaria de los prohombres de la independencia, que inspirados en su defensa de la patria, y de la guerra como el camino transitado para alcanzar la libertad, su ejemplo sería transmitido en la enseñanza de la historia para formar soldados comprometidos con la defensa de la patria y con la convicción de la entrega total, hasta ofrendar la vida por la defensa de la tricolor y de los principios patrióticos, pues la patria como madre reclamaba el sacrificio de sus hijos. De esta forma se educaban guerreros cuyos cuerpos moldeados, fuertes y eficaces, pasarían de la escuela al servicio militar; aquellos niños y jóvenes aprendían la obediencia y la jerarquía, honraban los símbolos patrios y marchaban con palos de madera asemejando armas de fuego. La escuela educaba para la guerra.

A modo de cierre, en este período se consideró que la violencia sería un momento de barbarie en la que el pueblo cayó por falta de educación, y sería clave el papel de la alfabetización como el mecanismo para resarcir y detener el enfrentamiento bipartidista en todo el país. Esta pretensión impulsó la construcción y funcionamiento de escuelas en las regiones

arrasadas por la violencia con la participación de diversas entidades del Estado, la oficina de rehabilitación, la iglesia y las fuerzas militares.

Además, se encontraron registros de la afectación de la escuela por bombardeos y estudiantes heridos en ataques que destruyeron parte de la escuela y sembraron resentimiento y dolor entre los estudiantes. Esos hechos no tuvieron mayor impacto en este período, pues se consideraba una estrategia militar contra las cuadrillas de guerrilleros liberales que según los militares les servía de refugio. Tendremos que avanzar en el tiempo para entender cómo llegamos al presente, en donde se busca que las escuelas sean seguras en el marco del Derecho Internacional Humanitario que proclama a la escuela como un espacio de protección y cuidado, que debe respetarse en las confrontaciones armadas.

Expandir la alfabetización implicó la expansión de la escuela como una forma de poner fin a la violencia. Paradójicamente se temía que esta institución perpetuara en el tiempo la pasión partidista y por ello se controló y persiguió al maestro con diversas estrategias administrativas.

En ese sentido, las prácticas de persecución ideológica ejercida por el gobierno conservador contra los maestros acusados de pertenecer o militar en el partido liberal, incluyeron traslados, bloqueos en el ascenso, despidos y procesos administrativos engorrosos para limitar y purgar el magisterio. Pero no sólo el gobierno los coaccionó, sino también encontramos a los grupos de «bandoleros» acosando a las maestras, incluso se registran asesinatos de maestras.

Alfabetizar, alejar al pueblo de la ignorancia y la violencia, implicaba que el maestro tuviera una transformación, y debían formarse para elevar el nivel académico pues muchos de ellos apenas y alcanzaban la educación primaria.

La misión entonces del maestro era formar a los buenos ciudadanos y patriotas a través de la enseñanza de la historia, principalmente centrada en la “historia de bronce” que exaltaba los

héroes de la campaña libertadora y fundadores de la república. El patriota, también sería el guerrero, cuyo orgullo nacional lo guiaba en defensa de la nación, enalteciendo la guerra como una justa alternativa, pues con ella se alcanzó la independencia y por ende era necesario que las nuevas generaciones moldearan cuerpo y alma para atender el llamado a la defensa de su patria.

Este planteamiento ha ido mutando pues encontramos una gran distancia con lo descrito en el período presente. Desde los años noventa vamos a evidenciar una preocupación constante por la afectación de la guerra a los niños y a las escuelas y el énfasis puesto hacia la educación para la paz. La escuela ha modificado su enfoque, a diferencia de lo planteado por muchos críticos de la escuela, ella se ha actualizado y ha modificado su objetivo con el transcurrir del tiempo. Más adelante, la pregunta que se va a responder es: ¿cómo se produjo ese cambio?

En este período la escuela se encuentra orientada a la exaltación de guerreros, cuyos referentes son los héroes patriotas a quienes los alumnos debían venerar e imitar, hombres cuya entrega a la patria les permitió quedar inscritos en la historia. Por otra parte, en la escuela del presente se aboga por incluir la memoria histórica como un saber propio, el cual permite estudiar el pasado y las atrocidades del conflicto armado, distanciarnos de ellos y promover su no repetición.

5. EL PROGRESO COMO PROMESA DE FUTURO (1960-1988)

«Los maestros son recios soldados del progreso»
(Ministerio de Educación Nacional, 1970, p. 3)

En este periodo veremos la incursión del modelo desarrollista con su correspondiente planificación estatal, y la inclusión del discurso anticomunista que, si bien había iniciado décadas anteriores, tuvo un desarrollo fuerte en este periodo, orientado al control del maestro y su labor entendida como parte de la expansión del comunismo.

Dentro de las fuentes documentales incluimos la revista de las Fuerzas Armadas fundada en 1958 como órgano de difusión del pensamiento castrense. En ella encontramos un segmento dedicado exclusivamente a la educación en el que se abordan las perspectivas de diferentes pensadores del momento, también la postura de altos mandos militares y sus actividades dirigidas a acompañar e incidir en la política educativa. Otra fuente fue la revista Educación y Cultura fundada en 1984 como órgano de difusión de la Federación Colombiana de Educadores (Fecode), que nos permitió acercarnos a la posición de algunos sectores del magisterio, además se incluyeron fuentes de la iglesia y de planes de desarrollo.

Para adentrarnos en el discurso de la época y descifrar lo que la ésta decía al respecto recurrimos a periódicos, libros, planes de área, documentos emanados por el Ministerio de Educación, legislación, textos de la Unesco, revistas, planes de desarrollo, libros de texto, tratados sobre pedagogía, la enseñanza de los estudios sociales y la enseñanza de la historia, documentos de la Conferencia Episcopal de Colombia, la Revista de las Fuerzas Armadas y la Revista Educación y Cultura.



Figura No. 7 Fuentes documentales periodo 1960-1988

Los documentos tomados en su dispersión se introdujeron en el programa atlas T.I. y se atomizaron con la codificación que siguió el mismo procedimiento descrito en el capítulo anterior, respetando los espacios nuclear, colateral y complementario. Para la codificación se agruparon las familias de código por espacios y se procedió a verificar su permanencia en el tiempo para ubicar las rupturas y cambios, lo que permitió determinar el inicio y final de este periodo.

Los enunciados que emergieron en este periodo fueron cuatro:

- *Violencia política y lucha anticomunista: el maestro agitador y adoctrinador;*
- *El estudiante como agente de cambio;*
- *un pueblo nacionalista y cívico;*
- *Paz y vida para un ciudadano responsable.*

Los enunciados se construyeron basados en los códigos extraídos de los documentos en el que se identificó un giro hacia el discurso desarrollista y los enunciados nos mostraron otras líneas del discurso sobre la enseñanza de la historia y el papel del maestro en este periodo.

En este capítulo abordaremos la forma como se fortaleció el anticomunismo y su relación con el sector educativo; la instalación del discurso desarrollista que atravesó todos los sectores e hizo un giro en el discurso educativo y la enseñanza de las ciencias sociales y la forma como se transformó para dar paso a la preocupación por el futuro y la paz.

También mostraremos como el nacionalismo conservador y el guerrerismo de las décadas analizadas en el capítulo anterior se fue diluyendo y se actualizó con el discurso desarrollista; por último, describiremos la manera como el discurso de la paz mutó y se alineó con las propuestas de las Naciones Unidas y la manera como la educación para la paz emergió en los años ochenta.

5.1 El maestro bajo sospecha: *Violencia política y lucha anticomunista*

En el capítulo anterior describimos la forma como la violencia bipartidista afectó a la escuela y al maestro con el control permanente de su función, la selección partidista de la planta magisterial y las prácticas de presión contra aquellos considerados de ideologías contrarias al partido conservador.

En este periodo el enunciado encontrado fue *violencia política y lucha anticomunista: el maestro agitador y adoctrinador*. Nos mostró cómo los cambios políticos del periodo profundizaron el discurso anticomunista y aumentaron el señalamiento hacia el magisterio de *infiltración moscovita*, propio de la doctrina de seguridad nacional, lo cual implicó una serie de prácticas de vigilancia y seguimiento que agudizaron la persecución y el aumento de la violencia contra los maestros.

Posterior a la dictadura de Rojas Pinilla se instauró el pacto político del Frente Nacional, cuya pretensión era pacificar el país, reconstruir los pueblos e impactar en las víctimas de la violencia bipartidista³³. El Estado se volcó hacia las zonas afectadas por la violencia, pues se consideraba que el aumento de la violencia en dichas zonas estaba asociado a condiciones sociales como la falta de acceso y ausencia de infraestructura, por ello desplegaron múltiples estrategias para pacificarlas a través de la construcción de escuelas, vías, puestos de salud, atención a los damnificados y a los desterrados.

Con el pacto bipartidista del Frente Nacional, el enemigo dejó de asociarse exclusivamente con los militantes del partido liberal, la alianza enfocó el problema hacia un enemigo foráneo, ajeno a la nación; de esta manera, también se reconfiguró el discurso hacia un adversario producto de las contingencias mundiales de la segunda posguerra, el enemigo marxista comunista que supuestamente amenazaba con destruir la sociedad democrática. Aunque no fue un hecho exclusivo de la década del sesenta, la investigación nos mostró que fue en este periodo donde la lucha anticomunista tomó fuerza y transversalizó diversos sectores, reducidos en los años cuarenta a la iglesia y algunos sectores políticos conservadores que advirtieron la entrada y el accionar del comunismo que pondría en riesgo a la población.

También fue posible seguir su procedencia en la influencia de los Estados Unidos en la política interna del país; como lo planteó Vega (2016) la decisiva injerencia de los Estados Unidos en la lucha anti-insurgente se asentó en una contrainsurgencia nativa desarrollada en los años cincuenta, hecho que fortaleció una política de formación militar y misiones como estrategias para la lucha antiguerrillera. Una de ellas fue el Plan Lazo, una acción cívico militar

³³ Este proceso se impulsó a través de las Oficinas de Rehabilitación durante el gobierno de Alberto Lleras Camargo.

que buscaba obtener apoyo de la población civil para evitar que respaldaran a los llamados *grupos de bandoleros* con la intervención social e involucrando a la población en tareas de inteligencia (CEV, 2022b).

El comunismo se declaró un enemigo para la democracia, entonces era necesario proteger y restablecer los ideales cristianos atacados por el marxismo, así lo manifiesta Rodríguez (1963) sobre las reformas a los planes curriculares:

el mejor comentario que puede hacerse sobre los recientes planes y programas de estudios dados por el gobierno nacional para las distintas ramas de la educación, es decir que con ellos queda restaurado el altísimo concepto de pueblo católico e intelectual que ha tenido Colombia a la faz de Roma y del mundo, y que se había trastornado en años anteriores gracias a la orientación marxista y naturalista que se venía dando a las disciplinas educativas e intelectuales desde 1930. (p. 288)

Y como enemigo de la sociedad democrática el comunismo también fue considerado enemigo de la educación, puesto que los jóvenes podían ser engañados por ideologías foráneas que prometían el cambio social.

Estas ideologías se estarían infiltrando en las universidades y en las escuelas primarias y secundarias, así lo denunció la revista Cromos: «se está aumentando la actividad política en general y la propaganda comunista en particular. Los marxistas encuentran un campo fértil entre los universitarios muchos de los cuales han sido muy bien adoctrinados» (Revista Cromos, 1966). El campo educativo se vio en riesgo por la infiltración de la subversión comunista cuyo objetivo serían las escuelas y universidades, pues el clima de inquietud política era propicio para que se adentraran estas ideologías cargadas de ideas de transformación para el país, que superaran las deficientes formas de gobernar de los partidos tradicionales.

Era tal el peligro por el creciente avance de las ideologías marxistas y revolucionarias que fue necesario que el ejército dirigiera su accionar hacia la solución de problemas penetrando las zonas afectadas por la violencia

no como fuerza de combate únicamente sino como elemento de progreso, llevando escuela donde el analfabetismo es total, instalando puestos de salud en aquellos lugares en donde la población es diezmada por las endemias, construyendo carreteras para incorporar las regiones afectadas a la economía nacional y devolviendo a la población civil la fe en Colombia (Rodríguez, 1967).

Entonces emergió la idea del maestro como problema, pasó de ser reconocido como un apóstol laborioso dedicado a la enseñanza, que debía asumir su labor por una vocación, a ser considerado un peligro, un agitador que incitaba, transmitía y adoctrinaba el marxismo desde la escuela a las nuevas generaciones. Pero a la vez el maestro en su etapa formativa sería un sujeto en riesgo, pues la infiltración comunista cada vez era más creciente en las universidades, y allí quedaba expuesto a la contaminación comunista.

El riesgo de la infiltración comunista exponía a los alumnos y a los maestros en formación. La lupa de la sospecha se posó sobre el maestro y desató debates complejos que mostraban la difícil situación del país. La lucha antisubversiva tomó un interesante matiz con el papel de las Fuerzas Armadas, pues su accionar no sólo se alineó hacia las acciones militares, sino en acercar los lazos con instituciones de educación superior especializadas en la formación de maestros. El interés se consolidó en la participación de las Fuerzas Armadas en el Seminario de Decanos de Educación organizado por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) y la Universidad Pedagógica Nacional. En este seminario se discutió la política de formación de docentes, los militares mantuvieron una postura en la que promovieron el contacto permanente del

establecimiento educativo civil con los organismos militares de cada guarnición, a fin de mejorar las relaciones del estudiantado con nuestra organización para ganar un mutuo apoyo y conocimiento que liquide la acción disolvente de tanto agitador, interesado en crear un clima desfavorable y un distanciamiento entre las dos instituciones (Rodríguez, 1969, p. 139).

El maestro venerado en otro tiempo fue puesto bajo sospecha, calificado como un problema, ya no por su escasa formación académica sino por su propensión a ser un vehículo de transmisión de la contaminación comunista. Este cambio de perspectiva también impactó la educación por los embates de la pacificación y los discursos ambientados por un mundo de posguerra cada vez más polarizado por la lucha anticomunista internacional.

La violencia que azotó a diferentes regiones del país dejó para la educación consecuencias complejas; según Deantonio (1962), el 50% de los maestros nombrados renunciaba antes de acabar el año escolar; el miedo cundía entre los padres de familia que temían que sus hijos fueran afectados por el accionar de los bandoleros y el crecimiento de la migración del campo a la ciudad causaba desocupación, falta de vivienda y alimentos, obstaculizando el acceso de los niños a la educación primaria; se planteó entonces que si no se resolvía el problema de la violencia, no sería posible avanzar hacia una labor educativa eficiente.

Los efectos sociales de la violencia impactaron directamente a la escuela, pues el desplazamiento y las condiciones materiales en las zonas afectadas no permitieron la estabilidad de su funcionamiento. A pesar de considerarse parte del proceso de pacificación de finales de los cincuenta y principios de los sesenta, se encontró una ruptura de la idea del magisterio como apostolado, a su vez se dio el nacimiento de las fuerzas sindicales como Fecode, Asociación de Educadores de Cundinamarca - ADEC y filiales, dirigidas a la lucha por salarios dignos y vivienda para los maestros.

La politización del magisterio no cayó bien dentro de ciertos círculos intelectuales pues «la urgencia económica, el sindicalismo mal entendido, han echado por tierra el famoso apostolado de la educación. El maestro no puede morir de hambre enseñando; pero no debe preocuparse en demasía por vacaciones, salarios y prestaciones» (Rodríguez, 1966, p. 427).

El comunismo se convirtió en una amenaza real que había penetrado al magisterio y a sus aulas. Así lo demuestran los periódicos de la época con los casos de la Universidad Libre y el colegio Mary Mount que ejemplifican la complejidad de este discurso anticomunista. En 1961 se presentó un fuerte debate con la remoción de la rectora del Colegio Femenino de la Universidad Libre, la señora Gilma Martínez, quien arguyó que fue forzada a renunciar por presiones de las directivas de la Universidad, pues su orientación ideológica liberal se yuxtaponía a la orientación ideológica marxista con intereses doctrinarios de los miembros de la directiva de la Universidad Libre, debido a que a ellos sólo les interesaba que se «pueda realizar la “tribuna libre” para el ejercicio sin trabas del dogmatismo marxista. Allá se habría confundido, maliciosamente, el ejercicio de la demagogia política con la “cátedra libre”» (Revista Cromos, 1961). El cambio de rectora ocasionó un paro de estudiantes en respaldo a la directora saliente y en rechazo a las decisiones de la dirección de la Universidad, además de denunciar el «adoctrinamiento comunista de parte de estudiantes de la facultad, quienes llegaron a las aulas femeninas repartiendo clandestinamente hojas de propaganda sectaria respaldando a Cuba y a Fidel Castro» (El Tiempo, 1961).

La rectora María Roda en entrevista con la Revista Cromos (1961) fue cuestionada por un posible temor a contaminaciones, puesto que se temía que los maestros estuvieran incitando a las estudiantes del claustro a la doctrina marxista. Para la rectora el maestro tenía la misión de

formar en la mente infantil una base firme por medio de una educación científica, humanista, artística. Solo más tarde, ya adulto, podrá el alumno elegir sobre esa base una posición política que tenga validez y firmeza. El maestro debe preservar al alumno de esta fijación prematura (Revista Cromos, 1961).

Lo anterior, tratando de despegar cualquier manto de duda sobre los maestros de la institución educativa.

Para seguir ilustrando los debates sobre la penetración del comunismo en las escuelas, está el caso del colegio privado Marymount que en 1969 se vio involucrado en una álgida discusión al respecto. Surgió a partir de una columna del periodista Enrique Santos Montejó bajo el seudónimo de Calibán publicada el 1 de mayo de 1969, en ella denunció como las religiosas a cargo de la dirección del prestigioso colegio, buscaban infundir en las alumnas un profundo sentido de transformación social, esto era opuesto a las ideas de una sistema democrático, cuando ellas estaban en esa institución para educarse «dentro de cristianos y sanos principios y pudieran ser buenas madres de familia y fundadoras de hogares decentes, y no propagandistas de teorías que no alcanzan a comprender» (Calibán, 1969, p. 4).

En ese mismo artículo Calibán denuncia que no sólo se trata del Colegio Marymount, sino de otros centros educativos dirigidos por religiosos, «se dice también que el Liceo de La Salle está contaminado. Se trata, pues de conjura para atacar el sistema democrático por la base. Aduñándose de la juventud» (Calibán, 1969, p. 4).

Posteriormente, el rector del colegio La Salle le solicitó al director del tiempo rectificar la nota, pues el colegio resaltó su larga trayectoria y se comprometió a revisar meticulosamente los métodos y sistemas de enseñanza, y su compromiso con la doctrina social de la iglesia acorde

con las encíclicas pontificas y los documentos de la CELAM (1968). Aunado a lo anterior, sostiene que

en estos momentos tenemos una gran preocupación por el mejoramiento del nivel académico del estudiantado y estamos alejados totalmente de las discordias políticas y de las polémicas por la llamada «rebelión de los curas jóvenes»; de aquí la gran extrañeza que nos ha causado la ingenuidad del columnista de El Tiempo (Calderón, 1969, p. 5).

Días después hubo denuncias de los padres de familia del colegio León XIII, pues asociaron el escándalo del colegio Marymount a una red que extendía sus tentáculos a otros centros docente dirigidos por la Iglesia; denuncian en El Tiempo (1969c) que «dos conocidos miembros del partido comunista, José Arízala y Reinaldo Ramírez, este último director de la agencia de noticias rusa TASS, han dictado conferencias a un grupo de jóvenes estudiantes sobre “dialéctica marxista”» (p. 14).

Los maestros fueron señalados por entablar relación con miembros del partido comunista o por ser miembros activos en las organizaciones sindicales, considerándolos como agitadores influenciados por ideologías moscovitas, principal causante de los desequilibrios sociales del país.

En el archivo, en documentos de prensa hallamos un caso interesante de 1962 que ejemplifica el ambiente político hacia los maestros. En Bogotá se denunció la infiltración comunista en el magisterio cuyo objetivo sería crearle problemas a la administración, aprovechando la difícil situación económica de los maestros, así el comunismo pelechaba en el magisterio, promoviendo a través del proselitismo político la ideología a profesores, de estudiantes y padres de familia a través de agitadores de larga trayectoria. En el periódico el Tiempo (1962a) un sector de los educadores denunciaron ante el presidente Lleras Camargo la

difícil situación económica que enfrentaban, que era propicia para la infiltración comunista, por ello le solicitaron al gobierno antes de dar solución a los problemas salariales «se haga una “limpieza” para extirpar radicalmente la intromisión de comunistas en el gremio de institutores, para poner a cubierto de cualquier duda quienes por vocación han abrazado esa delicada misión» (El Tiempo, 1962b, p. 22) .

La situación no se detuvo ahí, en el mismo artículo párrafos subsiguientes continúan describiendo el seguimiento realizado por el Departamento Administrativo de Seguridad (DAS), al maestro Hely Rojas³⁴, quien era miembro activo del magisterio, militante del Partido Comunista, estudiante de Derecho de la Universidad Nacional, presidente del comité huelguístico del paro de 1961. Este maestro había sido puesto bajo vigilancia y seguimiento del DAS, que describía la peligrosa actividad del maestro, quien sostenía reuniones con miembros del partido comunista y poseía un carnet que lo certificaba como miembro del mismo. El DAS comprobó que «el señor Hely Rojas es militante activo del partido comunista ya que posee el respectivo carnet de afiliación, a la vez que se le ha visto en actividades comunistas» (El Tiempo, 1962b, p. 22). El caso fue relacionado con el oficio No. 0653 de la seccional de orden público, grupo de asuntos políticos:

³⁴ Este singular hallazgo nos avoca varios cuestionamientos: si bien se han realizado en los últimos años informes por parte de Adida, Fecode y Compartir sobre la afectación del conflicto armado hacia los maestros, se hace necesario que sepamos ¿cuántos casos como el del maestro Hely Rojas reposan en los archivos del DAS?, ¿cuándo podremos acceder a los archivos de este órgano de inteligencia para profundizar en la política anticomunista dirigida contra los maestros?, ¿cuándo se desclasificarán estos archivos para permitir ahondar sobre la política anticomunista que puso como un objeto de sospecha y seguimiento a los maestros?



Figura No. 8 Certificación del DAS perfilamiento a un maestro (El Tiempo, 1962b, p. 22)

Las denuncias de la infiltración comunista fueron persistentes y mantuvieron bajo sospecha a los maestros. Así lo evidenciaron las acusaciones de los secretarios de educación de Bogotá y Cundinamarca, quienes señalaron a los maestros oficiales de dejar de lado los himnos patrios para enseñar el himno de la Internacional Comunista; además de plantear no sin preocupación la infiltración comunista en los niveles de enseñanza secundaria y principalmente en las clases de filosofía, pues era la puerta de entrada a las teorías marxistas.

En su denuncia manifestaban que 45 maestros estaban sindicados de pertenecer a grupos subversivos y que eran aquellos que se oponían de forma continua a las políticas administrativas del gobierno. Apuntan que en algunas escuelas se enseñan:

himnos comunistas, se les indica prácticas de protesta contra el gobierno, cómo debe entregar tachuelas y elaborar hasta bombas Molotov [...] sólo con un efectivo control sobre los educadores se puede conseguir una buena y efectiva calidad en la educación o de lo contrario se fracasa. (El Tiempo, 1978, p. 6A)

La asociación de la labor educativa con ideologías marxista se evidencia también en caricaturas como la siguiente:

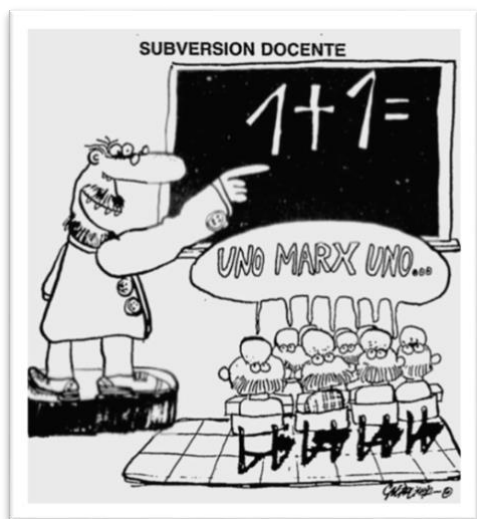


Figura No. 9 Subversión docente (Guerreros, 1983).

El educador sería el vehículo a través del cual las ideologías foráneas penetrarían en la escuela y alcanzarían a los niños y jóvenes, por tanto, la educación estaba en riesgo permanente de ser acaparada por el comunismo. Con el impulso de la transformación social proveniente de las ideas del modelo desarrollista y de la doctrina social de la iglesia, el cambio y la transformación se convirtieron en un objetivo de la época, pero según las Fuerzas Militares,

en los planteles educativos se incrementa proselitismo de esas ideologías foráneas y al niño se le enseñan en forma tergiversada los problemas sociales, inculcándoles desde temprana edad el odio hacia las instituciones nacionales y con ello la pérdida del amor patrio, del sentimiento nacional. (Hurtado, 1985, p. 343)

El maestro se convirtió en el sospechoso habitual, responsable del aumento de jóvenes con ideologías de izquierda, situación que ponía en riesgo el futuro del país; así lo esboza Llano (1984):

(...) que lo confiesen los últimos gobernantes, aún vivientes, con la mano en el corazón. Niéguenlo, si poseen argumentos, refuten la afirmación y el hecho tremendamente doloroso, funesto y fatal de haber entregado (o tolerado) la educación pública de la niñez y de la juventud a manos, peor aún, a inteligencias marxistas. La educación oficial, bien qué mal, hasta hace unos 40 años, fue sana, fundamentalmente humana y cristiana. Pero ese odio laico a lo religioso y aún a lo humano, esa preferencia por la ciencia y la técnica, el libre pensamiento de inspiración materialista, fue pasando criminalmente a las mentes, aún vírgenes, de niños y jóvenes a maestros y profesores marxistas que sólo enseñan la huelga, el odio de clases y la revolución. La educación es el punto clave, donde se decide el destino de toda nación. La penetración internacional marxista ha aplicado tácticas infalibles para el logro y consecución de sus fines: formar minorías en la doctrina y tácticas marxistas y disolver o desintegrar las masas con la liberación moral predominantemente la sexual. Y ambas tácticas están en marcha en Colombia. (El Tiempo, 1984, p. 5C)

De esta forma el discurso anticomunista lanzó un cerco de sospecha sobre los maestros e instaló un discurso de señalamiento y estigmatización cuyos efectos en la guerra sucia de los años ochenta serán devastadores, pues afectó fuertemente al magisterio.

5.1.1 Ser maestro: una profesión peligrosa. Mas allá de la retórica anticomunista, el señalamiento, la estigmatización, las amenazas y los asesinatos de maestros se convirtieron en una constante desde finales de los setenta. La labor del maestro fue puesta bajo sospecha, como ya se mostró, debido a la fuerte deshonra con procesos de macartización³⁵ provenientes de la

³⁵ Joseph McCarthy fue un político norteamericano conocido por liderar la lucha anticomunista a través de acusaciones de subversión sin reportar ninguna prueba para perseguir y suprimir la oposición, este tipo de tácticas son reconocidas como macartismo. Información adicional: <https://www-eisenhowerlibrary-gov.translate.google/>

lucha anticomunista profundizó la violencia contra ellos, fenómeno que ha sido estudiado en décadas recientes.

En periódicos encontramos reportes de los años sesenta de ataques a establecimientos educativos como el ocurrido a «la escuela de la vereda Flor Azul, cuya maestra fue sometida a las más crueles torturas» (El Tiempo, 1964). Por el ataque de la cuadrilla de Punto Rojo reconocida cuadrilla de bandoleros en el norte del Tolima o la noticia sobre una maestra asesinada por hombres armados, sin mayor explicación del suceso y sin mencionar los móviles ni los autores del caso (El Tiempo, 1969a). Es decir, la escuela y el maestro no han sido inmunes a los ataques de bandos armados, no sólo desde el nivel discursivo, sino que fue impactada de forma directa como lo mostramos en el apartado anterior.

Muchos de estos hechos quedaron en el anonimato y no superan la frialdad de la estadística, pero algunos fueron recogidos por la prensa como caso de la maestra Gima Ríos del municipio de Mistrató en Risaralda, quien fue asesinada en el salón de clase frente a sus alumnos en 1976, ella participaba activamente en la alfabetización de los campesinos de la región (El Tiempo, 1976).

Según la Asociación de Institutores de Antioquia (ADIDA), el departamento de Antioquia fue uno de los más golpeados por la violencia en el país y la razón, según ellos, por la que se ensañaron contra los maestros fue debido a que los actores armados buscaban asesinar los líderes más carismáticos y comprometidos con la comunidad y sembrar el pánico entre los docentes y en la comunidad. Según testimonios de docentes, «acabaron con los líderes de las regiones y nos pusieron una mordaza y una soga al cuello. Después de eso nadie se atrevía a protestar, aun presenciando las más absurdas acciones de estos grupos» (Correa & González, 2011, p. 109). El

incremento de estos crímenes lo reportó la Asociación de Institutores de Antioquia (ADIDA) de la siguiente forma:

Periodo	Homicidios Adida	Homicidios (Antioquia)	% Antioquia	Homicidios (Colombia)	% Nacional
1978-1986	9	34	26	43	21,0
1987-1991	91	250	36	461	20,0
1992-1997	99	775	13	1.123	9,0
1998-2002	95	219	43	703	14,0
2003-2008	40	55	72	437	9,1
Total	334	1.333	25	2.767	12,0

Fuente: Banco de datos de Derechos Humanos Sinderh, ENS

Tabla No. 4 Homicidios de maestros comparativo entre el departamento de Antioquia y Colombia 1978-2008 (Correa & González, 2011, p. 130).

A finales de los ochenta se registró un recrudecimiento de las acciones violentas contra el magisterio, situación descrita por Fecode a través de diversos artículos de la revista Educación y Cultura donde se denunció recurrentemente este fenómeno, como lo evidencia la caricatura:



Figura No.10 Sin título (Kekar, Sin título, 1987)

Según Fecode, hacia el año 1987 habían sido asesinados decenas de docentes y su sindicato era uno de los «más afectados por la acción terrorífica y de intimidación adelantada por

estos macabros mensajeros de la muerte» (Bayona, 1987). Se calculó que 17 maestros habían sido asesinados y alrededor de 500 habían recibido amenazas de muerte por parte de grupos paramilitares y otros ultimátum para abandonar la región donde laboraban. Los periódicos de orden nacional también registraron las denuncias sobre las amenazas a maestros y dirigentes de la Unión Patriótica, como los maestros Enrique Barrios Imbet y Manuel Flores Alemán del Colegio Nacional de la ciudad de Girardot (El Tiempo, 1986, p. 13A).

A finales de los ochenta observamos un incremento en los crímenes contra los maestros paralelo al fortalecimiento de los grupos paramilitares a nivel nacional que impactó en el gremio magisterial de forma directa, pues «el trabajo de algunos educadores ha sido mal interpretado por padres de familia y comunidad por cuanto se califican de subversivos, adoctrinadores políticos» (CEID Boyacá, 1987, p. 34).

Esta estigmatización fue analizada por Fecode como una forma de señalamiento por sus posturas políticas en favor de la paz, el respeto a la vida, los derechos humanos y la búsqueda de cambios o reformas democráticas, pero que terminaron equiparándose con sindicaciones de comunistas, ideólogos o altavoces de la subversión y el comunismo (Bayona, 1987).

En los años ochenta la politización del magisterio los impulsó a participar en la política nacional de paz de Belisario Betancurt o en la militancia en partidos políticos abiertamente de izquierda y conformados en el marco del proceso de paz, que coincidió con el surgimiento del movimiento pedagógico que movilizó a maestros de diversas regiones en el accionar político y pedagógico. Este aumento del activismo fue utilizado como motivo para ser enmarcados como parte del enemigo interno y su eliminación física, persecución, amenazas y desplazamiento se convirtieron en una práctica sistemática.

En el informe de la Comisión de la Verdad se describe en sus hallazgos que el modelo de seguridad asoció la seguridad y la defensa en dos fronteras: una externa y otra interna. La primera, enfocada a los países vecinos; la segunda, a los grupos insurgentes y a sus posibles civiles aliados. El Estado colombiano hizo énfasis en el adversario interno con variables a lo largo de la segunda mitad del siglo XX, identificando al enemigo comunista o insurgente particularmente en las décadas del sesenta y setenta. Esta concepción modeló al adversario interno como una construcción de un modo de guerra en el que “una parte considerable de la población civil, las luchas sociales y las movilizaciones se convirtieron en parte de dicho enemigo por eliminar” (Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición, 2022b, p. 485).

El enunciado *violencia política y lucha anticomunista: el maestro agitador y adoctrinador*, nos aproximó al impacto de la política del enemigo interno y la lucha anticomunista, a la forma como impactó en la imagen de los maestros desde la década del sesenta, que cubrió sobre ella una sombra de sospecha y de estigma que le costó la vida a cientos de maestros.

El perfilamiento y la estigmatización que hoy denuncian sectores sindicales del magisterio no son novedad y nos avoca a pensar en que la fuerza del discurso anticomunista como estrategia para debilitar el movimiento social, específicamente al movimiento sindical, se ha mantenido en el tiempo y ha tenido un desenlace trágico con las amenazas y asesinato de maestros y maestras en todo el territorio nacional durante varias décadas.

La afectación del magisterio desde un orden discursivo que se materializó al cruzarse con el discurso anticomunista y la política de seguridad nacional desató una persecución sistemática a los maestros de todo el país, ya que impactó en la forma en que se comprendía el conflicto

armado y su urgencia por ser narrado y enseñado en la escuela. Al ser la escuela el foco de esta violencia, al atacar, desplazar y asesinar al sujeto enseñante, se va a sentir la urgencia en los años posteriores de incluir el conflicto como parte de lo que es posible enseñar, la memoria histórica se asienta sobre las bases de la afectación del conflicto armado sobre los maestros, ¿cómo evitar hablar del conflicto armado en la escuela, cuando ésta fue testigo y víctima? Parte de los promotores de que se enseñe el legado de la Comisión de la Verdad y del Centro Nacional de Memoria Histórica son los mismos maestros.

5.2 Un pueblo nacionalista y cívico

En este apartado encontramos cómo el nacionalismo se actualizó con el discurso del desarrollo, modificando la enseñanza de los estudios sociales con una vista hacia el futuro que implicaba la formación para una sociedad en constante transformación. Describiremos el enunciado *un pueblo nacionalista y cívico* que está íntimamente relacionado con el capítulo anterior, por cuanto en este periodo se va a mantener el énfasis en la formación nacionalista, pero volviendo al pasado heroico y patriótico e incluyendo el civismo como parte de la formación de hábitos.

Autores como Prebisch, (1969); Ocampo (1997); Martínez (2004); Martínez, Noguera & Castro (2013) han mostrado que en la década de los años sesenta se generó un giro discursivo hacia el desarrollo como modelo de crecimiento económico, que fue impulsado por los organismos internacionales y que fue dinamizado por los planes gubernamentales. En este período vamos a ver cómo tomó fuerza este discurso, que atravesó todas las políticas públicas.

Con el imponente avance del desarrollo, el nacionalismo lejos de ser relegado, perdió el protagonismo que obtuvo décadas anteriores, pero permaneció concomitante y tomó un rumbo hacia el civismo.

En ese sentido los hábitos se posicionaron como un objetivo educativo, enfocados hacia el respeto a los símbolos patrios y los héroes, también a moldear la conducta de los alumnos, incidiendo en la escuela con el fin de definir las maneras en las que el estudiante debía comportarse, de esta forma se busca:

formar en el alumno hábitos de conducta como la responsabilidad, la iniciativa, la honradez, la veracidad, la sencillez, la sinceridad, la satisfacción por el trabajo, la austeridad, la constancia, la puntualidad, la correcta presentación personal, la tolerancia, el sentido de la convivencia y del respeto a la ley y a las ideas ajenas, así como el constante deseo de superación (Ministerio de Educación Nacional, 1962, p. 2).

Los hábitos se direccionaban hacia la conquista de una conducta socialmente aceptada que permitiría la convivencia social, se buscaba que el estudiante no sólo se sintiera parte de una patria, sino que fuera consciente de su pertenencia a una institución y un ciudadano responsable de la sociedad (Ministerio de Educación Nacional, 1963).

Se planteó que esto era posible alcanzarlo si se integraban en los programas de formación media técnica superior los currículos de formación cívica que permitiría a «las juventudes estudiosas del país criterios adecuados sobre las instituciones nacionales y un culto ordenado y respetuoso con los símbolos patrios en toda ocasión» (Rodríguez, 1969). El respeto por los símbolos patrios, por las instituciones y por el orden establecido se remarcó en los planes, programas de estudio y en las guías de maestros insistiendo en la importancia de que los alumnos demuestren actitudes cívicas con agentes del orden y con los símbolos patrios. Se encontraron

múltiples ejemplos de cánticos, poemas y actividades escolares en las que se resaltaba y remarcaba el amor patrio, por ejemplo, desde la asignatura de los estudios sociales y también en asignaturas como música; un ejemplo de ellos es la guía del maestro (1970):



Figura No. 11 Poema ¡Oh Patria mía! (Ministerio de Educación Nacional, 1970, p. 171)

Al maestro se le arroga la responsabilidad de formar a sus alumnos en principios nacionalistas y el amor por los valores espirituales de la patria (Decreto 144, 1963). La enseñanza de los estudios sociales estaba dirigida al aprendizaje de los contenidos específicos propios de cada una de las asignaturas que lo conformaban y hacia el desarrollo de actitudes para el ejercicio de la ciudadanía, fortalecidos con el conocimiento de los derechos y deberes, la legislación y su puesta en práctica. El nacionalismo se consolidó con el conocimiento de la historia patria y de las gestas de los próceres de la independencia, también a través del conocimiento del funcionamiento del Estado y el acatamiento de las normas (Ministerio de Educación Nacional, 1963).

La ciudadanía se ligó a la actuación del individuo al aceptar y respetar el orden establecido, al dirigir la acción educativa hacia la interiorización de la obediencia a la ley, el acatamiento de órdenes y el cumplimiento de los deberes como parte de un nacionalismo encaminado al respeto de las jerarquías y las instituciones sociales:

el niño aceptará la regla, la ley y la norma por convicción como fruto de una disciplina interna.

No por coacción o temor. Las lecciones de instrucción Cívica e Historia Nacional se dictarán en coordinación para resaltar la importancia de los héroes de la independencia, de la organización cívica, y el sentimiento nacional” (Ministerio de Educación Nacional, 1963, p. 62)

La formación de hábitos se incluyó en el currículo escolar como contenido, se dirigió a la modulación del comportamiento de los alumnos, y a la conducción del buen ciudadano que respetara la ley y al prójimo (Low, 1971). En el currículo de cuarto grado en la unidad dedicada al gobierno de nuestra patria, decía: «formar actitudes de respeto y acatamiento a las leyes y autoridades que ejercen el gobierno. Aprender a opinar con sinceridad e imparcialidad como integrante de una comunidad democrática» (Ministerio de Educación Nacional, 1978).

De la misma forma que el periodo anterior 1940 a 1960, el currículo escolar intensificó el patriotismo, hizo explícita la asociación del ideal patriótico con disposición para ofrendar la vida por la patria, la subordinación y obediencia a la jerarquía. El discurso militarista se expuso como parte del saber escolar, que exaltó y emuló la labor del soldado en las aulas. Así lo describe la guía para el maestro de primero de primaria:

Hacer movimientos imitando los soldados: marchar marcando el paso, armas al hombro, armas al lado del cuerpo, armas en el suelo, extenderlas, saltar, etc. Conversar con ellos acerca de la función social que cumplen los soldados como miembros del ejército. Destacar la lámina de la cartelera, alusivas a este tema y escribirles una oración apropiada. Describir el material para que

los niños amplíen sus conceptos sobre la función que cumplen los soldados. Redactar oraciones para los ejercicios de lectura: pasan los soldados. El soldado defiende la patria. (Ministerio de Educación Nacional, 1969)

El acondicionamiento físico hacia la marcha militar se acompañaba de canciones o poemas que reforzaban la idea de ser soldados y acondicionar el cuerpo para la defensa de la patria como lo ejemplifica el poema *El pequeño soldado* presente en el cancionero para grado segundo y versa así:

«Soy soldado bien armado; a la marcha y avezado.

Uno, dos, tres, firmes los pies,

Bien resuelto listo y suelto en la marcha desenvuelto

uno, dos, tres, firmes los pies» (Ministerio de Educación Nacional, 1970, p. 163)

Este tipo de material pedagógico encontrado en la masa documental refuerza la idea del nacionalismo conservador con la pretensión de que la escuela formara buenos ciudadanos dispuestos y preparados para enfrentar cualquier peligro en defensa de la patria, este se vigorizaba con canciones populares infantiles como *Mambrú se fue a la guerra*³⁶ y *Marcha soldado*³⁷ en las que los niños soldados marchan al son de los tambores de guerra, con canciones que fueron aprendidas y cantadas en las escuelas.

La escuela usó estas tecnologías de disciplinamiento para la regulación de la conducta como parte de la gubernamentalidad³⁸ del nacionalismo que requería ciudadanos respetuosos de

³⁶ Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=es25d2xf820>

³⁷ Disponible en https://www.youtube.com/watch?v=rVL67f3w6_Y

³⁸ Para Foucault la gubernamentalidad es: “Es la actividad consciente en conducir, la conducción, pero también es la manera de conducirse, la manera de dejar de conducirse, la manera como uno es conducido y, finalmente, el modo de comportarse bajo el efecto de una conducta que sería acto de conducta o de conducción” (Foucault, 2022, p. 223)

la ley y conocedores del Estado, guerreros prestos para seguir el accionar de los alumnos hacia la defensa irrestricta de la patria, que sembró por décadas la idea de ofrendar la vida por la patria, esto formó la conducta de guerreros prestos para seguir ideales que defendieran la patria sin importar de cual bando guerrero se posicionaban, pero en el fondo la defensa de la patria dirigió la conducta impuesta por la gubernamentalidad del nacionalismo conservador. La formación ciudadana se constituyó como uno de los matices del nacionalismo de este periodo, que aunque mantiene las líneas del nacionalismo conservador, se plegará y modificará para acoplarse al discurso desarrollista, que transversalizó todos los sectores y replanteó la mirada sobre le presente y el futuro. Además del fortalecimiento del discurso anticomunista le darán otra perspectiva hacia el civismo y la convivencia en sociedad que garantizara las condiciones para el desarrollo económico.

5.3 Desarrollismo y educación: *el estudiante agente de cambio*

Este periodo fue un momento de entrecruzamiento de discursos internacionales con la política nacional. Por un lado, por la organización de entidades subsidiarias de la ONU dedicadas a temas específicos y regionales como es el caso de la CEPAL y, por otro lado, resultado de la lucha anticomunista asociada con la alianza por el progreso y la Guerra Fría. Este giro de la política internacional con una perspectiva de desarrollo *hacia dentro* en el continente americano tuvo múltiples propósitos, entre ellos la lucha por la libertad que buscó un nuevo capítulo que se consideró «revolucionario» para el continente porque pretendió «conquistar la vida más plena que las técnicas modernas ponen a su alcance» (OEA, 1961, p. 9). Con esa promesa se promovió

en América Latina la planificación centralizada y orientada por organismos externos, pero con el único propósito de alcanzar el desarrollo económico y socializar los beneficios de la técnica y de las sociedades democráticas.

El enunciado de este apartado, *el estudiante como agente de cambio*, evidencia el impulso durante la década de los sesenta de los postulados del modelo desarrollista que se introdujo en diversos países de América Latina a través de acuerdos como el de Punta del Este³⁹ y las recomendaciones de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL)⁴⁰; la implementación de la planeación central y la ejecución del primer plan de desarrollo que en un principio fue un proyecto decenal (1961-1970). Ese plan fue presentado durante el gobierno de Alberto Lleras Camargo con el propósito de regular y orientar los procesos de industrialización que se venían desarrollando de forma espontánea en las décadas anteriores, ya con el gobierno de Carlos Lleras Restrepo se organizó con cada periodo de gobierno.

Con la adopción de los planes de desarrollo, la apuesta por el progreso profundizó la intervención del Estado en los procesos de Industrialización por Sustitución de Importaciones (ISI) orientada por la Comisión Económica para América latina (CEPAL); con la planeación económica se buscó contener, promover, organizar y direccionar las políticas de cada gobierno.

En Colombia se inauguró ese ciclo con el plan general de desarrollo económico y social durante el gobierno de Alberto Lleras Camargo 1961-1970 que coincidió con el primer gobierno del pacto político del Frente Nacional. En un principio los planes se hicieron enfocados en la política de industrialización como motor del desarrollo, pues buscaban volver más activo el papel

³⁹ Fue una reunión realizada en 1961 en Uruguay con el propósito de aunar esfuerzos para el desarrollo económico de la región y extender la justicia social a los países de América que se conoció como Alianza para el Progreso.

⁴⁰ Es un organismo regional que se encarga de estudiar los problemas económicos y asesorar a los países de América Latina y el Caribe y en la década de los cincuenta y sesenta será determinante en la asesoría en el proceso de planificación y sistematización de la industrialización.

del Estado en el sector económico, que intervenía para controlar y reactivar la economía. El diagnóstico y proyección del plan estaba centrado en controlar la Industrialización por Sustitución de Importaciones (ISI), al impulsar la inversión hacia la producción y suministros de bienes y servicios, la población colombiana cambiaría su estructura ocupacional. Es allí donde la educación jugó un papel destacado en la formación de la base humana que requería el proceso de desarrollo, incorporándose en las actividades productivas y de paso acceder a los beneficios que traería consigo este proceso. (Departamento Nacional de Planeación, 1961).

Los acuerdos de Punta del Este incluyeron la elaboración de programas nacionales de desarrollo que explicitaban los esfuerzos nacionales para garantizar las condiciones del crecimiento y el progreso, que ejecutaba proyectos que incluyeran el adiestramiento a maestros, obreros, técnicos y especialistas. Como parte fundamental de esta estrategia se propuso que para el año 1970 se lograría la eliminación del analfabetismo, alcanzar 6 años mínimos de educación primaria y proveer el personal calificado para el impulso del desarrollo.

En lo concerniente al analfabetismo, en 1965 se organizó el Congreso Mundial de Ministros de la Educación⁴¹ en el cual se llegó a un amplio acuerdo internacional para la lucha contra el analfabetismo como prioridad y un problema general que debía ser resuelto a escala mundial a través del esfuerzo colectivo de la comunidad internacional (Unesco, 1965). Esto se enlazó al proceso de desarrollo. La alfabetización se diseñó con el propósito de enseñar las primeras letras y, al considerarse central para el desarrollo, se debía incluir en los planes y enseñar conocimientos profesionales y técnicos en perspectiva de los objetivos económicos del país, pues «la existencia de innumerables muchedumbres de adultos iletrados contribuye a frenar

⁴¹ Este Congreso Mundial de ministros de educación para la liquidación del analfabetismo fue celebrado en Teherán del 8 al 9 de septiembre de 1965 organizado por la Unesco, se constituyó en un espacio para consolidar la cooperación internacional en los esfuerzos para el desarrollo y promoción de los derechos humanos.

el desarrollo económico y social» (Secretaría de Educación de Boyacá, 1970, p. 121). La lucha contra el analfabetismo se convirtió así en un punto de confluencia discursivo y financiero pues el apoyo económico de las Naciones Unidas se condicionó a la forma en que los países luchaban para ampliar la educación entre la población de los países en desarrollo. Las campañas de alfabetización en los años cincuenta se dirigieron a contener la violencia producida por la falta de educación, mientras que en los sesenta se centraron en combatir la pobreza, obstáculo principal para el avance económico del país.

La educación se posicionó como un objetivo internacional y fue incluida como parte fundamental de los gobiernos latinoamericanos, como eje de la política de desarrollo social, pues al planificar la economía desde los sectores estratégicos fue necesario proyectar el desarrollo social, «después de la religión, la educación es la mayor empresa de la humanidad. Ella realiza la esperanza que tiene el hombre para convertir el mundo que tenemos en el mundo que anhelamos» (Quintero, 1964, p. 35). El espíritu del desarrollo como vía para lograr el progreso material de los países en desarrollo implicó el impulso a la educación como motor de los cambios en el sector económico.

Durante los años sesenta la escuela tendría un proceso de expansión acelerado con el respaldo irrestricto de las entidades multilaterales para poner en marcha la modernización social sustentada en el crecimiento y el desarrollo (Martínez, 2004). Un ejemplo claro fue la fundación de la Institutos Nacionales de Educación Media (INEM); con el respaldo de universidades norteamericanas se financió su apertura y se determinó su propósito enfocado en «la formación vocacional como forma de racionalizar el desarrollo de la fuerza de trabajo de calificación media» (Ministerio de Educación Nacional, 1974, p. 14) La educación se consideró un condicionante del mejoramiento económico de las sociedades en vías de desarrollo, de esta

forma la escuela tomó un lugar distinto al del periodo de 1940 a 1960, alfabetizar era necesario, pero no suficiente, se requeriría un estudiante agente de cambio, que no sólo leyera y escribiera, sino que dominara conocimientos técnicos y profesionales acordes a las necesidades del sector industrial en auge en este periodo.

Además, fue necesario replantear los fines esenciales del sistema educativo al considerar la educación como un todo integrado, que atendiera de manera unánime las directrices del ministerio de educación, que aludía a un ordenamiento que le permitiera enfocar los esfuerzos educativos hacia unos objetivos comunes, dentro de ellos se planteó que uno de los fines era

desarrollar en la persona capacidad crítica y analítica del espíritu científico, mediante el proceso de adquisición de los principios y métodos de cada una de las áreas del conocimiento, para que participe en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas nacionales. (Decreto 1419, 1978)

Estas disposiciones muestran la consolidación de un nuevo orden discursivo enfocado hacia la dinámica mundial que pretendió acelerar los procesos de desarrollo de los países del tercer mundo para alcanzar los niveles de una sociedad desarrollada. Esto implicaba formar trabajadores con capacidades técnicas y científicas para participar de los sectores económicos emergentes, pero también se requería de ciudadanos para la sociedad democrática, pues el progreso era incompatible con las sociedades autoritarias y antidemocráticas; allí los estudios sociales desempeñarían un papel importante formando jóvenes informados que participaran de forma eficiente en los grupos sociales y como ciudadanos en la sociedad democrática (Ministerio de Educación Nacional, 1971a).

Por ello la enseñanza técnica se incluyó como parte del programa académico, se modificó el currículo de las ciencias sociales porque sus fundamentos no estaban sentados sobre bases

científicas, sino que se habían elaborado con la transposición del conocimiento de otros países sin tener en cuenta la realidad nacional, desconociendo su estructura socioeconómica y cultural (Ministerio de Educación Nacional, 1971b). Se propuso reestructurar el área considerando los avances de la ciencia y la tecnología para actualizar los contenidos. Además, se replanteó la formación de la juventud con una perspectiva más activa para que participara en la sociedad; así lo estableció el plan de reforma al bachillerato: «Preparar al alumno para vivir en una sociedad en constante evolución como resultado, entre otros factores, de las transformaciones de orden cultural y social, los avances científicos y las innovaciones tecnológicas» (Rodríguez, 2013).

Dentro de los programas de estudios sociales permanecieron aspectos del nacionalismo conservador, y el enfoque desarrollista se posicionó con el objetivo de establecer la idea del cambio social y la necesidad de que las nuevas generaciones se formasen en habilidades que les permitieran comprender el cambio y constituir a un hombre capaz de influir en él, y la preparación para una ciudadanía responsable. Las diferencias partidistas se diluyeron pues la apuesta hacia por la formación de ciudadanos con pensamiento técnico científico, capaces de convivir en una sociedad democrática y de transformar el presente hacia objetivos comunes hacia el desarrollo económico ganó más espacio en el currículo escolar.

Para alcanzar este propósito los maestros fueron considerados como «recios soldados del progreso» (Ministerio de Educación Nacional, 1970, p. 3) pues su tarea de formar e instruir a las nuevas generaciones permitiría abrir el camino para el desarrollo, sentar las bases de las nuevas generaciones convirtiéndose en «la chispa que enciende todo el proceso del desarrollo, el hombre clave en la marcha hacia el progreso» (Unesco, 1967, p. 41).

Desde el período anterior se venía considerando la formación docente como un problema de grandes magnitudes y las políticas en la formación de los maestros buscaron aumentar su

cualificación. Aunque el nivel educativo de los profesores había venido cambiando desde la década del cincuenta, vemos un aumento de los maestros con educación normalista a finales de la década del sesenta:

NIVEL	%
Educación primaria	6,21
Educación media sin grado	22,61
Educación media con grado	13,92
Educación normalista sin grado	9,9
Educación normalista con grado	43,12
Educación superior sin grado	1,03
Educación superior con grado	1,16
Educación superior pedagógica sin grado	0,90
Educación superior pedagógica con grado	1,06
	100

Tabla No. 5. Nivel educativo del profesorado de educación primaria, 1967 (Low, 1971, p. 42)

La formación docente fue cambiando con el aumento de maestros normalistas y maestros con educación media calificando el personal docente como una apuesta por el mejoramiento de la formación media y técnica en las instituciones educativas, se pasa de un 65% de maestros sin graduar en 1953 (Deantonio, 1960) a un 22% de maestros de la educación media sin un grado académico y un 43% de maestros normalistas para 1967, observamos un impulso importante a la cualificación de maestros.

A pesar del aumento en la formación normalista de los maestros, se mantuvo la preocupación de los organismos internacionales y de los intelectuales del país, como también de los gobiernos de turno, debido a que el panorama se describía como problemático por cuanto la formación de las nuevas generaciones en capacidades técnicas y científicas requerían de un personal docente con educación superior, para permitir «la oportunidad de profundizar en las distintas ramas de educación, de prepararse para hacer docencia universitaria e investigación

científica y para ejercer funciones de liderazgo en la educación del país» (Bohórquez, 1956, p. 141).

La educación se consideró como un derecho fundamental y si era negado se convertiría en un gran obstáculo para el desarrollo económico y una amenaza para la paz (Unesco, 1967). La paz como parte del proceso de desarrollo se refiere a la violencia como un obstáculo para lograr consolidar los sectores económicos, la pacificación que ya venía implementándose en la década anterior continuó su marcha a principio de los años sesenta, pero subordinada al proyecto del desarrollo. Esta idea fue mutando hasta tal punto que en la década de los ochenta dio un giro hacia los derechos humanos, el rechazo a la violencia y a los grupos armados. Este desplazamiento fue relevante para la investigación debido a que la paz tomó un papel central y la educación para la paz se consolidó como parte fundamental del discurso de la memoria histórica en la escuela.

El discurso del progreso se integró al de la pacificación del país que venía afianzándose desde la década del cincuenta y que incluyó el trabajo de las fuerzas militares como promotoras de la educación, de obras de infraestructura y de protección de las regiones afectadas por la violencia. Esta institución tomó las banderas del desarrollismo al mismo tiempo que asumió la lucha anticomunista, pues ésta explotaba las necesidades humanas de la población de escasos recursos y analfabeta (Rodríguez, 1967). Encontramos en los documentos una preocupación por la violencia no desde un punto de vista humanitario sino desde una mirada economicista ya que se concebía como un problema para el crecimiento económico y para el impulso de los sectores económicos.

El impacto de la noción desarrollista atravesó todos los sectores, debido a que se acopló y modificó para atender a la posibilidad de una industrialización con una planificación central que

permitiera al país salir de la periferia mundial; captar los frutos del progreso técnico y mejorar el nivel de vida de sus poblaciones.

5.3.1 Iglesia: entre el desarrollo y la revolución. El discurso desarrollista se posicionó e involucró a sectores que no estaban relacionados explícitamente con la economía, como fue la iglesia católica. En 1967 el papa Pablo VI escribió la encíclica *Populorum Progressio* dedicada al desarrollo de los pueblos. Este documento representó una ruptura en la visión de la iglesia, pues le imprimió un enfoque social y redirigió la misión de los religiosos hacia la lucha contra el hambre, la miseria y la ignorancia. La iglesia se posicionó con relación a la injusticia del sistema capitalista que había traído desigualdad entre los pueblos porque entronizó el lucro como eje del progreso. Se planteó que la economía debía estar al servicio del ser humano, el proceso industrializador como posibilidad de organizar el trabajo y el desarrollo como la vía para superar los problemas sociales y mejorar las condiciones de la humanidad.

La visión desarrollista tuvo un carácter más amplio, superó el enfoque economicista, y definió el progreso como una vocación dada por Dios, el hombre tenía el compromiso de desarrollar las aptitudes y cualidades con el apoyo de otros (valer más, ser más). Se hizo necesaria una visión integral y humanística que permitiera a los hombres acceder a las mejoras materiales fruto de la civilización.

Con esta mirada la iglesia se alinea con los pactos internacionales en la búsqueda del desarrollo y enfila sus esfuerzos en la tarea mayor, lograr el desarrollo a través de la planificación del Estado, con el fin de enfocar los esfuerzos en combatir la pobreza y contener el enriquecimiento de los ricos, con la elaboración de objetivos y estrategias para alcanzarlo. Este proceso debía evitar que el capital privado pusiera en «riesgo de una colectivización integral o de una planificación arbitraria que, al negar la libertad, excluiría el ejercicio de los derechos

fundamentales de la persona humana» (Pablo VI, 1967). Es interesante cómo la encíclica reconoce y apoya el proyecto desarrollista, pero evita mencionar la lucha anticomunista a pesar de su auge en la Guerra Fría.

Esta encíclica tuvo un impacto mayúsculo en América Latina, pues redireccionó la política eclesiástica manifestada en la reunión del Consejo Episcopal Latinoamericano y Caribeño – CELAM en Medellín (1968), en la cual los jerarcas católicos reinterpretaron la encíclica *Populorum progressio* para analizar los problemas propios de la región con una visión particular y situada de los sectores campesinos e indígenas, pues propuso la elevación del medio rural con el acceso a la cultura y la salud, el mejoramiento de las condiciones de vida de esta población para sumar al esfuerzo industrializador. En la misma línea de la encíclica, mantuvo el apoyo a la planeación económica con una estrategia de organización y proyección de la visión económica.

El objetivo central fue el desarrollo integral, esto implicó la formación de una conciencia social de los problemas comunitarios, pues su trabajo se centró en comunidades obreras y campesinas y por ello pidieron a sus clérigos que «esta tarea de concientización y de educación social deberá integrarse en los planes de Pastoral de conjunto en sus diversos niveles» (CELAM, 1968, p. 17). Ante la situación de desigualdad social, se propuso trabajar sobre el campo educativo, para incentivar el desarrollo personal y el progreso social que permitiera alcanzar los frutos del progreso.

De esta manera la iglesia planteó como una tarea propia la lucha contra el analfabetismo al profundizar su acción en modelos como Acción Cultural Popular - ACPO que desde la década del 50 venía alfabetizando, pero ahora con una visión desarrollista, con una inmersión en los problemas concretos de las comunidades y con la pretensión de encontrarle solución a través de

la educación. La alianza entre el discurso religioso con el discurso del desarrollo se asimila con la idea de que el progreso «solo depende de Dios, de los recursos que nos ha dado y de nosotros mismos» (Triana, 1975, p. 58).

Es importante recalcar el papel determinante de la Iglesia católica en la educación tanto privada como pública, y los discursos que de ella emanaron y la impactaron. La postura de la Doctrina Social de la Iglesia respaldada por la encíclica *Populorum Progressio*, parte de la idea de que la cuestión social era uno de los temas centrales del mundo y un llamado de los pueblos hambrientos a los pueblos opulentos, un llamado al que la iglesia acudió sin reparos con el fin de posibilitar y acompañar a los pueblos en vías de desarrollo a promover el progreso y favorecer la justicia social (Pablo VI, 1967). Eso situó como prioridad atender al llamado de los pueblos hambrientos, pero no sin advertir sobre la tentación de la violencia, pues la injusticia puede ser de tal magnitud que se corre el riesgo de considerarla como una vía de rechazo a la situación de infamia, señala además que la insurrección revolucionaria «engendra nuevas injusticias, introduce nuevos desequilibrios y provoca nuevas ruinas. No se puede combatir un mal real al precio de un mal mayor» (Pablo VI, 1967). Resulta de interés la ausencia de menciones al comunismo en dicha encíclica, cuando el mundo atravesaba por la bipolaridad de la Guerra Fría.

La encíclica hace un llamado a todos los miembros de la Iglesia a acompañar los procesos de desarrollo y de lucha por la justicia social, para evitar la tentación de la violencia y la revolución. Ese documento impactó en los países latinoamericanos, especialmente en Colombia, pues al siguiente año se reunió el Consejo Episcopal Latinoamericano y Caribeño (CELAM) en la ciudad de Medellín y emitió un documento concluyente en el que expresan la necesidad de obrar, y plantean que había llegado la hora de la acción, pues reconocen que el continente entero estaba atravesando por un periodo de transformación del cual la Iglesia no podía quedarse atrás.

Se establecieron entonces tres grandes temas: primero, la promoción del hombre hacia valores de justicia, paz, educación y familia; segundo, la adaptación de una nueva evangelización para los pueblos y las élites; por último, la unidad y acción pastoral de los miembros de la Iglesia (CELAM, 1968).

En este periodo será relevante el papel de la Iglesia en el modelo desarrollista por las posturas tomadas por Pablo VI y las decisiones del CELAM en Medellín, pues incidió en la política nacional y específicamente en la educación, al declarar la «formación de la conciencia social y la percepción realista de los problemas de la comunidad y de las estructuras sociales» (CELAM, 1968, p. 6).

El giro de la iglesia hacia una doctrina social influyó en sacerdotes y religiosas, quienes comprometidos con la problemática social del país que lo tenía sumido en el subdesarrollo, se reúnen en Buenaventura y promulgan un manifiesto en el que resuenan tanto la encíclica *Populorum Progressio* como el documento de CELAM. En dicho documento analizan las posibles causas del subdesarrollo, ligándolo a la falta de industria pesada, ausencia de una producción rentable, la inexistencia de la reforma agraria, la explotación violenta institucionalizada que se aúna con el hambre, la miseria, el analfabetismo y la mortalidad infantil que ocasionaban una profunda desigualdad entre clases sociales (Grupo Golconda, 1968).

El movimiento de la iglesia orientado al desarrollo y a la transformación social, se le suma la aparición del movimiento Golconda, la «Rebelión de las sotanas» como fue llamado en la época. Parte del debate se dio en algunas instituciones escolares privadas que estuvieron relacionadas con la actuación de los miembros de esta colectividad. Este fue el caso del colegio Marymount, que se mencionará en las próximas páginas, en el que la religiosa Carol O'flynn de origen norteamericano fue retirada de su cargo, perseguida e investigada por el DAS y expulsada

del país, como lo recoge El Tiempo: «la norteamericana se vinculó a los grupos de izquierda, dirigidos por el profesor Germán Zabala y, después del escándalo que llevó al cierre del colegio Marymount, la joven ingresó al grupo de “Golconda”, de los sacerdotes García y Currea» (Tiempo, 1969b, p. 30).

Este caso particular nos abre una interesante línea de trabajo, que es la influencia del movimiento de teología de la liberación en la educación, tanto la dirigida por algunos sectores de la Iglesia como por sectores radicales de maestros cercanos a esta ideología política, quienes influenciados por Paulo Freire derivó en la formalización de la Educación Popular (EP) como espacio de confluencia de estos discursos.

5.3.2 De la historia patria a la historia científica. *La enseñanza de la historia y el discurso del desarrollo.* El giro hacia el desarrollo permeó todos los ámbitos educativos y la enseñanza de la historia no estuvo ajena a ello, con las transformaciones requeridas en la formación, la manera como se enseñaba la historia quedó expuesta como un proceso desconectado y asincrónico frente a los cambios estructurales del país, debido a que las exigencias sociales apuntaban a la formación de otro tipo de sujeto en concordancia con las sociedades desarrolladas; así, la enseñanza del pasado tomó otro rumbo.

Desde los años cincuenta se encuentran en el archivo críticas sobre la forma como se enseñaba la historia en la escuela, se le reclamaba el excesivo interés por la memorización de fechas, nombres de héroes, virreyes, presidentes, sus hazañas, lugar y fecha de nacimiento y fallecimiento. Lo anterior enfatizaba en la crítica hacia la acumulación de contenidos en un mismo curso. Se criticó la profunda desconexión de la enseñanza en la escuela con los problemas sociales y se le pidió a los maestros enterarse de los problemas nacionales para introducir a los niños en las temáticas y les obligaran a pensar: primero «los hagan memorizar, pero después

entender» (Rodríguez, 1966, p. 431). El aprendizaje de las ciencias sociales se anclaba a la memorización como un proceso, como paso indispensable, pues la memoria permitía la comprensión. Es decir, la crítica a la memorización no iba dirigida a erradicarla del aula sino encauzarla como parte de un proceso previo que permitiera al estudiante construir argumentos, elementos de juicio para su raciocinio (Ortega, 1967).

Se generalizó una fuerte crítica a la enseñanza memorística y el tedio que ocasionaba, pues generaba rechazo hacia la asignatura; para contrarrestarlo se buscó «despertar la nacionalidad y el espíritu de racionamiento» (ICOLPE, 1971). Las críticas se dirigían a la enseñanza de la historia nacional, pues se detenía en la narración cronológica del pasado, no se discutía ni cuestionaba, tampoco se presentaba desde las herramientas científicas de las disciplinas. La crítica que comenzó a hacerse a la Historia patria, señalaba que cuando se trataba el periodo de las guerras de independencia se presentaba como un hecho casi mitológico, que se enfocaba en la trayectoria militar y política, lo cual no permitía ahondar en la «vida social, económica y cultural de un pueblo» (Álvarez, 1974, p. 7). A pesar de la controversia por la forma como era enseñada la historia, los programas insistían en el conocimiento de personajes relevantes en la vida nacional, con el propósito de «fomentar el espíritu nacionalista al exaltar la memoria de los grandes hombres» (Ministerio de Educación Nacional, 1971a).

A medida que se fue introduciendo el discurso del desarrollo, entró en tensión con el patriotismo y el simbolismo nacionalista, pero sin desplazar del todo dicho discurso, más bien se actualizó, enfocó y proyectó hacia el progreso del país:

hay que hacer comprender a los niños que no somos un pueblo aislado y que tenemos un pasado glorioso, que debemos vincularnos al progreso del país mediante la comprensión del esfuerzo que

hicieron nuestros antepasados por legarnos la Colombia libre que hoy tenemos. (ICOLPE, 1971, P. 14)

El pasado apalanca el futuro hacia las vías del desarrollo. El estudio de las grandes proezas de los próceres patrios habría sido el punto de partida para el gran futuro que le esperaba a la nación con el desarrollo económico impulsado como proyecto integral para los países latinoamericanos. Es por ello por lo que la escuela debía «preparar alumnos para vivir en una sociedad en constante evolución como resultado, entre otros factores, de las transformaciones de orden cultural y social, los avances científicos y las innovaciones tecnologías» (Decreto 45 de 1962, p. 2).

Los estudios sociales se enfocaron a la formación de personas que vivían en una sociedad cambiante y que se relacionaba de forma activa con la comunidad y debía «fomentar el auténtico nacionalismo que se traduce en una contribución efectiva al progreso nacional» (Ministerio de Educación Nacional, 1971a, p. 36).

Los objetivos de la enseñanza se fueron moviendo hacia la enseñanza de hechos presentes que impactaban su vida diaria, para luego transportar hacia el pasado de los acontecimientos históricos del país y pasar a hechos mundiales que afectaron la historia nacional. El presente como objeto enseñable con la pretensión de ser modificable, replantea los fines de la enseñanza de la historia que podemos ver aquí una relación con la enseñanza actual de la memoria histórica, puesto que desde la escuela se pretendía estudiar las atrocidades del conflicto armado ligadas con el presente de los estudiantes para que no se repitieran en el futuro.

El estudiante agente de cambio emerge en este periodo en el que se critica el papel pasivo del alumno en el aprendizaje centrado en la memorización y se sugirieron cambios en las

metodologías de la enseñanza, principalmente permeadas por la escuela activa y por la influencia del modelo desarrollista que promulgaba la formación de técnicos y profesionales que aportaran al proyecto.

Se encuentra en los programas curriculares una serie de sugerencias para el trabajo en el aula, para organizar la instrucción dividiendo los programas en unidades, sugiriendo el trabajo en grupo (Ministerio de Educación Nacional, 1971b). Lo anterior, inicia de lo conocido (contexto inmediato: hogar, la escuela) a lo desconocido (la nación, el continente) (Ministerio de Educación Nacional, 1963). Más adelante el MEN da la descripción de pasos metodológicos: afianzamiento, motivación, desarrollo del nuevo tema, profundización sobre la materia, afianzar y evaluar, consignación y tarea (Ministerio de Educación Nacional, 1978).

Otro aspecto que encontramos novedoso en los estudios sociales fue la solución de problemas como un tópico en las aulas, la comprensión para participar en los cambios sociales culturales, tecnológicos y científicos (Ministerio de Educación Nacional, 1971a). No sólo bastaba con la comprensión de los problemas sociales y económicos, sino que se promovió la acción sobre esos problemas, como lo describe el programa de ciencias sociales para economía: «sentir necesidad de ser agente de cambio para mejorar las condiciones económicas de la comunidad donde habita» (Ministerio de Educación Nacional, 1971c, p. 18). Se aceptó que los estudiantes ya no fueran pasivos sino actores del cambio, que pueden incidir en la transformación tratando los problemas derivados del mismo de una forma racional. Los estudios sociales debían capacitar para comprender e interpretar este mundo, así como para enfrentarse a un mundo incierto (Ministerio de Educación Nacional, 1971c).

Por otra parte, se planteó la necesidad de volver la enseñanza de la historia más científica. Las críticas provenientes principalmente del gremio de historiadores pertenecientes al giro

historiográfico de la Nueva Historia en Colombia⁴², además de replantear su mirada sobre el pasado, promovió la discusión sobre la enseñanza de la historia y los perfiles de los maestros que enseñaban historia.

Los historiadores de la Nueva Historia comenzaron a influir en el debate sobre la enseñanza de los estudios sociales, al criticar la enseñanza de la historia y el exceso de tiempo dedicado a la geografía que no estuvo exenta de señalamientos por su contenido memorístico al excluir una visión cultural y humana. La historia fue acusada de centrarse en aspectos románticos y heroicos basados en los fundamentos historiográficos del siglo XIX,

la temática destaca el aspecto casi mitológico de las guerras de la Independencia subrayando el sentido político-militar de la historia con mengua del estudio de la vida social, económica, científica y cultural del pueblo, en relación con su presente y sus posibilidades futuras.

(Álvarez, 1974, p. 7)

La principal crítica consistió en indicar que la historia era enseñada de forma poco científica pues al estar basada en aspectos memorísticos no permitía la comprensión de los procesos históricos y mostraba una visión sesgada e idealizada de la guerra de la independencia que se centraba en aspectos militares y personalidades. También se propugnó por el uso de fuentes documentales o de investigaciones que soportaran los contenidos de la enseñanza, pues un «profesor de historia no deberá hacer afirmaciones sin documentación, ni la adecuada prueba. Así desarrolla el sentido de responsabilidad en el juicio» (Jaramillo & Melo, 1997, p. 4).

⁴² La Nueva Historia fue un movimiento historiográfico colombiano que surgió como reacción a la historia de personalidades y que se enfocaba principalmente en los hechos de la independencia. Este movimiento permitió abordar los problemas del pasado desde una perspectiva económica, social, demográfica, invocando el trabajo de historiadores de los Annales y distanciándose de la historia patria centrada en los héroes y heroínas del periodo independentista.

Para esta escuela historiográfica colombiana (La Nueva Historia) era indispensable intervenir en la formación de los docentes de historia y en el programa, por lo que en 1970 se elaboró un texto para el Ministerio de Educación en el que describían los objetivos, sugerencias metodológicas y didácticas, la correlación con la geografía y otras ciencias sociales, con la clara intención de renovar la enseñanza de la historia distanciándola de la historia patria y de los contenidos memorísticos que habían sido fuertemente criticados. Su intención era que el estudiante se acercara al conocimiento científico de la historia así reconociera las relaciones de los hechos con otros acontecimientos del mundo. Esta escuela influenciada fuertemente por los Anales incluía la importancia de relacionar los acontecimientos con los «nuevos flujos educativos, tecnológicos, económicos y políticos» (Jaramillo & Melo, 1997, p. 4). En su propuesta planteaban la importancia de formar una conciencia nacional, pero ya no desde el nacionalismo conservador, o de una deformada actitud nacionalista, ni desde el chauvinismo, sino desde un «sentimiento de orgullo y una valoración positiva de la tradición nacional, de sus valores humanos y de lo que los colombianos han hecho en medio de grandes dificultades» (Jaramillo & Melo, 1997, p. 4).

En esta discusión se presentó la idea del presente como un aspecto necesario para la enseñanza, pese a las críticas por el exceso de memorización en la enseñanza de la historia y el énfasis en el pasado de la «historia de bronce» se propuso centralizar el presente y el futuro en la enseñanza de la historia para transformar su finalidad, que ya no era sólo incidir en el futuro sino en actuar sobre la sociedad en la que el sujeto se desenvolvía. Esto haría posible plantear la idea de que el futuro está en las manos de quien construye el presente y no atado únicamente a la evocación y mantenimiento de un legado. El presente conectado con el desarrollo permite impulsar la idea del cambio y de la actuación sobre los problemas del país «La escuela que

prospectamos deberá tener sus raíces en la vida presente; no pensamos en una escuela que prepara para la vida futura, olvidando el ahora, sino que alimente permanentemente, en cada momento, la vida de sus miembros» (Instituto Pedagógico Nacional, 1985).

Así lo describen Acevedo y Samacá (2012) y Acevedo (2012) quienes, desde un análisis prescriptivo de la legislación emanada en la época, refieren los cambios de la enseñanza de la historia que según los autores recoge los debates desde la Nueva Historia y su incidencia en la construcción del decreto 1002 de 1984, el cual cambió la asignatura de estudios sociales a ciencias sociales. Esas investigaciones reconocen los cambios de la enseñanza de la historia, pero lo supeditan a la acción de la legislación gubernamental. Encontramos una fuerza discursiva desde los años sesenta que venía generando las condiciones para que se replanteara la forma de enseñanza de la historia en la escuela desde una preocupación por el presente, hacia el desarrollo y con la intención de movilizar la actuación de la enseñanza de la historia hacia la acción:

Identificar y valorar los factores que influyen en el desarrollo social, cultural, económico y político del país y participar crítica y creativamente en la solución de los problemas y el desarrollo de la comunidad, teniendo en cuenta los principios democráticos de la nacionalidad colombiana (Decreto 1002, 1984).

El énfasis estaba puesto en convertir la enseñanza de la historia en un proceso científico relacionada con los avances de las investigaciones de la Nueva Historia, orientándola con un interés técnico semejante al de las ciencias naturales que facultaría a las ciencias sociales aportar un conocimiento objetivo de los problemas sociales «a nivel pedagógico se deberá hacer énfasis en la recolección y presentación de datos, en la formulación de hipótesis y en el control de variables; además de la exigencia de rigor y de fidelidad a los hechos y a los textos» (Ministerio de Educación Nacional, 1984).

Las críticas se dirigieron también hacia los libros de textos, éstos eran el recurso de mayor uso en el aula y era la única fuente de consulta que transmitía una mirada heroica de la historia, se les acusaba de entorpecer el conocimiento histórico y de limitar el sentido crítico y la imaginación de los estudiantes. Aunado a lo anterior, se publicaban año tras año con los mismos contenidos cambiando únicamente la portada y fecha de impresión, sin presentar metodologías que le sugirieran al maestro el desarrollo de los contenidos.

Estas críticas no se quedaron entre expertos y académicos, pues tuvo un debate público a través de la prensa en el que intervinieron la Academia Colombiana de Historia, el sindicato de maestros, la prensa y académicos perteneciente a la Nueva Historia.

5.3.3 Debate sobre los manuales escolares. La crítica extendida contra la enseñanza de la historia escolar va a encontrar un punto culmen con la aparición de la revista *Educación y Cultura*⁴³ como confluencia del movimiento pedagógico, de grupos de investigación, organizaciones gremiales y maestros que se posicionaron frente a la introducción de las tecnologías educativas como estrategia de modernización de la educación (Echeverri & Calderón, 2005). También la extendida crítica hacia la enseñanza de la historia desde sectores de historiadores de la Nueva Historia. Desde allí se planteó la necesidad de reformar la formación de docentes, el currículo y el surgimiento de la incorporación en la escuela de los nuevos avances de la historiografía producida desde esta corriente, por ello se da el fenómeno de que historiadores ligados a la Nueva Historia fueron convocados por las editoriales para rediseñar los contenidos de los libros para ir en consonancia con las nuevas perspectivas historiográficas.

⁴³ La Revista *Educación y Cultura* fundada en 1984 nos permite acercarnos a la posición de algunos sectores del magisterio y académicos formaron parte del debate por la identidad del maestro, la conceptualización de la pedagogía como campo y el pensamiento pedagógico.

El primer gran debate se suscita alrededor de la aparición del libro *Nuestra Historia* de Rodolfo de Roux (1985), que a pesar de que otros autores como Carlos Mora y Margarita Peña ya venían planteando en su libro de Historia de Colombia, *Introducción a la historia social y económica*, una perspectiva desde la historia social, la interpretación y análisis de las sociedades humanas desde una mirada más compleja centrada en los pueblos como actores del pasado desplazando a los personajes y héroes.

De Roux incursionó en el tema debido a la investigación adelantada para la Unesco en la que analizó a cuatro países de América Latina y los textos escolares de historia que se implementaban en las escuelas. Sus hallazgos mostraron cómo las áreas de historia, geográfica y cívica se compilaban en un mismo texto a modo de enciclopedias y no lograban integrarse (De Roux, 1985). En su libro propuso una estructura distinta de las unidades, al zafarse de la estructura lineal rígida de los periodos históricos, incluyendo textos sugerentes en un lenguaje casual dirigido a un público infantil. Esta apuesta desató un pronunciamiento por parte de Germán Arciniegas como presidente de la Academia Colombiana de Historia que denunció la ligereza del manejo de los temas de la independencia y la forma como se reducían los prohombres a simples personajes dentro de un acontecimiento histórico, también señaló la politización de los libros de texto con una influencia marxista que distorsionaba la mirada sobre el pasado (Arciniegas, 1985).



Figura No. 12 Caricatura revista Educación y Cultura (Kekar, 1985, p. 48)

La vehemencia de la Academia de Historia tuvo respuesta desde sectores del magisterio a través de la revista Educación y Cultura, con autores como Mauricio Archila (1985), Alfredo Molano (1985) y el mismo De Roux (1985). Así lo reseña Molano (1985):

De Roux no pinta la historia de Colombia color de rosa, tampoco negra. Ni azul, mmm ni rojo.

Usa todos los colores y ninguno. Al final, sin embargo, uno queda con una enorme fe en el futuro, como cualquier niño cuando piensa que va a ser grande. Como la fe que se tiene en el día cuando son las 5:00 de la mañana (p. 76).

Una de las preocupaciones es el ataque al patriotismo, que más adelante se fue diluyendo y solapando bajo el discurso del desarrollo, podríamos plantear que produjo un abandono de la mirada patriótica y un rechazo a la «historia de bronce» para dar espacio a una historia científica y técnica, en la línea de lo postulado por el desarrollismo.

Un segundo momento del debate se desarrolló en 1989 con la carta de Germán Arciniegas y Roberto Velandia al ministro de educación que denunciaba los libros de textos de Rodolfo de

Roux, Salomón Kalmanovitz y Silvia Duzán por considerarlos irrespetuosos con los proceres de la independencia, por demostrar una clara tendencia partidista y «sembrar en la conciencia de las nuevas generaciones la simiente de la lucha de clases» (Suárez, 1989).

Posteriormente el editorial del periódico El Tiempo (1989) realizó un pronunciamiento que denunciaba la circulación de cartillas de religión que circulaban en el departamento de Antioquia desde 1982 con el propósito de catequizar a estudiantes de las escuelas rurales, pero que tenían un alto contenido ideológico con influencia marxista: «de la lucha que libremos, una nueva patria nacerá, donde los trabajadores nunca más explotarán» (El Tiempo, 1989, p. 4A). Aspecto que planteaba la influencia de la teología de la liberación y del Ejército de Liberación Nacional – ELN en la enseñanza de la catequesis en diversas zonas. En ese mismo editorial describieron la polémica del libro de texto escrito por Salomón Kalmanovitz y Silvia Duzán al cual la Academia de historia denuncia por ser politizados y por su parte el periódico lo describe como «panfletudas y parcializadas». Resulta interesante que en el mismo editorial se traten tres temas y se nivelen como si se tratara de lo mismo, situación que es recurrente en el debate de manuales y en las críticas a los maestros, politizando y reduciendo temas diversos y complejos, a acusaciones de infiltración comunista y marxismo.

Continuando con el debate Melo (1989) escribió un artículo argumentando que la reacción de la Academia fue contra los historiadores de la Nueva Historia, porque había cambiado la forma de enseñar la historia en los libros de texto desde 1977 con el texto de Margarita Peña y Carlos Alberto Peña quienes incluyeron en su manual las investigaciones de la Nueva Historia.

Este debate en dos tiempos refleja varios elementos descritos hasta aquí: el primero con relación al posicionamiento de la historia científica en la enseñanza de la historia en las escuelas

que cada vez más buscaba acercarse a los hallazgos historiográficos del momento para actualizar la enseñanza en la escuela, este acercamiento se dio por la vía de los manuales escolares; el segundo elemento es el reflejo de la lucha anticomunista en los argumentos de los periódicos y de la estigmatización de los autores y académicos con relación a las guerrillas que muestran una vez más el impacto de la macartización entre académicos y maestros que derivó en el aumento de la persecución, señalamiento y asesinato de muchos de los autores⁴⁴.

5.4 Vivir en sociedad: *ciudadanos para la paz*

A finales de los ochenta encontramos un giro discursivo hacia la paz, que implicaba la intolerancia y el rechazo de toda forma de violencia; desde diversos sectores encontramos un llamado hacia la paz, como lo expresa Antonio Duque⁴⁵ secuestrado por las Farc: «La paz, en fin no es camino expedito, mi planta silvestre, mi faena de coser y cantar. Es preciso construirla, modelarla, labrarla, es cerrado bloque de dificultades, de tropiezos y acechanza» (Acevedo, 1986, p. 230). La paz se volvió un propósito de Estado, desde el gobierno de Belisario Betancurt se impulsó el discurso del diálogo y la concertación.

El enunciado *paz y vida para un ciudadano responsable* se relaciona con la idea de la conciencia como un factor fundamental asociado al desarrollo y la democracia. La educación por ende se convirtió en el espacio para la formación de ciudadanos activos y responsables de su comunidad, porque sería parte de los sectores productivos a los que le apostaban con la

⁴⁴ Silvia Duzán fue asesinada por grupos paramilitares el 26 de febrero de 1991 en el municipio de Cimitarra (Santander). Su homicidio fue declarado como un crimen de lesa humanidad.

⁴⁵ Fue secuestrado durante tres meses por la guerrilla de las FARC en 1982.

planificación centralizada y la industrialización, también debido a que se planteaba que su accionar transformaría la sociedad y se enfilaría hacia el camino del progreso material para todos los ciudadanos. Esto implicaba educar a los alumnos para ser miembros activos de la sociedad, por lo tanto, debían:

aprender a vivir en un orden social democrático; comprender el papel que le corresponde desempeñar como miembro de un país en proceso de desarrollo; adquirir actitudes y hábitos de cooperación y de trabajo en equipo, dentro de las concepciones de convivencia y mutua tolerancia. (Decreto 080 de 1974, p. 2)

La paz se impulsaba no sólo desde sectores gubernamentales, pues vemos como desde la academia y sectores de maestros también se estaba haciendo un trabajo en contra del horror frente a la guerra que venía golpeando directamente al magisterio, así éstos se posicionaron en favor de la vida y de la paz:

nos hemos ido agrupando para gritar: [i]no más muerte!, [i]no más llanto!, [i]no más viudas!, [i]no más huérfanos!, [i]no más incertidumbre!, hemos decidido comprometernos definitivamente con la vida y el porvenir, contamos con un presupuesto de amor por la patria que nos obliga a transformarla, por esto, desde nuestras escuelas y colegios, desde los salones de clase y los recreos, con la tiza, el tablero, el saber y la imaginación comenzamos a marchar hacia un mañana más tranquilo, próspero y feliz. (BOYACA, 1988)

Vemos aquí el gesto que nos muestra lo intolerable de la época, un giro que nos distancia de lo que se consolidó entre los años 60 y 80 con relación al periodo anterior en la década del 40 y 50, un alejamiento del nacionalismo conservador y el patriotismo que disponía la formación de patriotas guerreros prestos para defender la patria a cualquier precio, este gesto que permitió el

cambio del periodo nos muestra otras maneras de comprender la enseñanza, el pasado, el presente y el futuro.

La convivencia se convirtió en una necesidad para formar un ciudadano capaz de relacionarse con los demás y un sujeto activo en la sociedad, para ello los estudios sociales debían dirigirse a formar al adulto para vivir en sociedad como un sujeto activo y eficiente en su comunidad. (Ministerio de Educación Nacional, 1971a). Se trataba entonces de formar a los niños para que actuaran socialmente, relacionándose en la escuela con sus congéneres para emular la vida social y esta experiencia le permitiría llegar a la vida adulta y actuar como un buen ciudadano presto para la vida en democracia (Bohórquez, 1965).

Los estudios sociales se enfocaban a la preparación para el ejercicio de la ciudadanía, pues a través de ellos se desarrollarían habilidades y perspectivas indispensables para participar en una sociedad democrática, con una noción nacionalista y con conciencia de ser miembro de una comunidad mundial (Ministerio de Educación Nacional, 1971c). Este nacionalismo no es el mismo de los años cuarenta, es un nacionalismo sentado sobre las bases de la apertura globalizadora, hacia la vida social global y democrática que le otorgó en los estudios sociales un lugar céntrico en la formación del ciudadano. La formación ciudadana se va a dirigir hacia el conocimiento de los deberes y derechos cívicos, la estructura del Estado y su funcionamiento, para los valores de la nacionalidad. El civismo debía enseñarse de forma práctica, con el aprendizaje de las normas, la formación de hábitos reflejados en las relaciones cotidianas y en la vida en sociedad.

Vemos emerger en los fines de la educación, objetivos hacia el cuidado de los otros y la responsabilidad social, como una respuesta a los ciclos de violencia producto de la confrontación bipartidista y la permanencia de *bandoleros*, como los seguían llamando, en algunas regiones del

país. Se consolidó un discurso con la triada convivencia-desarrollo-paz, que delegó en los estudios sociales la esperanza de formar personas conscientes de su conexión social con el núcleo familiar y con el grupo social, con una sólida formación nacionalista que le permitiera desarrollar sus habilidades técnicas y profesionales para el futuro del país.

Aunque sigue presente la idea de la constitución de una identidad nacional, ya no es el objetivo central de la enseñanza del pasado, se propone más bien partir de la experiencia colectiva del ser humano desde su cotidianeidad, para resignificar la relación con los otros y con la naturaleza (Ministerio de Educación Nacional, 1984). Se centró en el desarrollo de actitudes para el respeto por sí mismo y por los demás, rescatando sus experiencias inmediatas para reflexionar sobre ellas y capacitarlo para la vida en sociedad, formar en la solidaridad, la cooperación y la solución de problemas, en la línea del modelo de desarrollo «practican normas de convivencia a través de la comprensión de las consecuencias de sus actos para sí mismo y para los demás. Reconocerse como miembro de una comunidad local, al encontrar elementos comunes con sus amigos y vecinos» (Ministerio de Educación Nacional, 1983a, p.122).

Las nuevas generaciones debían comprender los orígenes de la violencia y la inestabilidad política que conllevó a la caída del gobierno constitucional en 1957,

apreciar la inutilidad de la violencia y aprender a velar por la conservación y respeto de los derechos políticos y sociales consagrados en la constitución. Comprender la importancia de los acuerdos políticos que hicieron posible el retorno a la convivencia nacional y proporcionaron la restauración del orden democrático. Continuar desarrollando sentido y comprensión de la vida nacional como factor dinámico en su fortalecimiento (Ministerio de Educación Nacional, 1978, p. 281).

La responsabilidad ciudadana implicó el aprendizaje de las reglas del mundo global que incluyó las reglas universales promovidas por los derechos humanos que se instauraron como el código ciudadano del planeta.

5.4.1 *La paz se aprende.* Hacia mediados de la década de los ochenta la paz tomó un protagonismo que marcó un desplazamiento del discurso hacia los esfuerzos por modificar la enseñanza en la escuela y la paz se convirtió en objeto enseñable, parte del currículo y objetivo de la educación. Encontramos que a lo largo del periodo la paz hace parte de los organismos internacionales como un elemento central en su política internacional; la Unesco, por ejemplo, le apostó a la lucha contra el analfabetismo y simultáneamente trabajaba en promover la paz como un ideal universal para la convivencia y cooperación internacional de los pueblos «el respeto de los derechos humanos y la libertad son fundamentales en todos los sectores, en todos los niveles y en todas las formas de educación» (UNESCO, 1978, p. 28)

La paz, aunque no había estado en el centro del discurso, fue considerada con un sentido distinto que emergió en los ochenta. La paz de las décadas previas fue concebida con una función pacificadora, ligada al patriotismo y a la homogeneidad cristiana que permitía la unidad y el orden nacional, pues

todos los buenos ciudadanos, colocando los intereses supremos y permanente de la patria muy por encima de los mezquinos y transitorios intereses egoístas del grupo, de clase o de partido, y renunciando generosamente a los celos, odios y resentimientos, a las ambiciones de mando o a la codicia de lucro inmoderado, se unan todos en una fecunda actividad de la paz y de la solidaridad social y patriótica. (Conferencia Episcopal de Colombia, 1948b, p. 18)

En ese momento la paz se relacionó con el control del territorio por parte del gobierno nacional, con la pacificación de las áreas afectadas por la violencia bipartidista y controlada por

las guerrillas liberales y a la conquista de la calma que proviene de la paz cristiana, «todos los buenos patriotas debemos abominar las revoluciones y trabajar incansables por el reinado perpetuo de la paz, a cuyo único amparo llegará Colombia a los altos destinos a que esta llamada» (Duarte, 1960, p. 167).

Para los años sesenta la paz cambió su sentido y se vinculó con el discurso desarrollista, esta se convirtió en un requisito para el mejoramiento de las condiciones materiales de la población con la necesidad de la vida en sociedad a través de una convivencia armónica, que permitiría el distanciamiento de la oposición ideológica que había desatado las más cruenta violencia; la violencia política se superaría con la conquista de una sociedad democrática que tenía que ser enseñada en la escuela a través del aprendizaje de la democracia, la autodisciplina, la igualdad y la fraternidad (François, 1969).

Pero a pesar de que estos principios formaban parte de la Unesco desde su creación, en Colombia parecen no encontrar eco sino hasta principios de los años ochenta cuando la paz toma fuerza en medio del proceso de paz con las guerrillas y el agotamiento del modelo de seguridad nacional que tuvo su último coletazo durante el gobierno de Turbay Ayala⁴⁶ principios que encuentran un espacio de desarrollo durante el gobierno de Belisario Betancur⁴⁷. A principios de los ochenta se comenzó a consolidar la paz como un tópico de vital importancia para el país y para la educación.

⁴⁶ Presidente de Colombia durante el periodo 1978-1982, presentó el plan de desarrollo Plan de Integración Nacional con el propósito de acrecentar la descentralización económica y el mejoramiento económico de la población en general. Adelantó la campaña de alfabetización Simón Bolívar. Implementó el estatuto de Seguridad para contrarrestar el accionar de los grupos guerrilleros en auge, eso permitió graves violaciones a los derechos humanos por la implementación de métodos de las dictaduras del cono sur.

⁴⁷ Presidente de Colombia durante el periodo de 1982-1986. Durante su gobierno se aprobó la ley de elección popular de alcaldes, bajo la idea de la apertura democrática impulsó diálogos de paz con las guerrillas del M-19, FARC y ELN.

No sólo como meta social sino como una competencia de la escuela, pues «la educación tiene un papel primordial que desempeñar en defensa de la paz, ya que la paz también se aprende» (Unesco, 1985, p. 477). La paz al convertirse en un objeto enseñable surgió en el currículo de dos formas: la primera, se establece como un contenido curricular en los marcos generales como “educación para la paz”; y la segunda, como cátedra de educación democracia y paz establecida con el decreto 0239 de 1983, pues se consideraba

que el respeto por los conciudadanos y las buenas maneras sociales constituyen condición necesaria para alcanzar una organización armónica y feliz de la comunidad; que la paz es fundamental condición indispensable del desarrollo de las naciones y propósito central de toda sociedad libre y que los ciudadanos deben amarla, valorarlo y defenderla (Decreto 0239 de 1983, 1983).

Se impulsó el respeto a la vida, la cooperación, la libertad, el diálogo y respeto por la opinión de los demás como un principio para mantener la paz. Resulta interesante ver cómo la estima por la vida se introdujo como un elemento importante dentro de currículo de las ciencias sociales, que aunque hoy nos parezca natural que esté incluido en el currículo, es en este periodo donde se ancló a la enseñanza de las ciencias sociales, como una respuesta a la solución de problemas y a la forma de vida democrática en la que la tolerancia, el respeto y la paz serían condiciones necesarias para vivir en sociedad (Ministerio de Educación Nacional, 1983b).

A manera de conclusión, en el periodo de los sesenta a los ochentas vemos el crecimiento del discurso anticomunista ligado a la Guerra Fría que impactó de forma directa sobre estudiantes universitarios y maestros de todos los niveles. En este caso nos concentramos en los maestros de escuela, donde se encontró un macartismo a lo largo de los sesenta y setenta con perfilamientos y seguimientos por parte de entidades de seguridad nacional y desde secretarías

de educación que avocaron y fueron la antesala para el recrudecimiento de la violencia contra los maestros en los años ochenta, denunciado hasta el cansancio por parte de Fecode a través de la revista Educación y Cultura.

El discurso del enemigo interno se fue posicionando contra el movimiento social, del cual muchos maestros harían parte y por ende durante la guerra sucia de los años ochenta fueron víctimas de asesinato, desaparición, desplazamiento y amenazas. Este fenómeno ha sido abordado por la Comisión de la Verdad que mostró cómo atendía a una política sistemática de la lucha anticomunista en el país (CEV, 2022b).

También encontramos un solapamiento del discurso nacionalista con el discurso desarrollista que permeó todos los sectores de la sociedad, ya que se expresó en la planificación, y el énfasis en el presente y futuro. Aunque persistió durante las décadas del sesenta y setenta, la idea del guerrero formado para la defensa de la patria y la subordinación a las jerarquías, también encontramos críticas recurrentes a la enseñanza de la historia que se centraba en la memorización y el excesivo énfasis por la «historia de bronce », como le llamaron a este abordaje de la historia.

Por otro lado, en lo concerniente al discurso del desarrollo, lo apalancó la idea de erradicar el analfabetismo y de transformar la sociedad para alcanzar los avances del progreso. El desarrollo ligado fuertemente a una mirada económica se concentró con el discurso educativo incentivando la idea de que la enseñanza estaba enfocada en la mirada hacia el pasado y que era necesario pensar el presente y el futuro. La mirada contemplativa del pasado se abandonó para considerarla como el ancla del devenir que explicaba los problemas del presente e impulsaba las transformaciones que guiarían la promesa del desarrollo futuro. En este sentido, el estudiante debía ser un agente activo del cambio y en la escuela podría conocer los problemas de su comunidad y del país para poder ser un agente transformador.

La planificación cubrió muchos sectores incluidos el de educación, que introdujo la idea de una metodología más activa que le permitiría a los alumnos comprender los problemas sociales para que los futuros ciudadanos actuaran sobre ellos. Para ello se buscaba mirar el pasado como un lugar común de origen, pero introduciendo la idea del presente y el futuro como promesa de cambio que vendría con el proceso industrializador.

Encontramos también dos movimientos interesantes que incidieron a su manera en el sector educativo: por un lado, la aparición de la encíclica *Populorum Progressio* que influyó sobre el accionar de la iglesia y modificó su actuación en el sector educativo y social, otorgando una visión social a la función de los religiosos en las comunidades y en la educación que impulsaban los movimientos de alfabetización; las escuelas lideradas por la iglesia y la teología de la liberación impactaron en religiosos y maestros influenciados por la interpretación de la encíclica hecha por la CELAM. Por otro lado, la aparición de la escuela historiográfica de la Nueva Historia entró en puja con la Academia de Historia Colombiana que asesoraba el Ministerio de Educación y se vio desplazada por las críticas y la incidencia de la Nueva Historia en la forma como se debía enseñar el pasado, señalando la necesidad de que esta debía ser abordada de forma científica y que los maestros debían formarse para acoplarse a las nuevas investigaciones de esta escuela historiográfica.

Esta perspectiva al impulso de intelectuales, grupos de investigación y maestros vinculados al movimiento pedagógico abrieron un debate sobre la enseñanza de la historia y la necesidad de transformar la forma en que se había enseñado el pasado para dar paso a un enseñanza más técnica y científica con maestros que respetaran las fuentes y la introducción de las nuevas investigaciones historiográficas de este enfoque a la escuela, cuya vía de entrada fueran los libros de texto.

Por último, encontramos un giro interesante a finales de los años ochenta que tuvo una relación directa con lo planteado en la caracterización en el capítulo 3 de esta investigación en la que describimos el presente (2010-2020), pues el desplazamiento hacia la paz se hizo como una muestra de lo que ya no es tolerado, y que a pesar de la no relación entre el discurso de la paz y el recrudecimiento de la violencia contra la población civil en los años ochenta, vemos emerger la educación para la paz como un objeto enseñable en la escuela y un compromiso inherente a la educación.

6. PAZ Y DEMOCRACIA: EL ANTIDOTO CONTRA LA VIOLENCIA (1988-2020)

«Es necesario profundizar la democracia como antídoto de la violencia» (Sánchez, 1995, p. 27).

«Las instituciones educativas son zonas francas en donde las armas no cuentan, los consensos y la libertad en el estar se respetan. La institución educativa con sus integrantes no se vinculó a la guerra ni se desaloja de su territorio. Este es un templo sagrado de paz, de convivencia» (EDUCAPAZ, 1998, p. 7).

Hasta este momento hemos descrito la forma en que la escuela se aproximó a la formación ciudadana proyectada desde un nacionalismo conservador que atravesó la escuela e influenció la enseñanza de la historia, que permaneció en las décadas del sesenta y setenta solapada al modelo desarrollista, que la actualizó e incluyó el presente y la idea de transformar la sociedad desde la escuela con una intencionalidad dirigida hacia el desarrollo económico, la formación técnica y científica. En este capítulo se mostrará cómo la formación ciudadana, la enseñanza de la historia y la escuela se moldearon a partir del giro hacia la paz y se sentaron las condiciones para que la memoria histórica se configure como un saber escolar emergente.

La década de los noventa estuvo caracterizada por una serie de acontecimientos que imprimieron una nueva manera de comprender la educación, hechos del orden político como: el proceso de paz con las guerrillas⁴⁸ que generó una alta expectativa con el gobierno de Virgilio Barco quien sentenció el fin de la guerra con la pretensión de instaurar un periodo de paz para el

⁴⁸ Algunas guerrillas como el Movimiento 19 de abril (M-19), el Ejército Popular de Liberación- EPL y el ala de Renovación Socialista del Ejército de Liberación Nacional-ELN firmaron acuerdos de paz con el Estado, otros grupos guerrilleros como las FARC-EP y el ELN se mantuvieron en guerra contra el Estado.

país; adicionalmente la acción ciudadana movilizó y promovió la Asamblea Nacional Constituyente con la participación ampliada de sectores políticos incluyendo los grupos desmovilizados y minorías étnicas, cuyo propósito colectivo fue la reforma de la constitución de 1886 y la proclamación de la Carta Magna en 1991. Este periodo convulso y dinámico generó un desplazamiento discursivo hacia la paz que permeó y modificó la escuela hasta el presente.

Para este capítulo, trabajamos sobre fuentes como libros de texto, periódicos, planes y lineamientos emanados desde el Ministerio de Educación, legislación educativa, documentos de Fecode, revistas educativas, magazín Aula Urbana⁴⁹, libros escritos por maestros, informes de organismos internacionales, investigaciones sobre la enseñanza de la historia, documentos de la Conferencia Episcopal de Colombia y la Revista Educación y Cultura. No se incluyeron artículos de la revista de las Fuerzas Armadas, debido a que desapareció la sección dedicada a educación y los temas se centraron en estrategia militar, el interés por lo educativo se renueva hacia 2016 con la creación del Centro de Investigación en Conflicto y Memoria Historia Militar que fue incluido en el capítulo 3 de la caracterización.

⁴⁹ Magazín del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógica - IDEP cuya primera edición fue en 1997 dedicado a la divulgación de proyectos de investigación e innovación educativa y pedagógica para promover el reconocimiento de la labor docente.



Figura No. 13 Fuentes documentales periodo 1988-2010

Los documentos seleccionados de diversos focos de producción de discursos fueron despojados de autor y de jerarquía, para hallar el discurso de este periodo. Los códigos que se aplicaron en el programa Atlas T.I. siguieron la especificación del capítulo 4, pero su variación, su recurrencia mostraron el desplazamiento del discurso hacia la paz.

Los enunciados fueron contruidos con base en las familias de códigos del segundo nivel de análisis para luego cruzarlos con los espacios colateral y complementario y, posteriormente, con las fuerzas para que dieran cuenta de lo que fue posible decir en este periodo. Los enunciados encontrados en el período fueron cuatro:

- *Escuela y conflicto armado: proteger a las víctimas de la violencia;*
- *Vivir una cultura de paz: los emprendedores de paz;*
- *Resolver conflictos para vivir juntos: competencias socioemocionales para convivir y resolver conflictos;*
- *Formación ciudadana: del buen ciudadano al ciudadano escolar.*

En este periodo abordamos a la escuela y su relación con el conflicto armado, tanto por las afectaciones de la guerra, como por la atención a las víctimas; nos centramos en el giro hacia la paz, con el cambio de enfoque en los estudios sobre la violencia que amplió el espectro de

análisis hacia una interpretación individual y cotidiana. Además, describimos la entrada de las emociones a la escuela como un elemento clave para el estudio del pasado. Por último, la formación ciudadana se consolidó con la noción de ciudadanos globales respetuosos del orden jurídico nacional e internacional, la irrupción del discurso memorial (desde el auge de las luchas por la memoria del cono sur), y las reivindicaciones de los movimientos sociales y de las víctimas en Colombia, lograron posicionar políticas de la memoria que consolidaron un discurso desde la academia, la política y la pedagogía que consideró la memoria histórica como un eje de trabajo en la escuela desde la enseñanza del pasado reciente.

6.1 Conflicto armado y escuela: *proteger a las víctimas de la violencia*

En el capítulo anterior describimos como el discurso anticomunista sembró la idea del enemigo interno y la manera como el magisterio fue impactado directamente por esta política con el aumento de la violencia contra este sector, que iban desde las amenazas, desplazamiento forzoso y asesinatos. En este periodo encontramos un interés en proteger a la escuela y a los estudiantes de las múltiples formas que tomó la degradación del conflicto armado en la década de los noventa con el aumento del accionar paramilitar, del ejército y de las guerrillas.

Después de mostrar en las décadas precedentes la manera en que la escuela había sido afectada por la guerra y cómo los maestros fueron estigmatizados, amenazados y asesinados. Ahora bien, en los noventa encontramos a los organismos internacionales interesados en señalar y mostrar la afectación de las escuelas en medio del conflicto y la reconfiguración de estas como lugares de protección. En la caracterización describimos la forma en que la apertura de la escuela

generaba seguridad y la posibilidad de mantener salvaguardadas a comunidades en medio de enfrentamientos armados.

El enunciado nos muestra como hacia finales de los años ochenta emergen temas novedosos que en anteriores períodos no estaban presentes. Aunque la escuela, los maestros y los estudiantes habían sido afectados directamente por la violencia política y por el conflicto armado, no se constituía como un tema central en los discursos de los periodos anteriores, pues el interés estaba centrado en la escuela como transformadora del presente, como eje del desarrollo industrial y como promotora del comunismo. Durante los años noventa registramos el giro que llevó a repensar la escuela como un lugar de cuidado y protección, las escuelas «deben ser respetadas y protegidas como santuarios y zonas de paz» (Unesco, 2000, p. 19).

La preocupación por el impacto de la guerra en la escuela se despertó en este periodo debido a diversos factores, entre ellos el proceso de paz que se consolidó con algunas guerrillas, la proclamación de la nueva constitución que amplió el espectro de participación política e incluyó sectores como indígenas y negritudes. Un aspecto relevante, para que el foco de la atención se centrara en las víctimas, lo promovió el informe de la comisión de superación de la violencia, ya que planteó que

ante la crisis generada por la violencia se hace necesaria la asistencia individual y colectiva a las víctimas de la confrontación armada, a través[,] en el primer[,] caso de programas económicos, planes de reinserción de los desplazados a las áreas de conflicto, atención psico-social a los sobrevivientes de masacres. (Reyes, 1992, p. 30)

El impacto del conflicto armado sobre la población civil obligó a millones de personas a abandonar sus territorios convirtiéndose en una tragedia nacional como el desplazamiento

forzoso⁵⁰ que afectó principalmente a niños, niñas y adolescentes. La crisis humanitaria desatada con el aumento del accionar militar de los grupos guerrilleros, fuerzas militares y paramilitares incrementó en el país el número de Organizaciones No Gubernamentales ocuparse de la atención de las víctimas del conflicto armado. Desde allí surgieron iniciativas dirigidas a contener, acompañar y atender a la población en condición de desplazamiento, así, se determinó la obligación del Estado de desarrollar programas específicos para la atención, subsidios y asistencia en la educación básica (Ley 387, 1997).

Las escuelas se vieron afectadas directamente por los procesos de despojo, como receptoras de la población en condición de desplazamiento, por ello fueron obligadas a atender las condiciones particulares de los niños y jóvenes afectados por la guerra que buscaban en otros municipios escapar de ella:

Cientos de amenazados y desplazados que, con sus trozos de vida, entre maletas y cajas, aspiran a una escuelita una casa y unos niños y niñas para reconstruir su proyecto de vida y de paso construir otro país, donde la escuela sea además de un espacio del saber, un escenario para la solución de conflictos, y un territorio de paz y señores de la vida. (Zapata, 2003, p. 64)

Los maestros asumieron el acompañamiento de las poblaciones desplazadas, siguiendo los recorridos del desplazamiento haciéndose responsables del cuidado y la protección como parte adicional de su trabajo docente. La figura del maestro condensa diversas significaciones, por un lado «han estado en la mira de los grupos armados por resistir a la violencia. Han confrontado a los armados con las herramientas culturales que tienen» (Sánchez, 2018). Muchos maestros a través de estrategias pedagógicas se han opuesto a factores de la guerra como el

⁵⁰ Entre 1985 a 1995 se reportaron 819.510 personas desplazadas en Colombia. Según CODHES en 1995 cada día fueron desplazadas 195 personas en su mayoría mujeres y niños (CODHES, 1991).

reclutamiento forzoso y el desplazamiento forzoso. El maestro representaba en las zonas afectadas por el conflicto una figura de autoridad, un referente no sólo por el saber que poseía sino por la protección que irradiaba hacia la comunidad (Fecode, 2019).

Se hace alusión al maestro como garantía de vida, de confianza, de esperanza, de esta manera lo describe el informe de Fecode, *Escuela, verdad y no repetición*: si «el maestro retorna a la comunidad (y) se abre de nuevo la escuela, es uno de los indicadores más potentes de, no solamente de la reconstrucción, sino de la confianza de que se puede hacer» (CEV, 2021).

Por otro parte, la preocupación por la situación física y psicológica de quienes vivían el conflicto armado se aumenta, pues el impacto «se manifiesta en conflictos emocionales, como pesadillas, ansiedad, depresión, enfermedades; estas problemáticas se evidencian en el aula de clase; predominando según los docentes, dos tipos de comportamientos: niños hiperactivos y dispersos o pasivos y tímidos» (Chaustre, 1999, p. 17). Así, se emprendió la tarea de analizar y proponer desde lo pedagógico alternativas educativas para contrarrestar las afectaciones en los estudiantes.

Encontramos apuestas, desde las aulas y desde las instituciones educativas que fueron impactadas por la confrontación armada, que buscaron contener y proteger a los estudiantes del accionar de los grupos armados, con el propósito de engendrar esperanza y posibilidades de un futuro sin guerra, adelantando una serie de iniciativas para «desterrar el dolor y el miedo de la escuela» (Ministerio de Educación Nacional, 1999, p. 14). Vemos emerger el papel de la escuela como espacio de protección, así lo identificamos en la caracterización en la que describimos un sinnúmero de proyectos pedagógicos escolares centrados en proteger a los jóvenes de la violencia, evitar el reclutamiento forzoso y minimizar el impacto del conflicto armado entre los estudiantes,

la escuela configura el espacio de socialización que en miras de un papel de contención al embate de los grupos armados, debería contar con los recursos psicosociales necesarios para brindar la protección y cuidado emocional apropiados para hacer posible el proceso de aprendizaje.

(Fundación Dos Mundos, 2009, p. 94)

La atención de los organismos gubernamentales hacia las víctimas del desplazamiento forzoso se prolongó hasta la década de los 2000, como lo evidenciamos con el programa «escuela y desplazamiento» que operó del 2004 al 2010. El programa pasó de atender de 120.651 a 647.507 personas de todas las edades, además aumentó en un 20% la atención a niños y jóvenes con modelos flexibles de educación (Ministerio de Educación Nacional, 2010, p. 104). El programa buscó no sólo garantizar el derecho a la educación, sino también la permanencia en el sistema, atención psicoafectiva, alimentación escolar y la entrega de útiles escolares.

En este periodo vemos cómo se invirtió la mirada hacia el rechazo a la participación de los niños en la guerra, se calificó como un acto execrable y se rechazó su inclusión en los conflictos bélicos. Se criticó el ejercicio de los juegos infantiles bélicos de antaño, que se consideraron como un mecanismo de interiorización de las prácticas la guerra, juegos que en décadas anteriores eran reproducidos naturalmente en las escuelas como parte de su cultura escolar, pero que en este periodo fueron etiquetados como los juegos de la guerra,

las rondas infantiles dieron paso a las marchas de los niños que asumían el papel de generales; los niños se armaban de palos y caucheras para sus juegos de guerra. Pero los niños además fueron partícipes de los conflictos; cambiaron sus azadones y libros por fusiles, los unos en compañía de sus padres, los otros como conscriptos llevados a la fuerza, y algunos inducidos por el fervor político unido a la imagen idealizada de la guerra y de los hombres que la hacían. (Salazar, 1992, p.

7)

Los juegos y canciones infantiles que se repetían una y otra vez en las aulas de clase no se habían considerado problemáticos, pero en este periodo empezamos a ver un repudio hacia ese tipo de prácticas pues reproducían ejercicios militares que dispondrían el cuerpo y la mente de los niños para la guerra. Se comenzó a indagar entonces por la forma como los niños percibían el conflicto en sus comunidades,

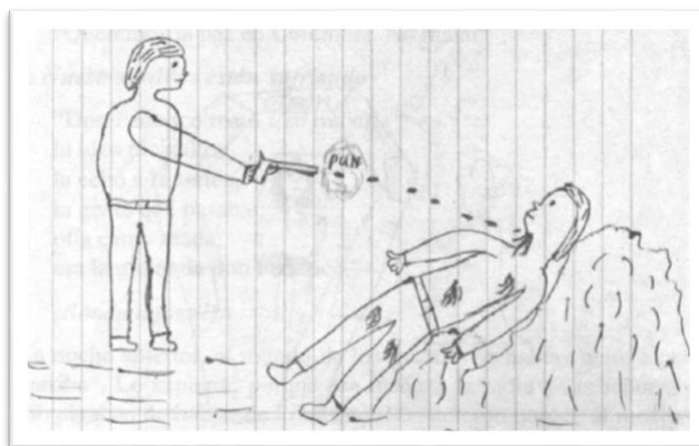


Figura No. 14 No asesinar personas importantes de nuestro país (Castrillón, 1990, p. 153).



Figura No. 15 Percepciones de los niños sobre la guerra (Reyes, Mockus, Abad, & Hoyos, 2004, p. 23, 95)

Como vemos, el conflicto armado se convirtió en un tema constante en las investigaciones por los imaginarios de los niños dentro y fuera de la escuela, comprobando el impacto emocional y psicológico que les causaba. Se buscó excluir a la escuela del conflicto

armado, pues se consideraba que los sistemas educativos al enfrentarse a conflictos de larga duración se deterioraban; de esta manera se posicionó la educación como un camino hacia la reconciliación y la paz.

Los niños se convirtieron en sujetos especiales de protección, pues su vulnerabilidad por su condición de menor y por las condiciones económicas en las que se desarrollaban, los convertían fácilmente en víctimas o en el peor de los casos victimarios del conflicto armado (Castrillón, 1990). Desde eventos internacionales multilaterales se hicieron llamados al respeto de los derechos de los niños, estableciendo programas de defensa y protección de niños y niñas en condiciones de explotación económica, de pobreza, de abandono, los niños refugiados y desplazados, afectados por conflictos armados (Organización de las Naciones Unidas, 1993).

La escuela se consideró un espacio de paz y de convivencia ajena a la guerra, un espacio de protección que promoviera el entendimiento y la resolución de conflictos, distanciada de las prácticas violentas:

que cada centro educativo sea una comunidad de paz respetada por todos los actores del conflicto armado. Que la educación forme para la convivencia pacífica; que haya paz en la escuela y desde la escuela se construya la paz. Tenemos que desarrollar una pedagogía de la paz que forme al hombre colombiano para el diálogo y la solución pacífica de los conflictos. (Conferencia Episcopal de Colombia, 1998, p. 4)

La escuela fue refugio, contención y protección ante el aumento de violaciones a los derechos humanos, desplazamiento forzoso, masacres y asesinatos selectivos.

De otro lado, uno de los fenómenos dentro del conflicto armado de mayor impacto hacia las instituciones educativas fue la militarización del espacio escolar, pues la presencia de actores

armados en las sedes educativas se normalizó y se presentó como un potencial para el reclutamiento y abuso por parte de los grupos armados legales e ilegales. Posterior a los desplazamientos forzados masivos de población, las escuelas fueron utilizadas como lugar de albergue y acuartelamiento de grupos armados, generando tensión entre las comunidades desplazadas (Fundación Dos Mundos, 2009).

Además de los enfrentamientos se presentaron situaciones de ocupación, tal es el caso de la escuela de la comunidad Awá que fue tomada por miembros del Ejército Nacional (Sánchez, 2018) o los registrados por el Informe Periodístico “Colegios de la guerra: otras víctimas del conflicto armado” en el que registraron la normalización del uso de las instalaciones educativas para el acantonamiento, uso y toma por parte de los actores armados especialmente los actores legales. Y como lo expone la investigación de Rutas del Conflicto de los 331 casos registrados se dieron «situaciones de acantonamientos, pernoctaciones, tomas y ataques a colegios, escuelas e instituciones educativas por parte de guerrilla, paramilitares, actores estatales (policías y militares) y población civil a lo largo del país» (Bernal, Cetina, & Parra, 2021).

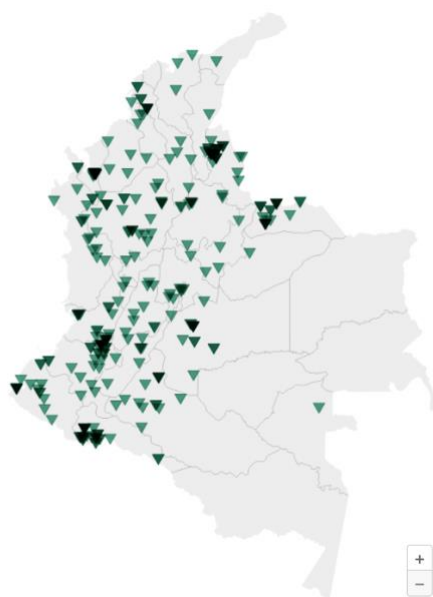


Figura No. 16 Casos de ataques y tomas a instituciones educativas del 2002 a 2016 en Colombia (Bernal, Cetina, & Parra, 2021).

La escuela había sido atacada y su comunidad impactada de diversas maneras, como sucedió en el municipio de Pueblo Rico (Antioquia), cuando un grupo de 41 niños que se encontraban en una salida pedagógica fue atacado por el Batallón de infantería de la IV Brigada el Ejército, que a pesar de los llamados y gritos de los adultos que acompañaban la actividad, seis niños resultaron asesinados y cuatro heridos (Reyes, 2015).

Este fenómeno de ocupación militar, ataques y enfrentamientos militares lo encontramos y describimos en la caracterización y ha sido reconocida recientemente por la Comisión de la Verdad (2021), «la escuela] ha sido objeto de militarización, de ataques, de minas, de reclutamiento, de enfrentamiento, de ocupación, de centros de tortura» (CEV, 2021).

En este periodo identificamos un cambio profundo en la escuela que perdura hasta el presente. Mientras que en las décadas del 40 al 80, se buscaba promover la formación de guerreros, orgullosos del pasado patriótico, formaba buenos ciudadanos para la guerra, motivados a ofrendar sus vidas por la defensa de la patria. En los noventas la escuela toma otro lugar, se enajena de la guerra, se abstrae de ella, distanciándose de la idea de promoverla para asumir un papel distinto del de décadas anteriores donde si bien fue atacada y afectada por la violencia política y por el conflicto armado, su lugar era otro.

Con el giro hacia la paz, la escuela se reconfiguró, se adaptó y asumió no sólo su papel de formadora, sino que se convirtió en un lugar de protección y atención a las víctimas, una garante de los derechos y de la vida. Un lugar de contención, apoyo y resistencia ante la guerra. Donde antes se formaban soldados ahora se brindaría protección y cuidado a los afectados por la guerra.

A pesar de los cambios, la mirada de los grupos armados puso en riesgo a los maestros pues los mantuvieron como blanco de sus acciones en las regiones.

6.1.1 Ser maestro: *peligro mortal*. Desde la década anterior registramos el aumento significativo de la persecución hacia los maestros a nivel nacional, este fenómeno no dio tregua en los años subsiguientes. La preocupación por el asesinato de maestros fue denunciada por la Federación Colombiana de Educadores a través de la edición de un número especial de la revista Educación y Cultura (Fecode, 1991) titulada *Escuela y violencia* en la que se plantea que la profesión del maestro se volvió tan peligrosa como la del soldado, policía o periodista, se registraba cada quince días el asesinato de un educador. Además, publicaron una lista de los 37 maestros asesinados en el año 1991, anunciando sus nombres, lugar de trabajo y condiciones del asesinato:



Figura No. 17 Lista de profesores asesinados en 1991 (Fecode, 1991, p. 10).

Es un réquiem por la persecución y exterminio contra los maestros en todo el país, rodeada de impunidad, pues, pese a las denuncias del sindicato, no se detuvo allí.

El aumento de la violencia contra los maestros se asociaba a su rol como líderes defensores de derechos humanos, por la actividad política sindical y en el movimiento pedagógico en las regiones,

si hacemos un mapa de la violencia sobre los maestros y sobre los niños y jóvenes escolares, se puede ver como la mayoría de las víctimas pertenecen a aquellas zonas donde el conflicto social

ha desembocado en enfrentamientos armados de distintos grupos. En zonas como Urabá, Antioquia, Magdalena medio, Boyacá, Casanare, Meta, Caquetá, Cauca (¿todo el país?). Si esos maestros caen no es por ser ciudadanos anónimos, sino precisamente porque su papel de maestros les ha permitido alcanzar un liderazgo significativo que los coloca en la mira del grupo militarista del ejército y de la sociedad civil. (Fecode, 1991, p. 4)

La lucha sindical se centró en la denuncia y visibilización de la violencia de los actores armados contra maestros, incluso promoviendo la creación de una ley para la reubicación de los maestros amenazados y la creación de un fondo nacional de pensiones para las viudas de los maestros víctimas (Fecode, 1992). La lucha por reconocer y dignificar a las víctimas del magisterio colombiano sigue presente en Fecode, en sus informes recientes ante la Comisión de la Verdad han pretendido un reconocimiento por parte del Estado de los maestros como víctimas colectivas del conflicto armado colombiano.

Al maestro, se le extendió una mirada contradictoria sobre su figura: por un lado, fue puesto bajo sospecha, señalado, estigmatizado, víctima de la creciente ola de violencia de conflicto armado; a su vez, fue convertido en símbolo de resistencia ante la guerra, presentado como un garante de la vida, un posibilitador de unidad y de resistencia ante el desplazamiento:

reconocemos la entrega de tantos educadores, formadores de personas, que viven su profesión como una vocación. Honramos la labor desarrollada por tantos maestros, incluso con el sacrificio de su vida, en regiones golpeadas por la violencia, en alejados rincones de la patria o en sectores marginados de nuestras ciudades. (Conferencia Episcopal de Colombia, 1998)

Los maestros para contrarrestar el reclutamiento forzoso organizaban actividades culturales y artísticas (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2020b) para alejar a los estudiantes de los grupos armados o ampliaban las jornadas escolares de sus instituciones para

evitar que fueran reclutados. «Los [actores] armados han encontrado en los profesores un obstáculo para controlar algunos territorios. Dominar una ruta del narcotráfico es imponer un orden. El actor armado tiene que confrontar a los maestros que no quieren que sus muchachos sean reclutados» (Sánchez, 2018).

La idea del apóstol se reconfigura desde otra óptica, para significar ahora la figura del apostolado que se entrega totalmente a su vocación casi religiosa, dando su vida para el cumplimiento de su labor como líder comunitario y para la protección y el cuidado de sus estudiantes. Encontramos esa misma perspectiva en la caracterización, en donde muchos maestros crearon proyectos que impidieran el reclutamiento forzoso o se dedicaban a oponerse a la guerra, y por esas razones fueron perseguidos, amenazados y asesinados.

Pero no sólo serán reconocidas sus iniciativas contra la guerra, sino que también los maestros serán vistos como un apoyo psicosocial (Fundación Dos Mundos, 2009). El docente como un reparador, su función no se limitaría a la enseñanza y aprendizaje, sino que también tendría un rol ligado en los apoyos psicosociales a las víctimas de la guerra, conectando con la idea de la emocionalidad como un componente del proceso escolar.

También encontramos allí iniciativas de pedagogía centradas en las personas en condición de desplazamiento (Barrera, 2007) y proyectos desde la iglesia que responden a la atención de la población víctima del conflicto armado. Un ejemplo es la escuela *La Salle para la paz y la vida* creada en 2001 por los hermanos lasallistas para atender niños entre los 6 y 15 años (Pabón & Hernández, 2006). Múltiples propuestas ligadas a las víctimas han estado enfocadas hacia la educación para la paz, que desarrollaremos en el siguiente apartado.

En este enunciado ser maestro: *peligro mortal* se muestra el ingreso del discurso sobre las víctimas posicionándolas como sujetos de atención en la escuela a través de legislación específica, proyectos y apoyos financieros para garantizar su reintegración en la sociedad y su permanencia en el sistema educativo, especialmente las personas en condición de desplazamiento forzoso. Las víctimas se posicionaron en un lugar céntrico que resignificaba las políticas educativas y le daba un objetivo nuevo a la escuela: atender y proteger a las víctimas del conflicto armado para lograr resarcir su desarraigo y su adaptación a las comunidades receptoras.

Sumado al rechazo hacia el conflicto armado se suma la desnaturalización de los juegos bélicos como parte integrante de la promoción de la guerra entre las nuevas generaciones, pues se produciría una simpatía en el imaginario de los niños y jóvenes por las acciones del conflicto armado, y esto demostraba su vulnerabilidad.

Por último, se mantuvo una gran preocupación por las acciones militares contra los maestros en todo el país, pues se reportaba la permanencia de una política de exterminio en su contra en los que la estigmatización de años anteriores les costará la vida, principalmente por su militancia política y activismo en favor de los derechos humanos y su liderazgo social en las comunidades afectadas por el conflicto armado.

6.2 La educación es el nuevo nombre de la paz: *vivir una cultura de paz*

A finales de la década del ochenta se dio el giro hacia la paz ligada al trabajo de la comisión de violentólogos y la promulgación de la Constitución Política de Colombia en 1991. A pesar de los esfuerzos y de la presencia permanente en el discurso de la ONU y la Unesco desde

1947, en los que había planteado la necesidad de que la educación estuviera comprometida con la formación para la paz, con algunos programas como el de escuelas asociadas de la Unesco, no alcanzó el impacto deseado ni el lugar en escuela más allá de un contenido curricular. Es hasta la década de los noventa que la paz se instala en la escuela ligada a la defensa de los derechos humanos, al respeto y a la vida, la convivencia y la resolución de conflictos para vivir juntos.

El enunciado de este segmento: *vivir una cultura de paz: los emprendedores de paz*, nos remite al trabajo de la Comisión de Estudios sobre la Violencia⁵¹ y a su análisis sobre la violencia, que la clasifica y describe como un fenómeno estructural y regional, e individual. Ese análisis introduce un nuevo foco de interpretación del origen de la violencia como resultado de conflictos vecinales y locales que pueden tener una intervención y un manejo preventivo desde la educación. También nos muestra el aumento de proyectos pedagógicos como dispositivo escolar para el trabajo en el aula enfocado a la paz. La serie *Paz-Convivencia-Resolución de conflictos* fue el eje de este enunciado que, a pesar del recrudecimiento del conflicto armado por el crecimiento del accionar paramilitar y el fortalecimiento de las guerrillas, luego del proceso de paz fallido durante el gobierno de Virgilio Barco, en la escuela se enraizó la idea de formar para la paz como salida a la guerra.

6.2.1 Aprender a vivir en paz. La Comisión de Estudios sobre la Violencia se conformó en 1987 y tuvo un papel preponderante en el posicionamiento de la explicación del origen de la violencia, estuvo integrada por un grupo de investigadores a quienes los medios de comunicación llamaron violentólogos o «intelectuales para la democracia» (Jaramillo, 2011) como se autodenominaron.

⁵¹ Convocada por el Gobierno de Virgilio Barco en 1987 con el propósito de realizar una caracterización de las violencias, estableciendo tipologías y diversidad de los orígenes de la violencia con un enfoque en los derechos humanos y proponer estrategias integrales para contrarrestar la violencia. Estuvo conformada por Gonzalo Sánchez, Jaime Arocha, Álvaro Camacho, Darío Fajardo, Álvaro Guzmán, Luis Alberto Andrade, Carlos Jaramillo, Carlos Ortiz, Santiago Peláez, Eduardo Pizarro.

Este grupo tomó como referente el trabajo de Guzmán Campos, Fals Borda y Umaña para ampliar y profundizar sobre las posibles causas y complejidades de la guerra en Colombia, con estudios sociológicos e históricos que bebían de la historia reciente para explicar el surgimiento de las guerrilla, el narcotráfico y el paramilitarismo con un enfoque de larga duración en la que se conectaban con sucesos del siglo XIX. Este estudio se publicó bajo el título de *Colombia: violencia y democracia* (1987) y fue el precedente de la proliferación en las décadas siguientes de un considerable número de estudios sobre el conflicto armado. Estos estudios tuvieron un impacto a largo plazo en diversos sectores intelectuales del país hasta nuestros días, pues desde esos se impulsaron en la década del 2000 investigaciones sobre la enseñanza del conflicto armado en las aulas.

La paz fue concebida desde una perspectiva de la convivencia armónica, distanciada de partidos políticos y como una necesidad sentida de todos los colombianos; en un momento donde el conflicto armado experimentaba un aumento de acciones violentas en todo el país, así ésta se reconoció desde la perspectiva del fin del conflicto, conectada con los procesos con las guerrillas, y con el fin de la confrontación armada. A su vez, también se trató de dar explicaciones psicológicas a la guerra, de entenderla desde la óptica del individuo, ampliando las explicaciones estructurales que habían ganado fuerza con las investigaciones de los violentólogos.

La Comisión intenta interpretar y comprender el fenómeno de la violencia y refleja el giro que se dio hacia la paz a finales de los años ochenta, pues una de las tareas encomendadas fue ofrecer alternativas de solución para el fin de la violencia y la construcción de una sociedad democrática. La Comisión recomendó reconocer la paz como una tarea de todos los sectores sociales, económicos, políticos, medios de comunicación y la guerrilla, y la necesidad de actuar

sobre las relaciones interpersonales para que la violencia cediera campo. Habría una conexión entre la solución de conflictos comunitarios y la participación y acceso a los focos de poder a través de la ampliación de la democracia.

Se estableció que no sólo la violencia política era la causante de las altas cifras de homicidios, sino la delincuencia y la impunidad; este fenómeno posicionó la violencia como un «instrumento de solución de conflictos y contradicciones que normalmente podrían expresarse por canales normales. La violencia en nuestras relaciones personales gana en legitimidad a lo que pierden legalidad» (Sánchez, 1995, p. 28). Este fue un aspecto novedoso del giro hacia la paz, pues la violencia no sólo se desarrollaba entre los ejércitos legales e ilegales, sino que se enraizaba en la vida cotidiana, su rechazo abrió la posibilidad de darle un manejo pedagógico desde la escuela. La cultura de la violencia estaba instalada en la familia, la escuela y los medios de comunicación y para erradicarla era necesario sustituirla por una cultura de paz y de democracia; se consideró entonces que el maestro asumiera ese reto (Toro, 1988).

Un factor relevante lo arrojó el informe de la *Comisión de estudios sobre la violencia*, al establecer una fuerte relación entre el conflicto armado, la debilidad del estado y de la sociedad civil, que arguyó la escasa capacidad organizativa, de movilización y de exigencia de derechos como una de las causas relevantes de la continuación del conflicto; las grandes brechas sociales ocasionadas por la pobreza alimentarían la violencia política y posteriormente el conflicto armado «las víctimas de una violencia originada en las desigualdades sociales muchas veces en situaciones de pobreza absoluta, que se expresa en formas extremas de resolver conflictos que en otras circunstancias tomarían vías bien diferentes» (Sánchez, 1995, p. 18).

La paz se convierte en un postulado potente que se instala en la legislación de principios de los años noventa. En la Constitución Política de 1991, en el artículo 22 se define la paz como

un derecho y un deber obligatorio; también en el artículo 67 se promulgó que la formación de los colombianos debe pasar por el respeto a los derechos humanos, la paz y la democracia (Constitución Política de Colombia, 1991). En el orden constitucional, en la ley 115 de 1994 se erige la obligatoriedad de la enseñanza de la paz en el sistema educativo, a través de la educación para la paz y la democracia, el desarrollo de la capacidad de expresar y comunicarse a través de normas de respeto y convivencia y la formación en derechos humanos (Ley 115, 1994). La paz pasó de ser un contenido temático dentro del currículo a ser un fin de la educación, de ser unas actividades académicas propias de la escuela, a ser un objetivo expreso de la educación. Se extiende a la legislación, al discurso oficial y privado; la educación se convierte en el centro de sus posibilidades.

Con el impulso de la iglesia y de diferentes actores de la sociedad civil se fortalecieron iniciativas como la semana por la paz liderada por Redepaz⁵², que se sigue manteniendo como una actividad incluida en muchas instituciones educativas del país, acción que fue producto del encuentro nacional de iniciativas contra la guerra y por la paz, en cuya declaración final apuntan al modelo de la convivencia como premisa de la paz. Su propósito fue buscar «para Colombia un clima de convivencia donde los conflictos puedan resolverse sin recurrir al horror de la guerra y la violencia» (REDEPAZ, 2024) que tuvo su primera versión en octubre de 1994 y cada año

⁵² **Redepaz** (Red Nacional de Iniciativas Ciudadanas por la Paz y contra la Guerra) surgió en 1993 como una iniciativa de la sociedad civil para expresar su repudio contra la guerra y buscar caminos de transformación hacia la paz.

impulsa actividades diversas alrededor de la paz, la vida, la convivencia pacífica y la reconciliación.



Figura No. 18 Afiches semana por la paz, Redepaz (REDEPAZ, 2024).

La incidencia de los organismos internacionales en este periodo fue relevante, en 1999 se formuló la declaración sobre una cultura de paz de la Asamblea General de las Naciones Unidas, definiéndola como

un conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida, basados en el respeto a la vida, el fin de la violencia y la promoción y la práctica de la no violencia por medio de la educación, el diálogo y la cooperación. (ONU, 1999, p. 2)

La paz se convirtió en un imperativo al que nadie se opondría y su comprensión varía de acuerdo con la organización o sector del que emana la propuesta. Se consolidó como un ideal colectivo en medio del aumento de los crímenes del paramilitarismo y las guerrillas, mientras tanto el discurso de la paz se robustecía y se fortalecía en la escuela.

La Unesco insistió en relacionar la paz con la educación, con el impulso de las cátedras de la Unesco y las escuelas asociadas que, aunque ya venían desarrollándose en décadas

anteriores vinieron a posicionarse como parte del fomento de la educación para la paz y la consolidación de una cultura de paz en el mundo. (UNESCO, 1995)

A pesar de que fue ubicada como prioritaria desde el Ministerio de Educación y anclada a las conmemoraciones de la Unesco con el año internacional de la paz, la paz repetida una y mil veces, su definición era ambigua, conectada a los procesos de paz con los grupos armados que dejó en el discurso escolar expresiones como esta: «Belisario Betancur Cuartas, el presidente de las palomas» (Zarama, 1996, p. 235).

La paz se va a configurar con un objeto enseñable en el aula asociado con la convivencia pacífica y la resolución de conflictos, resultado de la formación en la cultura de paz, es decir no representa un contenido específico o habilidades, sino en la formación para convivir con otros y participar de forma activa en la sociedad democrática. Encontramos proyectos como *La paz de los mil días*, que avoca el centenario de la guerra de los mil días como ocasión para reflexionar sobre la importancia de la paz y proponer actividades lúdicas enfocadas a convertir la escuela en espacio generador de paz (Ministerio de Educación Nacional, 1999). Así lo manifestó el Ministro de Educación Jaime Niño Diez:

que los violentos sepan que en la escuela hemos tomado partido incondicional e intransigente por la paz; que no justificamos la violencia; que sólo queremos y creemos en la razón, en las palabras, en la tolerancia, en la dignidad humana, en la paz. (Ministerio de Educación Nacional, 1999, p. 16)

A lo largo de los noventa, la paz estuvo ligada a los derechos humanos, al conocimiento de las instituciones del Estado y de la Constitución Política de Colombia, la convivencia y el respeto por el otro. En un principio los trabajos hicieron parte de iniciativas de organismos internacionales como la Unesco, a través del Plan de Escuelas Asociadas (PEA), expandiéndose

a finales de los ochenta y fortaleciendo su trabajo en los noventa; se promovieron proyectos pedagógicos para la paz en escuelas de todo el país, mediada por temas diversos como la democracia, la ecología, la prevención del consumo de drogas, ecoturismo, entre otras; trabajos ejecutados, efectivamente, a través de proyectos pedagógicos⁵³ (Unesco, 1999). También el *Proyecto Pedagógico por la Paz* liderado por Educapaz⁵⁴ propuso un proceso transversal donde se buscó preparar al estudiante como un ciudadano crítico, solidario, democrática para una sociedad con las mismas características.



Figura No. 19 Mapa de experiencias de educación para la paz, noviembre 2001 (Banco Mundial, 2001).

⁵³ Estas experiencias fueron recogidas en el encuentro de la red de PEA en 1999.

⁵⁴ Educapaz nace en 2016 conformada por las fundaciones Fe y Alegría, Escuela Nueva, Fundación para la reconciliación, Programa Aulas en paz y el Centro de Investigación y Educación Popular (Cinep) y la Universidad Javeriana de Cali. Liderada por Francisco de Roux, Bernardo Toro, Enrique Chaux y Óscar Sánchez.

La apuesta por la paz pasaría por las nuevas generaciones y el énfasis se puso en las escuelas con un sinnúmero de proyectos pedagógicos que jalonaron este propósito; se depositó en la escuela la misión de formar sujetos de paz, individuos futuros que asumen y tramitan sus conflictos de forma pacífica sin recurrir a comportamientos violentos y agresivos, emprendedores de paz que no sólo manejarán sus conflictos, sino que mediarán en los conflictos de sus coetáneos. Por ejemplo, en el municipio de San Alberto (César) se desarrolló una propuesta liderada por la maestra Laura Rondón cuyo objetivo fue promover la resolución de conflictos de forma pacífica formando a sus estudiantes como mediadores de conflictos, este programa de convivencia buscaba que sus estudiantes fueran embajadores de paz y convivencia. Como éste proyecto se desarrollaron simultáneamente otros en el país, enfocados en formar niños emprendedores de paz, capaces de detectar los ambientes hostiles cargados de violencia verbal, acciones agresivas y lenguaje de odio, comprender sus causas e intervenir sobre las situaciones para mediar y contribuir a resolver las causas del conflicto deteniendo las agresiones; proyectos como *Construyendo historia y cultura* en Arboletes y Necoclí (Antioquia), *Niños emprendedores de paz* en San Alberto (Cesar) y *Armas por cuadernos* en Medellín; *Mil actos de paz desde la escuela*, *La paz de los mil días*, el encuentro de escuelas asociadas a la Unesco por la paz: *Educación para la democracia y la paz*, *Los jóvenes frente a la paz y la comprensión internacional*, *Semilleros de artistas, plastilandia y creatividad* (Unesco, 1999). La expedición pedagógica como proyecto tuvo el objetivo, entre otros: «Identificar iniciativas, propuestas y acciones que se adelantan en las distintas regiones desde las instituciones escolares en torno a la problemática de la violencia y del conflicto bélico, que permitan la construcción de un tejido conceptual y experimental sobre la pedagogía de la paz en Colombia» (Álvarez, 1999, p. 233). Proyectos como *Juego y convivencia: una opción por la vida, desde el conflicto*

(Barrancabermeja) (Universidad Pedagógica Nacional, 2006); la experiencia de la escuela la *Salle Para la paz y la Vida como un proceso de educación popular en el barrio la Reliquia* (Pabón & Hernández, 2006); *Maloca un espacio para la resolución de conflictos* (Ciudad Bolívar) (IDEP, 2000); *Ludoteca colegio la Libertad* (Barrera, 2007), *Escuelas zonas francas de paz* (Antioquia) (García, 2000), *Profundo Activo* Escuela Normal Superior María Auxiliadora (Soacha) (Revista Semana, 2004), y la compilación de *Proyectos en educación para la paz* que recoge 13 experiencias pedagógicas en todo el país (Banco Mundial, 2001).

La paz como derecho y deber, como principio y eje transversal de la educación es otra de las procedencias de la memoria histórica, pues la paz se impuso como un principio constitucional y un deber en la escuela, se volvió parte del sentido de la escuela y obligaba a cualquier discurso aliarse o a subordinarse a ella. Por ello vemos un crecimiento exponencial de proyectos, iniciativas y propuestas didácticas que recogían la idea de que la paz se construye desde las nuevas generaciones, desde la educación; fue una de las puertas de entrada que identificamos, a la enseñanza del conflicto armado y de la memoria histórica.

Con las reformas educativas de los 2000 la paz se vinculó como un eje articulador de la enseñanza de las ciencias sociales, asociado a la convivencia y la resolución pacífica de conflictos; así se propuso en el eje dos de los lineamientos del MEN: sujeto, sociedad civil y Estado, «comprometidos con la defensa y promoción de los deberes y derechos humanos, como mecanismo para construir la democracia y buscar la paz» (Ministerio de Educación Nacional, 2002b, p. 53). Este planteamiento se mantuvo en los estándares básicos de competencias, que le daría un desarrollo grado por grado, sin incluir la paz en ningún temario curricular, pero manteniendo el énfasis en los derechos humanos y la búsqueda de la paz (procesos de paz) y principalmente, direccionados hacia la convivencia pacífica.

También se planteó desde un enfoque de derechos, convivencia, estudio de la constitución política y las normas internacionales de protección a la población en periodos de guerra (derecho internacional humanitario), discriminación y el respeto a la diferencia se apostaba por un futuro capaz de moldearse desde la escuela, pues se concibió como un espacio transformador de hábitos y actitudes que permitiría la consolidación de una sociedad democrática como posibilidad de distanciarnos de la cultura de la violencia que cotidianamente se vivía en las relaciones sociales y que alimentaba al conflicto armado.

En la caracterización describimos el impulso legal que se le da a la paz en la escuela con la promulgación de la ley 1732 de 2014 y el decreto reglamentario 1038 de 2015 en el que se fundamenta la cátedra de paz cuyo objetivo central fue la construcción de culturas de paz para «crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de la paz y el desarrollo sostenible que contribuya al bienestar general y el mejoramiento de la calidad de vida de la población» (Ley 1732, 2014).

Se mencionó también las apuestas escolares por la paz con el objetivo de abrir caminos de convivencia, diálogo y reconciliación, desarrolladas en proyectos como el de la Escuela Normal Superior Montes de María que elaboró «su currículo en clave de ser una escuela constructora de paz, lo que implica que hay una formación de los docentes en procesos de construcción de paz» (CEV, 2021). La escuela repensó el currículo al resignificarlo, por ello «profesores y profesoras se capacitaron en construcción de paz y resolución de conflictos, incluso una de ellas en Alemania y, cuando volvió, empezaron a contextualizar su enseñanza, de modo que ayudara a construir una cultura de paz» (Valdés, 2018). Las escuelas se modificaron al acoger el discurso de la paz como parte de sus principios, educar fue sinónimo de paz.

Mientras que en los años cuarenta el problema central radicaba en la ignorancia como foco de la violencia, se enseñaba el deber «de dar la vida por la patria en caso de ser atacada» (Ministerio de Educación Nacional, 1960, p. 35). Los alumnos eran inducidos a prestar el servicio militar obligatorio con el conocimiento de la organización del ejército y las armas que éste utilizaba con el propósito de defender la patria y fortalecer la identidad nacional derivada del nacionalismo conservador. En el periodo de los noventa la violencia se explicó de forma multicausal, incluyendo a las relaciones cotidianas, que deberían ser tenidas en cuenta en las transformaciones políticas y sociales y no sólo desde los procesos de paz. La escuela asumía como objetivo central la formación de ciudadanos promotores de paz, abandonaba la idea del guerrerismo, pero mantenía la idea de la transformación social proveniente del discurso desarrollista, pero estuvo vez no estaba centrada en el impulso técnico científico, sino en la consolidación de una sociedad democrática, plural y pacífica. La violencia se originaba en lo cotidiano, por ende, era factible remediarla desde la escuela, esta premisa impulsó el trabajo intenso sobre la convivencia y la resolución de conflictos.

6.2.2 *Contra la violencia ejerzamos la convivencia.* Desde finales de la década de los ochenta se posicionó el discurso de la paz relacionado con la convivencia como una salida alterna al conflicto armado, se planteó la necesidad de aprender a vivir juntos, y para ello se propuso enfocar la educación hacia el conocimiento de las culturas de cada país, que promovería proyectos comunes y la solución pacífica de conflicto (Delors, 1996).

La convivencia sería el eje fundamental para construir una cultura de paz, para mejorar las relaciones y apalancar un cambio social a través de la educación, esto suponía cambios en las prácticas escolares hacia la participación ciudadana y la convivencia pacífica,

construir en las instituciones educativas los espacios de debate, participación y concertación para todos los miembros de la comunidad educativa, ampliando y perfeccionando los mecanismos establecidos en la Ley General de Educación. Propiciar la creación de manuales de convivencia democrática, creados colectivamente a partir de la práctica y la reflexión sobre el ejercicio del gobierno escolar y la solución de conflictos. (Ministerio de Educación Nacional, 1996)

La reglamentación de la Constitución Política de Colombia contempló la construcción de un estado democrático y participativo, esto implicó transformaciones sociales que aumentaron la participación de los ciudadanos. La escuela se asumió como el espacio privilegiado para la formación de la ciudadanía y la reconstrucción de la convivencia, asumiendo este encargo con “la formación de ciudadanos cabales, sujetos de los destinos colectivos, artífices de la vida en sociedad” (Ministerio de Educación Nacional, 1998).

La paz tomó la forma de convivencia pacífica y se integró con la resolución de conflictos a través de mecanismos no violentos «por consiguiente, debe promover también el desarrollo de la paz interior en la mente de los estudiantes para que puedan asentar con mayor firmeza las dotes de tolerancia, solidaridad, voluntad de compartir y atención hacia los demás» (Unesco, 1996, p. 65). Vemos la tríada *paz-convivencia-resolución de conflictos* consolidarse a lo largo de la década de los noventa como respuesta al recrudecimiento del conflicto armado; como ya se había visto, mientras que la confrontación armada crecía exponencialmente, la escuela aumentaba los proyectos en pro de la construcción de la paz.

La apuesta por la convivencia fue un proyecto que implicó a múltiples sectores sociales, entre ellos alcaldías como la de Antanas Mockus⁵⁵ en Bogotá, cuyo plan de desarrollo se centró en la cultura ciudadana, puso el énfasis en la convivencia ciudadana, con resultados positivos en

⁵⁵ Alcalde de Bogotá para el período de 1995-1997

la reducción de homicidios y de muertes violentas por accidentes de tránsito, el desarme voluntario. Fue un proyecto centrado en la educación y la comunicación como forma de realizar la gestión pública. Los ejes de esta plan de desarrollo fueron el cumplimiento de normas de convivencia, incentivar la capacidad de concertación y solución pacífica de conflictos y mejorar la comunicación de los ciudadanos por medio del arte y la cultura (Mockus, 1999). El trabajo por la convivencia pacífica fue delegado a la escuela, la tarea de crear espacios democráticos se fundamentó en la formación de estudiantes con valores de convivencia democrática lo cual pasaba por la creación permanente de «ambientes y experiencias de deliberación y proposición, confrontación y oposición» (IDEP, 1999, p. 5). Lo anterior, con el objetivo de desarrollar habilidades sociales que facilitaran la convivencia para que se convirtiera en miembro activo de una ciudadanía que requiere de estas condiciones para poder acoplarse a una sociedad democrática y pacífica futura, alineados con los objetivos del Ministerio de Educación Nacional y los organismos internacionales, como ya se planteó.

Se asume que la escuela debe jugar un papel protagónico en la construcción de esa sociedad, es por ello que se debe

excluir la educación del conflicto armado. Que cada centro educativo sea una comunidad de paz respetada por todos los actores del conflicto armado. Que la educación forme para la convivencia pacífica; que haya paz en la escuela y desde la escuela se construya la paz. Tenemos que desarrollar una pedagogía de la paz que forme al hombre colombiano para el diálogo y la solución pacífica de los conflictos. (Conferencia Episcopal de Colombia, 1998)

La paz como enunciado nos muestra un viraje en el discurso de los noventa y resignificaría la forma en que se comprende el conflicto armado, pues al fortalecerse la paz como

un ideal alcanzable, se reinterpreto el conflicto armado desde análisis más complejos que reconocían su origen en las relaciones diarias de los ciudadanos.

Esta forma de comprender el conflicto, involucró a la escuela, si el conflicto estaba al alcance de los ciudadanos era factible intervenirlo y transformarlo, que tuvo un rol primordial para la modificación y la producción de subjetividades de hombres y mujeres promotores de paz.

La diversidad étnica y cultural se introdujo en la Constitución Política por primera vez y fue parte del discurso de la convivencia, pues una convivencia pacífica estaba fundamentada en el reconocimiento y el respeto por el otro y su diversidad como vehículo para evitar conflictos:

¿Sería posible concebir una educación que permitiera evitar los conflictos o solucionarlos de manera pacífica, fomentando el conocimiento de los demás, de sus culturas y espiritualidad? La idea de enseñar la no violencia en la escuela es loable, aunque sólo sea un instrumento entre varios para combatir los prejuicios que llevan al enfrentamiento. Es una tarea ardua, ya que, como es natural, los seres humanos tienden a valorar en exceso sus cualidades y las del grupo al que pertenecen y a alimentar prejuicios desfavorables hacia los demás. (Delors, 1996, p. 103)

La diversidad entró a ser parte de la cultura escolar, concibiéndose como parte del respeto hacia la otredad, como parte de la construcción de la identidad nacional con el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural, en la que primaria la inclusión, el respeto a las identidades y a la diferencia. Así, «la convivencia no es otra cosa que la posibilidad de vivir en sociedad, en forma armónica y respetuosa. Para ello debemos ser tolerantes, lo cual nos lleva a aceptar diferentes formas de pensar» (Ministerio de Educación Nacional, 1994, p. 15).

La resolución de conflictos tomó un espacio en la escuela como una práctica escolar en la que los miembros de la comunidad educativa tramitaban sus diferencias sin recurrir a la violencia. Para ello diversas entidades del Estado como el Ministerio de Justicia y del derecho

que en 1995 se vincularon a este propósito planteando asesorías sobre mediación de conflictos para evitar las acciones violentas como respuesta a los conflictos escolares (Chaustre, 1999).

El objetivo era lograr mecanismos de resolución de conflictos para mejorar la convivencia escolar, condición que permitiría «aumentar la autoestima, a mejorar las habilidades de comunicación, observación, análisis de la realidad circundante, construcción de valores y actitudes» (EDUCAPAZ, 1998, p. 7). Relacionarse de forma pacífica con otros traería beneficios en la formación individual del estudiante fortaleciendo su sistema de valores y la interacción con otros. La apuesta era aprender a vivir con otros, vivir juntos para saber vivir.

De la misma forma lo hallamos en la caracterización del presente, en donde la convivencia se encuentra vinculada a la paz y a la memoria histórica, debido a que la construcción de paz requería trabajar desde la escuela el respeto por la diferencia, el pluralismo y la resolución pacífica de conflictos. Vemos como la resolución de conflictos y la paz fueron fundamento para la memoria histórica por cuanto el estudio del pasado reciente debían asentar las bases del rechazo a la violencia como mecanismo de relacionamiento, para dar el paso a las relaciones mediadas por el diálogo, la concertación y el tajante rechazo a la violencia como mecanismo de resolución de conflictos.

6.3 De vivir en sociedad a vivir juntos: *las emociones para convivir con otros*

En el periodo anterior la influencia del discurso del desarrollo, la educación se volcó hacia la formación de estudiantes que una vez terminaran su proceso escolar se integrarían al mundo del trabajo de forma productiva y técnica para transformar la sociedad, y acondicionar a

las nuevas generaciones para que se articularan a una forma de vida democrática fundada en la tolerancia y el respeto. A partir de los noventas, la idea del progreso técnico se dejó a un lado para enfatizar la formación hacia la democracia y la paz y, por ende, el estudiante se preparó para aceptar la diferencia y promover la tolerancia para una convivencia pacífica.

El enunciado *competencias socioemocionales para vivir juntos y en paz* hace referencia a la introducción de aspectos psicológicos desde el cognitivismo y la neurociencia en la enseñanza de las ciencias sociales y la introducción de la emocionalidad como parte de lo enseñable en las aulas, principalmente vinculado con el pasado reciente.

El rechazo a la guerra esgrimido a finales de los ochenta se complementó con la explicación del origen del conflicto armado desde una mirada en las relaciones cotidianas y las disputas que surgían a diario, que no encontraban canales para tramitarse adecuadamente, para ello sería necesario el reconocimiento del conflicto como parte inherente de las relaciones humanas,

la erradicación de los conflictos y su disolución en una cálida convivencia no es una meta alcanzable, ni deseable; ni en la vida personal -en el amor y la amistad, ni en la vida colectiva. Es preciso, por el contrario, construir un espacio social y legal en el cual los conflictos puedan manifestarse y desarrollarse, sin que la oposición al otro conduzca a la supresión del otro, matándolo, reduciéndolo a la impotencia o silenciando. (Sánchez G. , 1995, pág. 16)

El ideario guerrerista del período anterior mantuvo la idea del enemigo interno, que convertía en sospechoso al otro, atentos ante la amenaza externa que representaba el ideario comunista que amenazaba con expandirse entre los maestros y estudiantes poniendo en riesgo la sociedad colombiana. Este discurso prevaleció durante todo el frente nacional solapado al discurso del desarrollo. Para los años noventa se desplazó hacia la comprensión y análisis del

origen de la confrontación armada y se amplió la perspectiva de la explicación estructural para comprender la fuente de la violencia en lo cotidiano, atada a problemas barriales y vecinales, por lo que se pretendió incidir en las relaciones interpersonales para disminuir la violencia social. Esta concepción le otorgó a la escuela el lugar privilegiado para transformar las relaciones al interior de la escuela que modificara las conductas violentas y apostara a una convivencia en paz.

La tolerancia fue un elemento importante para la convivencia social y el aprendizaje para la resolución de conflictos de manera pacífica

tiene que ver con los valores y normas que se crean con respecto a la convivencia con las diferencias entre los actores del mundo escolar: la raza, el origen social, la religión, las características del cuerpo, la sexualidad, las ideas, la inteligencia, el grado de adaptación de las normas disciplinarias. (Parra, 1992, p. 107)

No bastaba formar buenos ciudadanos que se integraran a la sociedad, había que formar personas conscientes de sus derechos que le permitieran ejercer su ciudadanía aprendiendo a vivir con los demás como habitante ya no sólo de su comunidad o país, sino como habitante del mundo globalizado, lo cual implicó trascender los límites del espacio local, para conocer y comprender situaciones de conflicto armado en lugares distantes, conectarse con el sufrimiento de otros.

6.3.1 *Lo emocional y el aprendizaje de la ciudadanía.* La profundización del conflicto armado y la crisis humanitaria derivada de éste afectaron a las escuelas de manera directa e indirecta, modificó y moldeó en éstas su accionar y sus principios, pues se introdujo la paz como principio rector y se incluyó la atención y cuidado de los niños víctimas del horror de la guerra, debido a que al enfrentar situaciones de extrema violencia su situación psicológica y emocional se deterioraba causando un impacto directo en sus procesos de aprendizaje.

La preocupación por la forma en que los niños y jóvenes eran afectados por la guerra provino también de los organismos internacionales, quienes enfatizaban en la necesidad de no descuidar este sector, puesto que podría generar estabilidad y esperanza en medio de la guerra, promoviendo aprendizajes para el manejo del estrés y la emocionalidad, de la mano de valores que construyeran a la paz (UNESCO, 2005).

El trauma y el dolor por la pérdida de la familia o conocidos en la guerra indudablemente afectó a los niños y jóvenes, esto impulsó el acompañamiento psicosocial de los espacios escolares que vivían con graves afectaciones por el conflicto, al promover lugares seguros para el mundo emocional de los niños, abriendo espacios de reflexión y formación que generaran apuestas por la transformación de la violencia desde un enfoque centrado en las emociones (Fundación Dos Mundos, 2009).

Resulta interesante la forma como este postulado fue tomando fuerza desde los años 2000 hasta el presente, posicionándose como un elemento ya no limitado al proceso psicosocial de las víctimas del conflicto armado, sino vinculado a la enseñanza de la historia reciente, a los procesos de educación para la paz y memoria histórica desde la escuela y fuera de ella. Las emociones como vínculo, conexión y mecanismo de rememoración, como lazo de empatía con las víctimas de los hechos más dolorosos del conflicto colombiano. Este aspecto lo identificamos en la caracterización del presente, lo emocional como un aspecto indispensable para abordar los contenidos referentes al conflicto armado. La emocionalidad se volvió parte fundante de las pedagogías de la memoria y del abordaje de testimonios de las víctimas en las escuelas, como eje de la premisa de la no repetición que abogaba por la empatía, activando la sensibilidad de los estudiantes para que lograra identificarse con las víctimas del conflicto.

Esto resultaba novedoso y se hizo parte del discurso actual de la memoria histórica en la escuela, ya no mediada por la historiografía sino por la emocionalidad que se despierta con la empatía por las víctimas y la identificación con los sentimientos de quienes sufrieron los hechos atroces del conflicto armado; así se planteaba al explicar las competencias articuladoras, en los estándares de competencias ciudadanas: «la empatía, es decir, la capacidad para involucrarse emocionalmente con la situación de otros (sentir su dolor, por ejemplo), o la capacidad de juicio moral para poder analizar, argumentar y dialogar sobre dilemas de la vida cotidianas» (Ministerio de Educación Nacional, 2004).

Vemos reforzada esta premisa en las orientaciones para la Cátedra de la Paz, una década después, que hace énfasis hacia «el desarrollo de la empatía porque permite comprender mejor la situación de quienes puedan haber sufrido en el pasado (o estar sufriendo en el presente) » (Ministerio de Educación Nacional, 2016b, p. 22).

La introducción de lo emocional marcaría una interesante inflexión en la forma de asumir el conocimiento del pasado, pero específicamente, para la enseñanza del conflicto armado. La mirada sobre la guerra y las sensibilidades que ocasionaba se convirtió en un punto clave para comprender lo que acontecía en las regiones:

Cuánto podría decirle la comunidad de maestros al país en torno a aquellos secretos, sobre el dolor, sobre la rabia, sobre los odios que se tejen en los pueblos y ciudades de todo el territorio... cuánto pueden aportarle a la paz desde este conocimiento que surge de su convivencia con niños y jóvenes de todas las regiones, con comunidades educativas de todas las culturas, indígenas, negros, campesinos, ciudadanos... la expedición debe permitir, si no dar cuenta de todo ese conocimiento, si por lo menos llamar la atención sobre ese saber que está por explorarse y sobre todo por ponerse al servicio de la paz. (Álvarez, 1999, p. 234)

Lo emocional daba cuenta de los horrores del conflicto en diversas zonas del país, pero también servía como conductor para movilizar sectores de la población civil impulsando iniciativas que como lo describimos en la caracterización, estaban ligadas principalmente a las pedagogías de la memoria centradas en la empatía y la solidaridad, estas se han venido instaurando en la escuela para abordar el conflicto armado como parte natural de las prácticas escolares.

La entrada de lo emotivo al currículo escolar impulsó proyectos escolares hacia el desarrollo de la empatía y de los afectos, como fue la propuesta *Mil actos de paz. Desde mi escuela, la paz de los mil días* con actividades donde se involucraba el abrazo, la ternura y las manifestaciones de afecto como estrategia para trabajar la paz en el aula (Ministerio de Educación Nacional, 1999). Posteriormente dentro de la apuesta de las competencias ciudadanas se plantearon una serie de competencias necesarias para la formación ciudadana, entre ellas las competencias emocionales que le permitirían al estudiante la autorregulación de la rabia (Ministerio de Educación Nacional, 2004). La búsqueda de la convivencia se centró en la gestión de las emociones, partiendo del amor y el respeto por la vida para preparar a las nuevas generaciones en la formación de la afectividad y prepararlos para recibir y ofrecer afecto (Conferencia Episcopal de Colombia, 1998).

Se consideró la escuela como el espacio propicio para el control de las emociones que permitiría la resolución de los conflictos de manera pacífica. La tarea de conquistar la convivencia y la paz se le arrogó a la escuela, y los maestros la asumieron como parte de su labor, transgrediendo los límites de la formación disciplinar de las ciencias sociales para llegar a la formación ciudadana a través del aprendizaje de competencias que regularan las emociones y

permitieran formar ciudadanos capaces de evitar la confrontación, que recurran al diálogo y a la resolución de los conflictos por vías no violentas.

Lo afectivo tomó un papel protagónico en la enseñanza de las ciencias sociales por la introducción de conceptos desde la psicología, provenientes de los avances de la neurociencia y principalmente de los aportes de Goleman (1995) que amplifica el papel de las emociones hacia la inteligencia proporcionándoles un lugar destacado para el desarrollo de habilidades sociales y cognitivas. En el caso de las ciencias sociales estos postulados fueron desarrollados por Enrique Chaux⁵⁶ y su equipo de trabajo compuesto principalmente por psicólogos en la Universidad de los Andes⁵⁷, quienes diseñaron el documento *De los estándares al aula* para consolidar esta visión, con el propósito de desarrollar las competencias ciudadanas en el aula, que entroniza el desarrollo moral como el eje de las competencias ciudadanas. Esto suponía que las emociones debían ser consideradas una capacidad que se debía trabajar en el aula, definidas como competencias emocionales que reunían las habilidades «para la identificación y respuesta constructiva ante emociones propias y las de los demás. Por ejemplo, la capacidad para reconocer los sentimientos y tener empatía, es decir, sentir lo que otros sienten, por ejemplo, su dolor o su rabia» (Ministerio de Educación Nacional, 2004, p. 13).

Una de las variables de la violencia en Colombia tendría su explicación en las relaciones interpersonales y la falta de control de la rabia y la agresividad, por lo que se creía que si desde

⁵⁶ Doctor en Educación de Harvard, profesor e investigador del Departamento de Psicología de la Universidad de los Andes.

⁵⁷ El equipo de trabajo que escribió el texto: *De los estándares al aula*, estaba compuesto por Berta Daza: psicóloga y magister en Investigación psicosocial, coautora de la prueba Saber de competencias ciudadanas. Laura Vega: psicóloga y magister en Investigación psicosocial y Marcela Ossa: psicóloga y magister en Educación, todas las autoras formadas en la Universidad de los Andes y parte del equipo del Centro de Investigación y formación en Educación (CIFE) y del Departamento de Psicología de la Universidad de los Andes.

la escuela los niños aprendían a controlar sus emociones podrían lograr el manejo de los conflictos de forma constructiva (Chaux & Velásquez, 2008). De esta forma las competencias emocionales pasaron a ser parte de los objetivos de la educación y se ligaron con la propuesta de las competencias ciudadanas construidas desde una óptica psicológica.

Desde allí se vinculó el área de ciencias sociales, pues se consideraba que sus objetivos se alineaban con el desarrollo de competencias ciudadanas, al brindar herramientas para la comprensión de los problemas sociales y permitir reflexiones sobre las posibles soluciones (Ministerio de Educación Nacional, 2004).

En la caracterización describimos diversas iniciativas y proyectos pedagógicos en diversas regiones del país, que a través de la pedagogía de la memoria se centraron en tratar el conflicto armado desde la emocionalidad, a través de narrativas desde las víctimas como lo son los museos escolares de la memoria⁵⁸ que han generado espacios de memorialización del conflicto armado como estrategia para la no repetición o la conformación de proyectos de arte y literatura que abordan el estudio del pasado violento para promover la memoria histórica, la verdad y la no repetición.

Este enunciado nos acerca a la visión sobre la formación de ciudadanos tolerantes, que repudian la violencia como mecanismo de relacionamiento social y opta por la resolución pacífica de sus conflictos, este ciudadano debía ser respetuoso de los derechos humanos y le incumbía apostar a la convivencia pacífica, el reto sería que en la escuela se aprendiera a vivir con otros.

⁵⁸ El trabajo de Julián Bermeo que puede consultarse en <https://www.youtube.com/@MuseosEscolaresdeLaMemoria>

Un aspecto novedoso en este enunciado fue la introducción de las emociones a la enseñanza de las ciencias sociales, la emocionalidad como un vehículo para acercarse al conocimiento de las disciplinas de las ciencias sociales. El rastreo nos muestra dos posibles procedencias: la primera relacionada con los procesos psicosociales para la atención de la población víctima del conflicto armado, pues en la década de los noventa se produjo una profundización del conflicto armado que afectó directamente a los estudiantes, maestros y padres de familia que serán víctimas especialmente del desplazamiento forzoso, como ya se mostró. Esta crisis humanitaria forzó la reacción de diversos sectores sociales a producir entornos seguros en los que se contuviera, atendiera y protegiera a los estudiantes ante los grupos armados. Aquí la escuela se transformaría en un espacio de protección y de acompañamiento ante el dolor y el trauma de la guerra.

Una segunda procedencia, ligó a las emociones con las ciencias sociales como una manera de acercarse a las víctimas, pero también a los hechos del conflicto, lo cual incidió en la idea de hacer énfasis en la enseñanza de la historia reciente y en la memoria histórica en las aulas lo que apalancaría múltiples alternativas pedagógicas para abordar la guerra. Hallamos aquí una incidencia fuerte de la psicología brindando herramientas de análisis de los orígenes del conflicto desde una óptica del individuo, lo que impulsó al equipo de la Universidad de los Andes en cabeza de Enrique Chaux a postular una estructura de competencias emocionales para el manejo y la contención de las emociones como parte de la formación ciudadana.

6.4 La formación ciudadana: *del buen ciudadano al ciudadano escolar*

Con el giro hacia la paz en los noventa se experimentaron cambios impulsados por los movimientos ciudadanos nacionales y a nivel mundial, que marcaron un nuevo hito en la historia del país. El impulso de la democratización de los espacios gubernamentales con la convocatoria de la Asamblea Nacional Constituyente y la promulgación de la Constitución Política de Colombia en 1991 y la apertura económica que oficializó el ingreso del país a la globalización, se evidencia un abandono del proyecto desarrollista. Esta realidad pareciera que entró en sintonía con la perspectiva de una nueva sociedad implicó la necesidad de un ciudadano acorde a las exigencias que conllevaba pasar de una democracia representativa a una democracia participativa, donde se incluyeran lo étnico, la pluralidad y la multiculturalidad. Así se conectó la apertura económica con la idea de una ciudadanía global.

6.4.1 Formación de ciudadanos: albañiles de la democracia. La educación debía cambiar hacia una educación para insertarse en sociedades regidas por un orden jurídico internacional, un mundo integrado, mundializado y con valores derivados de los derechos humanos, por tanto

debe proporcionar habilidades y competencias para vivir y desarrollar una cultura del derecho, el ejercicio de la ciudadanía y la vida democrática, la paz y la no discriminación; la formación de valores cívicos y éticos; la sexualidad; la prevención de la drogadicción y alcoholismo; la preservación y cuidado del medio ambiente. (Unesco, 2000, p. 39)

El nuevo mundo requería otras coordenadas para navegar en él, para ello se hizo necesario formar una ciudadanía respetuosa de la diversidad que nutriera a la sociedad democrática, incluyendo prácticas para el aprendizaje de la democracia en la escuela con la «elaboración de cartas de la comunidad escolar, creación de parlamentos de alumnos, juegos de simulación del funcionamiento de instituciones democráticas, diarios escolares, ejercicios de

solución no violenta de conflictos» (Delors, 1996, p. 66). Esto con la participación de otros miembros de la comunidad educativa.

Evidenciamos el desplazamiento de la idea del buen ciudadano respetuoso y obediente de la ley, patriótico y dispuesto a defender la patria ante cualquier amenaza interna o externa, hacia la idea de constituir un ciudadano activo y participativo que atendiera a una sociedad plural, diversa y respetuosa de los derechos humanos, lo cual implicaba la formación de otro tipo de ciudadano, un ciudadano «con sentido social, consciente de sus responsabilidades como colombianos, críticos, analíticos, capaces de asumir autónomamente decisiones y de comprometerse con ellas» (Lozano, Mejía, Eastman, & Feo, 1995, p. 369).

Urgía la formación de ciudadanos «como los albañiles idóneos para la obra de construir un Estado democrático» (Ministerio de Educación Nacional, 1998, p. 8), para configurar una sociedad acorde a las nuevas dinámicas internacionales de la globalización. Esta apuesta requería la participación decidida de todos y cada uno de los ciudadanos que conformarían esta nueva sociedad en la que cada uno aporta, construye y toma decisiones.

El ideal democrático debía aprenderse en la escuela a través de una serie de prácticas que formaba a las nuevas generaciones en una ciudadanía participativa y activa, fomentando ejercicios para acercar a los estudiantes a la vida en una sociedad democrática y para acercarlos a la estructura del Estado, su funcionamiento, incentivando la participación y organización ciudadana. Además, se implementó el estudio de la Constitución Política como un mecanismo de formación en los principios de la participación ciudadana.

Proliferaron normas que intentaban regular la construcción de una sociedad democrática a través de parámetros direccionados desde la *Ley general de educación de 1994*, pasando por el

Plan Decenal de Educación de 1996 y los *Lineamientos para la enseñanza de la Constitución Política y la democracia de 1998*, todas orientadas a fortalecer los principios democráticos dentro de las instituciones escolares y permitir a los estudiantes vivenciar la participación incidiendo en las decisiones al interior de los colegios. Además, había que dar a conocer la nueva estructura y el funcionamiento del Estado derivado de la Constitución de 1991.

El trabajo debía dirigirse al futuro, a la superación de las deficiencias del sistema y a responder por las exigencias de esta “nueva” sociedad cuyo sistema educativo sería capaz de formar ciudadanos libres, autónomos que requería la sociedad democrática del mundo globalizado (Hernández, Ortiz, & Vasco, 1996).

En esta apuesta, el maestro tomó un rol desencadenante en la formación ciudadana, no sólo vinculada a un área específica, sino como parte de la función formadora, esto implicó que el maestro también estuviera convencido del sistema democrático participativo y desde el aula debía fortalecer la práctica en las acciones cotidianas de la escuela, pues “no se nace ciudadano; se hace, se forma. Es una manera de ser, una conducta, un modo de vida que se aprende y se fortalece con la práctica y puesta en escena del ejercicio ciudadano territorial, de la ciudadanía territorializada” (Gutiérrez & Pulgarín, 2009).

Desde este discurso se instalaron dos prácticas de forma extendida en todas las instituciones educativas del país y naturalizada en la actualidad: el primer dispositivo fue la conformación del gobierno escolar establecido por la Ley General de Educación⁵⁹ que determinó su constitución y la participación ampliada de la comunidad, recurriendo a la idea de que diversos sectores tuvieran representación y participación en la organización y adopción de

⁵⁹ El gobierno escolar se estableció en el capítulo 2 de la *Ley 115 de 1994*, en el cual se organiza y determina las funciones de cada ente, adicional se establece en el artículo 94 el del personero.

reglamentos y ejecución presupuestal. Esta práctica escolar respondía a la necesidad de consolidar comunidades participativas que utilizarían los organismos escolares como espacios de debate y de construcción de ideas para el mejoramiento de la escuela. La figura que se le asigna a los estudiantes para garantizar su inserción al sistema democrático y a su derecho de elegir y ser elegido fue la del personero estudiantil⁶⁰, una especie de ciudadano escolar, que, a través de ejercicios participativos, lograría simular el funcionamiento del Estado, con los mecanismos de elección popular y de consejos deliberativos para la toma de decisiones:

La escuela es un microcosmos social que prefigura para el niño algo similar a lo que en el transcurso de su vida serán sus relaciones con el estado. Podría decirse que la vida ciudadana comienza a aprenderse siendo un ciudadano escolar. (Cajiao, 1991, p. 9)

Un ciudadano escolar que conoce sus derechos, que podía elegir y ser elegido en su escuela para luego en su comunidad ser líder y parte activa de otras organizaciones comunales o municipales donde aportaría sus ideas y soluciones a las problemáticas de su entorno.

El otro dispositivo fue el manual de convivencia⁶¹, que a pesar de estar definido como un reglamento donde se establecen los derechos y obligaciones de los educandos, el cual debe ser respetado por docentes, acudientes y estudiantes, se va a desarrollar como un mecanismo de participación democrática construido colectivamente para la regulación social de la convivencia democrática y la solución de conflictos escolares (Ministerio de Educación Nacional, 1996).

6.4.2 Enseñanza de la historia. En el camino hacia la democracia y la participación activa, la formación de la ciudadanía se pensó como un espacio transversal e inherente a la escuela y a todas las asignaturas escolares, así, se estableció que la enseñanza de la historia tenía que

⁶⁰ Establecido en el artículo 94 de la *Ley general de educación 1994*.

⁶¹ Reglamentado en el artículo 87 de la ley general de educación

abandonar su tarea de formar buenos patriotas y ciudadanos para pasar a brindar herramientas de análisis social para comprender «lo que nos separa y divide, no por el gusto de echarle sal a la herida sino movidos por la voluntad de construir un mundo en el que el hombre no sea un lobo para sus semejantes» (Mora, 1988, p. 14). El debate sobre la enseñanza de la historia descrito en el capítulo anterior nos mostró las críticas que se le venían haciendo a la forma de enseñar el pasado que se posesionaba en una mirada centrada en los avances historiográficos, la neutralidad política de los profesores y la necesidad del uso de fuentes históricas e historiográficas para la enseñanza del pasado.

En este periodo encontramos trabajos disciplinares específicos dirigidos principalmente a la enseñanza de la historia; Arias et al. (2022) reseña los trabajos de *Pedagogía de ciencias sociales* (Cajiao, 1989), también está *Conocimiento social y enseñanza de la historia* (Ramírez & Gómez, 2000) y *Enseñanza de la historia a tres niveles* (Betancourt, 1995). En el rastreo trabajamos sobre tres textos: el primero, es el trabajo de Betancourt (1993) en el que el autor plantea fuertes críticas a la enseñanza de la historia y desde una perspectiva marxista postula la idea de la enseñanza de la historia en tres niveles: el nivel historiográfico, los hechos históricos en el programa y la crítica a los textos. Adicionalmente propone las salidas de campo como un espacio estratégico para el aprendizaje histórico. Segundo, el trabajo de Vega (1998) *Historia: conocimiento y enseñanza* expone las relaciones interdisciplinarias necesarias para la enseñanza de la historia escolar como las relaciones del conocimiento histórico, la cultura y la historia popular necesarias para ampliar el panorama del pasado, de allí propone la enseñanza de la historia a través de la investigación de la historia oral con proyectos relacionados con testimonios, estudios sobre la comunidad, la familia entre otros. Por último, el trabajo de Jaramillo y Bermúdez (1999) *El desarrollo de las explicaciones históricas en niños, adolescentes*

y *adultos*, enfocado en el estudio del desarrollo del pensamiento histórico en niños, adolescentes y adultos centrándose en la definición del sujeto histórico y la explicación del hecho histórico; desde una perspectiva cognoscitiva-constructivista aplicaron entrevistas clínicas para la recolección de información tanto de estudiantes como maestros que enseñaban historia. Este trabajo usó categorías propias de la psicología para explicar cómo se apropia el pensamiento histórico y muestra una radiografía de cómo se comprende el sujeto histórico a partir de las explicaciones causales en las escuelas.

Estos estudios buscaban reforzar la idea de la ciencia histórica, que provenía del trabajo del historiador, de las apuestas epistemológicas propias de las ciencias sociales y de las miradas sobre el pensamiento histórico, pero, a pesar de que se insistía en la cientificidad de las ciencias sociales, en el área se incorporaron elementos de formación ciudadana que tendrían gran representatividad en las reformas curriculares de la primera década del siglo XXI. Las ciencias sociales se acercaron a la adquisición del espíritu democrático, pero también a:

ayudar al alumno a entrar en la vida con la capacidad de interpretar los hechos más importantes relacionados con su destino personal y con el destino colectivo. En este sentido, la contribución de las ciencias sociales y humanas es esencial, por cuanto se relacionan con la existencia misma y con los hechos sociales. (Delors, 1996, p. 23)

La promesa de futuro para los ciudadanos del mañana, enlazada con la idea de la promesa de la vida en una sociedad democrática y en paz, debía apropiarse herramientas que le permitieran comprender la sociedad en la que vive. Se realizan reformas curriculares a finales de los noventa y principio de los dos mil que van a generar nuevas líneas de trabajo descentrando la historia y la geografía que tradicionalmente habían hecho énfasis en el área, para incluir «Constitución Política y la democracia, la educación ambiental, la educación ética y en valores;

aspectos todos, requeridos por la sociedad ante la ausencia de ciudadanos críticos y participativos, comprometidos con las instituciones democráticas y con la esencia de la constitución» (Ministerio de Educación Nacional, 2002b, p. 10).

Así, en las ciencias sociales reposaría el trabajo de múltiples saberes que se fueron instalando y que resultarían indispensables para la sociedad cambiante que se insertaba en el mundo globalizado; esto saturó sus contenidos y objetivos dirigiéndolos cada vez a horizontes más amplios difícilmente alcanzables en el aula escolar. Probablemente aquí se inauguró la tradición de incluir cátedras en la escuela como las cátedras de la paz, de estudios afrodescendientes, de historia establecidas bajo la responsabilidad del área de ciencias sociales que es afín a todas las disciplinas y exigencias sociales. Esto ha implicado que el estudio de la Constitución Política, la cátedra de la paz, la cátedra afrocolombiana se alineen con los objetivos del área sumando objetivos a la enseñanza de las ciencias sociales.

Por otra parte, en los años noventa los libros de texto hacían menciones directas al conflicto armado, centrándose en el origen de los grupos guerrilleros y la explicación política de su conformación y accionar, seguido de un listado de acontecimientos y de presidentes consecutivos con su gestión.

En los años dos mil, observamos en los libros de texto la adopción de la explicación lineal de la conformación de los grupos armados ligándolos a la oposición armada como resultado del cierre democrático y la revolución cubana (Rodríguez, 2006). Además de explicar las posturas de los gobiernos de turno frente a los grupos guerrilleros. Vemos la inclusión del problema del desplazamiento forzoso con especial mención a las víctimas del conflicto, y a las múltiples infracciones al Derecho Internacional Humanitario (Rueda, Tanács & Oritz, 2004). En los libros de texto vemos la violencia política y la guerra ocupar más páginas que la paz a pesar

de retumbar en los discursos, pues se presta más atención al «nacimiento del movimiento guerrillero contemporáneo» (Lozano, Mejía, Eastman, & Feo, 1995, p. 322). La incidencia del trabajo de los violentólogos en los libros de texto no se hizo esperar, el énfasis en estudiar de forma detallada cada hecho de la violencia estuvo presente en los libros de texto.

La enseñanza estaba atravesada por el tema de la guerra y como lo plantea Sánchez (2023) las investigaciones muestran como el currículo de las ciencias sociales está pensado desde una perspectiva de los violentólogos que supera el tratamiento de la paz y pone su atención en conflictos bélicos, sus causas y consecuencias que dedica poco espacio a los tiempos de paz. Pareciera que la paz no era posible sin la guerra, por eso la dupla paz/guerra estuvo presente en el currículo, el foco estaba centrado en la guerra, para hablar de paz era necesario hablar de guerra.

De la mano de la paz, la enseñanza del conflicto armado en el aula se manifestó a través de múltiples estrategias entre ellas los proyectos de educación para la paz; el conflicto armado se introdujo como un tema en el aula, partiendo de la premisa de que los colombianos no tenían memoria, por lo que se hacía necesario estudiar en la escuela tanto los orígenes del conflicto armado como su impacto.

6.4.3 Emergencia de la memoria histórica escolar. La pregunta por la memoria histórica en la escuela nos trasladó hasta los años cuarenta en la búsqueda documental con el propósito de hallar su procedencia y la forma en que la escuela se relacionó con el conflicto armado y la violencia política, con el objetivo de explicar por qué la memoria histórica se ha convertido en una prioridad para la sociedad colombiana y para sus escuelas, para establecer de donde provenían estos discursos, de donde se nutrían sus fundamentos, incluso, qué era lo que no quería ser, y su consolidación como saber escolar.

En la investigación nos preguntamos por la emergencia de la memoria histórica y las condiciones de posibilidad que hicieron posible su existencia en la escuela. Iniciamos la búsqueda a través de la caracterización del presente, la cual nos arrojó la presencia de la memoria histórica en la escuela a través de una diversidad de prácticas. Para que esto sucediera, identificamos una ruptura en los años noventa que marcó las condiciones para que emergiera en la escuela.

Esta inflexión afectó a la escuela y generó las condiciones que hicieron posible pensar la memoria histórica como saber escolar, se abandonó el proyecto guerrerista desde la formación patriota y guerreros prestos, se pasó de educar para la guerra, de promover la historia de bronce, enarbolando la confrontación armada en la defensa de la patria, a promover a partir de los noventa los derechos humanos, la educación para la paz y la protección de niños y jóvenes ante el reclutamiento forzoso, promovió la protección y acogimiento de las víctimas, buscando mantenerse al margen de la guerra. Su objetivo ha cambiado alineándose con el marco internacional del Derecho Internacional Humanitario, la declaración de escuelas seguras fue considerada como víctima del conflicto por parte de sectores como Educapaz y Fecode en el informe final de la Comisión de la Verdad. Esta inflexión afectó a la escuela y generó las condiciones que hicieron posible pensar la memoria histórica como saber escolar, se abandonó el proyecto guerrerista desde la formación patriota y guerreros prestos, se pasó de educar para la guerra, de promover la historia de bronce, enarbolando la confrontación armada en la defensa de la patria, al impulso, a partir de los noventa, de los derechos humanos, la educación para la paz y la protección de niños y jóvenes ante el reclutamiento forzoso, la protección y acogimiento de las víctimas, buscando mantenerse al margen de la guerra, su objetivo ha cambiado y se ha actualizado alineándose con el marco internacional del Derecho Internacional Humanitario y la

declaración de escuelas seguras, fue considerada como víctima del conflicto por parte de sectores como Educapaz y Fecode en el informe final de la Comisión de la Verdad.

Con la instalación del discurso de la paz como derecho y como deber, y la consecuente obligatoriedad de su enseñanza, la paz se configuró como la principal procedencia de la memoria histórica, que da paso a la formación de otro tipo de subjetividades, se desplazó la función de la escuela hacia la formación ciudadana para una sociedad democrática, ciudadanos con capacidad de vivir con otros de forma pacífica. Esto muestra la forma en que se va constituyendo el acontecimiento que rodea la emergencia de la memoria histórica, pues el rechazo y la aversión hacia la violencia modificará la labor de la escuela y del maestro.

La perspectiva sobre el maestro va a transformarse, pasa de ser admirado por su rol como un apóstol con vocación consagrado a su labor a ser considerado un peligroso sujeto politizado que ponía en riesgo el futuro de la nación. El maestro sujeto dual y contradictorio: por un lado, es peligroso, pues encarna la proliferación de ideas foráneas y antidemocráticas del comunismo; por el otro, será considerado el promotor de la esperanza futura y la protección de las nuevas generaciones y apoyo psicosocial que contiene y aleja a los jóvenes de la guerra.

El giro hacia la paz en los noventa instala en la escuela el precepto de la paz como un eje central de la educación. Desde los años cuarenta la ONU impulsó el discurso de la paz mundial y con proyectos escolares localizados en diversas regiones del país, pero este discurso no trascendió a todo el sistema educativo. La paz se constituyó como parte de los fines educativos y tendrá posteriores desarrollos desde la legislación con la cátedra de paz (Ley 1732, 2014). La paz era ajena a la escuela, y luego la vimos cómo se integró a ella y se naturalizó como parte del currículo y como pilar de su labor, educar se consideró y considera parte de la construcción de la paz.

Sin este giro, la memoria histórica en la escuela no sería posible. En los noventa se configuran cambios políticos, económicos y culturales que incidieron en el desplazamiento discursivo que impactó en la escuela y que permitió que la educación para la paz, las pedagogías de la memoria, el impacto del conflicto armado en la escuela y pensar la escuela como territorio de paz fuera posible. Como lo hemos planteado en los dos periodos anteriores (1940-1960;1960-1988), la escuela era otra, es en la década del noventa que vimos instalarse la paz como parte fundante de la escuela, naturalizarse en los objetivos de la educación y en prácticas escolares que permanecen en la escuela y que la caracterización nos mostró como categoría central de la memoria histórica escolar.

En el archivo documental construido para esta investigación encontramos una voz solitaria en los ochenta, en el texto *Nuestra historia* que clama la necesidad de recurrir a la memoria histórica,

como colombianos tenemos un pasado que nos permite ser lo que hoy somos y que es nuestro capital acumulado para construir futuro. Ese pasado hay que conocerlo para poder aprovecharlo, pues un pueblo sin memoria histórica es como una persona sin experiencia, que no sabe a dónde va. Una nación sin memoria no tiene futuro porque está condenada a repetir el pasado con todos sus errores... y quien tropieza dos veces en la misma piedra merece romperse las piernas. (De Roux, 1984, p. 2)

Pero no logramos encontrar sino hasta finales de la década de los 2000 que la memoria histórica se consolida y se configura como un acontecimiento (Lazzarato, 2006), pues recoge la violencia como un fenómeno inaceptable que, será rechazado por la sociedad y permitiría otra manera de comprender, de agenciar un modo de ser. Así irrumpe lo nuevo: los ciudadanos memoriales.

Este desplazamiento discusivo fue fundamental para la memoria histórica, forma parte central de su constitución, la formación ciudadana se dirige hacia la constitución de sujetos pacíficos y memoriales que rechacen el pasado reciente de conflicto armado y la cultura violenta como parte de sus relaciones interpersonales para que se comprometa con la no repetición de los errores del pasado.

La memoria histórica, aunque tiene un cimiento en las luchas políticas de los movimientos sociales y de víctimas que han incidido en la consolidación de las políticas de la memoria desde un ejercicio gubernamental, ha comenzado a incidir en las escuelas de múltiples formas. Surgió como un mecanismo para enfrentar o tramitar el conflicto armado desde las comunidades afectadas, la emergencia de la memoria histórica estaría estrechamente conectada con el movimiento social, la lucha por los derechos humanos y la denuncia por las violaciones a dichos derechos (Sánchez, 2018). En Colombia, la memoria se institucionalizó y recogió las pretensiones del movimiento social a través de la legislación y de la creación en 2007 del Grupo de Memoria Histórica-GMH pionero del Centro Nacional de Memoria Histórica-CNMH en 2011 que ha direccionado las políticas de la memoria y las ha promovido en diversos espacios comunitarios y en las escuelas.

También desde el marco normativo, la ley 975 de 2005 estableció la definición de víctima y se le otorgó el derecho a la justicia, la verdad y la reparación, para garantizarla se reglamentó la reparación simbólica como

toda prestación realizada a favor de las víctimas o de la comunidad en general que tienda a asegurar la preservación de la memoria histórica, la no repetición de los hechos victimizantes, la aceptación pública de los hechos, el perdón público y el restablecimiento de la dignidad de las víctimas. (Ley 975, 2005)

Se decretó que el deber de la memoria era una responsabilidad y competencia del Estado a través de la preservación de archivos. Es así como la memoria histórica se conectó con la idea del olvido y de la amnesia de Colombia frente a su historia reciente, con esta premisa se impulsó, desde sectores políticos de izquierda y el movimiento social, la necesidad de enseñar y divulgar el conflicto armado en la escuela para instalar la idea de la no repetición, mostrar la crueldad de las confrontaciones armadas y sus nocivos efectos para que las nuevas generaciones no repitan el horror de la guerra.

El temor al olvido ha movilizó a sectores sociales y políticos, a maestros y sindicalistas a promover la enseñanza del pasado como una apuesta por la dignificación de las víctimas y por la no repetición. Las narrativas que se transmitían a las nuevas generaciones fueron consideradas como parte de las disputas entre los detentadores del poder y las víctimas; un problema que se estudió con profundidad en los años dos mil. Fueron influenciados por el auge de las investigaciones de la memoria en los países del cono sur, de la mano del trabajo de Jelin y Lorenz. Autores quienes estudiaron la lucha por la memoria en los países que atravesaron periodos de gobiernos autoritarios y la forma en que las escuelas venían trabajando el tema en las aulas con la premisa del «nunca más» (Jelin, 2021; Jelin & Lorenz, 2004). Estas miradas desde el cono sur han alimentado las apuestas de pedagogos que han realizado propuestas desde las pedagogías de la memoria con impacto en las prácticas escolares, desde los espacios universitarios y desde los trabajos de grado de los maestros en formación.

En la disputa por el saber escolar entran pedagogos que desde los espacios universitarios han impulsado ejercicios y actividades pensadas para ser desarrolladas en las aulas escolares con base en las narrativas de las víctimas y ancladas a los procesos memoriales desde la emocionalidad y las disertaciones sobre las políticas de la memoria y el deber de la memoria,

aspectos que han configurado un saber pedagógico que está pujando para instalarse en las escuelas; o encontramos ejercicios académicos que respaldan procesos escolares con las premisas de la comisión de la Verdad y Justicia Restaurativa, como es el caso del trabajo de Educapaz a través de la iniciativa de *La escuela abraza la verdad*.

Por otro lado, la Academia de Historia ha entrado en este debate posicionando la idea de que la enseñanza de la historia había sido desterrada de la escuela en los años ochenta y que era indispensable que volviera a las aulas como una asignatura con contenidos y horarios independiente en el currículo escolar, para la consolidación de la identidad nacional y de la memoria histórica. También desde los partidos políticos se ha denunciado o promovido el trabajo desde la memoria histórica (depende del espectro político en el que estén), se ha discutido el tipo de pasado que debe enseñarse y qué hechos son indispensables trabajar para que perduren en las nuevas generaciones y cuáles no entran en las aulas.

El campo de lo que se enseña en la escuela es complejo y tensa diversos poderes que pretenden incidir de manera permanente en lo que es enseñable, pero se suele prescindir del debate de los maestros y es en ellos en donde radica la forma en que se acondiciona, adapta e introducen contenidos y se configuran como saber escolar. En el debate que se ha venido desarrollando encontramos una ausencia de las voces de maestros de manera autónoma como agenciador y parte activa del saber escolar.

La memoria histórica es un saber escolar emergente, que viene impulsado por la legislación (la cátedra de paz, la ley de víctimas, ley de enseñanza de la historia), desde la gestión de los organismos como Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH), la Academia Colombiana de Historia, los violentólogos y pedagogos desde las universidades tratando de incidir y de instalarla en la escuela, interviniéndola y determinando qué se enseña allí y qué no.

En la caracterización se registraron múltiples proyectos, iniciativas y museos escolares, que mostraron la huella de su ingreso a la escuela, pero que aún no se ha instalado de forma duradera, no se ha integrado eficientemente en el currículo a pesar de los álgidos debates y las disputas por la institucionalización de las políticas de la memoria.

La memoria se ancló a las emociones, proveniente por un lado del trabajo psicosocial con las víctimas en las escuelas que le delegaron herramientas para el abordaje del dolor y que se terminaron ligando a las pedagogías de la memoria y a la enseñanza del pasado reciente a través del manejo de lo emocional. La empatía, el dolor y el horror se vincularon a la enseñanza del conflicto armado como estrategias propias de las pedagogías de la memoria, pero también de las competencias socioemocionales y como parte de la mirada al pasado, es decir fue necesario vincular las emociones para hablar del conflicto armado como estrategia de entrada como instrumento para lograr el rechazo, el alejamiento y la repulsión de los estudiantes ante los estragos de la guerra. Este elemento resultó una novedad por cuanto la mirada al pasado ya no estaría mediada por herramientas científicas de la historia, sino desde la emotividad de los testimonios de las víctimas para causar empatía e identificación con las personas afectadas por la guerra.

Para lo anterior, encontramos diversidad de apuestas, en varias regiones, desde proyectos de emisora comunitaria, proyectos de historia oral, cine foros, la semana por la paz, apuestas escolares que responden a la violencia ejercida contra ellos por los grupos armados (profesor de arte, contra el reclutamiento), la ampliación de jornadas escolares para evitar el reclutamiento forzoso y la conformación de la Red Nacional de Maestras y Maestros por la Memoria y la Paz (Sánchez, 2018). Las escuelas han recogido este debate y lo han adoptado a su manera, lo han modificado y han respondido no sólo al debate entre académicos, historiadores y políticos, sino

que han respondido a sus contextos específicos como lo muestran la conformación de los museos escolares de la memoria desarrollados en las zonas afectadas de forma directa por la guerra o los currículos para la paz. Estas prácticas demuestran como la escuela es dinámica, en ella surgen formas propias de abordar complejidades que desde las narrativas documentales o desde las políticas no se alcanzan a proyectar, la escuela no transpone o replica las apuestas de las entidades gubernamentales, sino que, con su lenguaje propio, pensado desde la población estudiantil y desde las subjetividades de los maestros.

La escuela, organiza, ejecuta y crea actividades, contenidos, iniciativas como la semana por la paz que en su versión 33 en el año 2024 impulsó actividades por todo el país y cada institución educativa realiza prácticas pedagógicas en torno a la paz de múltiples formas.

Por otra parte, la escuela afectada por la violencia política y por el conflicto armado, se configura en los noventa como un lugar protegido y al margen de la guerra, los estudiantes y maestros se vieron como sujetos en riesgo y se hizo necesario desarrollar políticas que les protegieran. Esta mirada permitió que se consolidaran estrategias, proyectos pedagógicos encaminados a acompañar a las comunidades educativas como también para evitar la participación de los menores de edad en las confrontaciones armadas a partir de la desnaturalización de juegos, actividades o temas que incitarán a la participación en la guerra.

Sobre la escuela hay un discurso que la identifica como un espacio neutro para la protección de los derechos de los niños y jóvenes, para garantizar la integridad de quienes fueron violentados. Pasó de ser formadora de guerreros, motor del desarrollo, transformadora del presente, a ser protectora de víctimas del conflicto armado, garante de derechos humanos y contención emocional de los niños víctimas de la violencia. No es un espacio inmutable, estático e inalterable. Al contrario, es dinámica y variable, se adapta y acoge lo que se considera

indispensable para la formación ciudadana, apostada hoy hacia la ciudadanía globalizada y memorial. En ella circulan saberes escolares que han atravesado las disciplinas y nutrido la cultura escolar. La memoria histórica se ha gestado y posicionado como uno de ellos.

La memoria se está configurando como un saber escolar emergente cuya constitución como acontecimiento se dio recientemente a finales de los años 2000 y se ha venido posicionando rápidamente como parte de la enseñanza de la historia reciente. La escuela lo está acomodando, dándole forma, está en medio de una batalla por la verdad que ha posicionado a la academia de historia, a los historiadores, a la comisión de la verdad, a entidades no gubernamentales y gubernamentales, a partidos políticos, al centro de memoria histórica, y al magisterio mismo, a entrar en la puja por lo que se enseña en la escuela.

Para concluir este capítulo, podemos plantear que las víctimas se convirtieron en sujetos de atención y protección, con ello introdujeron un nuevo discurso sobre la escuela, asignándole un nuevo rol, el de protectora y garante de derechos de las víctimas.

En la caracterización pudimos comprobar cómo en nuestro presente hay una idea fuerza que busca que la escuela este configurada como un lugar seguro y de protección, en el que las víctimas deben tener voz y ser escuchadas, esta noción se comenzó a asentar desde los años noventa.

El rechazo hacia el conflicto armado promovió el análisis y desnaturalización de prácticas escolares como cantos, juegos y ejercicios militares que promovían la idea de formar soldados para la patria; los niños y jóvenes se empezaron a considerar vulnerables y había que distanciarlos de la guerra.

En cuanto a los docentes, la violencia contra los maestros continúa en todo el país, extendiéndose y afectando a quienes ejercen como líderes de sus comunidades, defensores de derechos humanos o líderes políticos y sindicales, esta situación los convirtió en blanco de los grupos armados, como ya se mostró.

En este periodo la paz permeó todos los sectores sociales y económicos, se convirtió en un pilar de la educación insertándose en el currículo escolar a través de la legislación y del establecimiento como un principio educativo. El giro hacia la paz movilizó y desplazó las perspectivas sobre el desarrollo, la violencia y el anticomunismo del periodo anterior y permitió entender la violencia desde una óptica más compleja que atravesó la sociedad desde las estructuras socioeconómicas hasta las relaciones interpersonales de los ciudadanos. Y allí la escuela tuvo un papel central, pues fue posible pensar que desde ella se podía crear nuevas subjetividades afines a un modelo democrático de sociedad.

Otro aspecto relevante fue el ingreso de las emociones a la enseñanza de las ciencias sociales, como un mecanismo para la formación ciudadana a través de las competencias ciudadanas. Pudimos rastrear dos procedencias de este enunciado: por un lado, los procesos psicosociales de atención a víctimas del conflicto armado; por otro lado, el equipo de psicología de la universidad de los Andes que posicionó sus investigaciones y se convirtió en los lineamientos curriculares de competencias ciudadanas.

Con el giro hacia la paz, la formación ciudadana y la enseñanza de las ciencias sociales quedaron desplazadas; la formación en ciencias como lo estipula los lineamientos, dio paso a la empatía y otras emociones, supeditando a ellas las herramientas historiográficas o al desarrollo del pensamiento histórico.

Por último, la formación ciudadana fue redireccionada hacia la formación de un ciudadano escolar que simularía los mecanismos propios de las democracias con prácticas como la participación en la elaboración del manual y el gobierno escolar, lo que le permitiría entender la estructura del Estado y el funcionamiento de este.

La preocupación por el futuro se hizo presente en las prácticas ciudadanas, sumadas a la creciente movilización por la memoria, influenciada por el auge de la memoria en el cono sur; se estableció la necesidad de promover políticas de la memoria, para evitar el olvido y apostarle a la no repetición, muy en la línea de las luchas en el sur por el “nunca más”. La memoria emergió a mediados de la primera década del dos mil y se institucionalizó con el fin de preservar archivos y narrativas de las víctimas del conflicto armado.

La escuela estuvo atravesada por ese discurso por la activa movilización social de los grupos de víctimas y el trabajo del CNMH. Los proyectos, iniciativas y museos de la memoria se han extendido por múltiples instituciones educativas como parte del impulso discursivo contra el olvido, y la necesidad de recordar los hechos emblemáticos y traumáticos del conflicto armado, con la convicción de que las nuevas generaciones formadas bajo estas premisas no recurran a la violencia como mecanismo de participación en la sociedad.

7. CONCLUSIONES

Como lo describí a lo largo del proceso trabajo, el camino llevado en la investigación fue sorprendente e inesperado, lo intrincado de la búsqueda documental, la minucia de la desestructuración codificable de los documentos, los ires y venires en la etapa analítica que supuso un reto por la densidad documental a la que me aventuré, hizo de este proceso un camino denso y complejo, pero al descifrar las claves de los enunciados tomó la claridad necesaria para comprender de qué se trataba.

En las preguntas de la investigación nos cuestionábamos por las condiciones de emergencia de la memoria histórica en la escuela en Colombia, partiendo de los resultados obtenidos en la caracterización de los años 2010 a 2020. Así, nos propusimos analizar las reglas de formación de los enunciados y describir el proceso de emergencia como saber escolar. No pretendimos establecer las causas que generaron el discurso de la memoria histórica en la escuela sino establecer las fuerzas que se cruzaron para establecer el régimen discursivo que operó y estableció la memoria histórica en la escuela, nos planteamos establecer como se construyó y que procedencia tuvo ese discurso y su relación con la construcción de paz.

Para dar respuesta a ello nos remontamos hasta la década del cuarenta en la búsqueda documental, preguntándonos por la memoria histórica, la educación para la paz, la enseñanza de la historia y del conflicto armado en la escuela. Para ahondar en los regímenes discursivos a través de la mirada arqueológica genealógica desarticulamos cada documento a través de una codificación sistemática, que nos permitió construir los enunciados de cada periodo histórico establecido de acuerdo con los hallazgos de la lectura, codificación y análisis de los documentos.

Los resultados de la codificación y el cruce de códigos de los tres espacios (nuclear, colateral y complementario) permitieron la construcción de los enunciados y delimitación temporal de los periodos que conforman cada uno de los capítulos y que se resumen en el siguiente diagrama:



Figura No. 20 Diagrama periodos y enunciados

En cada periodo se hallaron enunciados que dieron cuenta de lo que fue posible decir en cada periodo de tiempo y la forma como incidió ese discurso en la escuela, así describimos capítulo a capítulo los cambios y permanencias del régimen discursivo y la forma en que afectó la enseñanza de la historia y generó los cambios necesarios para que emergiera la memoria histórica como saber escolar emergente.

La escuela en los años cuarenta y sesenta estuvo enfocada en la formación de buenos ciudadanos y patriotas a través de la enseñanza de la historia patria que promovió la unidad nacional, la admiración y exaltación hacia los prohombres de la independencia, quienes servían de modelo identitario y, su vez, como arquetipo guerrero moldeados desde la escuela para la defensa irrestricta de la patria, a través de prácticas escolares como izadas de bandera, poemas, contenidos curriculares, cánticos y marchas militares, para interiorizar la obediencia a la ley y a la jerarquía, aprestándolos para el ejercicio militar. El currículo escolar y la enseñanza de la historia estaban atravesados por esta formación ciudadana que le apostaba a educar ciudadanos guerreros. La escuela llamaba a sus estudiantes a la guerra.

Esta concepción estuvo ligada al discurso de la violencia originada por la ignorancia, y la falta de educación, por lo cual se promovieron procesos de alfabetización como un mecanismo para frenar la violencia bipartidista. Encontramos en este periodo un impulso en la construcción de escuelas principalmente en las regiones afectadas por la violencia con el propósito de extender la educación a todo el pueblo para evitar que la violencia continuara creciendo.

La alfabetización como la cura a la ignorancia y con esta el fin de la violencia, implicó la expansión de la escuela, esto hizo que los maestros fuesen mejor formados pues la mayoría tenía un nivel que no alcanzaba a la primaria, se promovió su formación para elevar el nivel académico y así garantizar una mejor educación.

Al tiempo que se fundaban escuelas por todos los territorios afectados por la violencia, también se instaló la idea de que el maestro pudiera perpetuar el odio partidista desde las aulas de clase, esto conllevó a que su labor fuera auscultada y controlada a través de prácticas administrativas desde los inspectores educativos municipales y departamentales, los cuales

ejercían su control limitando ascensos, promoviendo traslados inconsultos o retirando del cargo a quienes se consideraban parte del ideario del partido liberal. En su investigación Helg (1989) planteó que la purga del gobierno conservador afectó a los funcionarios del orden nacional. Encontramos que la presión sobre los maestros en las regiones, traslados y renunciaciones se instalaron en los municipios como una política de purga sobre el magisterio liberal. Así, describimos, las prácticas del gobierno conservador para perseguir ideológicamente a los maestros acusados de pertenecer o militar en el partido liberal a través de bloqueos en los ascensos, despido y traslados para purgar el magisterio. No sólo el gobierno acosó a los maestros, también lo hicieron los grupos de guerrilleros liberales a través de la persecución y asesinato de maestras.

La escuela, los maestros y los estudiantes fueron afectados desde la década del cuarenta por la violencia, registramos bombardeos hacia la infraestructura escolar, estudiantes heridos durante los ataques a algunas escuelas consideradas como refugio de los guerrilleros liberales y la justificación de estos actos militares como parte de la estrategia necesaria para repelerlos; estas arremetidas fueron reportadas por los informes de la violencia pero no generaron repudio, ni el rechazo generalizado que ocasionaron a partir de los años noventa, pues con el giro hacia la paz, la violencia contra la escuela, el maestro y los estudiantes se estableció como acciones reprochables a la luz de la declaración de escuelas seguras⁶² y del Derecho Internacional Humanitario y (Ministerio de Educación Nacional, 2023).

La escuela en este periodo se diferencia con la escuela del presente por cuanto sus objetivos estaban definidos por la consolidación del proyecto nacionalista, alimentado por el patriotismo y la formación de guerreros, la enseñanza de la historia estaba anclada al pasado,

⁶² Colombia firmó este pacto hasta noviembre de 2022 con el objetivo de implementar recomendaciones para proteger a estudiantes, maestros y personal administrativo de las instituciones educativas en tiempos de guerra.

bebía de este como referente del presente, como modelo a repetir y como recordatorio de lo que debía volver a ser. El pasado era el eje central del estudio de la historia, el pasado imprimía sentido al presente y al futuro, como lo plantea Nora (2008):

Historia, memoria, nación mantuvieron entre sí más que una circulación natural: una circularidad complementaria, una simbiosis en todos los niveles, científica y pedagógica, teórica y práctica. La definición nacional del presente requería entonces imperiosamente su justificación mediante la ilustración del pasado” hablando de la historia nacionalista (pág. 23).

En este periodo la idea de nación estuvo vinculada con la memoria del pasado representado por la historia patria glorificando el pasado de los héroes independentistas de los prohombres que construyeron la nación, el presente se justificaba con el pasado.

Por otro lado, en la escuela de los noventa en adelante, se mira el pasado con la intención de transformar el presente, de consolidar el proyecto democrático que se abstrae de la violencia, le apuesta a la construcción de paz, aprender de los errores para que no se repitan, se busca empatizar con las víctimas por los horrores cometidos en el pasado reciente y para conocer lo que sucedió en el conflicto armado para no volver a repetirlos, se acercó el pasado para observarlo y distanciarse de él y que de éste se pudiera moldear el futuro.

Para el periodo del sesenta a finales de los ochenta, el discurso desarrollista permeó todos los sectores, al impulsar la planificación estatal como apuesta por la industrialización y la transformación social. El discurso nacionalista predominante en el periodo anterior se actualizó de la mano del discurso desarrollista, manteniendo la premisa de la formación del guerrero y patriota y la obediencia a la ley. Anclado al pasado el desarrollo apalancaría e impulsaría el futuro a través de la identificación de un origen común, dirigido hacia un presente por transformar y un futuro por construir.

El modelo desarrollista se instaló en la educación promoviendo la planificación educativa y la escuela activa como apuesta metodológica afín a los principios del desarrollo, que buscó anclarse en el pasado para transformar el presente y apalancar el futuro. El presente se estudiaba para detectar los problemas de las comunidades desde la perspectiva de los procesos industrializadores.

En este periodo emergieron dos movimientos con una fuerte incidencia en la educación: por un lado, la doctrina social de la iglesia influenciada por la encíclica *Populorum Progressio* que enfocaba su accionar hacia la lucha contra el hambre y la pobreza, y el desarrollo; por otro lado, desde el seno de la CELAM nació la teología de la liberación que tensionará sus relaciones en la búsqueda de la transformación social a través de la revolución social, que incidió en el sector educativo con la configuración de la educación popular.

La escuela historiográfica de la Nueva Historia influenciada por la escuela de los Annales produjo trabajos historiográficos sobre la historia de Colombia tuvieron incidencia en los manuales escolares; esto hizo que entrara en discusión con la Academia Colombiana de Historia para disputar el lugar de los contenidos de los temas de lo que se debía enseñar y cómo hacerlo. Se exigió la formación de los maestros con la actualización a través de las investigaciones recientes producidas por la Nueva Historia para que fueran introducidas en la enseñanza de la historia, como una apuesta por volver más científica la enseñanza del pasado en la escuela.

En ese mismo sentido los objetivos de la enseñanza se fueron desplazando desde una mirada unívoca hacia el pasado glorioso y patriótico hacia una mirada al presente como un lugar de cambio y transformación, el presente como objeto enseñable se incluyó en el currículo con el discurso desarrollista de los años sesenta y se mantiene hasta el presente, como una procedencia de la enseñanza de la historia reciente, que puja por centralizar el estudio de la historia hacia los

hechos más cercanos en el tiempo como un indicio de lo que luego será la memoria histórica. Al estudiar el tiempo presente, es posible afectarlo e incidir en el futuro como pretensión de la enseñanza de la historia.

Para afectar el presente e impulsar el futuro, los objetivos de la enseñanza se modificaron para poner el presente como un espacio modificable. El pasado y su relación con el presente ya no se veía como parte de la postura identitaria y ejemplificante, sino como el origen de los conflictos presentes como un aspecto a superar, para identificar lo que sucede en él y proceder a transformarlo. El presente se consolida como un objeto enseñable en la escuela. La relación pasado/presente despojó al nacionalismo de las décadas anteriores de su énfasis en el patriotismo para mutar hacia el desarrollo, se pasó de formar ciudadanos ejemplares que se guiaban por las enseñanzas de los proceres a ciudadanos que aprenden su origen común para entablar las bases de un presente maleable. La idea del estudio del presente con la intención de ser moldeado y redirigido a través de la técnica y la ciencia puede considerarse como la procedencia de la enseñanza de la memoria histórica, puesto que ésta intenta estudiar el pasado reciente del conflicto armado para comprender los excesos de la guerra para que en el presente y el futuro no se repitan. El presente en la memoria histórica es una posibilidad de cambio y transformación, como lo fue durante la influencia del discurso desarrollista.

Señalamos la importancia de este cambio para nuestra tesis, en la medida que la memoria histórica se basaba en la idea de modificar el presente para la no repetición, se buscaba en el pasado el origen, las causas y lo acontecido como un referente de lo que no podía volver a ser. El presente como objeto enseñable se instaló con el modelo desarrollista y llegó a la escuela con el objetivo de impactar el futuro. La enseñanza se convirtió en una apuesta hacia el futuro.

Durante el periodo de 1960 a 1988, el discurso anticomunista derivado de las contingencias de la guerra fría, se fortaleció y se enfocó en el magisterio a través de la estigmatización y el señalamiento del accionar político de los sindicatos y de los maestros activistas desatando una serie de denuncias como se ejemplificó con el caso del colegio femenino Mary Mount y La Salle (León XIII) en los que se señaló a los maestros de estar contaminando las mentes de los estudiantes y de ser parte de la infiltración comunista en las escuelas. Se tendió un manto de sospecha sobre la escuela y el maestro, como consecuencia del discurso del enemigo interno que incrementó la violencia contra los educadores a través del asesinato, la desaparición, el desplazamiento y las amenazas acciones violentas que impactaron severamente al magisterio.

Se pasa de un discurso anticomunista que advirtió, marcó y señaló los posibles focos de «contaminación» ubicados en escuelas y universidades, al indicar cuáles eran los sectores y la población vulnerable en riesgo de ser cooptados por esa ideología foránea. Esta etapa sentó las bases ideológicas para la posterior doctrina de seguridad nacional que, ligado al proyecto paramilitar, tomó las bases del enemigo interno para hostigar, perseguir y exterminar al movimiento sindical magisterial; el impacto del conflicto armado sobre el magisterio a finales de los setenta y en la década de los ochenta vio su punto máximo con el aumento de amenazas, desplazamientos y asesinatos contra dirigentes y maestros de base en todo el país, lo cual ha impactado las agendas sindicales en la actualidad, quienes han impulsado y promovido la introducción de la enseñanza del conflicto armado, no sólo desde lo que sucedió, sino promoviendo la inclusión de la enseñanza de la forma en la que la escuela y sus miembros fueron afectados por la guerra.

En la década de los ochenta se produjo un debate resultado de la puja entre la Academia Colombiana de Historia y los historiadores pertenecientes a la Nueva Historia, por la edición de varios libros de texto (Nuestra Historia de Rodolfo de Roux 1985 y posteriormente Historia de Colombia de Kalmanovitz y Duzán) que generaron un cruce de editoriales y cartas entre la Academia Colombiana de Historia, el Ministerio de educación y los periódicos de circulación nacional. En este debate vemos una reacción de la Academia hacia la recuperación de la historia patria y la unidad nacional con el reconocimiento de los proceres de la independencia, acusando a los textos de distorsionar, caricaturizar y minimizar el legado de los prohombres e incitando la lucha de clases. Este debate reflejó dos tendencias al final del periodo: la primera el fortalecimiento de la historia científica como un elemento clave para la enseñanza de la historia escolar. La influencia de las investigaciones de la Nueva historia en la escuela se haría por vía de los libros de texto, y nos muestra el debilitamiento de la visión patriótica del pasado y la consolidación de la historia científica como el objetivo central de la enseñanza de la historia; paralelamente se dio el señalamiento y la persecución contra académicos y autores que fueron estigmatizados por el discurso anticomunista.

A finales del periodo el giro discursivo hacia la paz y el rechazo a la violencia de los grupos armados, fueron el elemento central hacia el que confluieron los esfuerzos sistemáticos del Estado, organismos no gubernamentales y la iglesia, los derechos humanos. De allí emergió la educación para la paz como un elemento central para la educación y se instalaría en la escuela hasta el presente como un objetivo imprescindible para la educación y para el desarrollo de la memoria histórica. El discurso de la paz evidenció cómo la época rechazó la guerra en sus múltiples formas, la violencia estructural o cotidiana se convierte en hechos repudiables por la población. Este movimiento fue una de las líneas de procedencia de la memoria histórica por

cuanto se funda en la educación para la paz, en la mirada al pasado como referente de lo que no hay que repetir, en la importancia que cobran las víctimas y sus relatos para la comprensión del pasado, el presente y el futuro.

En el tercer período a finales de los ochenta y la primera década del siglo XXI, la paz se anclaría como principio educativo a través de la legislación derivada del cambio constitucional y de la apertura democrática impulsada por los movimientos sociales y los partidos políticos creados después de los procesos de paz. La paz quedó vinculada a la educación no sólo como un tema dentro del currículo, sino como un objetivo hacia la constitución de nuevas subjetividades para la sociedad democrática naciente.

La paz, aunque es transversal a todos los períodos, la observamos mutarse e ir transformándose a lo largo de los períodos; en la primera etapa, en los años 40 al 60 estuvo asociada a la pacificación, a la terminación de la confrontación bipartidista, al control de territorios y a la inclusión de las zonas en violencia al proyecto de nación; hacia los años 60 la paz tuvo una fuerte influencia del discursos desarrollista y se conectó con el impulso económico y la necesidad de mejorar las condiciones materiales de la población; en los noventa, con el desplazamiento discursivo, la paz estuvo vinculada con los procesos de entrega de armas de las guerrillas, con los derechos humanos y con la idea de la convivencia democrática. Se convirtió en eje de la educación y en objeto enseñable.

La formación ciudadana estaría en función del ciudadano global y quedaría supeditada al aprendizaje del funcionamiento del orden jurídico internacional, incluyendo los derechos humanos, con la pretensión de insertar a los estudiantes al modelo democrático participativo a través de prácticas escolares como el gobierno escolar y los manuales de convivencia para acercar y vivir las reglas sociales en la escuela como primera experiencia hacia la democracia.

Por otra parte, las emociones se asentaron en el currículo como parte fundamental en la formación ciudadana a través de las competencias ciudadanas, las emociones como vehículo hacia la enseñanza del pasado reciente, proveniente de procesos de apoyo psicosocial a las víctimas del conflicto armado y, por otro lado, del equipo de psicología de la Universidad de los Andes encargado de la elaboración de los lineamientos curriculares de competencias ciudadanas.

La enseñanza de las ciencias sociales tuvo como eje la formación científica, al retomar el arduo debate de los manuales escolares a mediados y finales de los años ochenta y la producción académica que invitaba a la constitución de una enseñanza de la historia desde las herramientas historiográficas propias de la disciplina. A finales de los 90 vemos la entrada de lo socioemocional como parte integral de las ciencias sociales, las emociones se superponen a la premisa de los lineamientos de formar pensamiento científico, para centrarse en la empatía, el amor y la gestión emocional como parte fundamental en la formación ciudadana y en el trabajo desde las ciencias sociales, para ponerse en el lugar del otro, explorando el dolor y el odio como motivantes de la violencia, individualizando y simplificando el conflicto armado con la pretensión pedagógica de la no repetición.

La entrada de lo socioemocional sería de gran importancia para la constitución de la memoria histórica escolar, puesto que la conformación de las pedagogías de la memoria tendría como recurso central las emociones como vehículo hacia la conexión con las narrativas testimoniales de las víctimas para acercarse al conflicto armado y su desarrollo. Apuntamos en la investigación que esta procedencia de la memoria histórica está conectada con la atención psicosocial a las víctimas, que se entrelazó con la atención a niños y jóvenes víctimas del conflicto armado y terminó instalándose a través del manejo y gestión de emociones para la convivencia pacífica.

La preocupación por el futuro se hizo presente en las prácticas ciudadanas, sumadas a la creciente movilización por la memoria. Influenciada por el auge memorial en el cono sur, se estableció la necesidad de promover políticas de la memoria, para evitar el olvido, y apostarle a la no repetición. La memoria emerge a mediados de la década de los dos mil y se institucionaliza con el fin de preservar archivos y narrativas de las víctimas del conflicto armado. Las políticas de la memoria se han venido fortaleciendo desde la década del 2000 y han influido en la legislación educativa (ley de cátedra de paz y la de historia) al tratar de incidir y modificar el currículo desde lo prescriptivo.

La escuela ha sido atravesada parcialmente por ese discurso, por la activa movilización social de los grupos de víctimas y el trabajo del Centro Nacional de Memoria Histórica. De esta forma en el presente, describimos como los proyectos, iniciativas y museos de la memoria se han extendido por varias instituciones educativas como parte del impulso discursivo contra el olvido, y la necesidad de recordar los hechos emblemáticos y traumáticos del conflicto armado, con la convicción de que las nuevas generaciones formadas bajo estas premisas no recurran a la violencia como mecanismo de participación en la sociedad.

La memoria histórica viene impulsada por el movimiento de víctimas, de organismos estatales, de intelectuales ligados a la escuela de violentólogos y de pedagogos activistas que promueven su implementación y estudio en la escuela a través de la historia escolar, prácticas que modifican la enseñanza del pasado con fines políticos. La escuela como lugar privilegiado que conserva y transmite intergeneracionalmente el pasado es intervenido y modificado para ser recordado y para evitar que se repitan los errores del pasado. El conflicto armado como hito del pasado, encierra a la historia escolar en un período breve del estudio del pasado, la bordea centrándola en el estudio del siglo XX y enfocándola en los hitos conectados con la violencia

bipartidista y el conflicto armado interno. Está modificando la forma en que vemos el pasado a través del lente de la guerra, como único y más importante tema del pasado, desplazando la perspectiva de la historia escolar desde una mirada de mediana y larga duración para poner un énfasis en la historia reciente.

La memoria histórica cómo la describimos en la caracterización está directamente ligada a la historia reciente del conflicto armado, a la implementación de pedagogías de la memoria, a la educación para la paz y a la afectación de la guerra hacia la escuela y sus miembros. En estas relaciones se impone los relatos de las víctimas como uno de los elementos catalizadores de su introducción en la escuela como parte de la agenda de instituciones y de las políticas de la memoria que se han venido fortaleciendo en el país con la creación del CNMH, la legislación, los violentólogos, pedagogos que se han propuesto acogerse a la idea de buscar como la verdad, la justicia y la reparación para la no repetición. La memoria histórica se ha ceñido principalmente a testimonios de víctimas, a relatos tomados de forma directa y a los hechos más representativos del conflicto armado por su crudeza y la sevicia con lo que los grupos armados atacaron a la población civil. La memoria histórica sería la memoria de las víctimas.

En el diagrama final, resumimos lo que constituyen a la memoria histórica como un saber escolar emergente, sus procedencias y los elementos que la constituyen como parte integrante de la escuela.



Figura No. 21 Diagrama resumen conclusiones

El excesivo interés por el pasado doloroso convoca como lo plantea Jaramillo, Berón y Parrado (2020), a abrir el debate sobre la acepción de la memoria histórica, pues «la palabra «memoria histórica» termina seduciendo y fascinando, pero también domesticando, encubriendo, administrando y mistificando lo que supone debe develar» (p. 165). La validación de la memoria histórica como un elemento indispensable para la formación en ciencias sociales, que se está instalando en la escuela resulta ser un acontecimiento, y veremos con el transcurso del tiempo cuál será su devenir, sus implicaciones políticas, formativas y pedagógicas.

Esta investigación, más que un camino que se cierra, se revela como un rizoma que se extiende y se bifurca, abriendo múltiples interrogantes para desarrollos posteriores. Esto permitirá ahondar en temas adyacentes a la cuestión de la memoria y orientará hacia nuevos campos de investigación. Una de las líneas que surge es el vínculo entre la formación

nacionalista de guerreros dispuestos a dar la vida por la patria y su articulación en el ámbito escolar.

Una de las líneas que surge es el vínculo indisociable entre la formación nacionalista de guerreros dispuestos a dar la vida por la patria y su articulación sistemática en el ámbito escolar. Esta articulación se materializa no solo mediante la transmisión curricular de la historia oficial y el culto a los héroes, sino también a través de rituales simbólicos que inscriben en el cuerpo de los estudiantes la disposición afectiva al sacrificio. El sistema educativo, al postular una masculinidad hegemónica donde el servicio militar y la muerte heroica son la culminación de la virtud cívica, disciplina a la ciudadanía para la obediencia y la defensa incondicional de los intereses estatales. El análisis debe, por tanto, explorar cómo esta pedagogía del deber legitima la violencia y contribuye a la exclusión de aquellos que no se alinean con el arquetipo del guerrero/patriota.

Por otra parte, la conexión entre el discurso anticomunista y la configuración de dispositivos de control contra el magisterio, si bien ha sido abordada desde las organizaciones sindicales, exige una profundización en las historias de vida de aquellos maestros y maestras que fueron víctimas de persecución debido a los dispositivos gubernamentales anticomunistas. El caso del maestro Hely Rojas y el seguimiento del Departamento Administrativo de Seguridad (DAS) ⁶³ sirve como ilustración de este fenómeno. La desclasificación de los archivos del DAS, mediante un proceso de restauración, digitalización y anonimización, se presenta como una

⁶³ El gobierno anuncio en el mes de octubre que se iniciará el proceso de desclasificación de los archivos que contienen 570425 cajas con información producida por esta entidad de seguridad.
<https://www.wradio.com.co/2025/10/21/asi-sera-el-proceso-de-desclasificacion-de-los-archivos-del-das-son-mas-de-57-mil-cajas/>

oportunidad crucial para que los historiadores de la educación profundicen en el impacto de los organismos de seguridad sobre el magisterio.

Una línea adicional de estudio se centra en la paz como saber escolar, dado que este concepto, primero como tema y luego como objetivo educativo, ha estado presente a lo largo del siglo XX. Resulta crucial rastrear las resignificaciones, mutaciones y usos que ha tenido este concepto en el tiempo. El abanico va desde la idea de la pacificación asociada al control territorial y al desarme de los grupos guerrilleros, hasta la actual concepción de una paz ligada a la convivencia y a la formación cívica.

Por último, el concepto de Saber Escolar, como unidad analítica ofrece un potencial crucial para la investigación en historia de la educación, ya que permite las disciplinas escolares y permite el análisis de los saberes transversales, las prácticas y los contenidos que se escapan a la lógica curricular y disciplinar, pero que, no obstante, se producen y circulan activamente en el entorno escolar. Estudiar estos saberes —que incluyen desde la formación cívica hasta la configuración de masculinidades heroicas o la pacificación ideológica— permite rastrear las mutaciones y resignificaciones históricas de conceptos clave (como el de la Paz), y examinar cómo la escuela funciona como un mecanismo de disciplinamiento que configura, mediante rituales simbólicos y dispositivos de vigilancia, la subjetividad política del magisterio y del alumnado.

Resulta imperativo para esta investigación superar el marco estricto de las disciplinas escolares planteadas por Chervel como objeto único de análisis. La apuesta reside en abordar prácticas y contenidos que, por su naturaleza, se escapan a la lógica disciplinar tradicional. Estos nuevos enfoques no solo existen en paralelo, sino que están desplazando y suplantando el rol de las asignaturas escolares consolidadas. Es precisamente en esta tensión y transformación donde el

estudio de los saberes toma una relevancia fundamental, pues nos permite comprender las transformaciones curriculares más profundas y contemporáneas. En este sentido, la apuesta por el saber escolar se vuelve fundamental para comprender las tensiones, las formas de gobierno de la educación y las transformaciones curriculares profundas y contemporáneas.

Por último, como todo proceso investigativo, este no fue la excepción se presentaron limitantes que es necesario tener presentes como precauciones y oportunidades para futuras investigaciones.

Por un lado, la dependencia del archivo puede dejar por fuera aquello que no fue registrado y resulta difícil incluir otros registros dentro de la codificación. Adicionalmente se recopilan fuentes documentales en su mayoría registradas por los regímenes de saber dominantes, aunque esta es una limitante del trabajo de archivo histórico, es importante considerarlo dentro de investigaciones de este tipo. La ausencia de archivos escolares consolidados y organizados puede terminar poniendo voz solo a quienes detentan el poder escrito y de conservación del archivo, marginando experiencias, actores y prácticas que no quedaron formalmente fijadas en dichos repositorios.

Otra limitación significativa fue el tiempo requerido para la localización y compilación de documentos, pues los centros documentales, archivos y bibliotecas consultados se circunscribieron estrictamente a la zona central del país. Adicionalmente, el alcance de la investigación dependió en gran medida de archivos digitales, como los manuales escolares de diversas asignaturas de la Universidad del Atlántico⁶⁴ y el archivo digital Germán Guzmán Campos de la Universidad del Valle.

⁶⁴ Se puede consultar en el siguiente link: <https://repositorio.uniatlantico.edu.co/handle/20.500.12834/31>

El proceso de codificación fue realizado con Atlas TI, en una versión del año 2020, cuando se dio inicio a esta investigación, esta versión no permitió ahondar en la construcción de familias, ni en la construcción de redes de familias, pues en un solo proyecto se incluyeron todos los documentos. Esta versión es muy limitada y seguramente con la inclusión de I.A. en las versiones actuales puede generarse mayores utilidades para investigaciones futuras.

8. ANEXOS

8.1 FICHAS DEL NIVEL 1

8.1.1 Ficha prelectura: rae

Nº	REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA	TIPO DE PUBLICACIÓN	PALABRAS CLAVES
PAGINAS	DESCRIPCIÓN		

8.1.2 Ficha tematización

CÓDIGO	REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA	TEMATIZACIÓN	CITA TEXTUAL

OBSERVACIONES			

8.2 FICHAS DEL NIVEL 2

8.2.1 Ficha 1 : espacio correlativo

TIPO DE DOCUMENTO		N° de Ficha
DATOS BIBLIOGRÁFICOS:		
LOCALIZACIÓN DEL DOCUMENTO:		
TEMAS:		
Escenarios institucionales	Posiciones de Sujetos:	Saberes (Conceptos – Objeto)
COMENTARIOS		

8.2.2 Ficha 2: espacio complementario

TIPO DE DOCUMENTO				N° de Ficha	
DATOS BIBLIOGRÁFICOS:					
LOCALIZACIÓN DEL DOCUMENTO:					
Hechos (eventos, sucesos, lo que acontece, episodios)	Personajes con nombre propio	Publicaciones con nombre propio	Expedición de normas específicas	Instituciones con nombre propio	
COMENTARIOS					

8.2.3 Ficha 3: fuerzas

TIPO DE DOCUMENTO	N° de Ficha
DATOS BIBLIOGRÁFICOS:	

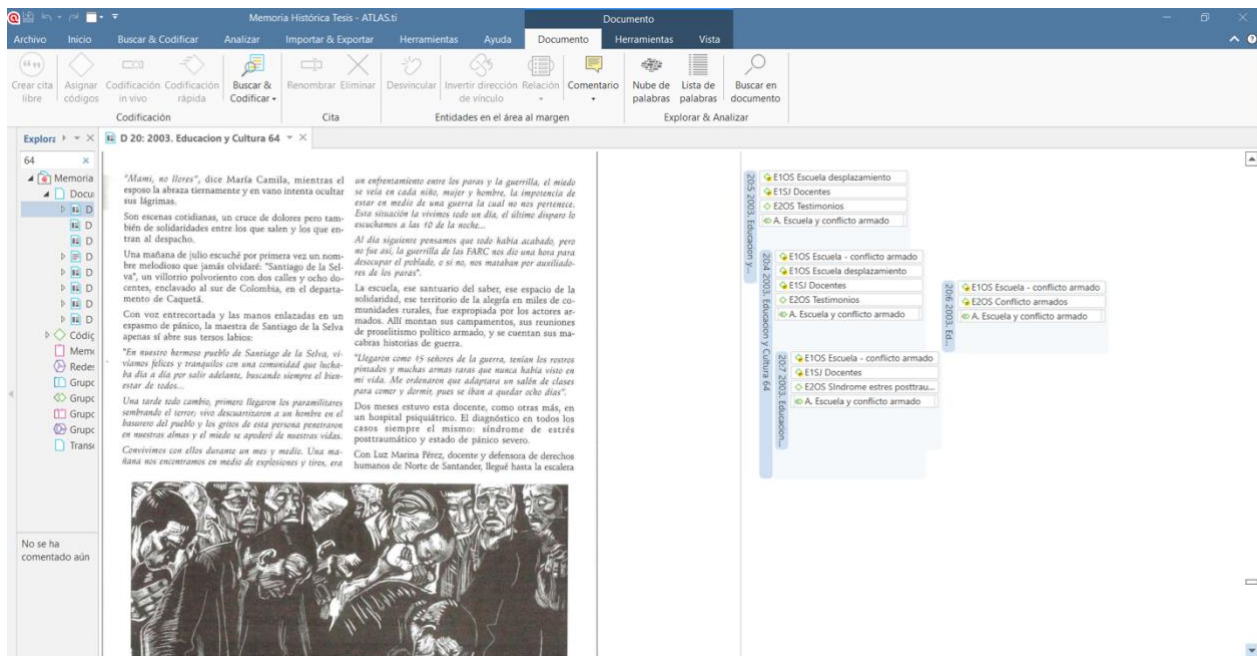
LOCALIZACIÓN DEL DOCUMENTO:	
Fuerzas activas	Fuerzas reactivas
COMENTARIOS	

8.3 FICHA DEL NIVEL 3

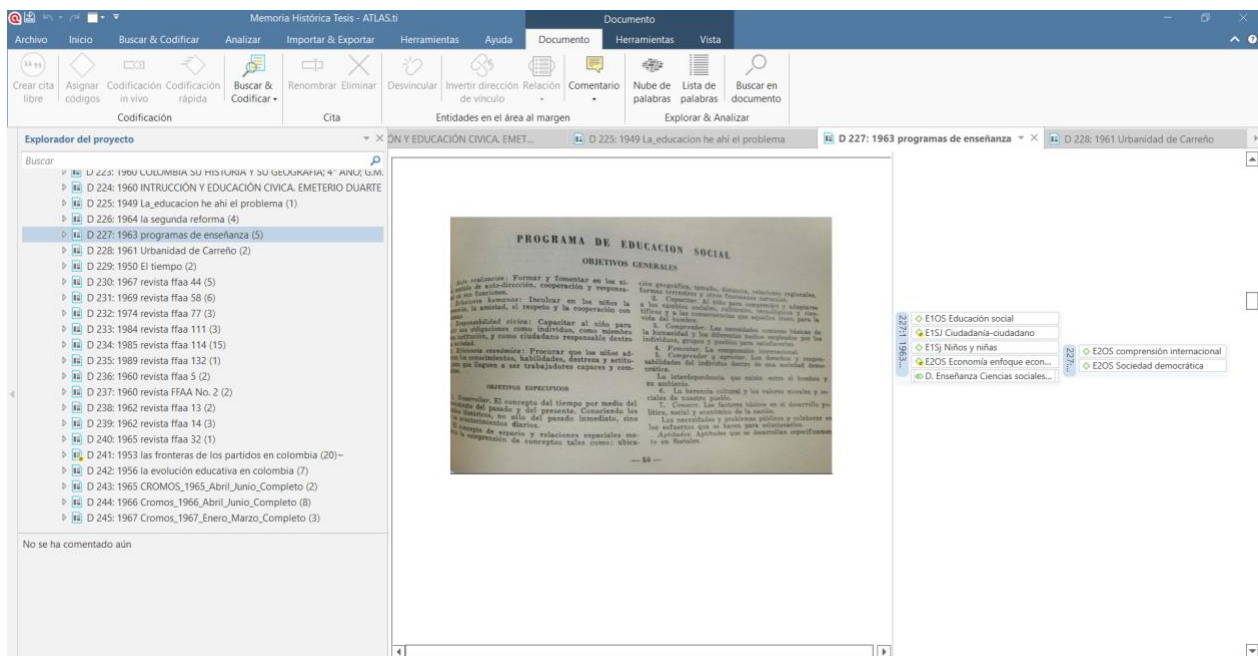
ENUNCIADOS	ESPACIO COLATERAL	RELACIONES DE PODER
Se configuran a partir del cruce de las regularidades discursivas que se encuentren en los espacios de visibilidad y decibilidad	grupos de enunciados: se organizan los enunciados por grupos (familias).	(Grupos de fuerzas): El poder es una relación, entonces es la conjunción de una reacción que afecta y una acción que produce.
SUBJETIVACIONES		

8.4 Codificación Atlas T.I.

8.4.1 Ejemplo No. 1



8.4.2 Ejemplo No. 2



9. BILIOGRAFÍA

- Acevedo, A. (2012). Por un diálogo entre investigación histórica y enseñanza de la historia en Colombia: acercamiento a dos experiencias recientes. *Revista Historia De La Educación Colombiana*, 15(15)., 9–26.
- Acevedo, A., & Samacá, G. (2012). La política educativa de la historia de Colombia (1948 - 1990): de los planes de estudio por asignaturas a la integración de las ciencias sociales. *Revista Colombiana de Educación*, N. 62., 221–244.
- Acevedo, D. (1986). Educación para la democracia, la paz y la vida social. Bogotá: Guadalupe Ltda.

- Adida (2011). Tirándole libros a las balas. Memoria de la violencia antisindical contra los educadores de Adida, 1978- 1998. Medellín: Escuela Nacional Sindical y Adida.
- Aguilar, P. (2008). Políticas de la memoria y memorias de la política. Madrid: Alianza Editorial.
- Aguilera, A. (2016). La enseñanza de la historia y las ciencias sociales hoy: contrasentidos y posibilidades. *Revista Folios*, N. 46., 15–27.
- Álvarez Gallego, A. (1999). La expedición Pedagógica Nacional: Un pretexto para pensar la paz desde la escuela. En H. Ospina, S. Alvarado, & L. López, Educación para la paz. Una pedagogía para consolidar la democracia social y participativa (págs. 229-238). Bogotá: Magisterio.
- Álvarez, A. (2007). Ciencias sociales, escuela y nación: Colombia 1930-1960. Madrid: Tesis doctoral.
- Álvarez, A. (2010). Formación de nación y educación. Bogotá: Siglo del hombre editores.
- Álvarez, A. (2015). Del saber pedagógico a los saberes escolares. *Revista Pedagogía y saberes* N° 42. 9, Universidad Pedagógica Nacional.
- Álvarez, A. (2020). La gramática del saber escolar. TD- Educação Temática Digital, v22, n4, 820-836. <https://doi.org/10.20396/etd.v22i4.8660138>
- Álvarez, B. (1974). El concepto del futuro en la práctica educativa. *Educación Hoy, Perspectivas Latinoamericanas*, No. 23, 4-13.
- Amézola, G. (2012). Memorias, historia reciente y escuela. Luces y sombras en la enseñanza escolar de la última dictadura militar. *Revista Question* vol. 1 N° 33 , 19- 27.
- Antonio, M. (1960). Colombia, su historia y su geografía. Medellín: Bedout.

- Archila, M. (1985). La enseñanza de la historia: entre el miedo y la libertad. *Educación y cultura*, No. 6, 45-47.
- Arciniegas, G. (3 de Octubre de 1985). Historia a patadas. *El Tiempo*, pág. 5A.
- Arias, D. (2017). Enseñanza del pasado reciente en Colombia. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Arias, D. (2018a). Abordajes escolares de la violencia política y el conflicto armado en Colombia. *Revista Educación y ciudad*. N° 34., 25-38.
- Arias, D. (2018b). Enseñanza del pasado reciente en Colombia. La violencia política y el conflicto armado como tema de aula. Bogotá: Universidad Francisco José de Caldas.
- Arias, D. (2022). Pasado cercano de la enseñanza de la historia reciente en Colombia: los ochenta y noventa del siglo XX en *Arias, D., González, M., Rodríguez, S., & Rubio, G. (2022). Pasados violentos en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales (pp. 1-41)*. Bogotá: Universidad del Rosario.
- Banco Mundial. (2001). *Educación en medio del conflicto. Experiencias y testimonios*. Medellín: Banco Mundial.
- Barrera, V. (2007). La lúdica y la pedagogía en el desplazamiento. *Aula Urbana*, No. 64, 16-17.
- Bayona, J. (1987). Ser maestro: una profesión peligrosa en Colombia. *Educación y cultura* No 13, 60-65.
- Bellini, Michelle (2017). *Youth in postwar Guatemala: Education and civic identity in transition*. London, Rutgers University Press.

- Bermúdez, Á., Saéz, I., & Bilbao, G. (2020). *Contribuciones de la educación histórica a la deslegitimación de la violencia de motivación política*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Berná, L. (2018) «Orden y control. El disciplinamiento de la enseñanza media en la dictadura uruguaya 1973-1985», en XIII CIHELA, Montevideo.
- Bernal, D., Cetina, A., & Parra, A. (2021). Colegios de la guerra: otras víctimas de conflicto. Obtenido de Rutas del conflicto: <https://rutasdelconflicto.com/especiales/escuelas/>
- Bernal, R. (1949). La educación, he ahí el problema. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Bluradio (2020). Tarea escolar en Envigado levanta ampolla por sesgo a favor de Santos y contra el uribismo. Bluradio. <https://www.bluradio.com/blu360/antioquia/tarea-escolar-en-envigado-levanta-ampolla-por-sesgo-a-favor-de-santos-y-contra-el-uribismo>
- Bohórquez, L. A. (1956). La evolución educativa en Colombia. Bogotá: Publicaciones cultural colombiana Ltda.
- Bohórquez, L. (1965). Curso de pedagogía moderna. Bogotá: Cultural Colombiana Ltda.
- BOYACA, C. (1988). Memorias asamblea pedagógica departamental Boyacá. Tunja: SINDIMAESTROS.
- Cajiao, F. (1991). Pedagogía de los valores. Archivo Pedagógico Universidad Pedagógica Nacional, 1-21.
- Cajiao, F. (1 de Junio de 2015). Cátedra de la paz. Obtenido de El tiempo: <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-15872019>

Calderón, J. (4 de Mayo de 1969). El tiempo. Obtenido de Correo de El Tiempo:

[https://news.google.com/newspapers?nid=N2osnxbUuuUC&dat=19690504&printsec=fro
ntpage&hl=es](https://news.google.com/newspapers?nid=N2osnxbUuuUC&dat=19690504&printsec=fro
ntpage&hl=es)

Calibán. (1 de Mayo de 1969). El Tiempo. Obtenido de

[https://news.google.com/newspapers?nid=N2osnxbUuuUC&dat=19690501&printsec=fro
ntpage&hl=es](https://news.google.com/newspapers?nid=N2osnxbUuuUC&dat=19690501&printsec=fro
ntpage&hl=es)

Canal, G. (1966). Estampas y testimonios de Violencia. Bogotá: Canal Ramírez.

Candina, A (2014). Vivir una dictadura: historia y memoria de los profesores en Chile (1973 - 1990). Historia 396, N° 2, P.p. 187-216.

Cariola, L; Belleí, C y Núñez, I (2003). Veinte años de políticas de educación media en Chile. UNESCO: París.

Carreño, M. (1961). Urbanidad. Compendio del manual de urbanidad y buenas maneras. Titán.

Castrillón, J. A. (1990). La violencia y los niños. Revista Educación y Pedagogía, 143-168.

Castro, E (2004) El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores. Universidad Nacional de Quilmes. Buenos Aires: Argentina

Castro, M. (22 de Julio de 2015). Los museos escolares de la memoria. Obtenido de <https://cerosetenta.uniandes.edu.co/los-museos-escolares-de-la-memoria/>

CEID Boyacá. (1987). *Memorias Asamblea Pedagógica Departamental Boyacá*. Tunja: Sindimaestros.

CELAM. (1968). *Documentos finales Medellín*. Obtenido de Consejo Episcopal

Latinoamericano y Caribeño:

https://www.celam.org/documentos/Documento_Conclusivo_Medellin.pdf

Chaustre, Á. (1999). Un intento de mediación de conflictos en el aula. *Aula Urbana*, No. 16, 16-17.

Chaux, E., & Velásquez, A. M. (2008). Violencia en los colegios de Bogotá: contraste internacional y algunas recomendaciones. *Revista colombiana de Educación*, No. 55, 15-38.

Chaves, L., & Castro, O. (2021). Fuentes históricas para la reconstrucción del conflicto armado en la escuela. En CNMH, *Reflexiones y experiencias en torno a la pedagogía de la memoria histórica del conflicto armado colombiano*. (págs. 245-270). Bogotá: CNMH.

Chervel, A. (1991). Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de Educación*, N° 29, 59-111.

Chevallard, I. (1998). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.

Centro Nacional de Memoria Histórica. (12 de Noviembre de 2019). Bogotá y Medellín se unen por la memoria histórica como elemento de estudio en las escuelas. Obtenido de <https://centrodememoriahistorica.gov.co/bogota-y-medellin-se-unen-por-la-memoria-historica-como-elemento-de-estudio-en-las-escuelas/>

Centro Nacional de Memoria Histórica. (2018). *Recorridos de la memoria histórica en la escuela. Aportes de maestras y maestros en Colombia*. Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica.

Centro Nacional de Memoria Histórica. (12 de Mayo de 2020a). “Antes la paz era un tema innombrable en las aulas”: Yennided Castiblanco. Obtenido de <https://centrodememoriahistorica.gov.co/antes-la-paz-era-un-tema-innombrable-en-las-aulas-yennided-castiblanco>

Centro Nacional de Memoria Histórica. (15 de Mayo de 2020b). “La memoria hay que trabajarla con niños, jóvenes y adultos”: Jorge Sánchez. Obtenido de <https://centrodememoriahistorica.gov.co/la-memoria-hay-que-trabajarla-con-ninos-jovenes-y-adultos-jorge-sanchez>

CODHES. (1 de mayo de 1999). *Un país que huye. Desplazamiento y violencia en una nación fragmentada*. Obtenido de <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/Publicaciones/2007/5161.pdf>

Comisión Investigadora de la Violencia. (1958a). *Esquema de algunas de las soluciones que insinúa la comisión investigadora de la violencia*. Obtenido de <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/server/api/core/bitstreams/db7ab145-e9da-475d-bc76-730a3e1fbdca/content>

Comisión Investigadora de la Violencia. (1958b). *Archivo Germán Guzmán Campos*. Obtenido de <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/flip/?pdf=https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/server/api/core/bitstreams/5dce2808-a1a7-4e35-8442-5c194de92876/content>

Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición. (14 de Mayo de 2021). Presentación pública de la entrega del informe "escuela, verdad y no

repetición" [Archivo de Vídeo]. Obtenido de YouTube.

<https://www.youtube.com/watch?v=Ta5noxk4kZU&t=297s>

Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición. (02 de 11 de 2022a). La enseñanza de la verdad en la escuela. Herramientas pedagógicas y secuencias didácticas ideadas para escuelas y comunidades académicas, con el fin de que realicen sus propios ejercicios de enseñanza, aprendizaje y práctica. Obtenido de <https://www.comisiondelaverdad.co/pedagogia#escuela>

Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición. (2022b). Hallazgos y recomendaciones de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición. Informe final. Bogotá: Comisión de la Verdad de Colombia.

Compartir. (2019). Docencia rural en Colombia. Educar para la paz en medio del conflicto armado. Bogotá: Fundación Compartir.

Conferencia Episcopal de Colombia. (1944). *Comunismo. Manifiesto de lucha anticomunista*. Obtenido de Conferencia Episcopal de Colombia:

https://www.cec.org.co/sites/default/files/WEB_CEC/Documentos/Documentos-Historicos/1944%20Comunismo-%20Manifiesto%20de%20lucha%20anticomunista.pdf

Conferencia Episcopal de Colombia. (1948a). *Conducta o modo de proceder en el foro interno y en el foro externo con los comunistas doctrinario y con los simplemente afiliados o cooperadores*. Obtenido de Conferencia Episcopal de Colombia:

https://www.cec.org.co/sites/default/files/WEB_CEC/Documentos/Documentos-Historicos/1944%20Comunismo-%20Manifiesto%20de%20lucha%20anticomunista.pdf

Conferencia Episcopal de Colombia. (29 de Junio de 1948b). *Pastoral Colectiva*. Obtenido de

Conferencia Episcopal de Colombia:

https://www.cec.org.co/sites/default/files/WEB_CEC/Documentos/Asamblea-Plenaria/1948/Intruccion%20doctrinal%20sobrte%20el%20comunismo%20-%201948.pdf

Conferencia Episcopal de Colombia. (1998). *Colombia se construye desde la educación, una tarea de todos*. Obtenido de

https://www.cec.org.co/sites/default/files/WEB_CEC/Documentos/Asamblea-Plenaria/1998/Declaraci%C3%B3n-colombia%20se%20construye%20desde%20la%20educaci%C3%B3n%20-%201998.pdf

Constitución Política de Colombia. (1991). Constitución Política de Colombia. Bogotá: Unión.

Correa, S., & Aguirre, R. (7 de Marzo de 2019). Enseñar o adoctrinar, así está el debate por la docencia en el país. Obtenido de El Colombiano:

<https://www.elcolombiano.com/colombia/ensenar-o-adoctrinar-asi-esta-el-debate-por-la-docencia-en-el-pais-FB10336120>

Cuesta, R. (2007). Los deberes de la memoria en la educación. Barcelona: Ediciones octaedro.

De Roux, R. (1984). *Nuestra Historia. Historia cercana 5*. Bogotá: Editorial Andes.

De Roux, R. (1985). La historia que se enseña a los niños. educación y cultura, No. 6, 36-44.

Deantonio, D. (1960). Problema educacional en Colombia. Revista de las fuerzas armadas, No. 5, 329-334.

Deantonio, D. (1962). El problema educacional en Colombia. Revista de las Fuerzas Armadas, No. 14, 379-388.

Debatista, S. (2004). Los caminos del recuerdo y el olvido: La escuela Media Neuquina, 1984-1998. En E. Jelin, & F. Lorenz, Educación y memoria. La escuela elabora el pasado (págs. 41-64). Madrid: Siglo veintiuno editores.

Decreto 2388. (1948). Se intensifica la enseñanza de la Historia Patria y se dictan otras disposiciones. Bogotá: D.O.No. 26779.

Decreto 1725. (1953). Por el cual se crea la Oficina de Rehabilitación y Socorro. Bogotá: D.O. No. 28243.

Decreto 45. (1962). Por el cual se establece el ciclo básico de educación media, se determina el plan de estudios para el bachillerato, y se fijan calendario y normas para evaluar el trabajo escolar . Bogotá: D.O. No.30704.

Decreto 144. (1963). Por el cual se dictan normas sobre el régimen de la enseñanza primaria en el Distrito Especial de Bogotá. Bogotá.

Decreto 080. (1974). Por el cual se deroga el Decreto 045 de 1962 y se dictan otras disposiciones sobre Educación Media. Bogotá: D.O. 34038.

Decreto 1419. (1978). Por el cual se señalan las normas y orientaciones básicas para la administración curricular en los niveles de educación preescolar básica (primaria y secundaria) media vocacional e intermedia profesional. Bogotá: MEN.

Decreto 0239. (1983). Por el cual se adoptan nuevas cátedras y jornadas escolares en algunos grados de educación. Bogotá: D.O. No. 36220.

Decreto 1002. (1984). Por el cual se establece el Plan de estudios para la educación preescolar, básica (primaria y secundaria) y media vocacional de la educación formal colombiana.

Bogotá: D.O. 36615.

Decreto 1038. (2015). Por el cual se reglamenta la Cátedra de Paz. Bogotá: D.O. No. 49.522.

Deleuze, G. (1987). Foucault. Barcelona: Paidós Studio.

Deleuze, G. (2013). El saber. Curso sobre Foucault. Tomo I. Buenos Aires: Editorial Cactus.

Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Madrid: Unesco.

Demasi, C. (2004). Entre la rutina y la urgencia. La enseñanza de la dictadura en Uruguay. En E.

Jelin, & F. Lorenz, Educación y memoria. La escuela elabora el pasado. (págs. 131-162).

Madrid: Siglo veintiuno editores.

Demasi, C (2016). La transmisión del pasado traumático. Enseñanza de la dictadura y debate social en Uruguay. Madrid: editorial ILCEA.

Departamento Nacional de Planeación. (1961). *Desarrollo económico y social*. Obtenido de

https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/PND/Lleras3_Metas_Programa_Dllo_Economico.pdf

Díaz, W., & Hernández, J. y. (2021). Pedagogías de la memoria: una propuesta para la

pervivencia de las narrativas y los relatos de las víctimas del conflicto armado en

Colombia. En: CNMH, Reflexiones y experiencias en torno a la pedagogía de la memoria

histórica del conflicto armado colombiano (págs. 23-44). Bogotá: CNMH. «»

Duarte, E. (1960). Instrucción y educación cívica. Bogotá: Iqueima.

Echeverri, J., & Calderón, I. (2005). La revista Educación y cultura como superficie de emergencia del campo conceptual de la pedagogía. *Revista colombiana de educación*, No. 49, 183-191.

EDUCAPAZ. (1998). El proyecto pedagógico por la paz. Desde la escuela, la paz de los mil días, 1-11.

El Tiempo. (15 de Septiembre de 1951a). *Tragedia de la América tropical*. *El Tiempo*, pág. 4.

El Tiempo. (26 de Julio de 1951b). El problema docente en el país es de mucha gravedad, dice Azula B. *El Tiempo*, pág. 17.

El Tiempo. (7 de Septiembre de 1953). *Lenguaje de concordia se hablará en la oficina de rehabilitación*. *El Tiempo*, pág. 22.

El Tiempo. (6 de Diciembre de 1954). ¿Y la educación?. *El Tiempo*, pág. 4. Obtenido de

El Tiempo. (26 de Junio de 1959a). La esencial tarea de la rehabilitación. *El Tiempo*, pág. 4.

El Tiempo. (2 de Abril de 1959b). Vasta labor de rehabilitación cumple gobierno de Caldas. *El Tiempo*, pág. 7.

El Tiempo. (11 de Junio de 1962a). *El jardín de Cándido*. *El Tiempo*, pág. 5.

El Tiempo. (29 de Mayo de 1962b). El Alcalde analiza las peticiones del Magisterio. *El Tiempo*, pág. 22.

El Tiempo. (3 de Septiembre de 1964). *"Punto rojo" agrupa a hombres de "Desquite"*. *El Tiempo*, pág. 29.

El Tiempo. (22 de Septiembre de 1969a). *Muerta bala maestra de escuela ayer en Ibagué*. *El Tiempo*, pág. 6.

El Tiempo. (15 de Noviembre de 1969b). *Expulsados del país Carol y P. García*. *El Tiempo*, pág. 30.

El Tiempo. (4 de Mayo de 1969c). *Infiltración marxista en el colegio León XIII*. *El Tiempo*, pág. 14.

El Tiempo. (Agosto de 1976). *Asesinan a maestra en plena clase*. *El Tiempo*, pág. 6A.

El Tiempo. (29 de Noviembre de 1978). *Denuncian infiltración comunista en colegios*. *El Tiempo*, pág. 6A.

El Tiempo. (6 de Diciembre de 1984). *Diagnóstico de la vida nacional*. *El Tiempo*, pág. 5C.

El Tiempo. (21 de Septiembre de 1986). *Amenazas a maestros y dirigentes de la UP en Girardot*. *El tiempo*, pág. 13A.

El Tiempo. (1 de Abril de 1989). *Salvemos la educación*. *El Tiempo*, pág. 4A.

El Tiempo. (20 de Septiembre de 2016). *Los maestros pueden promover la paz o avivar el conflicto*. Obtenido de El tiempo. <https://www.eltiempo.com/mundo/latinoamerica/los-maestros-pueden-promover-la-paz-o-avivar-el-conflicto-28456>

El Tiempo. (8 de Abril de 2021). *Tarea de “falsos positivos” abre polémica con uribismo*. Obtenido de El tiempo. <https://www.eltiempo.com/colombia/cali/tarea-escolar-de-falsos-positivos-desata-polemica-politica-579451>

Erll, A. (2012). *Memoria colectiva y culturas del recuerdo*. Bogotá: Universidad de los Andes.

Escuela Normal Superior de Medellín. (1997). *Educación para la paz. IV jornadas “Gustavo Ángel Urón Solano”*. Medellín: Escuela Normal Superior de Medellín.

Escuela Normal Superior Montes de María. (2012). *El currículo en la construcción de una cultura de paz. Programa de desarrollo y paz de los Montes de María*. Barranquilla: Santa Barbara Editores.

Fecode. (1991). Ser maestro: un peligro mortal. Educación y cultura, No. 24, 7-11.

Fecode. (1992). XV Congreso Fecode ponencias. Cartagena: Fecode.

Fecode. (18 de Febrero de 2019). La vida por educar. Crímenes de lesa humanidad de persecución y exterminio contra maestras y maestros sindicalistas, miembros de Fecode, entre 1986 y 2010. Bogotá: FECODE. Obtenido de <https://www.fecode.edu.co/images/comunicados/2020/LavidaporEducar.pdf>

Fecode (2022). La escuela: un territorio que resiste a la guerra. Bogotá: Fecode. Obtenido de https://fecode.edu.co/images/comunicados/2022/La_Escuela_un_territorio_que_resiste_la_guerra.pdf

Flórez, O. (2016). *Educación para la paz*. Obtenido de Portafolio: <https://www.portafolio.co/opinion/omar-florez-velez/educacion-paz-columna-omar-florez-102536>

Foucault, M. (1979). Microfísica del poder. Madrid: Editorial Las Ediciones de.

Foucault, M (2003) Historia de la sexualidad 2. El uso de los placeres. Siglo XXI Editores. Buenos Aires, Argentina.

Foucault, M. (2010). La arqueología del saber. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

- Foucault, M. (2022). Seguridad, territorio y población. México: Fondo de Cultura Económica.
- François, L. (1969). El derecho a la educación. París: Unesco.
- Fundación Dos Mundos. (2009). Escuela y conflicto armado: de bien protegido a espacio protector. Bogotá: Fundación Dos Mundos.
- García, J. (16 de Agosto de 2000). En Medellín, no quieren más estudiantes muertos. Obtenido de <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1233336>
- García-Vera, N. (2020). Educación, memoria histórica y escuela: contribuciones para un estado del arte. *Revista Colombiana de Educación*, (79), 135–170.
<https://doi.org/10.17227/rce.num79-8918>
- García, N., Arango, y., Londoño, J., & Sánchez, C. (2015). (2015) Educar en la memoria: Entre la lectura, la narrativa literaria y la historia reciente. . Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- García, N (2018). Visiones clandestinas, prácticas autoritarias y reforma educativa en Santa Fe (Argentina, 1966-1973). *Espacio, Tiempo y Educación*, 5(1), pp. 159-180.
- García, N., Alfonseca, J., & Mateus, T. (2024). Apuntes en torno a los alcances de la investigación presente sobre el estado autoritario latinoamericano y su escuela. *Historia y Memoria de la Educación*, 279-309.
- Giglioli, D. (2020). Crítica de la víctima. Barcelona: Herder.
- Gómez, P. (1963). Ideas sobre la educación y la cultura. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

- González, F (2015) Mil días de la Junta Militar de Gobierno. La metamorfosis subterránea de la educación chilena durante los primeros años de la dictadura militar (1973-1979) Revista Cuadernos Chilenos de la educación P.p. 34-61.
- González, F., & N, G. (2020). El arte y la literatura en la construcción de la memoria histórica: una experiencia de conmemoración en el Instituto Pedagógico Nacional. Pensamiento. palabra obra [online]. N. 21, 60-77.
- González, M. (2011). La configuración histórica del saber pedagógico para la enseñanza de la historia en Colombia, trazos de un camino: 1870-2010. Bogotá: [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana] Repositorio Pontifica Universidad Javeriana.
- Grupo Golconda. (13 de Diciembre de 1968). Declaración del grupo Golconda. Obtenido de <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/server/api/core/bitstreams/3fa9fe30-8e9b-43aa-af64-dca7c0696018/content>
- Guerreros, R. (16 de Septiembre de 1983). Subversión docente. Obtenido de El Tiempo: <https://news.google.com/newspapers?nid=N2osnxbUuuUC&dat=19830916&printsec=frontpage&hl=es>
- Guevara, D. (2017). Memoria Histórica y Educación: Algunos aportes conceptuales y el papel de las Fuerzas Militares. En C. Garay-Acevedo, Memorias Tercer Foro de Resultados de Investigación (págs. 203-2017). Bogotá: Sello Editorial ESDEG. Obtenido de Escuela Superior de Guerra: <https://esdeguelibros.edu.co/index.php/editorial/catalogo>
- Gutiérrez, A., & Pulgarín, M. (2009). Formación ciudadana: ¿utopía posible! Revista Educación y Pedagogía, Vol. 21, 33-48.

- Guzmán, G., Fals Borda, O., & Umaña, E. (1962). *Violencia en Colombia. Estudio de un proceso social*. Tomo I. Bogotá: Ediciones Tercer Mundo.
- Helg, A. (1984). *La educación en Colombia. 1918-1957. Una historia social, económica y política*. Bogotá: Fondo editorial CEREC.
- Helg, A. (1989). *La educación en Colombia. 1946-1957*. En *Nueva historia de Colombia*. Tomo IV. (págs. 111-134). Bogotá: Planeta.
- Hernández, M., Ortiz, S., & Vasco, E. (. (1996). *Colombia: al filo de la oportunidad. Informe de la misión de los sabios*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- Herrera, M; Merchán, J. (2012). *Pedagogía de la memoria y enseñanza de la historia reciente*. En R. García, A. Jiménez, & W. J., *Las luchas por la memoria* (págs. 137-156). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Herrera, M., & Pertuz, C. (2016). *Educación y políticas de la memoria sobre la historia reciente de América Latina*. *Revista Colombiana de Educación*, N. 7., 79–108. «»
- Hoenigsberg, J. (1953). *Las fronteras de los partidos. Historia y comentarios de la legislación escolar de la república desde 1821 hasta el 13 de junio de 1953*. Bogotá: Editorial ABC.
- Hurtado, H. (1985). *La pérdida de los valores cívicos*. *Revista de las Fuerzas Militares*, 337-346.
- ICOLPE. (1971). *El currículo y las ciencias sociales con lecturas adicionales sobre la enseñanza de las Geografía*. Bogotá: MEN.
- IDEP. (Noviembre de 1999). *Demócratas antes de los 18 años*. *Aula Urbana* No. 16, 5.
- IDEP. (2000). *Maloca un espacio para la resolución de conflictos*. *Aula Urbana*, No. 17, 14.

Instituto Pedagógico Nacional. (1985). Una escuela para la vida, la libertad y la democracia.

Educación y cultura, No. 5, 51-57.

Jaramillo, J., & Melo, J. (1997). Claves para la enseñanza de la historia. *Revista Colombiana de*

Educación No 35, 1-22.

Jaramillo, J. (2011). Expertos y comisiones de estudios sobre la violencia en Colombia. *Estudios*

Políticos No 39, 231-258.

Jaramillo, J., Berón, A., & Parrado, E. (2020). Perspectiva disruptiva sobre el campo de la

memoria en Colombia. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, vol. 25, 162-176.

Jaramillo, R., & Bermúdez, Á. (1999). El desarrollo de las explicaciones históricas en niños,

adolescentes y adultos. En H. Ospina, S. Alvarado, & L. López, *Educación para la paz*

(págs. 71-156). Bogotá: Magisterio.

Jelin, E. (2021). Los trabajos de la memoria. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Jelin, E., & Lorenz, F.(2002). *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*. Madrid:

Siglo veintiuno editores.

Jilmar, C., Amador, J., & Delgadillo, I. &. (2010). *Emergencias de la memoria. Dos estudios*

sobre la infancia, la escuela y la violencia. Bogotá.: Universidad Distrital Francisco José

de Caldas.

Juan VI. (26 de Marzo de 1967). Carta encíclica *Populorum Progressio* del papa Juan VI.

Obtenido de [https://www.vatican.va/content/paul-vi/es/encyclicals/documents/hf_p-](https://www.vatican.va/content/paul-vi/es/encyclicals/documents/hf_p-vi_enc_26031967_populorum.html)

[vi_enc_26031967_populorum.html](https://www.vatican.va/content/paul-vi/es/encyclicals/documents/hf_p-vi_enc_26031967_populorum.html)

Kekar. (1985). Entre el miedo y la libertad. *Educación y Cultura* No. 6, 48.

Kekar. (1987). Sin título. Educación y cultura, No. 13, 63.

Lazzarato, M. (2006). Políticas el acontecimiento. Buenos Aires: Tinta limón editores.

Lebret, L. J. (1958). El Estado y el problema de la educación: Informe de la Misión. En Estudio sobre las condiciones del desarrollo de Colombia (págs. 295-367). Bogotá: Aedita Editores.

Ley 1732. (2014). Por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país. Bogotá: D.O. No. 49.261.

Ley 1874. (2017). Por la cual se modifica parcialmente la ley general de educación, ley 115 de 1994, y se dictan otras disposiciones. Bogotá: D.O. No. 50.459. «»

Ley 387. (1997). Por la cual se adoptan medidas para la prevención del desplazamiento forzado. Bogotá: D.O. 43091.

Ley 115. (1994). Por la cual se expide la ley general de educación. Bogotá: D.O. 41214.

Ley 975. (2005). *Por la cual se dictan disposiciones para la reincorporación de miembros de grupos armados organizados al margen de la ley, que contribuyan de manera efectiva a la consecución de la paz nacional y se dictan otras disposiciones para acuerdos humanitarios.* Bogotá: D.O. 45.980.

Ley 1448. (2011). 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: D.O. 4809.

Lizarralde, M. (2012). La escuela y la guerra, las memorias entre el miedo y el silencio. *Revista praxis pedagógica* N°13., 90-103.

- Lorenz, F. (2004). "Tómala vos, dámela a mí". La noche de los lápices: el deber de memoria y las escuelas. En E. Jelin, & F. Lorenz, *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado* (págs. 95-130). Madrid: Siglo veintiuno editores.
- Lorenz, F. (s/f). Rechazo del premio consuelo. Sobre la memoria como fin. *Red de estudios disciplinarios sobre historia reciente*, 1-12.
- Low, R. (1971). *Compendio del sistema educativo colombiano*. Bogotá: Editorial Andes.
- Lozano, R., Mejía, G., Eastman, J., & Feo, J. (1995). *Civilización 9. Ciencias sociales integradas*. Bogotá: Norma.
- Marín, D., & Parra, G. (2017). El poliedro de los saberes escolares. *Revista Praxis & Saber*. Vol. 8., 103-123.
- Martínez Boom, A. (2004). De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina. Barcelona: Anthropos.
- Martínez, A. (2015). Verdades y mentiras sobre la escuela. Bogotá: Aula de humanidades.
- Martínez, A., Noguera, C., & Castro, J. (2013). Currículo y modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Matador. (10 de Abril de 2021). *Otra cátedra*. Obtenido de <https://twitter.com/eltiempo/status/1380826787375112193>
- Mateus, L. (2014). La memoria: sus usos y posibilidades en la enseñanza de la historia escolar reciente. Bogotá: Pontifica Universidad Javeriana. «»
- Melo, J. O. (9 de Abril de 1989). Una polémica mal planteada . *El Tiempo*. Lecturas dominicales, págs. 6-7.

Mendes, L. M., Gonçalves, I., Gonçalves, D., & Paulillo, A. (2004). A cultura escolar como categoría de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. *Educação e Pesquisa*, 139-159.

Ministerio de Educación Nacional. (1950). Planes y programas de la enseñanza primaria, rural y urbana. Bogotá: Ministerio de educación nacional. Departamento Nacional de Enseñanza Primaria.

Ministerio de Educación Nacional. (1960). Planes y programas de la enseñanza primaria. Bogotá: Imprenta Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (1962). Decreto 45 de 1962. Bogotá: D.O. 30704.

Ministerio de Educación Nacional. (1963). *Programas de enseñanza primaria. Primer Grado*. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (1969). *Guía para el maestro. Primer grado de enseñanza primaria. Desarrollo*. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (1970). *Guía para el maestro segundo grado de enseñanza primaria. Anexo*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (1971a). Síntesis didáctica de educación para el desarrollo. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (1971b). El currículo y las ciencias sociales con lecturas adicionales sobre la enseñanza de la Geografía. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (1971c). Programa de ciencias sociales. Proyecto INEM.
Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (1978). *Guía para el maestro. Cuarto grado de enseñanza primaria. Estudios sociales*. Bogotá: MEN.

Ministerio de educación Nacional. (1983a). *Programas curriculares, primer grado de educación básica*. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (1983b). *Educación para la democracia, la paz y la vida social*. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (1984). Marcos Generales. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (1994). Estado y Democracia. Plan Nacional de Educación Democrática. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (1996). Plan Decenal de Educación 1996-2005. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (1998). Lineamientos curriculares. Constitución política y democracia. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (1999). Mil actos de paz. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (2002a). Experiencias exitosas en medio del conflicto.

Recuperado 21 de mayo de 2024, de <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-87870.html>

Ministerio de Educación Nacional. (2002b). Lineamientos curriculares. Ciencias Sociales en la educación básica. Bogotá: Magisterio.

Ministerio de Educación Nacional. (2004). Estándares básicos de Competencias Ciudadanas.

Formar para la ciudadanía... ¡si es posible! Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (2004). Formar para la ciudadanía...¡sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (2010). Revolución educativa 2002-2010. Acciones y lecciones. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (2016a). *Propuesta de Desempeños de Educación para la Paz para ser enriquecidas por los docentes de Colombia*. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (2016b). *Orientaciones generales para la implementación de la cátedra de la paz en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de Colombia*. Bogotá: MEN.

Mockus, A. (1999). Cambio cultural voluntario hacia la paz. En Educación para la paz. Una pedagogía social para consolidar la democracia social y participativa (págs. 13-22).

Bogotá: Magisterio.

Molano, A. (1985). ¡Una historia de color y de verdad! Educación y cultura, No. 3, 75-76.

Moncayo, J. (1941). La educación pública en el departamento de Nariño. Pasto: Imprenta del departamento.

Mora, J. (1988). La enseñanza de la historia. Historia de la educación en Colombia. Bogotá: Ecoe.

- Moreno-Doña, A. y Gamboa, R. (2014). Dictadura chilena y sistema escolar: “a otros dieron de verdad esa cosa llamada educación”. *Educación en revista*, N° 51, 51-66.
- Nieto, A. (1963). *Los maestros*. Bogotá: Antares Ltda.
- Nieto, A. (1964). *La segunda enseñanza y reformas de la educación*. Bogotá: Ediciones del Gimnasio Moderno.
- Nora, P. (2008). *Los lugares de memoria*. Montevideo: Editorial Trilce.
- Ocampo, J. (1978). *Educación, humanismo y ciencia*. Tunja: La rana y el águila.
- Ocampo, J. A. (1997). *Historia económica de Colombia*. Bogotá: Tercer Mundo.
- OEA. (1961). *Alianza para el progreso*. Punta del Este: OEA.
- Oglesby, E. (2004). Historical memory and the limits of peace education. Examining Guatemala's "memory of silence" and the politics of curriculum design. En E. Cole, *Teaching the violent past. History education and reconciliation*. (págs. 77-98). Maryland: Rowman & Littlefield. «»
- Olivera, D., Pineda, J., & Monroy, J. (2021). "Disoñando" la escuela en contextos de conflicto armado: experiencias pedagógicas de memoria histórica y construcción de paz en escenarios rurales. En CNMH, *Reflexiones y experiencias en torno a la pedagogía de la memoria histórica del conflicto armado colombiano*. (págs. 199-224). Bogotá: CNHM.
- ONU. (1999). *Resoluciones aprobadas por la Asamblea General*. ONU.
- Organización de las Naciones Unidas. (1993). *Conferencia mundial de derechos humanos*. Viena: ONU.

- Ortega, F. (1967). Las ciencias sociales y el aprendizaje. Tunja: UPTC.
- Ortega, P., Castro, C., J. M., & Vélez, G. (2020). Pedagogía de la memoria para un país amnésico. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Pablo VI. (26 de Marzo de 1967). *Carta encíclica: Populorum Progressio*. Obtenido de https://www.vatican.va/content/paul-vi/es/encyclicals/documents/hf_p-vi_enc_26031967_populorum.html
- Pabón, C., & Hernández, E. (2006). La experiencia de la escuela La Salle para la paz y la vida como un proceso de educación popular en el barrio "la Reliquia". *Actualidad Pedagógica*. No. 49, 41-48.
- Padilla, A., & Bermúdez, A. (2016). Normalizar el conflicto y des-normalizar la violencia: retos y posibilidades de la enseñanza crítica de la historia del conflicto armado colombiano. *Revista Colombiana de Educación*. N° 71., 219-292.
- Palacios, N. (2 de Agosto de 2016). La memoria del conflicto armado y la escuela. Obtenido de <https://www.compartirpalabramaestra.org/actualidad/columnas/la-memoria-del-conflicto-armado-y-la-escuela>
- Parra, J. (1962). La bandera de la Patria. *Revista Cultura* 112-113, 364-368.
- Parra, R. (1992). Cultura escolar y formación de valores. *Pedagogía de los valores ciudadanos*, 106-109.
- Pérez, C. (2018). Intervención de las escuelas durante la dictadura cívico-militar chilena (1973-1990). Ritos y conmemoraciones introducidas por el régimen en la Escuela Experimental de Niñas de Santiago, en XIII CIHELA, Montevideo.

PNUD. (2015). *Hacia la educación para la paz y los derechos humanos. Memorias del primer encuentro sobre educación para la paz y los derechos humanos en los territorios*. Bogotá: PNUD.

Portafolio. (7 de Febrero de 2016). *Educación para la paz*. Obtenido de Portafolio: <https://www.portafolio.co/opinion/omar-florez-velez/educacion-paz-columna-omar-florez-102536>

Prebisch, R. (1969). Reflexiones sobre algunos aspectos del desarrollo económico de América latina. Ensayo de interpretación económica. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

Quintero, O. (1964). Una gran obra de ayuda a la educación. *Cromos*, 34-36.

Raggio, S. (2004). La enseñanza del pasado reciente. Hacer memoria y escribir la historia en el aula. Clío & asociados. La historia enseñada. Número 8, 95-111. «»

Ramos, J. (2017). Enseñanza y aprendizaje del conflicto armado en Colombia. *Prácticas docentes y conocimiento escolar*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. «»

REDEPAZ. (Noviembre de 2024). Red Nacional de Iniciativas Ciudadanas por la Paz y contra la Guerra. Obtenido de <https://redepaz.org.co/semana-por-la-paz-2/>

Retador. (9 de Febrero de 2021). Fecode: adoctrinamiento marxista. Obtenido de <https://twitter.com/carlosfmejia/status/1380482176869879814?lang=es>

Revista Cromos. (1961). Dos rumbos pedagógicos:Cuál prefiere usted? *Revista Cromos*. Junio 5, s.f.

Revista Cromos. (19 de Febrero de 1962). La educación en el Distrito Especial. *Cromos*, pág. 15.

Revista Cromos. (1966). Los estudiantes y el comunismo. *Revista Cromos* 16 de mayo, 16.

Revista Semana. (13 de Mayo de 1950). Educación. Revista Semana, pág. 28.

Revista Semana. (26 de Junio de 1961). No saben pero enseñan. Revista Semana.

Revista Semana. (29 de noviembre de 2004). Educación en tiempos de conflicto.

Reyes, A. (1992). *Pacificar la paz. Lo que no se ha negociado en los acuerdos de paz*. Bogotá: IEPRI, CINEP, Comisión Andina de Juristas, CECOIN.

Reyes, L. (2004). Actores, conflicto y memoria: Reforma curricular de Historia y Ciencias Sociales en Chile, 1990-2003. En E. Jelin, & F. Lorenz, *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado* (págs. 65-94). Madrid: Siglo veintiuno editores.

Reyes, M. (18 de Agosto de 2015). *Cuando la guerra tocó a los niños*. Obtenido de Centro Nacional de Memoria Histórica: <https://centrodememoriahistorica.gov.co/cuando-la-guerra-toco-a-los-ninos-de-la-pica/>

Reyes, Y., Mockus, A., Abad, H., & Hoyos, G. (2004). *Adiós a las trampas*. México: Fondo de Cultura Económica.

Ríos, R., Zuluaga, O., & Martínez, A. (2020). ¿Historia epistemológica de la ciencia o historia de la enseñanza de los saberes y las disciplinas escolares? Una lectura desde el saber pedagógico. *Revista Educação temática Digital. Volumen 22, N° 4. P.p. 856-872*, Volumen 22, N° 4. P.p. 856-872.

Rodríguez, G. (1966). Eduquemos, enseñemos de verdad y no nos engañemos. Un concepto sencillo de metodología. *Revista Cultura*, 427-431.

Rodríguez, G. (1966). Eduquemos, enseñemos de verdad y no nos engañemos. . *Revista Cultura* No 118-119-120, 427-431.

- Rodríguez, G. (1967). La pacificación. *Revista de las Fuerzas Armadas* No. 44, 213-217.
- Rodríguez, J. J. (1969). Las Fuerzas Militares y la educación en Colombia. *Revista Fuerzas Militares* No 58, 133-143.
- Rodríguez, J. M. (1963). *Panorama de la educación colombiana*. Medellín: Bedout.
- Rodríguez, M. M. (2006). *Amigos de las ciencias sociales 5*. Bogotá: Santillana.
- Rodríguez, R. (2003). «Cuerpo y educación en la última dictadura militar del Uruguay del siglo XX», en VI CIHELA, San Luis de Potosí.
- Rodríguez, S. (2013). *Memoria y olvido: usos públicos del pasado desde la Academia Colombiana de Historia (1930-1960)*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Rodríguez, S. (2022). Emergencia del pasado reciente en la trayectoria histórica del área de ciencias sociales: entre las disciplinas, la interdisciplinariedad y las demandas del contexto en *Arias, D., González, M., Rodríguez, S., & Rubio, G. (2022). Pasados violentos en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales (pp. 43-96)*. Bogotá: Universidad del Rosario.
- Rodríguez, S., & Sánchez, O. (2009). Problemáticas de la enseñanza de la historia reciente en Colombia: trabajar con la memoria en un país en guerra. *Revista Reseñas*. N° 7, 13-66. «»
- Rubio, G (2007) Educación y memoria. Desafío y tensiones de una propuesta. *Nómadas. Revista crítica de ciencias sociales y jurídicas*. P.p 163-175
- Rueda, W., Tanács, E., & Oritz, J. (2004). *Contextos sociales*. Bogotá: Santillana.
- Ruiz, A. (2017). *Galería de los sueños. la educación para la paz desde el aula*. Bogotá: Centro de Memoria Histórica Militar.

- Ruiz, A. (2022). El puente está quebrado ¿con qué lo curaremos? El legado de la Comisión de la Verdad en la escuela. Bogotá: Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición.
- Sacavino, S. (2015). Pedagogía de la memoria y educación para el "nunca más" para la construcción de la democracia. *Revista Folios. Numero 41.*, 69-85.
- Salamanca Rangel, M. E., Casas-Casas, A., & Otoyá Mejía, A. (Eds.). (2009). *Educación para la paz: Experiencias y metodologías en colegios de Bogotá*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Salazar, M. C. (1992). Violencia, pobreza y conflictos armados en América Latina. *Revista Colombiana de Educación*, No. 24, 1-19.
- Salcedo, J. J. (1 de Junio de 1961). Memorándum al Sr. Ministro de Gobierno sobre algunas ideas comentadas en la amable visita que el Sr Ministro hizo a Acción Cultural Popular el día 1 de junio de 1961. Obtenido de Violencia. Archivo Histórico Germán Guzmán Campos: <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/server/api/core/bitstreams/281bc3c4-dd5f-4992-9a67-02fa78d59f17/content>
- Sánchez, G. (1995). Colombia: violencia y democracia. Comisión de estudios sobre la violencia. Bogotá: Universidad Nacional.
- Sánchez, L. (2017). Los saberes de la guerra. Memoria y conocimiento intergeneracional del conflicto en Colombia. . Bogotá: Siglo del hombre editores.

- Sánchez, M. (28 de febrero de 2023). Periódico UNAL. Obtenido de <https://periodico.unal.edu.co/articulos/educacion-y-paz-una-apuesta-por-otras-formas-de-ensenanza-que-urgen-en-colombia>
- Sánchez, N. (14 de Mayo de 2018). La guerra no doblega a los maestros. Obtenido de El Espectador: <https://www.elespectador.com/colombia2020/justicia/verdad/la-guerra-no-doblega-los-maestros-articulo-856668/>
- Sánchez, N. (30 de Junio de 2018). Organizaciones de niños le piden a Iván Duque escuelas más seguras . Obtenido de El Espectador: <https://www.elespectador.com/colombia2020/pais/organizaciones-de-ninos-le-piden-ivan-duque-escuelas-mas-seguras-articulo-856841/>
- Secretaría de Educación de Boyacá. (1970). Alfabetización 1965-1967. *Revista Cultura*, 121-127.
- Secretaría de Educación Pública de Antioquia. (1957). Uniformes, cuotas, enseñanza de urbanidad, culto a la bandera. Medellín.
- Schindel, E. (2011). ¿Hay una "moda académica" de la memoria? Problemas y desafíos en torno del campo. *Aletheia*, No 3, 1-12.
- Silva, O. (2017). *Configuración y consolidación de la enseñanza de las ciencias sociales como campo de saber - poder en Colombia 1976-1994*. . Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Suárez, H. (1989). La enseñanza de la historia en el banquillo. *Educación y cultura*, No. 18, 61-64.

- Tyack D. y Cuban L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Todorov, T. (2000). *Los abusos de la memoria*. Buenos Aires: Paidós.
- Toro, J. B. (1988). El educador y la creación de una cultura para la Paz y la Democracia. *Educación y cultura*, No. 16, 21-24.
- Torres, I. (2015). Enseñanza de la historia reciente y memorias sobre el conflicto armado en Colombia. Cuiabá: Universidad Federal de Mato Grosso.
- Toscano. (14 de Febrero de 2013). Reclutamiento. Obtenido de <http://toscanocaricatura.blogspot.com/2013/02/reclutamiento.html>
- Traverso, E. (2007). Historia y memoria. Notas sobre un debate. En M. Franco, & F. (Levín, *Historia reciente. perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. (págs. 67-96). Buenos Aires: Paidós.
- Traverso, E. (2007). *El pasado instrucciones de uso. Historia, memoria y política*. Madrid: Marcial Ponts.
- Triana, E. (1975). *Despierta campesino*. Biblioteca del campesino. Bogotá: Acción Cultural Popular.
- Trinidad, R. (2004). El espacio escolar y las memorias de la guerra en Ayacucho. En E. Jelin, & F. Lorenz, *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado* (págs. 11-40). Madrid: Siglo veintiuno editores.

- Ucelli, F., Agüero, J., Pease, M., & T, P. (2017). *Atravesar el silencio. Memorias sobre el conflicto armado interno y su tratamiento en la escuela.* . Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Unesco. (1949). Educación para la paz. Seminario regional de educación en la América Latina. Washington: Unesco.
- Unesco. (11 de Octubre de 1965). Informe del director general sobre el congreso mundial de ministros de educación para la liquidación del analfabetismo. Obtenido de Unesco biblioteca digital: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000213997_spa
- Unesco. (1967). Unesco veinte años al servicio de la paz 1946-1966. París: Unesco.
- Unesco. (1978). Actas de la Conferencia General. París: Unesco.
- Unesco. (1985). Unesco y la educación para la paz. Perspectivas. Revista trimestral de educación, 477-486.
- Unesco. (1995). Actas de la Conferencia General. París: Unesco.
- Unesco. (1996). Actas de la conferencia general. París: Unesco.
- Unesco. (1999). *Encuentro de escuelas asociadas a la Unesco por la paz, experiencias.* Bogotá: Exe editores.
- Unesco. (2000). Marco de acción de Dakar. educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes. Dakar: Unesco.
- Unesco. (2005). Educación para todos. El imperativo de la calidad. París: UNESCO.
- Unesco (2011). Una crisis encubierta: conflicto armado y educación. París: Unesco.

Unesco. (2016). *La educación al servicio de los pueblos y el planeta: creación de futuros sostenibles para todos*. París: Unesco.

Universidad Pedagógica Nacional. (2006). *Expedición Pedagógica nacional. Pedagógica, territorio y cultura*. Bogotá: UPN.

Uribe, L. (2019). *La memoria histórica puede contribuir en el cambio conceptual para la reconstrucción y la comprensión del conflicto armado en el departamento del Meta durante el periodo 1997 a 2002 con los estudiantes de decimo grado*. Manizales: Universidad Autónoma de Manizales. «»

USAID. (2017). *La paz. Como aprendizaje vital. Guía en clave de Cátedra de Paz*. Bogotá: USAID.

Valdés, B. (20 de Mayo de 2018). Las enseñanzas de Atilio y Pura para La Normal de Montes de María. Obtenido de <https://www.elespectador.com/colombia2020/justicia/verdad/las-ensenanzas-de-atilio-y-pura-para-la-normal-de-montes-de-maria-articulo-856700/>

Valencia, A. (2016). *El lugar de la memoria histórica en la normatividad del MEN. El caso de la masacre en Colombia*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.

Valls, R. (12 de julio de 2007). *La guerra civil española y la dictadura franquista: las dificultades del tratamiento escolar de un tema potencialmente conflictivo*. Obtenido de Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=324127626006> «»

Vanegas, S. (2016). *La memoria del conflicto armado colombiano en la complejidad de la escuela*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. «»

Vázquez, F. (2021). *Cómo hacer cosas con Foucault*. Madrid: DADO Ediciones.

- Vega, R. (1998). *Historia: conocimiento y enseñanza*. Bogotá: Antropos.
- Vega, R. (2016). Injerencia de los Estados Unidos en el conflicto armado de Colombia. En Bitácora para Cátedra de la paz (págs. 51-63). Bogotá: UPN.
- Velásquez, P. (1951). Guiones pedagógicos para maestros e inspectores o supervisores. Bogotá: Minerva.
- Wills, M. E. (2022). *Memorias para la paz o memorias para la guerra*. Bogotá: Planeta.
- WRadio (2025). Así será el proceso de desclasificación de los archivos del DAS: son más de 57 mil cajas. Obtenido de El Tiempo. <https://www.wradio.com.co/2025/10/21/asi-sera-el-proceso-de-desclasificacion-de-los-archivos-del-das-son-mas-de-57-mil-cajas/>
- Zapata, F. (2003). Desplazamiento y conflicto en la escuela, sin raíces. Educación y cultura, No. 64, 63-66.
- Zarama, R. (1996). Legado 5. Ciencias sociales integradas. Bogotá: Voluntad S.A.
- Zurita, F. (2017). Represión y vigilancia hacia el trabajo docente durante la dictadura militar en Chile (1973-1990). Araucaria. Revista Iberoamericana de filosofía, política y humanidades. N° 38, 285-322.