

# Afrontar los pasados controversiales y traumáticos

*Aproximaciones desde  
la enseñanza y el aprendizaje  
de la Historia*

---

## EDITORES

NILSON JAVIER IBAGÓN

RAFAEL SILVA VEGA

ANTONIO ECHEVERRY

ROBIN CASTRO GIL



# Afrontar los pasados controversiales y traumáticos

*Aproximaciones desde  
la enseñanza y el aprendizaje  
de la historia*

EDITORES ————— NILSON JAVIER IBAGÓN  
RAFAEL SILVA VEGA  
ANTONIO ECHEVERRY  
ROBIN CASTRO GIL



**Afrontar los pasados controversiales y traumáticos.**  
**Aproximaciones desde la enseñanza y el aprendizaje de la historia**

© Nilson Javier Ibagón, Rafael Silva Vega, Antonio Echeverry,  
Robin Castro Gil (editores), y varios autores

Cali: Universidad Icesi y Universidad del Valle, 2021  
254 pp.: 17x23 cm -- (Colección A Contraluz, vol. 2)

Incluye referencias bibliográficas

ISBN: 978-958-53461-5-4 | 978-958-53461-6-1 (ePub) | 978-958-53461-7-8 (PDF)

DOI: <https://doi.org/10.18046/EUI/acluz.2.2021>

**Palabras Clave:** 1. Enseñanza de la historia | 2. Enseñanza-aprendizaje | 3. Trauma |  
4. Violencia | 5. Conciencia histórica | 6. Construcción de paz

**Código Dewey:** 371.3 cd 22 ed.

112

Primera edición / Junio de 2021

© **Universidad Icesi**  
**Facultad de Derecho y Ciencias Sociales**

**Rector:**

Francisco Piedrahita Plata

**Secretaría General:**

María Cristina Navia Klemperer

**Director Académico:**

José Hernando Bahamón Lozano

**Decano de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales:** Jerónimo Botero Marino

**Director de la Maestría en Estudios Sociales y Políticos:** Robin Castro Gil

**Coordinador Editorial:**

Adolfo A. Abadía

**Editorial Universidad Icesi**

Calle 18 No. 122-135 (Pance), Cali – Colombia

Teléfono: +57 (2) 555 2334

E-mail: [editorial@icesi.edu.co](mailto:editorial@icesi.edu.co)

<http://www.icesi.edu.co/editorial>

© **Universidad del Valle**  
**Facultad de Humanidades**

**Rector:**

Edgar Varela Barrios

**Vicerrector de Investigaciones:**

Héctor Cadavid Ramírez

**Decano de la Facultad de Humanidades:**

Darío Henao Restrepo

**Directora de la Maestría en Historia:**

Nancy Motta González

**Director del Programa Editorial:**

Omar Díaz Saldaña

**Programa Editorial Universidad del Valle**

Ciudad Universitaria, Meléndez, Cali – Colombia

A.A. 025360

Teléfono: +57 (2) 321 2227

E-mail: [programa.editorial@correounivalle.edu.co](mailto:programa.editorial@correounivalle.edu.co)

<http://programaeditorial.univalle.edu.co>

**Revisión de estilo:**

Paola Vargas

**Diseño y Diagramación:**

Natalia Ayala Pacini | [nataliaayalapb@gmail.com](mailto:nataliaayalapb@gmail.com)

Impreso en Colombia – *Printed in Colombia*

La publicación de este libro se aprobó luego de superar un proceso de evaluación doble ciego por dos pares expertos.

Las instituciones editoras de esta obra no se hace responsable de la ideas expuestas bajo su nombre, las ideas publicadas, los modelos teóricos expuestos o los nombres aludidos por el(los) autor(es). El contenido publicado es responsabilidad exclusiva del(los) autor(es), no reflejan la opinión de las directivas, el pensamiento institucional de las Universidades editoras, ni genera responsabilidad frente a terceros en caso de omisiones o errores.

El material de esta publicación puede ser reproducido sin autorización, siempre y cuando se cite el título, el autor y la fuente institucional.



**COLECCIÓN  
A CONTRALUZ**

La colección "A Contraluz", resultado del convenio interinstitucional entre la Maestría en Estudios Sociales y Políticos de la Universidad Icesi y la Maestría en Historia de la Universidad del Valle, se propone llevar a la comunidad académica, como al gran público, estudios en los campos de la historia y de las ciencias sociales de noveles y expertos investigadores que han asumido su labor científica con un sentido ético para ayudarnos, desde sus trabajos, a ver de forma crítica, es decir, a contraluz, la realidad que nos circunda a nivel local, regional y global.

## ÍNDICE

- 07 — Presentación
- 11 — Prólogo
- 13 — **1** Lidiar con las cargas del pasado en la escuela.  
Reflexiones desde la enseñanza y el aprendizaje  
de la historia  
**NILSON JAVIER IBAGÓN MARTÍN · ROBERTO GRANADOS  
PORRAS**
- 41 — **2** Temas históricos controversiales y la enseñanza  
de la historia en Brasil  
**MARIA AUXILIADORA SCHMIDT · MARLENE CAINELLI**
- 75 — **3** La transición democrática ¿violenta o pacífica?:  
las ideas de los estudiantes de secundaria chilena  
**GABRIELA VÁSQUEZ LEYTON · MARÍA SÁNCHEZ AGUSTÍ ·  
CARLOS MUÑOZ LABRAÑA**
- 105 — **4** Para que no se repita: la enseñanza de la violencia  
interna en el Perú desde los docentes  
**AUGUSTA VALLE TAIMAN**

- 145 — **5** Historia, guerra e insurgencia armada.  
Pensamiento histórico sobre el conflicto armado  
en excombatientes de las farc  
**JUAN CARLOS RAMOS PÉREZ**
- 171 — **6** Narrar lo diverso y lo controversial: la enseñanza  
de la historia y su pertinencia para la construcción  
de paz en Colombia  
**FABIÁN ANDRÉS LLANO · VANESSA ANDREA CUBILLOS  
ALVARADO**
- 199 — **7** El pasado traumático de los pueblos originarios  
en Brasil: la perspectiva del texto escolar y las  
narrativas de jóvenes de escuela indígena  
**ROSI TEREZINHA FERRARINI GEVAERD**
- 223 — **8** Enseñar el conflicto armado en los libros  
de texto escolar: Perspectivas para comprender  
su configuración desde la conciencia histórica  
**LILIANA DEL PILAR ESCOBAR RINCÓN**
- 245 — Sobre los autores





## PRESENTACIÓN

La mayoría de sociedades modernas están permeadas por acontecimientos y procesos trágicos y dolorosos –causados por la acción o la omisión del hombre–, que han marcado su historia. Estos, por lo general, se constituyen en referentes difíciles de tramitar al interior de las sociedades, en la medida que ponen en entredicho la “legitimidad” del orden establecido y los esquemas de identidad histórica tradicionales. Por ello, pese a la importancia que tiene analizar este tipo de pasados al momento de identificar problemas sociales, políticos, económicos y culturales de carácter estructural, no es extraño encontrar posicionamientos oficiales y no oficiales que promueven su distorsión, evasión u olvido en tanto temáticas públicas a ser discutidas.

Desde esta perspectiva, mientras se refuerzan sistemáticamente por medio de diferentes medios y espacios de socialización, las imágenes de ejemplaridad y esplendor de un pasado triunfal, de forma paralela, se promueve activamente el encubrimiento de actos y procesos históricos determinados por la infamia, la vileza, y la mezquindad que caracterizan al ejercicio de la violencia física y simbólica. A través de esta operación de doble vía, determinados grupos socioculturales hegemónicos, reafirman un sistema de identidad histórica apoyado en un “aprendizaje histórico” limitado que niega el sufrimiento y dolor del otro, hipotecando con ello, la posibilidad de pensar un presente y un futuro en los que prime la justicia y la paz.

En contextos locales y globales en los que cada vez se desdibuja más el sentido de lo humano, ¿cuál es entonces la función del aprendizaje histórico? ¿Es acaso la de reafirmar un sistema de identidad exento de culpa y vergüenza ante los efectos de un humanismo que

deshumaniza? O por el contrario ¿Es la de fundamentar ejercicios de reconciliación críticos orientados a la estructuración de una praxis vital en la que se evite a toda costa anular/aniquilar al otro? El tipo de respuestas que se den a estas preguntas, puede permitirnos entender, no sólo, el funcionamiento de espacios concretos de producción, transmisión y recepción de la memoria histórica -como es la escuela-, sino la naturaleza misma de la *cultura histórica* que los define.

Por consiguiente, la reflexión sobre la necesidad o no, de afrontar y entender los pasados controversiales y traumáticos en medio del desarrollo de la formación histórica de los sujetos, va más allá de una preocupación por variables de índole cognitivo -sin que esto implique invalidar o negar su importancia-. Supone, además, un cuestionamiento en torno a elementos *políticos* relativos a las relaciones de poder y su alcance pragmático, y; *éticos*, vinculados a los principios desde los cuales se legitiman o no las acciones violentas. Así pues, lo que prima es una valoración acerca de la producción individual y colectiva de *sentido* en torno a la vida -y la muerte-, ejercicio que permite a los miembros de la sociedad, comprender desde la acción, su lugar en el mundo y, consecuentemente, su relación con los demás -lejanos y cercanos en el tiempo-espacio-.

Por lo tanto, el reto de abordar públicamente las historias controversiales, no sólo está en hacerlas visibles, sino, además, en lograr que independientemente de su lugar geográfico y tiempo cronológico de desarrollo, las personas del presente consigan identificarse con los sufrimientos y resistencias de los silenciados, vulnerados y humillados, reemplazando así, la indolencia por el compromiso. Es a través de este cambio de perspectiva que el aprendizaje histórico cobra relevancia socio cultural y socio política, al permitir una conexión efectiva y afectiva entre experiencias humanas diversas.

A partir de estos principios generales de discusión, el presente libro busca aportar elementos de análisis que permitan reconocer la importancia que tiene hoy, afrontar decididamente como sociedad global, el dolor y la frustración que emanan de procesos históricos definidos por la barbarie, la crueldad, el horror y la sevicia humanas; tarea en la cual, es indispensable pensar nuevas concepciones y sentidos de los alcances formativos de la enseñanza y el aprendizaje de la historia. Una historia viva, crítica y contra-hegemónica, al alcance del grueso de la población, se postula así, como un medio efectivo para interpretar el pasado, entender el presente -tomando acción en él- y proyectar un futuro esperanzador.



## PRÓLOGO

En nuestra función docente van implícitas responsabilidades colectivas que traspasan los límites físicos del aula y que se proyectan hacia la sociedad donde vive nuestro alumnado. Y, además, en nuestra función como docentes de historia, una de esas responsabilidades, y no pequeña, supone dotar al alumnado de la capacidad de pensamiento crítico para valorar en su justa medida los hechos ya acontecidos y poder tomar decisiones de futuro que ayuden a resolverlos.

Tal y como indicaba en 2017 Jesús Estepa en su lección inaugural para la Universidad de Huelva, la relación entre la enseñanza de la historia y los problemas sociales debe ser estrecha, puesto que una de las metas fundamentales de la Didáctica de las Ciencias Sociales es que nuestros estudiantes se formen como ciudadanos, tengan la capacidad de comprender la sociedad en la que viven y se integren en ella de forma satisfactoria.

Por supuesto, afrontar problemas recientes en las clases de historia deberá conllevar una serie de actuaciones docentes diferentes a las que realizamos cuando nos enfrentamos a explicaciones históricas alejadas en el tiempo. Cada etapa tiene sus propias dificultades y, para enfrentarlas, es necesario que el profesorado tome las decisiones apropiadas y concretas en cada caso.

*Afrontar los pasados controversiales y traumáticos* desde la enseñanza de la historia es precisamente el propósito de esta obra que tenemos ante nosotros. Pero, no piense el lector, que se nos va a ofrecer aquí una “receta” educativa que funcione en todas las aulas, ante todos los estudiantes y en todos los casos. Los temas de historia reciente suponen amplias áreas de controversia –es decir, pueden ser estudiados desde múltiples puntos de vista– y, al mismo tiempo,

se convierten en asuntos traumáticos para la sociedad que los ha vivido, por lo que el aspecto emocional y cercano tiene una amplia carga a la hora de enfrentarse a los problemas del pasado reciente.

Ante estas dos dificultades de la historia reciente, la controversia y el trauma emocional, los docentes nos aferramos a una respuesta basada en el uso de un método científico riguroso, la investigación y en el manejo de las evidencias históricas como fuente de conocimiento que permita a nuestro alumnado comparar los diferentes puntos de vista, las causas y las consecuencias de los hechos del pasado y, a través de la reflexión, construir su propio conocimiento histórico sin caer en los intereses particulares de los agentes externos que promocionan las narrativas históricas.

El pasado 30 de abril de 2020, el Primer Ministro italiano, Giuseppe Conte, en la Cámara de los Diputados, nos recordaba en un discurso la distinción que hacían los filósofos griegos entre la *doxa* que es la opinión basada en la percepción personal, y la *episteme* que se refiere al conocimiento científico basado en la evidencia: “*La filosofia antica, da Platone ad Aristotele, distingueva la ‘doxa’, intesa come l’opinione, la credenza alimentata dalla conoscenza sensibile, dall’epistème’, la conoscenza che invece ha saldi basi scientifiche*” (Conte, 2020).

Resulta llamativo que haya sido un contexto de dificultad extremo debido a la pandemia mundial generada por el COVID-19, quien nos recuerde la importancia de tomar decisiones en función del conocimiento científico generado a través de las evidencias.

Pero, ¿es posible para los docentes de historia construir un relato empírico basado en el uso de evidencias, tal y como nos recomiendan Seixas y Morton? O, por el contrario, ¿es la historia un conocimiento subjetivo sujeto siempre a la interpretación del docente? Como todas las ciencias, y la enseñanza de la historia lo es, la respuesta es sí a ambas preguntas: por un lado, tal y como sostenía Newton el paso del tiempo es absoluto e irreversible, por lo que un historiador es capaz

de reconstruirlo objetivamente mediante la investigación; pero, del mismo modo, como defendía Einstein, el espacio-tiempo tiene un carácter relativo, por lo que su percepción actual depende siempre de las condiciones en las que viva el observador que lo estudia.

Y es, en esta dicotomía científica, donde trabajamos los profesores de historia a la hora de enfrentarnos a los temas controvertidos o traumáticos de la historia reciente: debemos superar las narraciones unívocas y unidireccionales que nos ofrecen las instituciones y los medios, permitir a nuestros estudiantes investigar en el aula y manejar diferentes fuentes que representen distintos puntos de vista, ser capaces de criticar la validez de esas fuentes como evidencias científicas a través de la comparación y, a partir de este conocimiento comprobable, llegar a un aprendizaje histórico que suponga una interpretación empírica de los hechos del pasado reciente que tanta controversia causan.

No se distinguen ciencias teóricas de ciencias aplicadas, porque todas las ramas científicas tienen que basarse en el análisis teórico, la extracción de evidencias y el análisis de las mismas. Y la Didáctica de la Historia no es una excepción. La Historia que enseñamos no debe ser el relato que alguien construye con base a sus intereses. Se tiene que sustentar en conocimientos existentes: para enseñar, por ejemplo, cómo se vivía en la prehistoria, qué comían, cómo se vestían o qué forma tenían sus viviendas, el profesor de historia debe centrarse en aportar al alumnado las fuentes arqueológicas precisas que nos proporcionan el conocimiento deseado. Del mismo modo, debemos proceder con la historia reciente que, además, será rica en fuentes y múltiples puntos de vista.

La historia reciente contiene realidades traumáticas y controvertidas para la sociedad: guerras, pobreza, conflictos armados, terrorismo, dictaduras, desaparecidos, represión política, silencio o desigualdad económica. Habitualmente se trata de contenidos invisibilizados en los manuales de texto y en los desarrollos curriculares, pero la

clase de historia, precisamente, está para trabajar nuestra memoria, lejana o reciente, desde un punto de vista honesto y científico, así el alumnado de hoy, que serán ciudadanos del mañana, tendrán más elementos de juicio y mayor capacidad crítica para tomar las decisiones correctas en las sociedades del futuro.

— **DR. JUAN RAMÓN MORENO-VERA**  
Universidad de Murcia, España



# — 1

## Lidiar con las cargas del pasado en la escuela.

Reflexiones desde la enseñanza y el aprendizaje de la historia

**NILSON JAVIER IBAGÓN MARTÍN**

Universidad del Valle, Colombia

**ROBERTO GRANADOS PORRAS**

Universidad Nacional de Costa Rica

Las narrativas históricas –locales, regionales, nacionales, globales– y su enseñanza, suelen cimentarse en la (re)construcción de hazañas individuales y/o grupales, que reafirman la idea de unidad a partir de imágenes de victoria, gloria, grandeza y triunfo. Desde esta perspectiva, la formación del *nosotros* parte de la exaltación de un pasado ejemplar en el que no hay lugar para el fracaso, la vergüenza o la culpa, a no ser que estas condiciones puedan ser endilgadas a los *otros* –internos y externos–. De ahí, la tendencia que existe en diferentes espacios educativos formales e informales, de negar, ocultar y tergiversar experiencias históricas difíciles (Epstein y Peck, 2017), sobrecargadas (Borries, 2011a, 2016; Schmidt, 2015), controvertidas (Moreno y Monteagudo, 2019) y traumáticas (La Capra, 2001), las cuales, debido a su naturaleza, ponen en cuestión las ideas de progreso y orden de los relatos oficiales que se construyen en torno al pasado<sup>1</sup>.

---

1. En el presente texto, estas categorías se utilizarán para hacer referencia a experiencias históricas dolorosas y sensibles, las cuales, debido a su naturaleza,

A pesar de la complejidad que representa entender y analizar procesos históricos marcados por el dolor y el sufrimiento, su abordaje crítico al interior de sociedades que directa o indirectamente los experimentaron, es fundamental en la construcción de un futuro común basado en la verdad, la justicia, la reparación y la no repetición. La introducción de cambios en las formas en la que se construye conocimiento sobre esos pasados difíciles y, en los sentidos que definen su enseñanza a las nuevas generaciones, pueden ayudar a superar<sup>2</sup>, tanto el olvido acrítico desde el cual son invisibilizados, como los discursos que mediante lecturas tergiversadas de su origen y desarrollo exacerbaban la división y la discordia. Así pues, reconocer el pasado conflictivo y violento como parte constitutiva de las narrativas históricas supone una revisión profunda de estas y de su enseñanza.

En escenarios escolares, la enseñanza rigurosa de la historia controversial y difícil, antes que debilitar la unidad social y política, co-ayuda a las sociedades divididas por la violencia a sanar las heridas y reparar el tejido social desgarrado por la confrontación y las desavenencias (Bentrovato y Shulze, 2016). Por lo tanto, impulsa procesos de reconciliación que permiten a los estudiantes y docentes lidiar con las cargas del pasado –lejano y cercano– facilitando la comprensión del presente y la proyección de un futuro diferente afincado en la justicia social (Ahonen, 2014; Kokkinos, 2011). Por consiguiente, la enseñanza de la historia en el marco del sistema escolar, debe permitir a los estudiantes y profesores poner en cuestión las identidades sectarias y los procesos de amnesia que impiden, al

---

ponen en cuestión la estructura de los relatos y memoria oficial. Es de aclarar que, las reflexiones teóricas producidas en torno a estas categorías establecen algunas diferencias entre ellas. No obstante, debido al alcance de los objetivos explicativos que orientan este texto, dichas distinciones no se abordarán.

2. Se expresa en términos de posibilidad, ya que, también es posible obtener el efecto contrario y profundizar con ello la negación o su uso inadecuado.

interior de las sociedades, el desarrollo de reflexiones individuales y colectivas en torno a los pasados dolorosos, viabilizando por el contrario su análisis e interpretación.

A partir de este principio general, el presente texto analiza los retos y posibilidades formativas que implica para la enseñanza de la historia –entendida como campo de conocimiento–, incluir en la escuela contenidos substantivos asociados a pasados traumáticos y controversiales. Para ello se han establecido tres ejes de reflexión: el primero identifica los obstáculos y problemáticas que se deben sortear al momento de promover en los salones de clase, reflexiones de carácter histórico sobre procesos, acontecimientos o hechos que marcaron a una sociedad por el dolor, la barbarie y la violencia de dichas experiencias; luego, se explora la importancia que tienen la reestructuración teórica y metodológica de la enseñanza-aprendizaje de la historia, en la puesta en marcha de procesos escolares dirigidos a la comprensión crítica de este tipo de pasados, y; finalmente, se analizan las ventajas formativas que trae consigo abordar los pasados traumáticos y conflictivos a través de enfoques de enseñanza-aprendizaje basados en el desarrollo del pensamiento históricos de los estudiantes, específicamente, en una de sus habilidades centrales: *la multiperspectividad histórica*.

### **El silencio y la tergiversación: obstáculos y problemas para enseñar los pasados traumáticos y dolorosos en la escuela**

Debido a la desestabilización que producen los pasados traumáticos y dolorosos en la estructura de los relatos de grandeza y orden que dan forma a la historia oficial de los Estados Nación, su difusión como contenidos de reflexión escolar, se ve afectada negativamente

por dos formas discursivas de carácter analítico limitante: el silencio y la tergiversación<sup>3</sup>.

En el primer caso, cualquier reflexión crítica o posibilidad interpretativa sobre acontecimientos y procesos históricos controversiales, es obturada en la escuela a través del predominio de la *cultura del silencio* (Bentrovato, Korostelina y Shulze, 2016; Gellman, 2015, 2016); en ella, prima la consolidación de un presente y la proyección de un futuro que ignoran, en tanto referente, los pasados traumáticos, difíciles y dolorosos internos. Es común que, mediados por este tipo de perspectiva, el currículo oficial, los planes de estudio institucionales, los textos escolares, los medios de comunicación, las narrativas de algunos maestros, etc., ignoren por completo el tratamiento de estas temáticas –pese a su relevancia–.

La cultura del silencio es funcional a algunos sectores de la sociedad que buscan promover el olvido de procesos y acciones históricas violentas de las que fueron parte activa en calidad de perpetradores. Asimismo, se vuelve conveniente para sectores cuya filiación política, religiosa, social o económica, los liga a fenómenos históricos controversiales que no vivenciaron, pero que de forma directa o indirecta los beneficia en el presente. En consecuencia, el silencio puede ocultar tanto, experiencias históricas distanciadas significativamente en el tiempo –siglos de diferencia respecto al presente–, como experiencias históricas cuyo desarrollo es reciente, normalizando su no tratamiento escolar. Frente a este último tipo de experiencias, el silencio se puede imponer en los sistemas educativos y otros espacios de socialización, de forma radical o a través de la declaración de periodos de transición. Estas moratorias,

---

3. Estas formas afectan la concepción del currículo, las prácticas de enseñanza –rol de los docentes–, y los resultados de aprendizaje –papel de los estudiantes–. En algunos casos, funcionan de manera complementaria, siendo parte de una misma fórmula de manipulación de la historia.

aunque son justificadas por algunos sectores sociales a partir de la necesidad de tener un tiempo de *luto* que permita a las comunidades sanar las heridas<sup>4</sup>, en la mayoría de situaciones, terminan diluyendo la discusión y convirtiéndose en una política definitiva. De ahí que, poco a poco se naturalice la censura, la represión de la memoria y la amnesia selectiva en la escuela (Buckley, 2009; De Beats, 2015; Ibagón, 2020; King, 2014).

En el segundo caso, aunque las historias controversiales se integran al corpus de contenidos escolares oficiales, las lecturas que se hacen de ellas no permiten captar toda su complejidad, siendo explicadas a partir de supuestos que ignoran por completo la evidencia histórica con la que se cuenta. La tergiversación se va consolidando así, a través de diferentes formas de manipulación narrativa que, individual o relacionalmente, alteran a conveniencia la interpretación de lo que aconteció (Figura 1). Entre los mecanismos discursivos y metodológicos más importantes, que viabilizan en contextos escolares el establecimiento de sesgos interpretativos alrededor de los pasados controversiales y difíciles, se encuentran:

---

4. Es importante tener presente que estas moratorias no son perjudiciales en sí mismas, ya que, en el caso de conflictos violentos recientes, el impacto que tienen en la generación que los experimentó, puede restringir considerablemente su análisis, debido al trauma, la ira y el dolor (Ahonen, 2014; McCully, 2012). Según Bentrovato (2017) son cuatro los motivos que suelen aparecer para justificar la necesidad del silencio frente a una historia difícil reciente: a) el dolor experimentado y no superado puede obstaculizar la reconciliación intergrupala; b) la posibilidad real de confrontar objetivamente el pasado violento se reduce cuando los actores involucrados en el conflicto aún mantienen posiciones poderosas; c) es necesario tener un tiempo suficiente para que la investigación de carácter científico avance en la producción de estudios serios que permitan la construcción de un consenso sobre el pasado, y; d) los países, luego de finalizado el conflicto violento, enfrentan múltiples desafíos sociales y económicos vitales, los cuales hacen que revisar la historia pierda prioridad en términos pragmáticos.

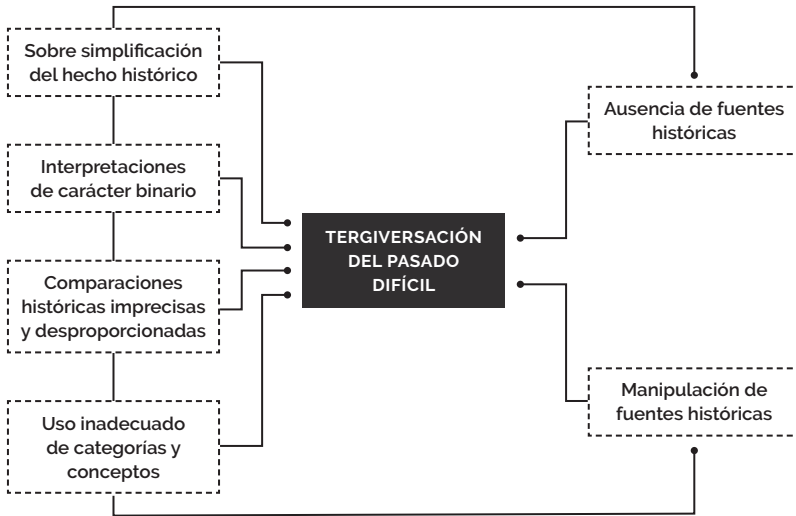
a) *La sobre simplificación del hecho histórico*: se configura cuando se resta importancia a un proceso o acontecimiento histórico doloroso de gran calado en la sociedad. Aunque parece contradictorio, el hecho se visibiliza sólo con el fin de ocultar o negar parte de la racionalidad que explica el fenómeno estudiado (Ibagón, 2016, 2019). En este sentido, son comunes las menciones exiguas, nominales y carentes de profundidad, a través de las cuales, el pasado difícil termina siendo reducido a anécdotas excepcionales sin mayor trascendencia para la vida de las generaciones pasadas, presentes y futuras. Esta pérdida de importancia se reafirma por medio de descripciones simplificadas que desconectan de forma deliberada la experiencia histórica controversial con las realidades sociales, políticas, económicas y culturales actuales.

b) *Las interpretaciones de carácter binario*: a través de este tipo de interpretación, suele resaltarse de forma intencional y, sin evidencia fáctica -ausencia de fundamentación científica-, la inferioridad moral de un sujeto o grupo, en comparación a la grandeza con la que se asocia su contraparte. De ahí que, se recurra al uso de imágenes estereotipadas que van construyendo la idea de buenos/malos; héroes/villanos; ganadores/perdedores; civilizados/bárbaros; victoriosos/vencidos; nosotros/ellos; etc.; fórmulas narrativas prejuiciosas en las cuales los matices analíticos son inexistentes.

c) *Las comparaciones históricas imprecisas y desproporcionadas*: se configuran en medio de la búsqueda de explicar las causas, desarrollo y consecuencias de un proceso histórico violento, a través de su comparación con otro distanciado en el tiempo y/o el espacio, el cual no guarda una relación directa o indirecta con el objeto primario de análisis. Por lo general, este tipo de comparaciones, con el fin de confundir al receptor de la información, distorsionan la realidad estudiada al plantear parámetros de referencia que no corresponden a su naturaleza específica.

FIGURA 1

Mecanismos sobre los que se sustenta la tergiversación del pasado traumático y doloroso



Fuente: elaboración propia.

d) *El uso inadecuado de categorías y conceptos*: las categorías y conceptos que se utilizan para definir el pasado sensible, introducen variables analíticas que pueden producir sesgos importantes al momento de construir la narración sobre él. Por ejemplo, definir un secuestro como una retención, una revolución como una revuelta, un genocidio como una desaparición, o una masacre como un combate, altera significativamente la explicación de lo que aconteció y, por lo tanto, impide entender el fenómeno en sí. De ahí que, más allá de ser una cuestión de forma, el uso de los conceptos implica una disputa de fondo en torno a la deslegitimación o reconocimiento de la importancia del proceso histórico analizado y el rol de los agentes involucrados en él.

e) *La ausencia de fuentes históricas*: la construcción de narrativas históricas sin que medie el análisis de fuentes de primer y segundo orden, facilita la manipulación de la explicación de las historias controversiales. A partir de esta ausencia, las posturas pseudo-neutrales se naturalizan, cerrando por completo la posibilidad de evaluar interpretaciones diversas sobre los acontecimientos traumáticos o conflictivos. La narrativa sobre el pasado se presenta formalmente como el pasado en sí, obviando su condición de *versión* -construida desde un lugar específico de enunciación-.

f) *La manipulación de las fuentes históricas*: esta limitante se concreta a través de la alteración de la información de las fuentes y la falta de triangulación de los datos que ofrecen estas. En la primera situación, las fuentes son forzadas por el narrador a decir lo que a este le conviene; operación que se realiza a través de recortes o adiciones de información a los materiales seleccionados -escritos, orales o visuales-. En el segundo caso, la versión expuesta en una sola fuente, se eleva a verdad absoluta, sin que medie un proceso de triangulación analítica con otro tipo de información -situación por medio de la cual la probabilidad de tergiversar el pasado aumenta exponencialmente-. Se omite así, el hecho que las narrativas de ciertos grupos y personas acerca de un evento violento pueden diferir respecto a las causas, el número e identidad de las víctimas, los roles y responsabilidades de los actores, y las motivaciones, legitimidad e implicaciones de sus acciones (Bentrovato, 2017). Así pues, el uso a conveniencia de fuentes históricas, busca legitimar determinados posicionamientos en detrimento de otros, introduciendo sesgos explicativos que se camuflan en ejercicios que se presentan como científicos, pero que en realidad están lejos de serlo.

Al interior de los sistemas educativos, el silencio y la tergiversación a la hora de entender las historias traumáticas, sensibles, o difíciles, se fortalecen en escenarios en los que el Estado -legislación general y curricular- y la comunidad educativa -directivos, docentes, padres de



familia, estudiantes, etc. – carecen de voluntad política y pedagógica para afrontar críticamente dichos contenidos. La negativa por parte de algunos gobiernos y sectores sociales de revisar las narrativas que han sido impuestas como referentes unívocos de identidad histórica, ha facilitado la difusión de una memoria oficial que, debido a su estructura, restringe la posibilidad de las nuevas generaciones de comprender la historia conflictiva –lejana y reciente– que intervino e interviene en la definición de su devenir individual y colectivo.

### **Pensar los pasados traumáticos y dolorosos a partir de la reestructuración escolar de la enseñanza de la historia**

Las posibilidades para que el estudiantado –niñez y juventud– se involucren activamente con el análisis crítico, tanto de las lógicas particulares de desarrollo de los pasados traumáticos y dolorosos, como de su vínculo con la actualidad, se reducen significativamente en contextos escolares en los que las prácticas de enseñanza de la historia se estructuran a partir de la transmisión y recepción pasiva de conocimientos acabados y cerrados. En la medida que este esquema de formación reafirma la existencia de una única verdad para entender el pasado, naturaliza el silenciamiento, la exclusión y la tergiversación de experiencias históricas que contradicen el orden preestablecido por la memoria oficial. Como efecto directo de ello, se obtiene la difusión de lecturas históricas restringidas que entran a ser parte del sentido común, a través del cual, limitadamente, las personas entienden y se posicionan frente a la realidad<sup>5</sup>.

---

5. Este proceso no se configura exclusivamente a través del aparato escolar, además se debe tener en cuenta la intervención de los medios de comunicación, la familia, espacios de educación no formal, etc.

En consecuencia, el reconocimiento social de la importancia que tiene abordar en la escuela el pasado controversial como fundamento de comprensión de las identidades históricas individuales y colectivas, pasa en principio por una reestructuración crítica de los pilares teóricos y metodológicos que definen la enseñanza y el aprendizaje de la historia. En otras palabras, implica la revisión a fondo de su *código disciplinar* (Cuesta, 1998). Así pues, la naturalización y memorización acrítica de información gestadas en los modelos tradicionales de enseñanza-aprendizaje, deben ser puestas en cuestión, dando lugar a enfoques que conciben el aprendizaje de la Historia como una forma de *reorientación cognitiva* (Lee, 2006); esto es, desde una noción de formación histórica basada en la posibilidad de rebatir sistemas de convenciones y arbitrarios culturales que, al negar y subvalorar formas diversas de ser y estar en el mundo, “legitiman” el ejercicio de la violencia directa e indirecta al interior de las sociedades.

Este cambio de perspectiva, se asienta en un proceso educativo que entiende y presenta el conocimiento histórico como una construcción humana sujeta al debate fundamentado, y no como algo ya dado e indiscutible. Por lo tanto, permite combatir desde la escuela la *parálisis histórica*<sup>6</sup> (Seixas, 2012) y el *presentismo* (Leone, 2017; Wineburg, 2001), formas reduccionistas de leer la realidad, que configuran atajos cognitivos a través de los cuales las personas elevan a estatus de “verdad” la distorsión de los hechos y la información errónea sobre el pasado.

Superar estas dificultades desde la escuela implica entonces, transformar las concepciones educacionales que definen los objetivos formativos trazados desde el currículo oficial y los discursos y prác-

---

6. Esta categoría da cuenta de la falta de posicionamiento histórico de muchos estudiantes, quienes toman el mundo que les es dado como el único posible. A partir de esta limitante el pasado pierde sentido, pues no se entiende ni asume como referencia para explicar la realidad.

ticas de los docentes y los estudiantes. Por ejemplo, en los planes de estudio de Historia –y según el caso, de Ciencias Sociales– es fundamental desnaturalizar los esquemas de organización cronológica que, por un lado, resaltan las proezas y triunfos de la nación o una civilización específica –según la visión de algunos sectores sociales<sup>7</sup>–, y paralelamente, invisibilizan y niegan las cargas de ese pasado –vulneración de derechos, aniquilación simbólica y física de comunidades enteras, atentados contra el medio ambiente, conflictos fratricidas, racismo, xenofobia, pobreza, etc.–.

La acción docente, que fundamenta la práctica de enseñanza, se vuelve central en el éxito o fracaso de esta transformación, ya que desde una postura crítica esta no puede limitarse exclusivamente a un ejercicio de presentación formal de hechos y acontecimientos a ser aprendidos por parte del alumnado<sup>8</sup>. Su núcleo, por el contrario, debe estar ubicado en el desarrollo de una formación que ayude a los estudiantes a entender la naturaleza característica de la interpretación y el análisis histórico, y el vínculo de este conocimiento con el diario vivir de las personas –incluyéndolo a él como agente de especial relevancia– (Bransford, Brown y Cocking, 2000); una relación imprescindible en la búsqueda de un aprendizaje orientado al establecimiento de una reconciliación histórica mediada por el reconocimiento, análisis y evaluación de los pasados difíciles y dolorosos. Este enfoque se distancia sustancialmente de perspectivas de reconciliación afincadas en el olvido acrítico de acontecimientos y procesos violentos de índole físico y/o simbólico, que al dejar hondas huellas en el orden socio-cultural y en la estructura económica y

---

7. En muchos casos lo que se presenta como triunfo, es en verdad una derrota, en la medida que se fundamenta en el dolor y sufrimiento del otro excluido.

8. Es importante tener presente que las identidades y experiencias de los profesores en torno al pasado controversial, tienen un impacto en su capacidad y disposición para enseñarlos, constituyéndose según el caso, en obstáculos para dicha transformación.

política de determinada(s) sociedad(es), siguen teniendo vigencia para explicar las condiciones de injusticia en el presente –reflexión que a ciertos sectores no les interesa hacer pública–.

Pero, la acción docente también debe estar respaldada por la formación inicial que debe cuestionarse sobre el papel del profesorado en enseñanza de la historia. Las universidades invierten en una instrucción centrada –en la mayoría de los casos– en grandes debates teóricos, pero no en prácticas formativas que hagan comprender y concatenar mejor el pasado. Un ejemplo es el aprendizaje servicio en la formación inicial docente (Rodríguez y Gutiérrez, 2019; Williamson, Espinoza, Ferreira, y Abello, 2015), una práctica que podría concienciar al profesorado sobre la importancia de enseñar pasados traumáticos y dolorosos, pero no en todos los países se desarrolla. Es decir, el futuro colectivo docente debe conocer sobre teoría histórica, pero debe contar con las mejores habilidades didácticas que lleven su práctica pedagógica a reflexiones más allá de una historia lineal y narrativa.

Ahora bien, la formación del profesorado debe ser un proceso continuo que no se limite únicamente a la finalización de sus estudios universitarios, es una práctica constante para estar al tanto de las nuevas tendencias teóricas, didácticas y evaluativas. La educación continua debe orientarse a un mayor desarrollo personal y profesional que tome en cuenta las necesidades educativas, sociales o económicas (Barquero y Granados, 2018)<sup>9</sup>. En relación con lo anterior, el profesorado en ejercicio debe prepararse adecuadamente

---

9. Barquero y Granados desarrollan un proyecto de educación continua bimodal en la Escuela de Historia de la Universidad Nacional de Costa Rica. Se imparten diferentes cursos en modalidad presencial, bimodal y virtual para el profesorado de enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica. Los temas son diversos y giran en torno a la educación ciudadana, historia de América, historia de Costa Rica, legislación educativa, innovación educativa, didáctica de la historia, entre otros. El objetivo del proyecto es consolidar un espacio de formación continua

para tratar los pasados complejos en los contextos educativos, tiene que desarrollar las mejores estrategias de enseñanza-aprendizaje para buscar la construcción de un pasado que sea objetivo, lejos de la homogenización de la historia oficial que se convierte en excluyente o nacionalista.

En este sentido, llevar a cabo en la práctica procesos formativos que permitan a los estudiantes *comprender* el pasado nacional en toda su complejidad, exige como condición inicial desmitificar las narrativas históricas, esencialistas y teleológicas de la nación; relatos que por lo general refuerzan las identidades sectarias, ofreciendo imágenes negativas y estereotipadas del “otro”, y naturalizando la victimización o superioridad de grupos particulares. Esta tarea supone, desde nuestro punto de vista, la superación de los enfoques *románticos*<sup>10</sup> de enseñanza-aprendizaje de la historia (Carretero y Bermúdez, 2012; Van Alphen y Carretero, 2015), a través del fortalecimiento de enfoques científicos sustentados en el desarrollo de habilidades de *pensamiento histórico* (Barca, 2019; Gómez y Miralles, 2015; Gómez, Ortuño y Molina, 2014; Ibagón y Minte, 2019; Schmidt, 2019; Seixas, 2015; Seixas y Morton, 2013). Estas habilidades –entre las que se encuentra la relevancia histórica, la empatía histórica, la causalidad histórica, cambio y continuidad, la multiperspectividad, etc.– ayudan a los estudiantes a comprender lo que significa “hacer historia”<sup>11</sup>, desarrollando en ellos un aprendizaje basado en

---

para que el profesorado de secundaria entre en contacto con temas que son necesarios de fortalecer en los contextos educativos costarricenses.

10. Construyen y socializan historias y representaciones simbólicas uniformes, las cuales tienen como objetivo movilizar la identificación afectiva de las personas hacia una valoración positiva acrítica e incuestionable del pasado, el presente y el futuro de la nación.

11. Aprender historia requiere de unas habilidades cognitivas específicas. Sin embargo, es necesario tener en cuenta que los proyectos educativos sustentados en el dominio de dichas habilidades, no buscan convertir a los estudiantes en historiadores profesionales.

la construcción racional de conocimiento. La Historia es entendida entonces, no sólo como un relato, sino fundamentalmente como un método, una forma de investigar.

Desde este principio, la memorización y reproducción acrítica de información son superadas por medio de la formulación y solución de problemas históricos; lógica de enseñanza y aprendizaje de la historia que introduce nuevos criterios y sentidos en la fundamentación de las preguntas y respuestas en torno al qué y al quién es importante recordar del pasado. De ahí que, los procesos formativos basados en el desarrollo del pensamiento histórico, amplíen las posibilidades para pensar y entender en la escuela las historias difíciles y traumáticas, pues les permiten a los estudiantes cuestionar racionalmente los procedimientos y propósitos con los que fueron creadas las narrativas históricas tradicionales –románticas-. Este ejercicio es clave para que el estudiante pueda posicionarse críticamente frente a los silencios y tergiversaciones históricas que, al encubrir diversas clases de violencia, las perpetúan impidiendo una reconciliación verdadera.

A partir de la centralidad que tienen en el desarrollo del pensamiento histórico, las problematizaciones temáticas –contenidos substantivos– y metodológicas –contenidos meta-históricos–, las lecturas escolares en torno a los pasados controversiales se vuelven más complejas, en tanto que, integran relacionadamente dimensiones cognitivas, emocionales, éticas, políticas y estéticas (Borries, 2011b; Ibagón, Minte y Llano, 2020). De esta forma, los lazos que se pueden trazar entre pasado, presente y futuro, y entre experiencia histórica y vida cotidiana, dejan de estar determinados exclusivamente por parámetros academicistas, definiéndose desde posturas que reconocen el sentido humano de la enseñanza y el aprendizaje de la historia.

## **La Multiperspectividad histórica. Hacia la construcción de una reconciliación histórica crítica**

Un problema transversal para entender la complejidad que define a los pasados traumáticos y dolorosos, en tanto contenidos escolares, es el predominio curricular de posturas “explicativas” esencialistas que niegan directamente o indirectamente la existencia de múltiples filtros interpuestos entre el hecho histórico y su reconstrucción narrativa (La Capra, 2001). A partir de un esquema mono-explicativo, las narrativas históricas contenidas en los currículos oficiales, textos escolares y las clases magistrales de los maestros –salvo algunas excepciones–, suelen establecer que la realidad del pasado a la que hacen referencia, ha sido captada de manera completa, precisa y verdadera, y, por lo tanto, corresponde a una fiel reproducción de lo que aconteció. En este sentido, se ignora que “[...] la inclusión de diversas perspectivas es necesaria para presentar una imagen completa de los eventos, una que represente la complejidad de los fenómenos sociales y conserve el significado y la autenticidad” (Bermúdez, 2015, p.110). Esta tendencia dificulta a los estudiantes reconocer e integrar posibilidades explicativas diversas, como medio para entender el pasado.

La idea de una historia multiperspectiva, controversial y pluralista ha comenzado a posicionarse en el ámbito de la investigación educativa, como posible alternativa de solución a esta problemática educativa (Ahonen, 2014; Barton y McCully, 2010; Bermúdez, 2015; Borries, 2016; Goldberg, 2017; Kolikant y Pollack, 2015; Maric, 2016), en tanto que, por medio de la puesta en marcha de métodos de indagación crítica, aleja a los estudiantes de la “confianza” y “comodidad” de un aprendizaje centrado en la memorización de verdades finales e incuestionables. En consecuencia, el principio de multiperspectividad facilita a las personas entender que la comprensión del pasado

es diferente al *pasado*, develando con claridad, el hecho que el conocimiento histórico es una construcción y, como tal, es susceptible a ser revisado, debatido y cuestionado.

La multiperspectividad, entendida como una habilidad de pensamiento histórico, permite reconocer la diversidad y divergencia explicativas que existen en torno a un acontecimiento o proceso histórico, por medio de dos niveles de indagación: en primer lugar, el que configuran las interpretaciones heterogéneas de los agentes históricos que experimentaron los fenómenos objeto de estudio, y por otro lado, el formado por la diversidad de posturas interpretativas sobre el pasado construidas desde la academia y la cultura popular a través del tiempo (Ibagón y Minte, 2019; Rösen, 2019). Estos dos niveles están directamente relacionados con un trabajo de fuentes históricas de primer y segundo orden, dirigido a cuestionar la naturalización de ciertas explicaciones históricas y reflexionar sobre las condiciones y límites de las representaciones que se construyen en torno al pasado –usos sociales e ideológico–políticos–. Por consiguiente, a través del desarrollo de la multiperspectividad histórica, se busca que el estudiante tenga claro que “no existe una única visión correcta del pasado, todos construimos nuestras propias visiones del pasado, según nuestros conocimientos, postura política, clase social, raza, género e intereses” (Cooper, 2002, p. 35).

Así pues, aprender historia, reconociendo y valorando *sistemáticamente* diferentes miradas y voces –práctica que es contraria al relativismo sustentado en el “todo vale” y el “yo creo” sin justificación alguna–, asegura desde la escuela el desarrollo de una formación histórica que le permite a los estudiantes construir posicionamientos críticos derivados de la triangulación de información y la consecuente producción de evidencia histórica. Desde esta perspectiva, las experiencias, ideas y datos son transformados en conocimiento racional explicativo. Dicha acción es esencial en el análisis de los pasados controversiales, en la medida que facilita



el cuestionamiento de suposiciones e ideas distorsionadas –socializadas por los medios de comunicación, la familia, los grupos de amigos, o la propia escuela– a partir de las cuales los estudiantes leen de forma restringida esas realidades. En este sentido, conocer y entender diferentes perspectivas interpretativas acerca de las causas y los efectos de las historias difíciles, sienta las bases para que el alumno considere alternativas a sus propios puntos de vista iniciales sobre estas, expandiendo su capacidad de explicación más allá de su sentido común.

En contextos en los que las experiencias de ciertos sectores sociales afectados por procesos históricos violentos han sido negadas u ocultadas, conocer sus posturas sobre lo que aconteció amplía las posibilidades de identificación con ese “otro” excluido, silenciado y vulnerado<sup>12</sup>. Por ello, según Ahonen (2014) las lecciones de historia deberían aportar a la reconciliación, proporcionando elementos de identidad para todos los grupos y no sólo a unos cuantos. A partir de este reconocimiento el sentido de la construcción del “nosotros” se modifica sustancialmente, pues su fundamentación ya no estaría definida desde la exclusión o la homogeneización, sino desde la proyección dialógica de un presente y un futuro común y pacífico, que valora positivamente la diferencia. No obstante, la materialización de la reconciliación histórica, base primordial para el cumplimiento de dicha proyección, es compleja y por lo tanto requiere de un tiempo considerable (Borries, 2011b; Psaltis et al., 2017; Valls, Parra y Fuertes, 2017).

Las condiciones cognitivas, éticas y políticas que definen la gradualidad de este proceso (Tabla 1), evidencian la importancia que

---

12. Es importante que en este proceso no se idealice a ningún sector –victimarios o víctimas–, con el fin de prevenir instrumentalizaciones políticas e ideológicas desde las cuales se perpetúe la confrontación violenta –simbólica o directa–.

tiene la multiperspectividad en la superación de concepciones y representaciones históricas cuya estructura impide a las personas -particularmente a los estudiantes- avanzar en la construcción de

TABLA — 1

Estrategias mentales para la reconciliación histórica

	<b>Comprender la Historia</b>	<b>Revisando su propia posición</b>	<b>Tratando con el "otro"</b>
<b>PASOS INFERIORES (Auto-distancia)</b>	Evitar formas simples "tradicionales" y "ejemplares" de dar sentido al pasado. Ejemplo: alejándonos de las versiones metodológicamente débiles de nuestra propia historia.	Expurgar las falsificaciones históricas (ejemplo: de los libros de texto) y desacreditar los mitos sesgados sobre la superioridad y la inferioridad de los grupos, las naciones y los pueblos.	Tomando distancia del pasado propio (y extranjero); superando sin olvidar los conflictos y crímenes del pasado.
<b>PASOS INTERMEDIOS (Movimiento)</b>	Cambiando y comparando perspectivas sobre el pasado y acordando criterios para la selección de contenido, la interpretación histórica y la orientación basada en la historia.	Yendo juntos y avanzando juntos (tanto en la vida como en la historiografía y la educación histórica).	Identificar las condiciones y posibilidades para un futuro común a pesar de las hostilidades pasadas.
<b>PASOS MÁS ALTOS (Mutualidad y convergencia gradual)</b>	Comparando e intercambiando sistemáticamente narrativas y orientaciones históricas.	Construir historias nuevas y plausibles que sean parcial o totalmente compatibles o incluso comunes.	Desarrollar el reconocimiento mutuo, y tal vez la simpatía y la aceptación para y del "otro" (incluidas sus perspectivas convencionales y trascendidas) sobre el pasado.

*horizontes de expectativa* (Koselleck, 1993) sustentados en la defensa del bien común y la paz -reconciliación histórica-.

Por ejemplo, en el esquema de desarrollo de la reconciliación histórica<sup>13</sup>, propuesto por Borries (2011b) (Tabla 1), las tres estrategias mentales -comprender la Historia; revisando su propia revisión, y; tratando con el “otro”- que configuran el avance hacia estadios de mayor reconocimiento y aceptación crítica entre grupos y personas -Auto-distancia; Movimiento; Mutualidad y convergencia gradual-, se fundamentan en acciones que requieren descentraciones epistémicas mediadas por la multiperspectividad. A partir de la reflexión generada en este proceso, el sentido unidireccional de las narrativas históricas tradicionales es reemplazado por una orientación en la que lo múltiple es valorado como principio dialógico de convergencia. Por lo tanto, la multiperspectividad hace legible el hecho que “[...] existen procesos resultantes de trayectorias históricas particulares, las cuales, sin embargo, están conectadas por lazos que articulan una historia común que puede ser pensada y estudiada dentro de una dinámica que es gran medida, compartida” (Caimi y Mistura, 2018, p. 141). Este fundamento, en el caso de los pasados difíciles y controversiales, viabiliza la comprensión del dolor ajeno y propio, con miras a su superación mediante el intercambio de experiencias y expectativas diversas/comunes; operación que requiere de la triangulación de diferentes fuentes históricas -tanto en forma como en fondo-.

A partir de propuestas teórico-metodológicas como la de Borries (2011), el profesorado puede construir escenarios formativos que logren conectar experiencias temporales diversas. Este principio sumado a su lectura del contexto educativo permitirá avanzar de un paso a otro (Tabla 1) de la manera correcta y sin apreciaciones subjetivas que pueden entorpecer los procesos analíticos del estu-

---

13. Entendida como un proceso autorreflexivo de formación de sentido.

diantado. El objetivo central de la propuesta es lograr un avance considerable hasta llegar a una mutualidad y convergencia gradual. Después de este punto, se podría consolidar la construcción de historias que sean comunes y con una integración mayor de todos los actores sociales.

No obstante, es importante tener en cuenta que, aunque el análisis escolar de fuentes históricas divergentes, contrarias o mutuamente excluyentes, facilita a los estudiantes lidiar con información controvertida sobre el pasado, la puesta en práctica de estrategias educativas de este tipo debe tener en cuenta diversas variables que pueden afectar los resultados esperados. Dichas variables van desde las características de la población estudiantil y sus sensibilidades, hasta el peso real que tiene la narrativa nacional –ideología dominante– en determinada sociedad. Entonces, el análisis de las fuentes históricas debe fortalecer en el estudiantado el pensamiento crítico y reflexivo sin ser excluyente, con una amplia visión del pasado que llame a la unidad y la reconciliación histórica.

## Conclusiones

Al interior de las sociedades, la producción y circulación de narrativas históricas se constituyen en elementos desafiantes para el desarrollo de una reconciliación histórica sólida y duradera. La memoria histórica, derivada de este proceso, puede proporcionar parámetros de referenciación que, en vez de promover la paz, por el contrario, perpetúan el conflicto violento. Por esta razón, la dolorosa, pero necesaria reflexión crítica en torno a hechos históricos trágicos, traumáticos y difíciles –que han sido olvidados o tergiversados desde el predominio de la visión de los “ganadores” o victimarios– y el abordaje multiperspectivo sobre las causas, desarrollo y efectos de estos acontecimientos, hoy más que nunca, es fundamental para

pensar la razón de ser, tanto de la investigación disciplinar histórica, como de la educación política democrática.

Aunque la reflexión escolar en torno a los pasados traumáticos y controversiales derivada de la enseñanza y el aprendizaje de la historia, no resuelve por sí sola los problemas generados por los conflictos y las confrontaciones violentas –pues en su solución intervienen diferentes variables sociales, económicas, culturales y políticas–, su aporte es esencial en el proceso de crear conciencia sobre las consecuencias que trae consigo la violencia y, en la construcción de criterios de elaboración de sentido para la acción de niños y jóvenes en su vida práctica. Estas potencialidades formativas, para poder concretarse, exigen como condición ineludible, que docentes y estudiantes se comprometan decididamente con la transformación de las prácticas tradicionales de enseñanza y aprendizaje de la historia. Por lo tanto, el debate en torno a si en la escuela se debe enseñar a niños y jóvenes los pasados difíciles y controversiales –sean estos de carácter local, regional, nacional o global– incluye no sólo la preocupación por la inclusión de contenidos substantivos en el currículo, sino a la vez preguntas en torno al para qué enseñarlos y cómo enseñarlos.

En esta propuesta, el profesorado se visualiza como uno de los principales protagonistas en los contextos escolares a la hora que se retomen los pasados traumáticos y dolorosos. Sus planteamientos didácticos deben ser inclusivos y objetivos, que lleven a la unidad y comprensión de un pasado libre de cualquier exclusión o estereotipo social. La persona docente debe ser crítica ante la historia que se le propone enseñar, pues por lo general los planes de estudio oficiales, minimizan o desaparecen las cargas del pasado a su conveniencia. Por su parte, la formación inicial debe fijar su atención en el desarrollo de habilidades para enseñar pasados traumáticos en la escuela, dotando al futuro profesorado de las mejores herramientas teóricas y didácticas. Además, el colectivo docente en ejercicio pro-

fesional debe identificar y valorar las oportunidades de educación continua para fortalecer sus metodologías didácticas, con el fin de permitirle un adecuado tratamiento de los temas que puedan ser controversiales y difíciles de enseñar. Con las propuestas anteriores, se pretende fortalecer en el estudiantado las habilidades de pensamiento histórico, principalmente la multiperspectividad histórica. Esta habilidad al estar definida por la interrelación de dimensiones de carácter cognitivo, ético, político y estético, recupera el sentido de entender el pasado a partir de su relación con la praxis de la vida.

Desde esta perspectiva, “el trabajo de la didáctica de la historia no puede ser entendido o desarrollado sin una conciencia de su papel en la cultura histórica de su tiempo” (Rüsen, 2012, p. 520), de ahí que, deba promover en los estudiantes la formación de una conciencia histórica sustentada en la toma de acciones dirigidas a la construcción de sociedades guiadas por los principios de justicia, paz y reparación. Así pues, la reflexión crítica alrededor de acciones y procesos controversiales del pasado, ubicados en un contexto espacio-temporal específico, debe facilitar a estudiantes y profesores la comprensión no sólo de la particularidad de estos eventos, sino a su vez, los sentidos inhumanos y humanos generales que estuvieron en juego en su origen y desarrollo. En otras palabras, abordar escolarmente los pasados difíciles, más allá de tener una función contemplativa –erudita–, implica, ante todo, la estructuración de una visión amplia de lo que significa *ser humano* y el valor que tiene el bien común en la concreción de un presente y la proyección de un futuro pacíficos.

## Referencias

- AHONEN, S. (2014). Education in post-conflict societies. *Historical Encounters: A journal of historical consciousness, historical cultures and history education*, 1(1), 75–87.
- BARCA, I. (2019). Narrativas históricas de los jóvenes: una cara de su orientación temporal. *Historia y Espacio*, 15(53), 309–332. doi.org/10.25100/hye.v15i53.8741.
- BARQUERO, A. & GRANADOS, R. (2018). Los cursos virtuales y bimodales como herramienta para la actualización de docentes de Estudios Sociales y Educación Cívica. *Perspectivas*, (17), 1–13. https://doi.org/10.15359/rp.17.4
- BARTON, K. & MCCULLY, A. (2010). “You can form your own point of view”. Internally persuasive discourse in Northern Ireland students’ encounters with history. *Teachers College Record*, 112(1), 142–181.
- BENTROVATO, D. (2017). History Textbook Writing in Post-conflict Societies: From Battlefield to Site and Means of Conflict Transformation. En C. Psaltis, M. Carretero & S. Cehajic-Clancy (Eds.), *History Education and Conflict Transformation* (pp. 37–76). Switzerland: Palgrave Macmillan.
- BENTROVATO, D., KOROSTELINA, K. & SCHULZE, M. (Eds.) (2016). *History can bite. History Education in Divided and Postwar Societies*. Göttingen: V&R unipress GmbH.
- BENTROVATO, D. & SCHULZE, M. (2016). “Teaching about a Violent Past: Revisiting the Role of History Education in Conflict and Peace”. En D. Bentrovato, V. Korostelina & M. Schulze. (Eds.), *History can bite. History Education in Divided and Postwar Societies* (pp. 15–30). Göttingen: V&R unipress GmbH.
- BERMÚDEZ, Á. (2015). Four Tools for critical inquiry in History, Social Studies, and Civic Education. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 102–118.

- BORRIES, B.** (2011a). Coping with burdening history. En H. Bjerg, C. Lenz, & E. Thostensen. (Eds.), *Historicizing the uses of the past, Scandinavian Perspectives on History Culture. Historical Consciousness and didactics of History related to World War II* (pp. 165-188). Blelefeld: Transcript Verlag.
- BORRIES, B.** (2011b). Historical Consciousness and historical learning: some results of my own empirical research. En L. Perikleous & D. Shemilt. (Eds.), *The future of the past: Why History Education Matters* (pp. 283-319). Cyprus: AHDR/UNDP\_ACT.
- BORRIES, B.** (2016). *Jovens e consciência histórica*. Curitiba: W.A Editores.
- BRANSFORD, J., BROWN, A. & COCKING, R.** (2000). *How people learn. Brain, Mind, Experience, and school*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- BUCKLEY, S.** (2009). Nation, Narration, Unification? The Politics of History Teaching After the Rwandan Genocide. *Journal of Genocide Research*, 11(1), 31-53.
- CAIMI, F. & MISTURA, L.** (2018). Representações de estudantes sobre hérois nacionais: histórias conectadas de Argentina, Brasil, Chile e Uruguai. En L. Cerri. (Org.), *Os jovens e a história: Brasil e América do sul* (pp. 137-162). Ponta Grossa: Ed. UEPG.
- CARRETERO, M. & BERMÚDEZ, A.** (2012). Constructing histories. En J. Valsiner. (Ed.), *The Oxford handbook of culture and psychology* (pp. 625-646). Oxford: Oxford University Press.
- COOPER, H.** (2002). *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*. Madrid: Ediciones Morata.
- CUESTA, R.** (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Pomares.
- DE BAETS, A.** (2015). Post-conflict history education moratoria: A balance. *World Studies in Education*, 16(1), 5-30.
- EPSTEIN, T. & PECK, C.** (2017). *Teaching and learning difficult histories in international contexts. A critical sociocultural approach*. New York: Routledge.



- GELLMAN, M. (2015). Teaching silence in the schoolroom: whither national history in Sierra Leone and El Salvador? *Third World Quarterly*, 36(1), 147-161.
- GELLMAN, M. (2016). Only Looking Forward: The Absence of War History in Sierra Leone. En D. Bentrovato, K. Korostelina & M. Schulze. (Eds.), *History can bite. History Education in Divided and Postwar Societies* (pp. 141-155). Göttingen: V&R unipress GmbH.
- GOLDBERG, T. (2017). The official the empathetic and the critical: Three approaches to History Teaching and reconciliation in Israel. En C. Psaltis, M. Carretero & S. Cehajic-Clancy (Eds.), *History Education and conflict transformation* (277-299). Luxemburg: Palgrave Macmillan.
- GÓMEZ, C. & MIRALLES, P. (2015). ¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 52-68.
- GÓMEZ, C., ORTUÑO, J. & MOLINA, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Revista Tempo e Argumento*, 6(11), 5-27.
- IBAGÓN, N. (2016). *Entre ausencias y presencias ausentes. Los textos escolares y el lugar de lo negro en la enseñanza de la historia de Colombia, 1991-2013*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- IBAGÓN, N. (2019). *Una historia difícil de narrar. El periodo de la Violencia en los textos escolares de Ciencias Sociales*. Cali: Programa Editorial de la Universidad del Valle.
- IBAGÓN, N. & MINTE, A. (2019). El pensamiento histórico en contextos escolares. Hacia una definición compleja de la enseñanza de Clío. *Zona Próxima*, 31, 100-124.
- IBAGÓN, N. (2020). Enseñar la historia de conflictos armados internos recientes: revisión de experiencias en África, Europa, Oriente Medio y América. *Revista Guillermo de Ockham*, 18(1), 103-114.

- IBAGÓN, N., MINTE, A. & LLANO, F. (2020). Música y aprendizaje histórico. Relaciones pedagógicas entre Euterpe y Clío. (*Pensamiento*), (*Palabra y Obra*, 23, 90-103.
- KING, E. (2014). *From Classrooms to Conflict in Rwanda*. New York: Cambridge University Press.
- KOKKINOS, G. (2011). History Education in Relation to the controversial past and trauma. En L. Perikleous & D. Shemilt. (Eds.), *The future of the past: Why History Education Matters* (pp. 34-67). Cyprus: AHDR/UNDP\_ACT.
- KOLIKANT, Y. & POLLACK, S. (2015). The dynamics of non-convergent learning with a conflicting other: internally persuasive discourse as a framework for articulating successful collaborative learning. *Cognition and instruction*, 33(4), 322-356.
- KOSELLECK, R. (1993). *Futuro pasado: Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós.
- LA CAPRA, D. (2001). *Writing History, Writing Trauma*. Baltimore: Johns Hopkins.
- LEE, P. (2006). Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar em Revista*, 22, 131- 150.
- LEONE, G. (2017). When history teaching turns in to Perrhesia: The case of Italian colonial crimes. En C. Psaltis, M. Carretero & S. Cehajic-Clancy (Eds.), *History Education and Conflict Transformation* (pp. 147-167). Switzerland: Palgrave Macmillan.
- MARIC, D. (2016). The Homeland War in Croatian History Education: Between “Real Truth” and Innovative History Teaching. En D. Bentreovato, K. Korostelina, & M. Schulze. (Eds.), *History can bite. History Education in Divided and Postwar Societies* (pp. 85-107). Göttingen: V&R unipress GmbH.
- MCCULLY, A. (2012). History Teaching, Conflict and the Legacy of the Past. *Education, Citizenship and Social Justice*, 7(2), 145-59.

- MORENO-VERA, J. & MONTEAGUDO, J. (Eds.) (2019).** *Temas controvertidos en el aula. Enseñar y aprender historia en la era de la posverdad.* Murcia: Ediciones de la Universidad de Murcia.
- PSALTIS, C., FRANC, R., SMEEKES, A., IOANNOU, M. & ŽEŽELJ, I. (2017).** Social Representations of the Past in Post-conflict Societies: Adherence to Official Historical Narratives and Distrust Through Heightened Threats. En C. Psaltis, M. Carretero & S. Cehajic-Clancy (Eds.), *History Education and Conflict Transformation* (97-121). Switzerland: Palgrave Macmillan.
- RODRÍGUEZ, R. & GUTIÉRREZ, M. (2019).** El aprendizaje servicio como metodología para la enseñanza de la Historia y el patrimonio local. *Historia y Espacio*, 15(53), 191-220. doi.org/ 10.25100/hye.v15i53.8661.
- RÜSEN, J. (2012).** Forming Historical Consciousness-Towards a Humanistic History Didactics. *Antíteses*, 5(10), 519-536.
- RÜSEN, J. (2019).** History in context. Critical approaches to some basic concepts. En J. Moreno-Vera & J. Monteagudo. (Eds.), *Temas controvertidos en el aula. Enseñar y aprender historia en la era de la posverdad* (pp. 453-468). Murcia: Ediciones de la Universidad de Murcia.
- SCHMIDT, M. (2019).** El turno de la didáctica de la historia: contribuciones para un debate. *Historia y Espacio*, 15(53), 21-42. doi.org/10.25100/hye.v15i53.8734.
- SCHMIDT, M. (2015).** Aprendizagem da “burdening history”: desafios para a educação histórica. *Mneme-Revista de Humanidades*, 16(36), 10-26.
- SEIXAS, P. (2012).** Ação histórica como um problema para pesquisadores em educação histórica. *Antíteses*, 5(10), 537-553.
- SEIXAS, P. (2015).** A Model of Historical Thinking. *Educational Philosophy and Theory*, 10, 1-13. http://dx.doi.org/10.1080/00131857.2015.1101363
- SEIXAS, P. & MORTON, T. (2013).** *The big six historical thinking concepts.* Toronto: Nelson College Indigenous.

- VALLS, R., PARRA, D. & FUERTES, C. (2017). Los temas históricos conflictivos y su abordaje escolar: un ejemplo español. *Clío & Asociados*, 25, 8-21.
- VAN ALPHEN, F. & CARRETERO, M. (2015). The Construction of the Relation Between National Past and present in the Appropriation of Historical Master Narratives. *Integr Psych Behav*, 49, 512-530.
- WILLIAMSON, G., ESPINOZA, F., FERREIRA, S. & ABELLO, E. (2015). Aprendizaje con servicio voluntario en la formación inicial docente. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 41(2), 271-286.
- WINEBURG, S. (2001). Historical Thinking and Other Unnatural Acts. En S. Wineburg. (Ed.), *Historical Thinking and Other Unatural Acts* (pp. 3-27). Philadelphia: Temple University Press.

## —— 2

# Temas históricos controversiales y la enseñanza de la historia en Brasil\*

MARIA AUXILIADORA SCHMIDT  
Universidad Federal de Paraná, Brasil

MARLENE CAINELLI  
Universidad Estadual de Londrina, Brasil

### Introducción: cuestiones de conceptualización

El aprendizaje de la historia controversial, tensa o *burdening history* (Von Borries, 2011) incluye la actividad mental e intelectual de involucrarse con el proceso del conflicto, así como del cambio, en tanto estrategias de formación del pensamiento histórico y la conciencia histórica. Esta participación es compleja porque organiza la forma por la cual aprendemos a interactuar con el otro y el diferente, así como con situaciones del pasado individual y colectivo que, a menudo, representan experiencias conflictivas y traumáticas que necesitan ser interpretadas con la finalidad de construir un futuro común.

---

\*Escrito producido a partir de investigaciones realizadas en el ámbito del proyecto "Metodología de enseñanza, aprendizaje y evaluación en temas controversiales de la Historia", financiado por el CNPq -Ministerio de Ciencia y Tecnología- Brasil. Texto traducido del portugués al castellano por Nilson Javier Ibagón Martín, profesor del Departamento de Historia de la Universidad del Valle.

Las narrativas históricas y otras formas (patrones, estructuras curriculares, memorias históricas de aprendizaje) que incorporan temas dolorosos, traumáticos y/o violentos en las narrativas regionales, nacionales y globales del pasado son difíciles de aprender y, por lo tanto, de enseñar. La enseñanza y el aprendizaje de historias difíciles se encuentran entre los temas más problemáticos en la enseñanza de la historia, por ello, las investigaciones sobre estas cuestiones pueden ayudar a mejorar la forma en que los niños y los jóvenes se relacionan con el pasado, el presente y el futuro. También pueden mejorar sus identidades cívicas, a medida que aprenden a comprender, reflexionar y actuar sobre las complejidades del mundo de hoy cada vez más interdependiente.

En Francia, en la década de 1990, después de la unificación europea, una nota sobre la enseñanza de la historia, publicada en Brasil, por el periódico *Gazeta Mercantil*, declaró que

Los niños franceses ahora aprenden en la escuela que el sobrino de Carlomagno, Orlando, fue emboscado en los Pirineos por los vascos, y no, como aprendían antes, por los moros. Se reconoce la existencia de otros países y culturas, pero los niños no son lo suficientemente alentados para pensar cómo los mismos hechos pueden tener diferentes significados para diferentes personas. (Francia: la revisión del futuro, 1997, *Jornal Gazeta Mercantil* [Brasil], p. 4).

Uno de los temas más controvertidos en la enseñanza de la historia en Argentina se refiere al tema de la Guerra de Malvinas. El historiador argentino José Luis Romero, evoca la complejidad de este tema en la conciencia histórica de los argentinos

Es una cuestión que se deja entre paréntesis debido a nuestra historia política reciente. La democracia argentina nació gracias a la derrota en las Malvinas. Con ello, el ejército se

derrocó a sí mismo. Y la pregunta que deberíamos haber hecho, pero que no hicimos para que no hubiera división de opiniones, es ¿qué desaprobamos en el Ejército? ¿Desaprobamos el hecho de haber ido a la guerra o haberla perdido? Nadie quiso discutir esto porque era importante mantener una unidad de fuerzas sociales contra los militares, y esa pregunta dividiría las opiniones. Necesitamos saber si seguimos creyendo que las Malvinas son nuestras por razones históricas. Es muy inquietante darse cuenta de que no estamos hablando de eso. Por lo tanto, no se puede descartar que un general loco en algún momento vuelva a reivindicar las islas y nos arrastre a un nuevo conflicto (Romero, 2004, p. 17).

El tema de la Guerra del Paraguay ha preocupado, no sólo a investigadores y profesores de Historia, sino también ha influenciado las relaciones culturales entre diferentes países y gobernantes. En 2015, durante un viaje a Paraguay, el Papa Francisco, en el sermón que pronunció en el santuario de la Virgen de Caacupé, en la ciudad de Caacupé, afirmó que la Guerra de Paraguay fue un conflicto “injusto”, debido a la destrucción de más de la mitad de la población del país. Además, dijo el Papa, es gracias al valor y la abnegación, principalmente de las mujeres paraguayas, que fue posible levantar al país derrotado, porque *“Ustedes tienen la memoria y la genética de quienes reconstruyeron la vida, la fe y la dignidad de su pueblo”*. (Disponible en [www1.folha.uol.com.br/mundo/2015/07/16/1654559](http://www1.folha.uol.com.br/mundo/2015/07/16/1654559) Consultado el 11/07/2015).

En Francia, resultados de investigaciones llevadas a cabo por especialistas como Alain Legardez y Lawrence Simonneaux (2006) y Benoit Falaize (2014) permiten identificar dificultades escolares relacionadas con temas delicados, sensibles o controversiales de la historia europea reciente, como la Shoah y las Guerras de Descolonización. Además, han sugerido la importancia de las investigaciones que problematizan e indican caminos para la construcción de una

escuela más justa, en la que el tipo y la forma de las relaciones de los niños y los jóvenes con el conocimiento no influyan, también, en la multiplicación de las desigualdades sociales, y por el contrario, estimulen actitudes de tolerancia y respeto.

En Brasil, la preocupación por proponer el debate y la enseñanza de temas considerados controversiales no es reciente. A fines de la década de 1970, aún en el período del régimen militar (1964-1984), el Ministerio de Educación y Cultura produjo y publicó la serie “Controvérsias na História do Brasil”, constituida por cuadernos destinados a profesores y estudiantes de la escuela básica. Los cuadernos sugirieron nuevos abordajes de contenidos y metodologías de enseñanza sobre temas considerados controversiales por la historiografía brasileña, como el tema de la Esclavitud Brasileña y los intentos de industrialización en el siglo XIX (BRASIL / MEC, 1980).

En Brasil, con el fin del régimen militar, a partir de 1984, hubo un gran movimiento en torno a la promoción de reformas curriculares en varios Estados brasileños. Un ejemplo que incluyó el debate sobre temas controversiales fue el Proyecto o Propuesta Curricular de la CENP –Coordinación de Estudios y Normas Pedagógicas de la Secretaria de Educación del Estado de São Paulo–, que trató de romper con la visión eurocéntrica de la enseñanza de la historia e introdujo la enseñanza de la historia temática en las propuestas curriculares. Según la prensa del año 1987, en la propuesta curricular de la CENP “*La historia fue reducida a dominación y resistencia*” porque sugería el tema del trabajo como eje del proceso de enseñanza, y las sociedades eran presentadas como resultado de conflictos sociales. En este caso, la sociedad brasileña podría ser tratada a partir de las diferentes formas de organización de trabajadores, sindicalismo, conflictos agrarios y reforma agraria. En opinión de algunos historiadores, se trataba de un avance importante porque cualquier reforma curricular que valorara, por ejemplo, la Historia de América Latina, África y Asia, incluso en detrimento de temas



más distantes, como la Historia de Egipto, podría ser positiva. (Mota, 30 de julio de 1987, p. A17).

Se observa que, en el período posterior a la Dictadura Militar, algunos grupos de intelectuales intentaron “limpiar” el debate sobre la sociedad brasileña. Con respecto a la enseñanza de la historia, la perspectiva de abordar una historia conflictiva aparece asociada, principalmente, al concepto de conflicto entre clases sociales. Enfoque que causó indignación a determinados segmentos de la sociedad brasileña, expresada por las voces de la prensa convencional.

En el mismo periodo, la producción historiográfica brasileña, influenciada por la renovación de la historia social, difundió nuevos temas y problemas relacionados principalmente, con problemas y conflictos sociales, como la historia del mundo del trabajo en Brasil. A su manera, la historiografía trajo al debate el tema del conflicto en la historia de Brasil y, por lo tanto, la posibilidad de su inserción como contenido de enseñanza. Sin embargo, considerando la complejidad y las disputas que involucran la producción de políticas educativas en la sociedad brasileña, particularmente la construcción de documentos curriculares, el “conflicto” como tema o contenido de la enseñanza de la historia no fue privilegiado en Brasil. Cabe señalar cuán relevante es este tema, por ejemplo, en la sociedad colombiana, según los estudios de Arias (2018) e Ibagón (2019) sobre los contextos de violencia y conflictos en Colombia y su tratamiento en la enseñanza de la Historia. Vale la pena resaltar que el concepto “historia difícil” fue utilizado en Brasil por la historiadora Lilia M. Schwarcz y la antropóloga Heloisa M. Starling, autoras del libro *Brasil, uma biografia*, editado en 2015. Ellas señalan lo que consideran son algunos momentos tensos y de vergüenza en la historia de Brasil. Los episodios seleccionados por las autoras fueron: 1. Genocidio de las poblaciones indígenas; 2. El sistema esclavista; 3. La Guerra de Paraguay; 4. Guerra de Canudos; 5. Política de la Dictadura de Getúlio Vargas; 6. Centros clandestinos para violaciones de derechos

humanos durante el régimen militar; 7. Masacre de prisioneros en la prisión de Carandiru. Es, por supuesto, una selección basada en criterios que las propias autoras definieron. A partir de otros criterios, se podría seleccionar episodios como los conflictos de tierras y ataques contra minorías homosexuales que se han extendido por todo Brasil. Además, la historia de la discriminación racial también podría ser un tema para ser incluido en la difícil historia del país.

Como un ejemplo de cómo hacer frente a cuestiones controversiales en la enseñanza de la historia, se puede mencionar el tratamiento dado al tema de la esclavitud y la discriminación racial, que han sido objeto de debates y legislación educativa en Brasil. Desde comienzos del siglo XXI, en el contexto de la redemocratización de la sociedad brasileña, las demandas del movimiento negro organizado se intensificaron y también el aumento en la publicación de trabajos académicos que cuestionaban, por ejemplo, la existencia de una asociación inmediata y directa entre prejuicio y esclavitud, mostrando la relación orgánica de cómo la discriminación racial también puede explicarse en su relación con el tipo de desarrollo capitalista dependiente y globalizado que existe en Brasil.

En este contexto, la lucha de la población negra por el acceso a la educación formal incluyó el cuestionamiento de la actuación del Estado, en el sentido de llevar a cabo una revisión amplia de la forma en que los negros aparecieron, y aún hoy todavía aparecen, representados en la Historia de Brasil, así como, la necesidad de incluir la historia de África en las propuestas curriculares nacionales. Este cuestionamiento apuntaba a la existencia de problemas en los textos escolares y, a la vez, a lagunas en la formación del historiador y de los profesores para las escuelas brasileñas.

Como resultado de estos cuestionamientos, en enero de 2003, fue sancionada la Ley No. 10.639/03 -Directrices Curriculares Nacionales de Educación de las Relaciones Étnico-raciales y para la enseñanza

de la Historia y Cultura Afro-Brasileña y Africana-, que modificó la ley educación existente en Brasil -Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, No. 9.394/96- e hizo obligatoria la inclusión de estos temas en los planes de estudio y textos escolares nacionales. Esta ley también modificó una de las fechas conmemorativas más tradicionales en Brasil, que era el 13 de mayo, cuando se conmemoraba la abolición de la esclavitud por la Princesa Isabel, durante el período de la Monarquía Brasileña. Como se puede ver en uno de los artículos de esa Ley, la fecha conmemorativa pasó a ser el día 20 de noviembre, considerado conmemorativo por la muerte de un héroe del pueblo negro, el Zumbi de los Palmares.

En 2008, con el apoyo de la UNESCO, el Ministerio de Educación de Brasil propuso el documento *Contribuciones para la implementación de la Ley 10.639/03*. De acuerdo con ese documento,

La Ley 10.639/2003 puede ser considerada un punto de llegada de una lucha histórica de la población negra para verse retratada con el mismo valor que otros pueblos que vinieron aquí, y un punto de partida para el cambio social. En la política educativa, la implementación de la Ley n. 10.639/2003 significa una ruptura profunda con un tipo de postura pedagógica que no reconoce las diferencias resultantes de nuestro proceso de formación nacional. Además del impacto positivo en la población negra, esta ley debe verse como un desafío fundamental del conjunto de políticas destinadas a mejorar la calidad de la educación brasileña para todos y todas (UNESCO / MEC. *Contribuciones a la implementación de la Ley 10.639*, 2003, p. 10).

El mismo documento hace referencia a la importancia que tiene desarrollar acciones que apunten a cualificar, en la dirección mencionada, la evaluación de los textos escolares que se realiza en Brasil, a través del Programa Nacional de Libros Didácticos -PNLD-. Este

programa evalúa de manera sistemática y periódica los manuales producidos por diferentes editoriales en Brasil y, en el caso de ser aprobados, son distribuidos gratuitamente, por el gobierno, a niños y jóvenes de las escuelas públicas brasileñas. Entre los criterios para aprobar los textos escolares se encuentran principios como:

- Promover positivamente la imagen de los afrodescendientes y descendientes de las etnias indígenas brasileñas, teniendo en cuenta su participación en diferentes trabajos, profesiones y espacios de poder.
- Promover positivamente la cultura afrobrasileña y la de los pueblos indígenas brasileños, dando visibilidad a sus valores, tradiciones, organizaciones y saberes sociocientíficos, considerando sus derechos y su participación en diferentes procesos históricos que marcaron la construcción de Brasil, valorando las diferencias culturales en nuestra sociedad multicultural.
- Abordar la temática de las relaciones étnico-raciales, los prejuicios, la discriminación racial y la violencia relacionada, con el objetivo de construir una sociedad antirracista, solidaria, justa e igualitaria. (BRASIL / MEC / FNDE / PNLD, 2014).

Con respecto a la inclusión de la Historia de África como un componente curricular y contenido obligatorio en los textos escolares, aún persisten problemas serios debido al predominio de la gran narrativa histórica basada en la división eurocéntrica de la historia: historia antigua, historia medieval, historia moderna e historia contemporánea. Tanto en los currículos de los cursos de educación superior para profesores de historia y de la escuela básica, así como en los contenidos de los textos escolares, la historia de Brasil está “integrada” en esta división lineal y eurocéntrica de la historia. Se constata así, que el concepto de África y la cultura africana y afrodescendiente todavía está vinculado a una narrativa basada en la periodización tradicional de la historia. Es una forma de insertar el continente africano en la historia de Brasil sólo a partir de

cuando los portugueses sometieron a la población negra al régimen de esclavitud moderna, lo que provocó la migración de cientos de africanos a Brasil.

Hubo una preocupación del gobierno brasileño (presidente Lula y presidente Dilma Rousseff: 2003-2015) frente a la importancia que tiene la escuela en el proceso de valorización de la cultura afro-brasileña y la enseñanza de la historia de África. En este sentido, el discurso gubernamental llegó a afirmar que correspondería a la escuela y a los profesores la responsabilidad de deshacer de la mentalidad racista, discriminatoria y eurocéntrica que aún persiste.

Es exactamente en este punto que este discurso fundacional de las políticas educativas brasileñas de defensa de la diversidad muestra un matiz contradictorio. Si bien el profesor, especialmente el profesor de Historia, pasa a ser considerado uno de los principales responsables de la renovación de la enseñanza, su formación no incluye un cambio estructural, a fin de contemplar la perspectiva de las nuevas ideas sugeridas por las sucesivas legislaciones. En Brasil, frente a las crecientes imposiciones de las agencias transnacionales, como el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial, la política de formación de profesores comenzó a basarse en una profesionalización centrada en la competencia práctica, como puede ser observado por la expansión en el número de horas exigidas para la formación práctica en detrimento de las horas dedicadas a contenidos específicos de la Historia. Desde 2014, los cursos ofrecidos por las universidades brasileñas, como resultado de esta política, han comenzado a separar la formación del profesor de la del historiador, este último sí con una gran carga de asignaturas con contenidos específicos de historia. Por lo tanto, todavía no hay un lugar destacado para las disciplinas relacionadas con la historia de los pueblos africanos y de África en la formación de profesores en Brasil, lo que muestra una brecha real entre el discurso gubernamental y las acciones para su realización.

En vista de las contradicciones señaladas, aunque ya ha sido criticado como “Historia de la fiesta en un paisaje de fiestas” (Iglesias, 1976) y ha sido objeto de polémica durante la formulación de propuestas curriculares, los contenidos de la historia que se enseña en la escuela, en Brasil, no han sido categorizados en términos de sus controversias. Esto no significa que los contenidos relacionados con temas conflictivos estén ausentes de las propuestas curriculares y los textos escolares. Lo que se observa es que el tratamiento didáctico dado a estos contenidos ha señalado una interlocución con el pasado desprovisto de preguntas y controversias.

La hegemonía de determinadas formas de enseñar los contenidos resulta, principalmente, en el aprendizaje de una historia sin conflictos y armoniosa, donde las acciones y relaciones entre los sujetos de la historia quedan ocultas por la valorización de hechos y procesos históricos.

### **Temas controversiales y enseñanza de la historia para jóvenes estudiantes**

La problemática de la relación de jóvenes estudiantes con temas controversiales se puede detectar en una investigación realizada con 162 jóvenes del noveno grado. Año escolar, con edades comprendidas entre 15 y 16 años, de 6 escuelas públicas en la ciudad de Curitiba, capital del estado de Paraná –Brasil–. La metodología de investigación tuvo como referencia un estudio de naturaleza cualitativa, desarrollada por la profesora Isabel Barca en Portugal, de la cual se adoptó, principalmente, el instrumento de investigación y el tipo de población involucrada. Por lo tanto, se estudió a jóvenes alumnos escolarizados, a quienes se les hicieron dos preguntas: 1. Imagine que está en un grupo de jóvenes de todo el mundo. Un día, fueron desafiados a contar la historia de su país. ¿Cómo les con-

taría la Historia de su país de los últimos cien años? 2. Después de escuchar la historia de varios países, los jóvenes pensaron que sería interesante escuchar cómo cada uno contaba la historia del mundo. ¿Cómo les contaría la historia del mundo de los últimos cien años?

Los indicadores señalados en la investigación realizada en Portugal, muestran la importancia de superar el análisis de

preguntas convencionales que se relacionan con la validez y la profundidad del relato, es posible detectar los principales marcos históricos a los cuales el estudiante da relevancia (República, comienzo de la dictadura, revolución democrática, integración en la UE, asesinato de un líder político, participación en la lucha contra el terrorismo), los marcadores históricos que selecciona (principalmente políticos y económicos, con algunas alusiones de carácter social), así como el sentido de cambio que le da a la Historia (Barca, 2011, p. 115).

Estas indicaciones relacionadas a los marcos, marcadores y sentidos conferidos al cambio y a la acción histórica, también fueron utilizados para el análisis de las narrativas de los jóvenes brasileños y para verificar si la enseñanza de la historia viene contribuyendo a responder los desafíos del aprendizaje histórico propuesto por Jörn Rüsen (2012) y Seixas (2012): de la experiencia histórica –¿qué percibi?–; el desafío de comprender el pasado del otro –¿qué significa eso?–; el desafío de la orientación de la dimensión temporal de su propia vida –¿dónde es mi lugar en el tiempo?–; y, el desafío de elegir sus propias motivaciones para la acción –¿qué puedo hacer ahora y en el futuro?–.

La perspectiva del marco adoptado en la investigación brasileña indicó algunas posibilidades para el análisis de narrativas relacionadas a Brasil y al mundo, presentadas en las Tablas 1 y 2.

TABLA — 1

Marcos históricos utilizados para indicar las relaciones entre la acción histórica y los cambios históricos en Brasil

<b>Cambios atribuidos a las acciones de personajes individuales</b>	110
<b>Cambios provocados por factores históricos</b>	52
<b>TOTAL</b>	162

Fuente: Elaboración propia.

TABLA — 2

Marcos históricos utilizados para indicar las relaciones entre la acción histórica y los cambios en la historia del mundo

<b>Cambios atribuidos a las acciones de personajes individuales</b>	0
<b>Cambios provocados por factores históricos</b>	162
<b>TOTAL</b>	162

Fuente: Elaboración propia.

Con respecto a los marcos históricos utilizados para indicar las relaciones entre la acción histórica y los cambios en la historia de Brasil en los últimos cien años, las narrativas de los estudiantes mostraron características diferentes. Por un lado, 78 estudiantes hicieron una lista de acontecimientos, sin elaborar un texto de carácter narrativo, a partir de los cuales se seleccionaron los marcos indicativos de los cambios (Tabla 3). Por otro lado, incluso aquellos que elaboraron sus textos en forma narrativa, hubo una clara polarización entre los marcos históricos que revelaron la atribución de los cambios a las acciones de personajes individuales, como aquellos que usaron marcadores que atribuían los cambios a determinados factores



**CUADRO — 1**

Marcadores utilizados para indicar relaciones entre la acción histórica y los cambios en la historia de Brasil

- 
1. Acciones de presidentes y de dictadores (gobiernos de Getulio Vargas y la dictadura de Vargas (1937-1945); gobierno de Juscelino Kubstheck y la construcción de Brasilia; elección del presidente Lula; elección de la primera presidenta (Dilma).

---

  2. Innovaciones tecnológicas.

---

  3. Dictadura militar (1964-1984).

---

  4. Democratización después de la Dictadura Militar.

---

  5. Fútbol.

---

  6. Violencia.

---

Fuente: Elaboración propia.

históricos. Por el contrario, con respecto a la historia mundial, no hubo ninguna alusión a la acción de personajes históricos como un estimulador de cambios, pero fue privilegiada la intervención de procesos macro históricos.

Se pueden hacer algunas inferencias a partir de los marcadores utilizados por los jóvenes estudiantes. Es importante destacar que, en Brasil, el conocimiento histórico escolarizado tiene algunas peculiaridades, particularmente en la forma en que aparece en los textos escolares brasileños. Con respecto a la historia de Brasil, hay un énfasis en la historia política, con recortes en determinados periodos, como la “Era Vargas” -relacionada con las diferentes fases del gobierno de Getúlio Vargas-; El “Gobierno JK” -relacionado al periodo del gobierno de Juscelino-; la “Dictadura militar” -designando la fase dictatorial de los gobiernos militares en Brasil-; el gobierno de Collor y la corrupción; la “era de Lula”, como se observa en una de las narrativas de los estudiantes

Nuestro país sufrió varias transformaciones durante los 100 años con los gobiernos de Vargas, Dutra, Vargas nuevamente, JK, Fernando Collor que robó mucho dinero, Fernando Henrique quien hizo la moneda de 1 Real, Lula que pagó la deuda externa con los Estados Unidos. Y tuvo la primera mujer presidenta, Dilma. (Niño, 14 años).

Por otro lado, algunos marcadores pueden atribuirse a la influencia de los medios que han enfatizado la elección de la primera mujer presidenta de la república en Brasil, la propaganda sistemática que se hace sobre la creciente innovación tecnológica (que puede explicar la presencia de este marcador también en las narrativas mundiales). La presencia de los marcadores de “violencia y fútbol” que también pueden ser relacionados a la influencia de los medios de comunicación, pero que están vinculados a su permanencia en la propia realidad histórica brasileña y su identificación con el universo de la cultura juvenil, como se ve en esta narrativa

Mi país es un país que muchas personas quieren conocer, un país que tiene muchos artistas, paisajes, lugares históricos y lo mejor es el país del fútbol. Pero Brasil ha pasado por varias crisis económicas, agrícolas, financieras y materiales, ha pasado por varios presidentes, algunos buenos y otros malos. Brasil es un gran país, sacando la corrupción, robos, delitos, etc. Pero es un buen país para vivir. (Niño, 15 años).

Se puede establecer la misma relación entre los contenidos históricos escolarizados y los marcadores utilizados por los jóvenes estudiantes para delimitar los procesos de las relaciones entre la acción histórica y los cambios en la historia mundial (Tabla 4). Ciertos contenidos de la historia universal han sido “canonizados” por los textos escolares y se han convertido en un lugar común en las prácticas escolares y en los procesos evaluativos macro, como son los exámenes de ingreso para acceder a las universidades brasileñas. Y esto tiene repercusiones en las narrativas de los estudiantes

Durante esos 100 años se han producido muchas guerras. Guerras como la Primera Guerra Mundial, Segunda Guerra Mundial, Guerra Fría, nazismo, fascismo y ocurrieron muchas muertes. Hubo muchas revoluciones: la revolución Rusa, revolución Cubana, y todo esto cambió la economía de todos los países y de todo el mundo. (Niño, 14 años).

La Tierra, el único planeta donde existen seres vivos y esto es confirmado hace más de cien años. En los últimos cien años, se han realizado muchos inventos, lo que ha dañado mucho al mundo. El mundo vino de guerras, conflictos, desacuerdos entre hombres y mujeres, criminales y terroristas. Pasó por varias cosas. Si cito todo, no cabe en la página. (Niño, 14 años).

Teniendo en cuenta los desafíos sugeridos por Jörn Rüsen y Peter Seixas, con respecto a los significados atribuidos a los cambios y las

#### CUADRO — 2

Marcadores utilizados para indicar relaciones entre la acción histórica y cambios en la historia mundial

- 
1. Guerras (Primera Guerra, Segunda Guerra, Guerra Fría, Guerras contemporáneas)

---

  2. Regímenes totalitarios

---

  3. Revolución Rusa

---

  4. Innovaciones tecnológicas (computadoras, hombre en la luna)

---

  5. Crisis económicas (crisis de 1929, crisis en Europa)

---

  6. Terrorismo

---

  7. Copa del mundo

---

Fuente: Elaboración propia.

acciones, se puede establecer que algunos jóvenes anunciaron sus posicionamientos en relación a los cambios históricos y sus significados para el presente: ¿qué percibí? ¿Cuál es mi lugar en el tiempo? ¿Dónde es mi lugar en el tiempo? Con relación a la historia de Brasil:

Desde la Dictadura hasta hoy se han producido muchos cambios. Es mucho mejor que antes porque en el pasado no podíamos votar por el gobernador. (Menina, 14 años).

Brasil tiene muchas personas apasionadas por el fútbol, por lo que a menudo se le llama el país del fútbol. No todos en Brasil son ricos, a veces pienso que en Brasil hay mucha más gente pobre que rica, pero aun así, seguimos siendo una nación feliz. También en Brasil hay muchos lugares hermosos, paisajes, es un país muy bonito, pero también, como todos los demás países, Brasil tiene su lado malo y ese es la marginalidad. En muchos lugares, Brasil es un país peligroso, ya que hay muchos marginados. Se puede decir que Brasil es el país de todas las razas. (Niño, 14 años).

Por lo que sé, Brasil se desarrolló mucho, pasamos por muchas dificultades como el saneamiento básico o cuando el automóvil pasaba por la calle y llenaba la casa de polvo, perdimos a grandes personas como Chico Xavier y por primera vez vi a una mujer en la presidencia de Brasil. (Niño, 14 años).

**Con relación a la historia mundial:**

Guerra, violencia, mucho terrorismo, muchos criminales en todo el mundo. Debido a todo esto, todavía hay países muy pobres hoy, un ejemplo es Somalia, un país que no tiene su futuro garantizado. Si usted se detiene para ver por qué es así (un país pobre que no tiene su futuro bien garantizado), existen personas enfermas y que a menudo mueren de hambre.

**Sin embargo, sea en relación a la historia de Brasil o del mundo, el desafío de elegir sus propias motivaciones –¿qué puedo hacer**

ahora y en el futuro?- es casi inexistente en las narrativas de los jóvenes estudiantes, excepto por algunas frases relacionadas con la historia mundial:

El mundo ha tenido altibajos y siempre oscilará en esto, después de todo, la Tierra gira. (Niño, 14 años).

Mi historia del mundo es que hemos tenido muchas guerras, muchos países se han desarrollado, también hubo un ataque del 11 de septiembre y uno de los terroristas más grandes del mundo fue asesinado. Pero, sacando todo esto, hasta que nosotros los seres humanos aún no hayamos destruido la tierra. iiiAÚN!!! (Niño, 14 años).

Las indicaciones inferidas del análisis de las narrativas sugieren algunas preguntas a tener en cuenta. Por un lado, es importante resaltar el significado de los contenidos o conceptos sustantivos de la Historia y su relación con los procesos cognitivos en la formación de la conciencia histórica de los jóvenes estudiantes. El predominio de ciertos “cánones” como marcos y marcadores de las acciones históricas y sus relaciones con los cambios históricos, ya sea en relación con la historia del país o la historia mundial, sugiere la ausencia y/o exclusión de contenidos controversiales que puedan expandir, tanto cuantitativamente como cualitativamente las experiencias de los jóvenes estudiantes en relación a la orientación en el flujo del tiempo; por ejemplo, la ausencia de experiencias en la historia de personas comunes y de la propia historia de los jóvenes, lo que dificulta el aprendizaje histórico significativo. Esto es problemático cuando la formación de la conciencia histórica se toma como referencia para el aprendizaje histórico, ya que

La necesidad de entender la posibilidad y límites de la acción es lo que lleva la acción histórica al terreno de la conciencia histórica. La conciencia histórica puede incluso redefinirse como la comprensión de que las cosas cambian

a lo largo del tiempo en modos fundamentales –que los mundos son hechos y deshechos–, que personas comunes desempeñan un papel en el cambio histórico y que orientarse en relación al cambio histórico es una tarea central para todas las personas (Seixas, 2012, p. 14).

Por otro lado, a pesar de mostrar marcadores relacionados con guerras, conflictos, dictaduras, terrorismo, como motores del cambio, en una clara demostración de que entienden que la Historia “no es color rosa”, causa preocupación el hecho que esta percepción, entre los jóvenes investigados, no viene acompañada de posicionamientos o argumentos de que estos marcadores están articulados a procesos de deshumanización de la humanidad misma y no muestran involucración de estos jóvenes en la historia del país y del mundo. Estas consideraciones apuntan a

Un peligro de parálisis histórica, de darse por vencido ante cualquier posibilidad de acción activa, de hacer algún cambio significativo. De hecho, este puede ser otro aspecto de la falta de posición de muchos estudiantes, quienes toman el mundo que se les da como el único posible. Ante estos estudiantes, ¿qué tipos de lecciones, cuáles tipos de demostraciones los enfrentarán ante la posibilidad de una acción comprometida y la posibilidad de un cambio histórico profundo? La respuesta a esta pregunta nos lleva a una pregunta pedagógica central: ¿cómo enseñamos la acción histórica? Hacer de la acción histórica una de las preocupaciones centrales de la educación histórica puede ayudarnos a hacer lo mejor que podamos para trazar un rumbo entre estos dos peligros, particularmente si somos conscientes de que hay una conversión peligrosa a cada lado del camino (Seixas, 2012, p. 17).

Los peligros de esta “parálisis histórica”, señalada por Peter Seixas, nos llevan a estar de acuerdo con Jörn Rüsen, para quien el aprendi-

zaje histórico siempre presupone la participación de quien aprende, y los fundamentos antropológicos de esta participación deben estar relacionados a los antagonismos de la vida humana y a los criterios de generación de sentido frente a los antagonismos, porque la experiencia del cambio necesita ser entendida con un sentido de dirección para la acción en la vida humana práctica, en la perspectiva de un nuevo humanismo.

### **Temas controversiales: lo que dicen los profesores de Historia**

La complejidad que envuelve el aprendizaje de temas controversiales de la Historia pasa también por las dificultades que los profesores de Historia tienen que afrontar con este tipo de temáticas.

Desde el principio, se encuentra la propia dificultad que ellos tienen para conceptualizar lo que son los “temas controversiales”, hecho que indica que no se trata sólo de un problema teórico o de historiografía. Los profesores de historia tienen diferentes formas de entender lo que significan “historia controversial”, “historia difícil” e “historia traumática”, como se ve en algunas respuestas obtenidas en una consulta realizada con profesores de historia en la ciudad de Curitiba, en 2019. Entre los docentes de Curitiba, a partir de sus experiencias en la práctica de la enseñanza de la Historia, algunos señalaron definiciones específicas de cada uno de los conceptos y otros consideraron complejo proponer definiciones aisladas, considerando que los conceptos están entrelazados y/o se complementan entre sí (Tabla 5 y 6).

Se puede constatar que no hay consenso entre los profesores sobre la conceptualización de temas controversiales, sobre la necesidad de tener en cuenta lo que dice la producción historiográfica y su

**CUADRO — 3**

(Profesores de Curitiba) Son conceptos específicos

---

**Historia controversial**

---

Temas que, difícilmente, encuentran un consenso claro en la sociedad, aunque su discusión ya esté pacificada en la historiografía. Por ejemplo, la Dictadura Militar Brasileña (1964-1984) y la Guerra Fría.

---

Es aquella cuya discusión se caracteriza por ser exclusivamente académica, como las controversias de los historiadores acerca de la Revolución Francesa.

---

Es aquella que produce opiniones opuestas, difíciles de conciliar y que, al evocar la pasión y los sentimientos de las personas, genera polémica y discusiones acaloradas que pueden tener desenlaces violentos. La controversia puede surgir en temas considerados tranquilos. Por ejemplo, una discusión sobre la Inquisición de la Contrarreforma puede no suscitar controversia, pero si el tema de la caza de brujas fuera relacionado con el feminismo contemporáneo y la discriminación de género, entonces el tema puede volverse controvertido.

---

El concepto de la historia controversial me hace pensar en diferentes interpretaciones de la Historia, como el debate sobre el "Golpe" o la "Revolución" de 1964 en Brasil. Esto también es controversial en el salón de clase donde, actualmente, las opiniones de los estudiantes y los padres chocan con las evidencias históricas.

---

La historia controversial es aquella que, en determinada sociedad, despierta reacciones divergentes y opuestas. Esa controversia se manifiesta en el ámbito político, en el ámbito de la memoria y en el de la cultura, dividiendo opiniones y suscitando debates, sea en relación con el proceso histórico en sí, o con la forma a través de la cual fue posteriormente comprendido. Es interesante observar que, a pesar de que esta controversia llega a casi toda la sociedad, la división puede no estar presente en el medio historiográfico. Los asuntos de consenso académico, como el golpe militar de 1964 en Brasil, todavía causan controversia en la sociedad brasileña.

---

---

**Historia traumática**

---

Lidia con objetos sensibles, cuya memoria y estudio pueden traer traumas a la superficie. Por ejemplo, la historia de la esclavitud africana, el holocausto y la conquista española en América.

---

Tiene relación con eventos del pasado que, de alguna forma, han significado un choque profundo que perdura como trauma en el imaginario social. Generalmente, esta historia está relacionada con grandes episodios de violencia, como guerras.

---

Puede estar relacionada a eventos históricos recientes que provocaron traumas en personas (como la represión en la Dictadura Militar en Brasil) y también a un pasado cuyos efectos perduran a lo largo de los siglos, como la esclavitud africana en Brasil.

---



---

El concepto de historia traumática hace referencia a temáticas como el Holocausto.

---

La definición de historia traumática surge de la interacción entre el proceso histórico y la sociedad que es su depositaria. Es un tema que produce consecuencias negativas de largo plazo en determinados sectores de la sociedad y que, en general, todavía se hace sentir en el presente, de forma evidente. Un ejemplo, es el tema de la esclavitud en Brasil, que es origen de tensiones y desigualdades que se manifiestan en la memoria y también en las condiciones socio-económicas, demográficas y culturales del país. La historia traumática no parte de controversias historiográficas, sino de puntos bien establecidos en la sociedad.

---

### **Historia Difícil**

---

Aborda temas complejos que, generalmente, conlleva los estigmas de controversia o traumáticos, si no ambos. Por ejemplo, la historia de la Unión Soviética y la historia de África.

---

Es una cierta historia que también repercute en el presente, pero no solo como un trauma. Se trata de una historia mal resuelta y que muchas personas no son conscientes de su impacto real en la actualidad. Un ejemplo en la historia de Brasil es la esclavitud.

---

La historia difícil es la historia tal como es: sin resultado final, sin un sentido objetivo e infinita. No hay historia fácil, solo la historia facilitada por un facilitador.

---

El concepto historia difícil me recuerda temas como la esclavitud en Brasil, cuyas consecuencias en la actualidad dieron origen al debate sobre las cuotas raciales en las universidades brasileñas.

---

La historia difícil tiene una gran intersección con la historia controversial y traumática, pero con la adición de posibles problemas metodológicos para asistir y obtener una mayor comprensión y pluralidad en la enseñanza.

---

Fuente: entrevistas con profesores.

#### **CUADRO — 4**

(Profesores de Curitiba) Son conceptos relacionados

---

La historia controversial, traumática y difícil no están dissociadas. La historia puede ser considerada controversial conforme ella es abordada. Teniendo en cuenta las diversas producciones historiográficas actuales, se puede considerar, tal vez, que cualquier tema es potencialmente controversial. La historia traumática está más asociada a la implicación que genera un determinado grupo en términos de violación de derechos humanos. También está asociada a la memoria que se produce del hecho histórico.

Por ejemplo, los campos de concentración nazistas constituyen una memoria traumática, pero no vemos el genocidio del pueblo indígena Xetá (Brasil) en la década de 1940, tener el mismo abordaje (ni siquiera se enseña en las escuelas). La historia difícil puede dar cuenta de temas que son de difícil acceso porque son poco abordados, así como difíciles por mostrar reflexiones vinculadas al presente –malas reflexiones, como las causadas por la esclavización de los pueblos originarios del continente africano y de América Latina.

---

Los tres conceptos se entrecruzan. La historia controversial está relacionada con los debates públicos y el uso social o político de determinado tema, siendo este evocado de acuerdo con el presente y el lugar desde el cual ocurre ese debate, o sea, un tema controversial puede cambiar de acuerdo con la demanda del presente. Otro aspecto de la historia controversial se relaciona con los debates historiográficos. Está relacionada con el campo de la historia difícil que engloba elementos de la historia oral e de la memoria social sobre determinado evento o tema, que entran en conflicto con las "verdades históricas". Los elementos de memoria individual o colectiva entran en el campo de la historia traumática, por ejemplo, el holocausto.

---

La historia controversial, la historia traumática y la historia difícil son conceptos relacionados y pueden alinearse a todos los procesos históricos del pasado. Un ejemplo es la esclavitud africana en Brasil. El tema es espinoso y todavía hoy trae innumerables divergencias, por ejemplo, el debate sobre la esclavitud y la existencia de políticas afirmativas para los afrodescendientes en Brasil. La historia traumática no está aislada de la historia controversial y concierne a ciertos hechos y procesos históricos "sombrios" que la sociedad a menudo quiere olvidar. El genocidio indígena y la esclavización de africanos en Brasil pueden ser señalados como elementos de historia traumática. La historia difícil puede ser pensada como aquella que resulta de la unión entre una historia traumática y una historia controversial. Tales como los temas mal resueltos en el campo de la memoria social. La cuestión de la esclavitud en Brasil puede ser pensada como una historia difícil, en la medida que sus conflictos y problemas se han buscado barrer bajo de la alfombra. Este tema generó no sólo debates en el campo historiográfico, también posibilitó la creación de mitos como el de la democracia racial que buscaba explicar la armonía entre las razas en la formación de la sociedad brasileña.

---

"Voy a ejemplificar utilizando la temática de la esclavitud en Brasil porque entiendo que ella esta inserta en todas las categorías. En la historia controversial hay varias corrientes historiográficas que analizan la esclavitud de diversas maneras. También esta inserta en la historia traumática, ya que presenta cuestiones que tocan directamente la vida de las personas, que demuestran toda la tortura sufrida por los pueblos africanos en la condición de esclavizados y que, de cierta manera, colaboró para la existencia del racismo institucionalizado en Brasil y veo que afecta a muchos de mis estudiantes. Todavía hace parte de la historia difícil porque el pensamiento racista fue históricamente construido y, de esta manera, todavía sigue estando intrínseco en la mentalidad de muchas personas. Por lo tanto, trabajar con esta temática puede ser difícil, en el sentido de trabajar perspectivas diferentes de aquellas que existen en un pensamiento profundamente arraigado"

---

relación con las demandas de la cultura histórica de cada sociedad, en determinado periodo. Los profesores citaron ejemplos de la historia de Brasil, principalmente el tema de la esclavitud o la esclavización de los pueblos africanos (durante 300 años en Brasil), también el genocidio de los pueblos indígenas en el contexto de la colonización de América y los periodos de las dictaduras en Brasil (Estado Novo: 1937-1946) y la Dictadura Militar (1964-1984). Este último tema, según ellos, es particularmente difícil de trabajar hoy, debido al movimiento conservador en curso en la sociedad brasileña desde la elección del presidente Bolsonaro, en 2018. Los profesores también afirman que algunos temas tienen enfoques historiográficos controversiales, como el de la “Revolución Francesa”, pero, en la sociedad brasileña actual, no hay debates sobre este tema. Otros, pueden presentar polémicas dependiendo del recorte que se realice. Es el caso, según ellos, del tema de la Contrareforma que, en sí mismo, puede no presentar controversias, pero, si se aborda desde el aspecto de la “Caza de brujas”, puede generar dificultades respecto a las relaciones con el movimiento feminista contemporáneo. Especialmente, en lo que se refiere a la “historia difícil”, los profesores la relacionan con temas que presentan una gran dificultad para ser enseñados y, citan como ejemplo, la historia de la Esclavitud Brasileña debido a las consecuencias que trajo al presente, respecto a la existencia de discriminación racial en Brasil y los enfrentamientos que las actuales políticas de inclusión han causado, por ejemplo, al proponer cuotas raciales para afrodescendientes en las universidades públicas brasileñas.

## Temas controversiales y su uso en la práctica de enseñanza<sup>1</sup>

Además de ser considerados conceptos complejos por parte de los profesores, el trabajo sobre temas controversiales tampoco tiene consensos entre ellos. Con el objetivo de diagnosticar las posibilidades y complejidades del trabajo con estos temas, se presentaron dos imágenes a los profesores sobre dos temas controversiales de la Historia de Brasil: la Dictadura Militar Brasileña de 1964 a 1984 y la cuestión de la relación entre los pueblos indígenas y el colonizador portugués. La finalidad principal fue diagnosticar sus ideas previas, estimuladas a partir de los desafíos contenidos en las imágenes. Por lo tanto, teniendo las imágenes como referencias, se les pidió que dieran su opinión sobre cómo harían el trabajo en el aula y obtuvimos las siguientes posiciones (ver Figura 1).

**Pregunta:** esta imagen/caricatura se refiere a un periodo de la historia brasileña. ¿Usted cree como profesor que esta imagen puede ser trabajada en el salón de clase? Si es así ¿cómo usted haría uso de esta imagen? Si usted cree que no, explique sus razones.

1. Sí, yo haría uso de la imagen.
2. No haría uso de la imagen.
3. La usaría, con condiciones.

FIGURA — 1

Tema de la Dictadura Militar en Brasil

Fuente: <http://www.visuarea.com.br>

## 1. Sí, yo haría uso de la imagen

*"Sí, podría ser utilizada como punto de partida para investigar y discutir lo que los alumnos saben sobre la Dictadura Militar. El principal uso sería para fomentar la discusión en el salón de clase y despertar el interés de los alumnos por el asunto" (Profesor 1).*

*"Sí, puede ser usada para trabajar temas importantes en el salón. Podría servir para introducir aspectos negativos del gobierno militar y cuestionar la nostalgia selectiva que el ser humano tiene con el pasado; en Brasil, dicen que sienten falta de seguridad, de educación, de estabilidad laboral, pero olvidan la inflación desenfrenada, las violaciones de derechos humanos y la mala inversión del gobierno" (Profesor 2).*

## 2. No haría uso de la imagen

*"Pensando en el colegio en el que trabajo y la atmósfera acerca de temas considerados controversiales hoy en día, después de la elección de Bolsonaro, yo no la trabajaría. Optaría por documentos y fuentes históricas que fueran producidas en el periodo de la dictadura, como relatos de censura, para no dar margen para que los alumnos cuestionen o hasta nieguen tal asunto." (Profesor 1).*

*"Utilizar este tipo de imagen para combatir el negacionismo acaba, en mi opinión, por traer el debate al nivel del sentido común, cuando el objetivo del historiador/profesor de Historia es circunscribir el contenido en el campo científico. La irracionalidad se combate trabajando el método histórico en el salón de clase, usando diferentes fuentes para construir argumentos basados en evidencias, y no con provocaciones" (Profesor 2).*

## 3. La usaría, con condiciones

*"Considero que la imagen podría ser usada, sin embargo, con una alerta anterior y con el uso de otras fuentes, pues ella muestra una idea superficial de la Dictadura, además de concluir algo sobre el tema sin explicarlo" (Profesor 1).*

*"Usaría la imagen junto con otras fuentes históricas para desarrollar el empleo banalizado de la violencia durante la Dictadura, como, por ejemplo, las transcripciones de denuncias de tortura puestas a disponibilidad por el Proyecto Brasil Nunca Más. Haría una exposición con un conjunto de fuentes demostrando que los procesos históricos alcanzaron a toda la sociedad, es posible provocar un raciocinio crítico y romper con el sentido común, como aquellos que plantean que la Dictadura solo fue violenta para los "alborotadores" (Profesor 2).*

La mayoría de los docentes, ejemplificados por las respuestas presentadas, indicaron las tres posibilidades. El primer grupo in-

cluye profesores que trabajarían la imagen como punto de partida o motivación para el tema o para fomentar una discusión inicial sobre el periodo estudiado. En el segundo grupo, los profesores que, presionados por el contexto actual del gobierno de Bolsonaro, el cual ha negado la existencia de una dictadura militar en Brasil, de 1964 a 1984, se sienten inseguros de usar este tipo de imagen, principalmente debido a las presiones que se han dado, provocadas por las intervenciones de los familiares de los estudiantes. Finalmente, un tercer grupo, usaría la imagen, siempre que fuera acompañada por otras fuentes, relativizando su significado. Se observa, por lo tanto, que este tipo de tema controversial, cuando se trabaja en el aula, depende en gran medida de los significados que le son atribuidos por los profesores.

FIGURA — 2

Llegada de los portugueses a Brasil



Fuente: <http://www.expo500anos.com.br>

**Pregunta:** ¿Usted considera la llegada de los portugueses a Brasil un tema difícil, traumático o controversial para ser trabajado en el salón de clase? ¿Sí o no? Explique su respuesta.

1. Es un tema difícil de ser trabajado.
2. Depende del punto de vista.
3. Puede ser trabajado de forma controversial.

### **1. Es un tema difícil de ser trabajado**

*"Considero el tema como difícil, ya que la llegada de los portugueses casi promovió la aniquilación masiva de poblaciones indígenas y significó la construcción de la sociedad moderna brasileña. Esto quiere decir que, aunque la violencia del proceso haya sido brutal, es difícil insertar esta discusión en una sociedad formada a partir de las instituciones sociales, políticas y culturales europeas. Justamente por eso se hace necesario la inserción de las historias de los grupos indígenas en la narrativa histórica ya que, a diferencia de la esclavización del africano, solo una pequeña minoría de la sociedad brasileña considera el genocidio de los pueblos indígenas como un trauma" (Profesor 1).*

*"Yo lo considero un tema difícil de ser trabajado adecuadamente debido a su inherente eurocentrismo y la falta general de interés por la cultura indígena: el brasileño se reconoce, aunque sin saberlo, como europeo, y reconocer y valorizar el lado indígena puede ser algo no tan interesante para muchos. Deconstruir esa visión tradicional del tema me parece es lo más difícil" (Profesor 2).*

### **2. Depende del punto de vista**

*"Considero que, desde el punto de vista didáctico el contenido de la colonización portuguesa fue naturalizado y, por*



*esto, no presenta dificultades, traumas y controversias, pues es presentado a partir de una perspectiva eurocéntrica. Si la perspectiva fuera desde el punto de vista de los pueblos originarios, la llegada de los portugueses ciertamente es un tema traumático porque violó toda la vida de esos grupos y su derecho a la autodeterminación." (Profesor 1).*

*"La llegada de los portugueses, hoy, no es un tema difícil a ser trabajado, en el sentido de ser polémico. Sin embargo, se puede volver controversial, difícil y hasta traumático a partir del desarrollo de los diferentes significados y consecuencias que la colonización trajo. Como el genocidio de los pueblos indígenas, la relación del indio con la formación de la identidad nacional, las cuestiones culturales y la cuestión del trauma al tratar los temas de los pueblos indígenas y sus descendientes." (Profesor 2).*

### **3. Puede ser trabajado de forma controversial**

*"Es un tema controversial para ser trabajado porque, en primer lugar y durante mucho tiempo fue trabajado como «descubrimiento» (aunque el territorio ya estaba habitado por una gran población indígena). Sólo recientemente, términos como "invasión" pasaron a ser considerados, así como toda la explotación resultante de ella. En segundo lugar, porque las perspectivas eurocéntricas necesitan ser combatidas, esencialmente cuando se tratan de temas relacionados a los países que fueron colonizados por los europeos." (Profesor 1).*

*"Si trabajáramos la llegada de los portugueses a partir de una perspectiva no eurocéntrica, puede ser un tema controversial y traumático, ya que hubo una gran explotación y esclavización de los indígenas e incluso un genocidio de estas poblaciones. También es controversial porque, durante mucho tiempo, en la escuela, fue estudiado a partir del punto de vista europeo, como «descubrimiento» y la historiografía ya demostró que no fue así." (Profesor 2).*

Algunos profesores que consideraron este contenido como un tema difícil de ser trabajado, argumentaron, principalmente, que esto es así debido a que, en la sociedad brasileña, predomina una visión eurocéntrica del mundo y los jóvenes y niños no manifiestan interés en aprender sobre la historia de los pueblos indígenas. Otros no consideran el tema difícil o controversial en sí mismo, pero dependiendo del punto de vista que se explore en clase, es decir, si adoptan el punto de vista de los indios como pueblos explotados y dominados. En este aspecto, la dificultad también es menor, ya que muchos estudiantes aceptan la explicación de que los colonizadores europeos explotaron las riquezas de Brasil y diezmaron a las poblaciones indígenas. Es decir, la perspectiva historiográfica que explica la llegada de los portugueses como “Descubrimiento” ya ha sido reemplazada por términos como “Conquista” o “Invasión”. No obstante, esto no significa que la cultura y la historia de estos pueblos sean valorizadas por la cultura escolar.

## **Algunas consideraciones**

Según el historiador brasileño Astor Diehl (2002) determinadas epistemologías de la historia, como la epistemología racionalista, ejemplificada por la idea de progreso, propia de las grandes narrativas de la historia

están profundamente ancladas en la mentalidad y las estructuras colectivas de pensamiento de las culturas históricas de los países industrializados e incluso de aquellas que están gateando en el proceso de modernización. En sus doscientos años de cultura historiográfica, la categoría progreso se ha arraigado profundamente en las estructuras de la psique occidental y, por qué no en la oriental, actuando en la conciencia histórica-colectiva (Diehl, 2002, p. 22).

## En relación con el mismo tema, el historiador brasileño Francisco Iglesias advierte que la llamada Historia Universal

carece de sentido universalista, ya que es solo la Historia de una pequeña parte del mundo –la dominante– que ve el resto como una simple proyección de sus negocios o mera curiosidad. [...] Hasta ahora, debido a errores de formación, todavía existe un concepto etnocéntrico, o mejor, europocéntrico, en la enseñanza común de la Historia, como se ve en los programas y manuales. Lo normal es la secuencia Oriente, civilizaciones clásicas, Edad Media, con el listado de los pueblos que vivieron alrededor del mar Mediterráneo. Cuando, al comienzo de la Edad Moderna, se habla del Nuevo Mundo, las tierras no son más que nombres, o realidades que son geográficas en lugar de históricas. El horizonte se amplía, sin que los originarios de estas tierras sean vistos en su individualidad: existen solo como proyecciones del interés de los dominantes. Es suficiente que se recuerde el título y la forma en que se habla de “descubrimiento” de América o de Brasil. América Latina, Asia, África y otras tierras son ficciones geográficas más que realidades históricas en nuestros manuales. (Iglesias, 1976, p. 22).

Cabe destacar cómo, en Brasil, la enseñanza de la historia, en su forma tradicional, todavía privilegia la perspectiva historiográfica eurocéntrica, contribuyendo, así, a que el progreso de la historia global se coloque “como el modelo de pensar un factor social, un factor mental consecuente de los principios de conducta de la vida” (Diehl, 2002, p. 22), promoviendo una forma de leer, escribir y comprender la Historia que dificulta o incluso impide la relación de los estudiantes y profesores con otras temporalidades. Dicha dificultad generada por este tipo de enseñanza ha permitido el *secuestro de la cognición histórica* de jóvenes, niños y adultos. Este proceso se hace más evidente cuando se trata de temas controversiales de la Historia y que presentan diferentes puntos de discusión para ser enseñadas.

La presente reflexión, aunque aún parcial, señaló la gran complejidad del aprendizaje y de la enseñanza de temas controversiales en el contexto brasileño actual. La inclusión de determinados acontecimientos en la lista de dichos temas, se enfrenta a su propia selección, causada por las diferentes conceptualizaciones. Por un lado, la problemática de cómo los historiadores los definen: temas controversiales, traumáticos, difíciles, sensibles. De otro lado, la comprensión de los profesores no presenta un consenso. La complejidad aumenta cuando se plantean situaciones relacionadas con la práctica de la enseñanza de la Historia, como se puede ver en la posición de los profesores en relación al uso de las imágenes. Aunque algunos de ellos muestran preocupación por la selección y un uso más metódico de las fuentes, muchos señalaron aspectos que pueden interferir en el aprendizaje y, por lo tanto, en la enseñanza de temas controversiales, tales como: el contexto de la sociedad donde se insertan profesores y estudiantes, las presiones familiares y, principalmente, el predominio de ciertas formas de inclusión de historias particulares en la Historia general, marcadas por la hegemonía de la visión eurocéntrica en la enseñanza de la historia en Brasil. Esta perspectiva, sin embargo, no invalida la posibilidad de comprender a los sujetos como agentes de cambio. Así pues, la subjetividad -o, utilizando la expresión utilizada por Dubet (2005), “la conciencia que los sujetos tienen del mundo y de sí mismos”-, puede ser capturada o secuestrada, restringiendo, pero no evitando, los procesos de subjetivación, mediante los cuales el sujeto se representa y actúa como un sujeto crítico, confrontado con una determinada sociedad y sistema de producción y dominación.

Se entiende que es posible pensar que las formas de trabajo escolar con la Historia, en una perspectiva crítica (Rüsen, 2012) pueden actuar en el sentido de superar el secuestro de la cognición histórica de profesores y estudiantes, al establecer formas de enseñanza que no invaliden, sino estimulen posibilidades de formar la conciencia histórica, entendida en el sentido de orientación, experiencia e

interpretación del pasado, frente a las demandas del presente y las perspectivas del futuro, teniendo el ideal libertario como utopía en el horizonte de expectativas.

## Referencias

- ARIAS, D. (2018). *Enseñanza del pasado reciente en Colombia. El conflicto armado como tema de aula*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- BARCA, I. (2011). La evaluación de los aprendizajes en História. En P. Martínez, S. Puche & A. Santisteban. (Eds.), *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciências sociales* (pp. 107-122). Murcia: Asociación de Profesores Universitarios de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- BORRIES, B. (2011). Coping with burdening history. En H. Bjerg, C. Lenz & E. Thorstensen. (Eds.), *Historicizing the uses of the past. Scandinavian Perspectives on History Culture. Historical Consciousness and Didactics of History Related to World War II* (pp. 165-185). Bielefeld: Transcript - Verlag für Kommunikation, Kultur und soziale Praxis.
- BRASIL/MEC-MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. SECRETARIA DE ENSINO DE 1º. E 2º. GRAUS. (1980). *Controvérsias na História do Brasil*. Edição do Professor. Brasília: MEC-Secretaria de Ensino de 1º. e 2º Graus.
- BRASIL/MEC/FNDE/PNLD (2014). Ministério da Educação e Cultura, Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional, Programa Nacional do Livro Didático.
- DIEHL, A. (2002). *Cultura historiográfica. Memória, identidade, representações*. Bauru: Edusc.
- DUBET, F. (2005). *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa.

FALAIZE, B. (2014). L'enseignement des sujets controverses dans l'école française: les nouveaux fondements de l'histoire scolaire em France. *Revista Tempo e Argumento*, 6(11), 193-223.

FRANÇA, F. (1997). A revisão do futuro. *Jornal Gazeta Mercantil*. São Paulo: Editora Gazeta Mercantil.

IBAGÓN, N. (2019). *Una historia difícil de narrar. El período de La Violencia en los textos escolares de Ciencias Sociales*. Cali: Programa Editorial Universidad del Valle.

IGLESIAS, F. (1976). A história falsificada. En F. Aguiar. (Coordenação geral), *Cadernos de debate 1. História do Brasil* (pp. 21-23). São Paulo: Brasiliense.

LEGARDEZ, A. & SIMONNEAUX, L. (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité, enseigner les questions vives*. Paris: ESF Editeur.

MOTA, C. (1987, julho 30). Entrevista ao Jornal Folha de São Paulo. São Paulo: Empresa Folha de São Paulo, p. A17.

ROMERO, L. (2004, novembro 9). Passados de uma ilusão. Entrevista ao Jornal Folha de São Paulo. São Paulo: Jornal Folha de São Paulo, p. 17 (Suplemento Mais).

RÜSEN, J. (2012). *Aprendizagem histórica. Fundamentos e paradigmas*. Curitiba: W & A Editores.

SCHARCZ, L. & STARLING, M. (2015). *Brasil: uma biografia*. São Paulo: Companhia das Letras.

SEIXAS, P. (2012). Ação histórica como um problema para pesquisadores em Educação Histórica. *Revista Antíteses*, 5(10), 537-553.

UNESCO/MEC. CONTRIBUIÇÕES PARA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003.

# —— 3

## La transición democrática ¿violenta o pacífica?: las ideas de los estudiantes de secundaria chilena\*

**GABRIELA VÁSQUEZ LEYTON**

Universidad Andrés Bello, Chile

**MARÍA SÁNCHEZ AGUSTÍ**

Universidad de Valladolid, España

**CARLOS MUÑOZ LABRAÑA**

Universidad de Concepción, Chile

La historia chilena reciente se refiere a los sucesos relacionados con el Golpe de Estado (1973), la Dictadura militar de Pinochet (1973-1990) y la Transición a la Democracia (desde el plebiscito de 1988) y es sobre aquellos procesos que en el contexto escolar se generan los temas más controversiales, al menos desde lo percibido por los estudiantes (Toledo et al., 2015). El problema es que estas temáticas no se están tratando con profundidad histórica en las aulas, se simplifican en sus causas, se evitan por los posibles conflictos, o se enseñan a través de sólo un punto de vista, enfatizándose en la memoria oficial. A pesar de que estos contenidos se abordan en los planes curriculares, estos temas no se presentan desde una pers-

---

\*Estudio que forma parte del proyecto *La Historia Reciente en la Educación. Diseño y evaluación de entornos digitales de aprendizaje en la enseñanza secundaria de España y Chile*. EDU2013-43782-P del Plan Nacional I+D+i del MINECO (2013-2016), que representa la continuación del Proyecto I+D+i TRADDEC (EDU2009-09775) financiado por el Plan Nacional del MINECO de España (2010-2013).

pectiva que promueva el debate, sino que se fomenta una “memoria hegemónica” a través de una política del pasado reciente sustentada en principios oligárquicos de lo público, que integró el perdón y la reconciliación como dispositivos reguladores de la cohesión social, con el fin de excluir la memoria social y la reflexión crítica de los hechos históricos para imponer el consenso (Rubio, 2016).

La “controversia” se presenta como relevante para todo proceso de enseñanza- aprendizaje, puesto que propone el tratamiento de la historia en la sala de clases de una manera distinta, donde se promueva el compromiso ciudadano, el tratamiento y cuestionamiento responsable de la información, la construcción de argumentos y la concepción de cómo, por qué y cómo pueden gestionarse democráticamente los conflictos sociales (López Facal, 2011). Esta situación repercute claramente en una formación ciudadana informada y la capacidad de los estudiantes de discutir con argumentos racionales, de aprender a convivir con otros y de respetar la pluralidad propia de la vida de una sociedad en democracia.

Además, parece ser que entre los estudiantes actuales existe una “nueva sensibilidad” asociada a la historia reciente de Chile, así como a su análisis crítico y reflexivo a través de temas conflictivos, lo que se presentaría como un desafío y una oportunidad para los docentes, puesto que abre un nuevo espacio para desarrollar habilidades cognitivas, sociales y propias de la disciplina (Aceituno, 2013).

Por lo anterior, en este estudio trabajaremos las ideas de los estudiantes de educación secundaria sobre cómo se produce el proceso de transición dictadura-democracia en nuestro país, analizando las características del proceso histórico, así como cuál es el valor de los ciudadanos y de los acuerdos como agentes de cambio.

Creemos que la relevancia de esta selección temática se fundamenta en que la transición democrática trae consigo una serie de valores que permiten desarrollar la vida en democracia, es decir, es un con-



tenido que nos permite educar en valores democráticos a nuestros jóvenes, pues es una conquista de los ciudadanos que sólo se produce cuando una sociedad lucha por conseguirla, superando todas las dificultades, y permanece vigilante en su práctica cotidiana así como en su defensa permanente (González Gallego, 2011).

## **Marco Referencial**

### **Sobre el concepto de Transición**

La definición de transición de O'Donnell y Schmitter (1994) se relaciona con el intervalo que se extiende entre un régimen político y otro, delimitados, por el inicio del proceso de disolución del régimen autoritario y por el establecimiento de alguna forma de democracia, el retorno a algún tipo de régimen autoritario o el surgimiento de una alternativa revolucionaria. Linz y Stepan (1996) consideran que una transición está completa cuando se ha producido un consenso para producir un nuevo gobierno elegido, cuando se llega al poder como el resultado de unas elecciones libres y populares, así como cuando ese gobierno tiene la autoridad para generar nuevas políticas, existiendo una división de los poderes del estado claramente definida.

Así una transición estaría definida como un proceso de cambio de régimen caracterizado por un desarrollo incierto, cuyas reglas están en constante redefinición y en donde la “Democracia” es sólo una de las alternativas posibles dentro de su desenlace. Es un proceso que se inicia cuando comienza a advertirse la disolución del régimen autoritario y concluye cuando emerge un tipo de régimen distinto (Araya, 2011). En nuestro caso, corresponde al proceso político central y global chileno a partir del plebiscito de octubre de 1988, que permitió el retorno a la Democracia. Ese hecho se convierte en la característica principal de ese proceso y su correlato es la extinción del régimen autoritario (Godoy, 1990).

Con esta victoria electoral de los ciudadanos, se abrió la puerta al retorno de la democracia y siguiendo lo mandatado por la carta constitucional chilena, se procedió a la organización de las primeras elecciones presidenciales de la nueva era, las que se llevaron a cabo el 14 de diciembre de 1989 y se impuso con un 55,17%<sup>1</sup> de los votos, Patricio Aylwin, abanderado de la Concertación de partidos por la Democracia, quien recibió la banda presidencial un 11 de marzo de 1990, en un histórico cambio de mando donde el propio Augusto Pinochet, con uniforme militar, le entregó de manera pacífica la picha de O'Higgins, símbolo del poder presidencial en Chile.

### **Sobre el tipo de Transición hacia la Democracia en Chile**

Existen diversas interpretaciones y perspectivas que corresponden tanto a diferencias ideológicas como coyunturas históricas para analizar la transición política en Chile. Desde la historiográfica a fin al régimen militar, es entendida como parte de su itinerario político aprobado en la Constitución política de 1980 que concluye el 11 de marzo de 1990 (Canessa y Balart, 1998).

La derecha liberal enfatiza en la visión continuista de la Transición a partir del organigrama establecido en el discurso dictado por Pinochet de Chacarillas en 1977, donde se propone el proceso de recuperación, transición y consolidación de la democracia (Velasquez, 2006). Desde la perspectiva del centro político, se considera que el proceso transicional se inicia con el plebiscito nacional del 5 de octubre de 1988 y se reconoce que la Constitución de 1980 hereda al país una Democracia protegida, a partir de una serie de elementos que resguardan el desarrollo democrático nacional (Gazmuri, 1996).

---

1. Datos extraídos de: [http://www.sitiohistorico.elecciones.gob.cl/SitioHistorico/index1989\\_pres.htm](http://www.sitiohistorico.elecciones.gob.cl/SitioHistorico/index1989_pres.htm)

Así, autores de la izquierda chilena critican a la Concertación por el continuismo de sus políticas sociales y económicas, así como por las débiles propuestas para lograr la reparación moral en la resolución de justicia de los temas de DDHH. Junto a lo anterior, se defenderá el inicio de la Transición política en el año 1990, cuando comienzan los gobiernos de la Concertación y su fin estaría determinado por la existencia de “*enclaves autoritarios*”, amarres que impiden el desarrollo de una democracia plena, contemplados en la Constitución de 1980 (Maira, 1998; Menéndez y Joigant, 1999; Moullian, 2002; Salazar, 1990).

La Ciencia Política valora el desarrollo del proceso transicional basado en los acuerdos, pactos sociales y políticos entre distintos sectores de las élites políticas y militares que permitieron el retorno democrático. Se presentará el fin de la Dictadura como un proceso de *ruptura y transacción*, que se inicia con las protestas y movilizaciones sociales de mediados de los ochenta, cuando la oposición busca la ruptura con el Régimen y este mantiene su actitud de intransigencia e inmovilismo frente a las presiones de aquella, situación que termina en 1986 con el atentado a Pinochet (Cañas Kirby, 1997). Así mismo, establece que el paso a la democracia, que se sustentó en una *Transición negociada*, un modelo de *Transición vía transacción* desarrollada entre los años 1987 y 1990, donde las fuerzas militares como la oposición tuvieron que llegar a una serie de acuerdos para lograr el exitoso cambio de régimen. Esta idea de una transición negociada por vía de *pactos* destaca el rol de la oposición y explica su relación con el régimen, relevando el rol de la Alianza Democrática y el Acuerdo Nacional para la salida de Pinochet del poder (Arriagada, 1998).

También, se presenta la idea de *continuismo* del proceso histórico (Drake y Jaksic, 1999), en el marco constitucional, en la despolitización de la sociedad, iniciado en este periodo, y la visión de las *estrategias de oposición* (Hunneus, 1995), al considerar la acción del

país en su conjunto para derrotar a la Dictadura, principalmente, a través de los acercamientos de la oposición y las estrategias que desarrolló esta para hacer frente al gobierno.

Moullian (2002), define que este proceso comparte las condiciones globales de las transiciones sistémicas, institucionales o desde arriba, cuyo desarrollo está determinado por las reglas y procedimientos establecidos por los precedentes gobiernos autoritarios. Su tesis sobre el proceso va contra la visión triunfalista y en contra del mito de la transición excepcional, debido a que considera que Chile presenta una Democracia bloqueada, por los amarres que dejó el gobierno militar.

### **Sobre la enseñanza de temas controversiales en la Historia Reciente**

“Historia reciente”, “historia de nuestros tiempos”, “historia viva”, “historia del tiempo presente”, esta variedad de rótulos encubre frecuentemente perspectivas significativamente distintas (De Amézola, 2008), expresiones que surgen para referirse a aquellos hechos que por su carga singular de violencia y dolor presentan especial dificultad para ser comprendidos, no sólo por los individuos sino por las sociedades, en las que transcurrieron, pues; esta historia es un pasado vivo con implicancias en la sociedad actual y, por su carácter conflictivo, en permanente “actualización”, debido a que muchos de sus hechos y procesos son experiencias que cargan con violencia y dolor difíciles de asimilar por la sociedad. De esta forma, existe una estrecha relación entre historia reciente, memoria colectiva y temas controversiales por la razón de que lo primero resiste a convertirse en pasados vividos y devenir así en objetos de la memoria o de la historia (Kriger, 2011).

Por ello, la escuela demanda la memoria para interpelar la historia reciente, con el objeto de transformar a los niños en ciudadanos. No

debemos olvidar el propósito de la escuela, este es formar ciudadanos informados, responsables y activos. Los sujetos y la sociedad, dependiendo de la carga emocional y de lo que significó algún hecho para ellos van a considerar qué tan controversial es un determinado tema, los que están “presentes en el debate político, en los medios de comunicación, y también analizados en el mundo académico” (Toledo et al., 2015). De esta forma, la historia reciente de Chile deja a la enseñanza de historia con el desafío de responder a las demandas de aprendizaje de estudiantes cada vez más críticos de los temas controversiales de nuestra propia historia (Aceituno, 2013). La alta complejidad de las sociedades contemporáneas implica que los individuos deben desarrollar aptitudes para desenvolverse en la vida social, económica y cultural de su comunidad. Esto, llevado al ámbito escolar, conlleva que los estudiantes puedan implementar habilidades de investigación, análisis y resolución de problemas.

Sin embargo, los acontecimientos controversiales no merecen un tratamiento especial, se debe evidenciar que hay acontecimientos que los afectan directamente, que son actualmente debatidos, sobre los cuales no existe consenso sino diversas perspectivas, enfoques y posiciones que ayudan a enriquecer el estudio histórico. Pero que, de igual forma, la Historia está llena de acontecimientos debatidos y conocer estas perspectivas se transforma en un desafío para aprender a problematizar (Amézola, 2008), no se debe mostrar sólo una perspectiva, ni menos influir en las ideologías de los estudiantes a partir de la postura del profesor, los alumnos deben tener acceso a la información para que sean ellos mismos los capaces de criticar y construir su opinión.

De esta manera, en la escuela se deben tratar los temas controvertidos, aunque signifique trabajar con temáticas que se alejan del consenso, que producen conflictos y dividen la sociedad, se puede dar espacio al desarrollo de distintas argumentaciones, pues la tarea del profesor es guiar a los alumnos para que desarrollen habilida-

des de pensamiento crítico y argumentación. Enseñar los temas controversiales debe responder no solamente al cumplimiento de un marco curricular, sino que debe apuntar al cumplimiento de la máxima vocación del proceso educativo de la disciplina histórica en el aula escolar, esto es la formación de ciudadanos plenos, que se desenvuelven con herramientas propias en un estado democrático y son capaces de contribuir a la sociedad a partir de sus perspectivas, anhelos y acciones (Toledo, 2015).

La incorporación de estos temas en la enseñanza de la historia propicia el desarrollo de habilidades, insertando a los estudiantes a la sociedad como sujetos históricos que afrontarán la realidad con una toma de consciencia informada y crítica que permitiría desenvolverse en la sociedad actual. El profesor como ente activo de la sociedad, ciudadano y empático con los procesos que acontecen a su alrededor, ha sabido crearse un mundo de manera crítica, mantiene una posición ideológica ante la vida, pero esta no debe ser utilizada para influir en las opiniones de los alumnos, deben ser ellos mismos capaces de crear sus interpretaciones a partir de sus experiencias. El tratamiento de estos temas abre una gran posibilidad respecto a la tolerancia, la apertura y buena recepción del debate político e ideológico, siendo capaz de gestionar de manera democrática las heridas provocadas por procesos de violencia y quiebre social en el pasado, dejando atrás y cuestionando distintos discursos surgidos en el periodo objeto de controversia. Pero el docente también ha de saber encontrar su lugar en la enseñanza para no adoctrinar desde su parcialidad por los hechos o personajes que se estén analizando. En este sentido, contenido, profesor, estudiante, las estrategias y los recursos didácticos formarán un todo que posibilitará el aprendizaje (López Facal, 2011).

## Objetivos

La finalidad de este estudio es comprender cómo se desarrolla el aprendizaje de la transición dictadura-democracia en el contexto escolar chileno, así como el aprovechamiento didáctico de este proceso para la construcción de su conocimiento histórico en la formación ciudadana de los estudiantes. Por ello, específicamente, se pretende analizar la opinión de los alumnos sobre la forma que se produjo la transición de una dictadura a una democracia en Chile, especialmente si la consideran como un proceso violento o pacífico.

De esta forma, las variables de este estudio se relacionan con la valoración del proceso como un proceso violento o pacífico. Así mismo, en las investigaciones no experimentales, como la que aquí se presenta, las variables independientes se relacionan con género (hombre y mujer); ciudades de aplicación (La Serena, Valparaíso, Santiago y Concepción) y el tipo de dependencia del establecimiento escolar según su contexto socio económico (particular, subvencionado y municipal).

## Metodología

Se organizó un estudio de carácter cualiti-cuantitativo enmarcado dentro del paradigma interpretativo o hermenéutico, que pretende comprender la realidad con la finalidad de construir un nuevo conocimiento. El modelo enfatiza la interpretación de la realidad educativa, desde los significados de las personas implicadas en los contextos educativos (Arnal, 1992). Se realiza una investigación no experimental de carácter mixta, que permite cruzar los datos cualitativos y cuantitativos, incrementando la confiabilidad y la validez del estudio. La triangulación otorga rigor científico y enfatiza en la convergencia enriquecedora de estos dos enfoques (Ruíz Olabuenaga, 1996).

## Población y muestra

Nuestra población de estudio se relaciona con los alumnos de tercer año medio de educación media chilena de enseñanza secundaria, ya que al final del curso anterior el marco curricular escolar establecía en su 4.<sup>a</sup> unidad: *El siglo XX: la búsqueda del desarrollo económico y de la justicia social* y de manera implícita, el contenido referido al Régimen Militar y la Transición a la democracia (Mineduc, 2009).

El modelo elegido para esta investigación es una forma de muestreo sin probabilidad, caracterizado por la aleatorización por conveniencia. En este caso hemos seleccionado el tipo de muestreo por cuotas, que segmenta la población de interés en grupos, a partir de variables socio-demográficas relacionadas con los objetivos de la investigación, por lo que su puesta en práctica conlleva una matriz con las características básicas de la población que se analiza (Sánchez, Vásquez y Vásquez, 2016).

TABLA — 1

Muestra de la investigación

	Particular		Subvencionado		Municipal		Total alumnos	% Participación
	HB	MJ	HB	MJ	HB	MJ		
<b>A</b>	5	4	33	41	29	0	112	18,2%
<b>B</b>	4	6	74	35	2	10	131	21,3%
<b>C</b>	12	23	58	62	1	37	193	31,3%
<b>D</b>	18	15	35	46	46	20	180	29,2%
<b>Total</b>	39	48	200	184	78	67	616	
<b>% Participación</b>	6,3%	7,8%	32,5%	29,9%	12,7%			100%

**A.** La Serena **B.** Valparaíso **C.** Santiago **D.** Concepción

Fuente: elaboración propia.



El instrumento de recogida de información se aplicó a 616 alumnos de establecimientos escolares de cuatro ciudades: La Serena, Viña del Mar, Santiago y Concepción, que debido a sus características demográficas y socioculturales son las representativas del país. Se consideraron 6 establecimientos educativos por ciudad de distinta tipología socio-económica: Particular (CP<sup>2</sup>), Subvencionado (CS) y Municipal (CM), procurando una representatividad proporcional de los tres tipos de escuelas que existen en el sistema educativo chileno, en función de las características socio-económicas de la población estudiantil que a ellas acude (Tabla 1). La razón de esta selección radica en que el sistema educacional chileno presenta desigualdades de oportunidades y segmentación social. Pese a los esfuerzos estatales para alcanzar altos niveles de cobertura, los decídeles de calidad con equidad son muy dispares (Mineduc, 2005).

### **Instrumento de recogida de información**

Este estudio se basa en la técnica de encuesta que, mediante un cuestionario que considera una pregunta abierta y cerrada al presentar ámbitos cuantitativos y cualitativos, permite recoger organizada-mente los indicadores de las variables implicadas en el objetivo de esta, en este caso, referidas a las opiniones del alumnado para así dar el rigor que la investigación requiere.

### **Instrumento de análisis de información**

El sistema de procesamiento estadístico de la información se realizará por medio de un programa estadístico: el *Statistical Package*

---

2. Colegio Particular (CP), corresponde a un centro de índole privado sin subvención estatal; Colegio Subvencionado (CS), su figura se condice con los establecimientos concertados que reciben aporte del estado; Colegio Municipal (CM), son los centros financiados por el Estado a través de una administración municipal.

for the Social Sciences (SPSS), que permite el procesamiento fácil y útil de los datos cuantitativos, generalizado en las investigaciones educativas debido a que cubre todo el proceso analítico (Martín, 2007). Así mismo, para el tratamiento de la información procedente de las preguntas abiertas, donde los estudiantes contestan libremente, nos serviremos de la técnica de análisis de contenido (Krippendorff, 1990), con el objetivo de conferir rigor científico a nuestros resultados, interpretando los textos de los estudiantes a partir de categorías analíticas (Cuadro 1).

CUADRO — 1

VARIABLES DE ANÁLISIS

Preguntas de Investigación	Preguntas de Cuestionario	Indicadores de Análisis	Sub-indicadores	Categorías de análisis
¿Cuál es la opinión de los alumnos sobre cómo se produce el paso de la Dictadura a la Democracia?	¿Cómo consideras que se produjo el paso de la Dictadura a la Democracia en nuestro país?	La idea del paso a la Democracia como un proceso pacífico	Las elecciones y el plebiscito de 1988	Proceso electoral Plebiscito Continuidad Salida del Dictador Cede el poder voluntariamente
			Evaluación de la Transición	Valoración positiva Valoración negativa Hechos violentos
			La imagen de la Transición a través de los primeros años de Dictadura.	Golpe de Estado 1973 Dictador Augusto Pinochet Salida Allende del Poder
			La imagen de la Transición a través de las protestas de los años 80	Protestas Manifestaciones sociales Reivindicación sociedad democrática

Fuente: elaboración propia.

## Análisis de resultados

### El proceso de Transición democrática chilena: ¿Violento o Pacífico?

La consideración del carácter que tuvo el proceso de transición chileno constituye otro de los aspectos clave en la comprensión de este periodo de nuestra historia reciente, ya que tras él subyacen y se apoyan diferentes interpretaciones historiográficas: la Transición como fruto de la presión social o como pacto entre las élites.

TABLA — 2

¿Cómo consideras que se produjo el paso de la dictadura a la Democracia en nuestro país? *Recuento y Porcentajes Totales*

	Recuento y porcentajes totales	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
<b>Válidos</b>	Violenta	364	59,1	63,2
	Pacífica	206	33,4	35,8
	Ambas	6	1,0	1,0
	Total	576	93,5	100,0
<b>Perdidos</b>	No responde	40	6,5	
<b>Total</b>		616	100,0	

Fuente: elaboración propia.

La pregunta a analizar se relaciona con ¿Cómo consideras que se produjo el paso de la dictadura a la Democracia en nuestro país?, donde los estudiantes podían optar entre las alternativas “*violenta*” y “*pacífica*”. El sentido de este interrogante era comprender la opinión que tiene el alumnado chileno sobre la forma o manera en que se

desarrolló el proceso de la Transición hacia el retorno democrático, es decir, su evaluación de cómo sucedieron los acontecimientos. Del conteo general de las respuestas totales, se deduce que para la mayoría de estos chicos y chicas el paso de la Dictadura a la Democracia en Chile se produjo de forma “*violenta*” [59,1%]. Este alto porcentaje llama poderosamente la atención ya que representa más de la mitad de las contestaciones y casi dobla la opción de percibir la Transición como un proceso “*pacífico*” [33,4%] (Tabla 2).

A partir del análisis por género, podemos establecer que tanto la mayoría de hombres como mujeres valoran de forma “*violenta*” el paso hacia la Democracia, en concordancia con los datos del conteo general. Sin embargo, hemos de hacer notar que el porcentaje de las mujeres [69,7%] es más elevado que el de los hombres [56,4%], demostrando que sólo un tercio de las respuestas femeninas valoran el proceso como “*pacífico*” [29,6%], mientras que en el caso de los hombres los porcentajes se acercan un poco más a la mitad [42,2%].

Al observar los datos, en función del tipo de centro educativo, vemos que se repite en todos ellos la valoración significativa del proceso como “*violento*” [CM=69,3%; CS=62,4%; CP=54,2%], si bien hemos de señalar que en los colegios privados es menor, acercándose aquellos estudiantes que consideran la Transición como pacífica a la mitad [CP=43,4%]. Esta situación denota que entre el estudiantado de clase acomodada no hay consenso sobre cómo se produce el traspaso, ya que un alto número de alumnos no está plenamente de acuerdo con definir el proceso de una determinada manera.

Desde el análisis por ciudad también los encuestados consideran el proceso como “*violento*” con una amplia diferencia sobre la alternativa “*pacífica*”. Destaca la ciudad Concepción [“*violenta*”=68%; “*pacífica*”=30,3%], por sobre Santiago [“*violenta*”=57,5%; “*pacífica*”=42%], ya que en estas localidades la brecha entre ambas opciones es mayor para la primera [37,3%] y menor para la segunda

[15,5%], lo que se puede interpretar como que en la capital nacional existe menos consenso de cómo se desarrolló el proceso de la Transición, a diferencia de la claridad que vislumbran los datos en la ciudad penquista. A su vez, la ciudad de Santiago es la ciudad que presenta un menor porcentaje de respuestas para la opción “*violenta*” y una mayor opción para la alternativa “*pacífica*”.

### La idea del paso a la Democracia como un proceso “Pacífico”

Al analizar con detenimiento las explicaciones entregadas [33,4% de los estudiantes que valora el proceso como pacífico y 19,8% del total] destaca la idea de que este periodo quedó definido por un proceso electoral a través del cual el pueblo vence al dictador, reconociendo algunos explícitamente el **Plebiscito de 1988**, situación que trae el consecuente traspaso del poder político del dictador a un presidente elegido democráticamente.

Efectivamente, no podemos desconocer la importancia del 5 de octubre, ya que tras esta actividad se inició una nueva etapa dentro del desarrollo histórico político chileno. En esos días el tema central era cómo hacer un paso a la Democracia pacífica considerando los distintos elementos que la constituían, ya que, a pesar del traspaso pacífico del poder, la Transición política era una tarea que tenía dos caras, por un lado, garantizar a Pinochet y a las Fuerza Armadas que lo habían apoyado un lugar bajo el sol, pero también cumplir esa tarea de recuperar la Democracia sin transar en la tareas y metas que se había fijado el sector ganador: la Concertación. Una negociación política era pues inevitable, además de un imperativo moral y práctico: romper el círculo de la violencia y crear un marco de convivencia, situación que tampoco debía ser un engaño para

nadie, por cuanto se consideraba ya en el programa de la Concertación (Arriagada, 1998).

### **Las elecciones y el Plebiscito del 88: El Pueblo derrota al Dictador**

La educación para la ciudadanía tiene por finalidad formar ciudadanos responsables en posesión de sus derechos ejerciendo sus deberes en pro del bien común, donde uno de los principios se relaciona con el derecho a sufragio, valor profundamente resaltado por nuestros encuestados. Por ello las explicaciones de estos jóvenes consideran que son los ciudadanos aquellos que otorgan sentido verdadero a la Democracia y así debemos entender su importancia dentro del proceso eleccionario chileno que definió la **derrota del Dictador Pinochet** (Tabla 3).

Así, más de la mitad de los que reconocen que se accedió a la democracia por la vía pacífica [59,22% correspondiente al 19,8% del total de los encuestados] establece de forma explícita, como un elemento definitorio del retorno al sistema democrático en Chile, la expresión de la ciudadanía a través de un **proceso electoral** que termina con el gobierno dictatorial. Todos ellos presentan en sus argumentos ideas como que se realizó una elección, un plebiscito o una votación que permitió la salida del dictador, sin que se llegue a un término de la Dictadura de forma abrupta: *Ocurrió gracias a un plebiscito que es la manera más pacífica de solucionar problemas o, en este caso, tomar una decisión* [EP/LS/A-6]; *Porque hubieron [sic] una especie de elección preguntando si el dictador seguía en el gobierno o no seguía* [ES/LS/29].

Otros argumentos hacen referencia explícita al proceso eleccionario vivido por Chile que significó la salida de la Presidencia del Dictador. Esta visión coincide con algunos autores que establecen que el plebiscito de octubre de 1988 significó el desencadenamiento

de un proceso transitorio desde la Dictadura a un régimen que se esperaba fuera democrático (Garretón, 1997). Algunos estudiantes datan explícitamente el *Plebiscito del Sí y del No* como el inicio del proceso transicional: *Fue de manera pacífica, a través de un segundo plebiscito en donde el NO venció al Sí y la dictadura y tiranía de Pinochet llegó a su fin* [ST/CP/A-306]; *Fue Pacífica al final, con un plebiscito en que la gente eligió el camino del No para que volviera la democracia a nuestro país. Para buscar justicia de los derechos humanos que se violaron anteriormente en la década del 80* [VL/CS/A-222].

En otras explicaciones encontramos explícitamente la visión de que a través del referéndum **la continuidad del Dictador es sometida a la opinión del pueblo**, valorando positivamente el rol de la participación ciudadana como parte sustancial del proceso eleccionario y el fin del gobierno dictatorial: *Fue Pacífica ya que se llegó a un plebiscito en el año 88 en el cual se elegía si se quedaba o se iba Pinochet* [VL/CS/A-166]; *Ya que el presidente que teníamos en ese tiempo Pinochet realizó un plebiscito para saber si la gente quería que se quedara o se fuera, y gana el no para que él se fuera. [Sic]*[ST/CM/A-431].

También dentro de las explicaciones pacíficas de la Transición, algunas respuestas indican específicamente que el plebiscito o la votación implicó la **salida del dictador Augusto Pinochet**, ideas que vienen a respaldar el carácter personalista del régimen dictatorial chileno. Las respuestas indican aspectos como los siguientes: *Porque al final todo se resolvió con un plebiscito y Pinochet aceptó su derrota finalmente* [ST/CP/A-252]; *En nuestro país se realizó un plebiscito donde el pueblo decidía si Augusto Pinochet se quedaba o abandonaba el poder, esto se realizó pacíficamente* [CN/CS/ A-549].

En relación con esto, la característica pacífica del paso hacia la Democracia y el rol preponderante del sufragio de 1988, se relaciona con la visión que el **Dictador Augusto Pinochet entrega o cede de manera tranquila el poder político**, sin un proceso violentista de por

medio, a diferencia de cómo se desarrolló la llegada al poder de los militares. Así lo expresan con sus propias palabras los estudiantes: *Porque el mismo Pinochet tuvo que ceder después de tener un gobierno de dictadura* [LS/CS/A-31]; *Porque no existió un quite a la fuerza del poder* [sic]; *Como lo fue en caso de Allende a Pinochet, sino que el ex presidente Pinochet entregó voluntariamente el poder* [LS/CS/A-68].

### **Evaluación de la Transición: ¿un proceso modélico?**

Algunas argumentaciones de los estudiantes presentan elementos muy significativos, pues evalúan o caracterizan la forma pacífica de la Transición. Más allá de su escaso valor cuantitativo [5,8% de los que seleccionaron la opción “pacífica” y, por tanto, correspondiente a un 1,9% del total], su contenido aporta al análisis aspectos sumamente interesantes, ya que estas explicaciones califican el proceso como efectivo o inacabado, o consideran algunos hechos violentos dentro de la Transición pacífica referidos bien a las manifestaciones sociales, o bien a los abusos cometidos por el gobierno durante la dictadura, principalmente a la represión y la violación de algunos derechos.

De esta forma, algunas pocas respuestas de los estudiantes presentan una justificación o *valoración positiva de cómo se desarrolló el proceso*, primero en relación al retiro del General del poder y segundo en función del éxito del proceso electoral, tal como podemos verlo en los siguientes ejemplos: *Primero, comparada con el paso de la democracia a la dictadura, obviamente es pacífica. Por otra parte, estuvieron las votaciones del “SI” y el “NO” y en una limpia y transparente encuesta ganó el “NO”, por lo que luego de 17 años, Pinochet dejó el poder, y pienso que si él hubiese querido seguir gobernando lo habría hecho, a fin de cuentas, él era el dictador* [ST/CM/A-438]; *Ya que el general Pinochet tenía un sistema económico estable en el país y había un régimen estricto*



***que hizo que las cosas y procesos políticos se hicieran correctamente y no violentamente [CN/CP/A-467].***

Las afirmaciones revisadas anteriormente nos exponen la Transición política chilena desde una mirada cortoplacista, acorde con las ideas de aquellos estudiosos que consideran “modélico” el paso a la Democracia. Sin embargo, se extrañan entre nuestros estudiantes algunas voces críticas o miradas negativas al proceso. Y es que, con posterioridad al gobierno de Aylwin, periodo en que primó un extendido optimismo sobre el carácter *ejemplar* de la transición chilena, esta visión positiva dio paulatinamente paso a distintas visiones cada vez más críticas de cómo fue su desarrollo. Por más de una década, Chile pareció estar en una Transición permanente o incompleta, debido a que entre 1990 y hasta 1998 el sistema político chileno no tuvo ninguna transformación que fuese realmente significativa (Maira, 1999). Además, debemos recordar que, aunque Pinochet estaba fuera del gobierno, permanece como comandante en Jefe del Ejército y luego, al acogerse a retiro, asume un puesto como senador vitalicio, según lo establecía la constitución, otorgando al país la idea de “democracia protegida o tutelada”.

Estas miradas críticas, se proyectan en dos respuestas que hacen referencia a alguno de los elementos descritos: *Fue un proceso en el que el chileno promedio no notó cambio alguno, donde el “cambio” ocurrió solo a niveles políticos y en el papel, ya que durante bastante tiempo Pinochet mantuvo un poder importantísimo [CN/CS/A-543]; Considero que fue pacífica porque no hubieron [sic] enfrentamientos bélicos para obtener la democracia, fue solo un cambio de mando a través de un plebiscito [CN/CM/A-581].*

También tenemos que destacar cómo, dentro de los estudiantes que consideran la Transición como pacífica, algunos ponderan la presencia de *hechos violentistas*, tales como los desarrollados durante las “Protestas”. Se trata de acontecimientos que forman parte de la

lucha de la ciudadanía por recobrar la libertad, lo que no quita para seguir valorando la cualidad pacífica del proceso histórico, a diferencia de aquellos que poseen una visión violenta de la Transición y que revisaremos en el apartado siguiente. Las siguientes opiniones son ejemplo de estas ideas expuestas: *A pesar de las protestas, es importante destacar que el dictador dejó al país elegir* [CN/CS/A-218]; *Fue pacífica ya que se permitió el sufragio para elegir la democracia, sin embargo, no estuvo exenta de disputas, violencias, protestas, etc.* [ST/CP/A-251].

Así mismo, dentro de las respuestas que valoran el plebiscito como un factor importante para el término de la dictadura de manera pacífica, también encontramos algunas razones que explicitan el rechazo de la ciudadanía a la continuidad en el poder político de Pinochet, producto de los *abusos cometidos por la Dictadura*, situación que se relaciona con las condiciones opresoras, restricciones de libertades ciudadanas y violaciones de los derechos de las personas llevadas a cabo por los militares, como podemos observarlo en las siguientes explicaciones: *Fue Pacífica al final, con un plebiscito en que la gente eligió el camino del No para que volviera la democracia a nuestro país. Para buscar justicia de los derechos humanos que se violaron anteriormente en la década del 80* [VL/CS/A-222]; *Al comienzo fue difícil combatir la ideología que había dejado la dictadura, ya que muchas personas con poder y otras que los seguían, preferían la dictadura por temor a un nuevo gobierno que cambiará su forma de vida, por ello hubieron varios atropellos a los derechos humanos y a los partidarios por la democracia pero luego al final el paso fue pacífico y aceptado por ambas partes* [CN/CS/A-515].

## La visión de los hechos “violentos” de la Transición

Recordemos que según el conteo general, los alumnos encuestados consideran mayoritariamente que el paso desde el régimen de facto

a la Democracia en Chile se produjo de forma “*violenta*” [59,1%]. Este alto porcentaje nos llama poderosamente la atención, ya que representa más de la mitad de las respuestas y casi dobla la opción de percibir la Transición como un proceso tranquilo. No obstante, en el análisis del contenido argumental se puede constatar que las explicaciones hacen referencia a hechos ocurridos durante la Dictadura, tales como el Golpe de Estado y la salida abrupta de Allende del poder, así como las protestas y movimientos sociales de los ochenta. De ello parece deducirse una posible confusión entre los espacios históricos-temporales entre Dictadura, Transición y Democracia.

Es evidente que en Chile este proceso es confuso, pues, recordemos que no existe consenso historiográfico sobre los hitos que marcaron el inicio y el fin de la Transición en Chile. Otra posible explicación podría encontrarse en los hechos ocurridos a finales del gobierno de la Dictadura, tales como las manifestaciones sociales de los años 83-86, periodo de gran agitación social y política donde se recrudeció la violencia y las medidas autoritarias del gobierno en contra de la ciudadanía, situación que pudo proyectarse en las ideas de los alumnos que verían el proceso transicional como fruto de estas acciones de carácter violento.

### **La imagen de la Transición a través de la violencia de los primeros años de Dictadura**

La dictadura chilena se caracterizó por su alto grado de crudeza, en las relaciones que se establecieron entre el gobierno y los ciudadanos. Una parte de nuestros estudiantes no reconocen la Transición como un proceso distinto al régimen de Pinochet, por lo que no es de extrañar que muchos de los hechos ocurridos en la época anterior se encuentren presentes en las explicaciones que nos entregan los alumnos sobre el carácter violento del acceso a la democracia [corresponden a un 15,65% de los que optan por una Transición violenta y 9,25% del total de encuestados].

De esta forma, un porcentaje de las contestaciones de estos jóvenes se relaciona con la visión de los episodios de violencia ocurridos dentro de los primeros años de Dictadura, haciendo referencia específica al *Golpe de Estado* del 11 de septiembre de 1973 como el momento que representa el quiebre democrático: *Porque se efectuó un golpe de Estado y es imposible que un golpe de Estado sea pacífico* [LS/CS/A-63]; *Violenta* [Sic] *puede ser considerado el paso de Dictadura a Democracia debido a que en nuestro país se produjo un golpe de Estado donde hubieron muchas muertes y peleas constantes entre los de la oposición y las del gobierno* [LS/CS/A-74].

Dentro de las respuestas que reconocen el paso hacia la Democracia como un proceso violento, nos encontramos con argumentos del estudiantado que vinculan la imagen violentista a la *figura del Dictador*. Generalmente, esta situación podría explicarse al entender el régimen militar como un gobierno personalizado en la figura de quién ostentaba el poder ejecutivo y, por ende, el poder máximo dentro del régimen. De esta forma, se responsabiliza a esta persona de la situación negativa vivida en estos años, como el uso excesivo de la fuerza, la intimidación y la represión durante el tiempo que duró el sistema dictatorial: *Violenta ya que Pinochet llegó al cargo formando un golpe de Estado y a la vez matando a mucha gente que salía a defender sus derechos a las calles, hubo mucha corrupción, maltrato, etc.* [LS/CS/A-76]; *Fue violenta ya que el golpe de estado que marcó el inicio de la dictadura, significó la subida al poder de un militar y la muerte del presidente que gobernaba ese año. Además, la manera de gobernar de Pinochet creo que fue violenta innecesariamente, ya que no solo porque no compartía sus mismas ideas o que sean un peligro para él, era necesario matarlos con explosiones o con fusilamientos, ya que esto se hacía durante la Independencia y colonia, épocas muy inestables en comparación con el siglo XX* [CN/CP/A-440].

Otro argumento de los estudiantes que no reconocen el proceso de Transición como separado de la Dictadura y, por tanto, lo valoran

como violento, está expresado en algunas pocas explicaciones que lo relacionan explícitamente con la *salida de Allende del poder: Fue violenta, puesto que el ex general Augusto Pinochet, realizó un golpe de estado matando al ex presidente Salvador Allende, también el ejército irrumpió en las calles en forma violenta en búsqueda de comunistas para matarlos o exiliarlos y se prohibió la libertad de expresión* [CN/CS/A-514].

### **La imagen de la Transición a través de las protestas de los años 80**

Entendemos que para que haya ciudadanía democrática y efectiva tiene que haber cultura de participación ciudadana en cuestiones fundamentales de la vida en sociedad, como la contribución efectiva en los procesos de construcción del Estado (Salazar, 2006). Esta idea refleja fielmente la visión de aquellos ciudadanos que se volcaron a las calles para derribar la dictadura militar, luchando por recuperar la democracia.

Al respecto, debemos recordar que hacia 1983 la crisis económica permitió el comienzo de un ciclo de movilización política que conectó a las elites opositoras con una “repolitizada” sociedad civil, que llevó a que se produjera la emergencia de sectores moderados de oposición que se centraron en la “derrota” del régimen autoritario. En este sentido, la ola de protestas desarrolladas en contra del gobierno de Pinochet desencadenó momentos de gran tensión política y social. Muchos vieron en ellas la posibilidad de derrotar a la Dictadura, provocando presión al interior del gobierno. Esta situación de lucha y movilización ciudadana puede ser una de las causas de que los alumnos tengan presente fuertemente la imagen de la dictadura por sobre la imagen de la Transición.

En cualquier caso, no podemos desconocer la importancia de esta lucha ciudadana ejercida a través de la organización de movimientos

sociales en contra de la Dictadura, que según algunos de nuestros encuestados fueron fundamentales para el desarrollo del proceso transitorio. Por tanto, los alumnos señalan que la imagen violenta del proceso transitorio está determinada por las manifestaciones que generaron las protestas en contra de la dictadura y que buscaban reivindicar la sociedad democrática [25,54% de los que responden a la opción violenta y un 15,09% del total]: *Las manifestaciones de los ciudadanos provocaron un revuelo social, las protestas fueron violentas, el enfrentamiento entre gobierno y ciudadanos fue muy grande donde ocurrieron muchos desordenes públicos y sociales [VL/CS/A-202]; Violenta, ya que por medio de manifestaciones y protestas ocurrió, sin una preparación psicológica de la población [Sic] [CN/CP/A-443].*

En las ideas esgrimidas por algunos de estos estudiantes se explicita, que para permitir el escenario propicio donde las personas decidieran el cambio de sistema político y alcanzar una democracia se tuvo que pasar por estas *manifestaciones sociales*, justificando su necesidad para generar las bases sociales y políticas que permitieron el proceso eleccionario, donde los ciudadanos tuvieran la opción de escoger democráticamente. Así lo observamos en las siguientes ideas: *Ya que si bien fue por el plebiscito, antes ocurrieron muchas protestas de carácter violento [CN/CS/A-485]; Violento ya que para salir de esta hubo protestas, muertes, exilio [LS/CS/A-21].*

Otros estudiantes van más allá y no sólo perciben la existencia de estos hechos de protestas, sino que además los justifican por la necesidad del pueblo de reivindicar una *sociedad democrática*. Los estudiantes describen, que la gente se manifestaba ya que el gobierno imponía las cosas sin la opinión de nadie, existían restricciones horarias como el toque de queda que atentaban contra los derechos de las personas y no existía libertad para expresar la opinión en contra del gobierno: *Porque para alcanzar una Democracia se tuvo que pasar por protestas, tuvieron que haber muertes, por tan solo salir después de la hora impuesta por el gobierno, es decir, por el toque de queda,*

*o por decir en voz alta que había personas en contra del gobierno en la época de la Dictadura. [Sic] [VL/CS/A-187]; Ya que ocurrieron muchas protestas y asesinatos, ya que las personas necesitaban igualdad dentro de su propio país y la única forma de conseguirlo era con la “violencia” [CN/CS/A-475].*

Estas respuestas las entendemos en el contexto que la dictadura chilena se caracterizó por su extremada violencia, restricción de libertades de opinión, de pensamiento y expresión, de derechos de participación ciudadana y de manifestación pública, así como la consecuente represión de los derechos fundamentales de las personas opositoras al sistema. Esta situación que podemos englobar como los *abusos de la dictadura*, que hemos encontrado en el análisis de explicaciones entregadas en otras preguntas, es manifestada por una parte del estudiantado: *Porque muchas personas alegaban que se violaban los derechos humanos, mientras estas mismas generaban disturbios y manifestaciones [VL/CS/ A-198]; Violenta, porque la lucha por la democracia comenzó en el principio de la dictadura y para poder lograr el plebiscito se vivió muchos maltratos, violaciones de los derechos humanos, privación de expresión [CN/CM/A-595].*

La represión desarrollada durante los años de dictadura se relaciona con la visión de que, bajo el contexto de opresión, el pueblo respondió con fuerza. Así, las respuestas nos indican que el enfrentamiento entre la sociedad civil y el gobierno genera, en algunos casos, muertes, desvanes, detenidos y desaparecidos y es en estos elementos donde radicaría la definición violenta de la Transición.

## Discusión

Resulta imprescindible que nos detengamos en comentar cómo, tanto los estudiantes que perciben la Transición de forma violenta

ta, como aquellos que se decantan por una visión pacífica de esta, entienden la llegada de la Democracia como un proceso y no como un hecho puntual de ruptura<sup>3</sup>. Para los primeros [78,8% de los 364 alumnos que marcaron la opción “*violenta*” y 46,59% del total de encuestados] el periodo vendría definido por un proceso de movilizaciones y protestas realizadas durante la Dictadura con su correspondiente contrapartida de represión brutal. Desde esta perspectiva, la Transición carecería de entidad propia, constituyendo el epílogo del gobierno pinochetista que se vería obligado a pactar y posibilitar la llegada de la Democracia. Para los segundos [el 71,3% de los 206 estudiantes que eligieron la opción “*pacífica*” y que constituyen el 23,86% del total] el proceso se iniciaría con el Plebiscito del 88, a partir del cual las negociaciones y los pactos desembocarían en la llegada tranquila de la democracia, aunque algunos pocos señalan que el periodo estuvo también tintado de algunos actos violentos.

En conjunto, pues, podemos afirmar que, de una u otra manera, el estudiantado reconoce en la Transición un proceso de “bisagra” entre dos tiempos en los que interaccionan elementos de cambio y continuidad. Para unos, la dictadura y Transición constituirían conjuntamente un proceso de intervalo entre la normalidad de los gobiernos democráticos. Para otros la Transición supondría un tiempo con entidad propia, necesario y suficiente para garantizar el acceso a un gobierno de todos y en el que todos quedarán implicados. En el caso chileno, la crudeza de la historia evenemencial experimentada, parece haber ayudado a grabar en la memoria colectiva de los chilenos y chilenas el acceso a la Democracia como un hecho histórico no puntual, sino fruto de la durabilidad de ciertas acciones surgidas de la acción ciudadana (*violenta*) o del laborioso pacto

---

3. Los datos han sido extraídos del tratamiento cruzado de las preguntas ¿Cómo consideras que se produjo el paso de la Dictadura a la Democracia en nuestro país? y la pregunta ¿Piensas que el paso de una Dictadura a una Democracia se habría producido sin un proceso de transición?



entre las élites (*pacífica*). Tanto en un caso como en otro, se pone de manifiesto que cuando se hace reflexionar a los estudiantes y se les suministran apoyos para ellos a través de interrogantes, estos pueden llegar a expresar ideas complejas, más o menos acertadas, sobre el proceso transicional.

## Conclusiones

En este sentido, hemos comprobado que las ideas sociales de los estudiantes sobre la transición enfatizan en la relevancia jugada por los ciudadanos y los movimientos sociales, quienes hacen posible el retorno de la Democracia, mediante el desarrollo de manifestaciones o protestas en contra del régimen de facto. Valoran positivamente, y como situación culminante de este proceso de lucha ciudadana para la consecución de la Democracia, la realización del referéndum del 5 de octubre de 1988 y la derrota pacífica del dictador en este proceso electoral.

Así los alumnos y alumnas destacan el valor de los ciudadanos como agentes de cambio que, a través de sus movilizaciones y del derecho a sufragio, derriban a la Dictadura, destacando en el desarrollo de este proceso la defensa de los valores democráticos como la libertad y los derechos de las personas. En este sentido, estos jóvenes aprecian el significado de la participación ciudadana en movilizaciones sociales en manifestaciones y protestas, producto del descontento que provocaba la opresión del sistema dictatorial, particularmente en la oposición como grupo más afectado por el gobierno militar.

En consecuencia, el proceso transitorio se caracterizó, según ellos, por su carácter violento debido a la brutal represión ejercida por el Régimen Militar ante el descontento de los ciudadanos que buscaban alternativas para acabar con la Dictadura a través de manifestacio-

nes y protestas de diverso tipo. Como podemos ver, estas opiniones nos llevan a señalar que para los estudiantes Dictadura y Transición no presentan límites diáfanos puesto que relacionan el proceso transitorio con hechos y situaciones vividas en el gobierno militar. Más bien, parecen entender que ambos periodos forman parte de un mismo conjunto histórico, siendo la Transición una especie de epílogo o consecuencia lógica del régimen de Pinochet.

## Referencias

- ACEITUNO, D. (2013). “El cine de ficción como lectura crítica de la historia y su utilización en la enseñanza: el caso de la transición a la democracia en Chile”. En J. Matarranz, A. Santisteban, A. Fernández & A. Cascajero. (Eds.), *Medios de comunicación y pensamiento crítico: nuevas formas de interacción social* (pp. 527-537). España: Universidad de Alcalá.
- ARAYA, E. (2011). Transición y transiciones a la democracia. Íber: *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 67, 10-24.
- ARNAL, J. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodologías* (1a. ed.). Barcelona: Editorial Labor.
- ARRIAGADA, G. (1998). *Por la razón y la fuerza: Chile bajo Pinochet*. Santiago: Sudamericana.
- CANESSA, J. & BALART, F. (1998). *Pinochet y la restauración del consenso nacional*. Santiago: Geniar.
- CAÑAS, E. (1997). *Proceso Político en Chile: 1973-1990*. Santiago: Andrés Bello.
- DE AMÉZOLA, G. (2008). Currículo oficial y memoria. El pasado reciente en la escuela argentina. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 7, 47-55.
- DRAKE, P. & JAKSIC, I. (Comps.) (1999). *El Modelo Chileno. Democracia y Desarrollo en los Noventa*. Santiago: LOM.

- GARRETÓN, M. (2007). *Del Postpinochetismo a la Sociedad Democrática. Globalización y Política en el Bicentenario*. Buenos Aires: Debate.
- GAZMURI, C. (1996). *Nueva Historia de Chile: Desde los Orígenes Hasta Nuestros Días*. Santiago: Zig-Zag.
- GODOY, O. (1990). Algunas Claves de la Transición política en Chile. *Estudios Públicos*, 38, 141-148.
- HUNEEUS, C. (1995). En defensa de la transición: El primer gobierno de la democracia en Chile. *Arbeitspapier. Univerdität Heidelberg, Institut für Politische Wissenschaft*, (18).
- KRIPPENDORFF, K. (1990). *Metodología del análisis de contenido. Teoría y Práctica*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- KRIGER, M. (2011). La enseñanza de la historia reciente como herramienta clave de la educación política. Narrativas escolares y memorias sociales del pasado dictatorial argentino en las representaciones de jóvenes estudiantes de la Ciudad de Buenos Aires y conurbano (2010-2011). *Persona y Sociedad*, 25(3), 29-52.
- LINZ, J. & STEPAN, A. (1996). *Problems of Democratic Transition and Consolidation. Southern Europe, South America and Post Communist Europe*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- LÓPEZ FACAL, R. & SANTIDRÁN, V.M. (2011). Los «conflictos sociales candentes» en el aula. *Iber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 69, 8-20.
- MAIRA, L. (1998). *Los tres Chile de la segunda mitad del siglo XX*. Santiago: LOM.
- MARTÍN, Q. (2007). *Tratamiento estadístico de datos con SPSS. Prácticas resueltas y comentadas*. Málaga: Paraninfo.
- MENÉNDEZ, A. & JOIGNANT, A. (Eds.) (1999). *La caja de Pandora: el retorno de la transición chilena*. Santiago: Planeta.
- MINEDUC. (2005). *Informe comisión Formación Ciudadana*. Santiago: MINEDUC.

- MINEDUC.** (2009). *Propuesta Ajuste Curricular Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios: Historia, Geografía y Ciencias Sociales*. Santiago: MINEDUC.
- MOULIAN, T.** (2002). *Chile actual. Anatomía de un mito*. Santiago: Editorial LOM.
- O'DONNELL, G., SCHMITTER, P. & WHITEHEAD, L.** (Comps.) (1994). *Transiciones desde un Gobierno Autoritario*, vol. 4. Barcelona: Paidós.
- RUBIO, G.** (2016). Memoria hegemónica y memoria social. Tensiones y desafíos pedagógicos en torno al pasado reciente en Chile. *Revista Colombiana de Educación*, 71, 109-135.
- RUIZ-OLABUENAGA, J.** (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- SALAZAR, G.** (2006). Ciudadanía en Chile: Antecedentes Históricos y Perspectivas. En J. León, A. Escobar & L. Cea. (Eds.), *Discursos y prácticas de Ciudadanía. Debates desde la Región del Biobío*. Chile: Universidad del Biobío.
- SÁNCHEZ, M., VÁSQUEZ, G. & VÁSQUEZ, N.** (2016). Understanding the Processes of Transition from Dictatorship to Democracy. A Survey among Secondary Schools Students in Chile. *International Journal of Historical Learning and Research*, 13(2), 23-34.
- VELÁSQUEZ, E.** (2006). *La transición a la democracia en Chile según la derecha*. *Estudios Políticos*, 29, 189-215.
- TOLEDO, M., MAGENDZO, A., GUTIÉRREZ, V. E IGLESIAS, R.** (2015). Enseñanza de 'temas controversiales' en la asignatura de historia y ciencias sociales desde la perspectiva de los profesores. *Estudios Pedagógicos*, 41(1), 275-292.

## — 4

# Para que no se repita: la enseñanza de la violencia interna en el Perú desde los docentes

**AUGUSTA VALLE TAIMAN**

Pontificia Universidad Católica del Perú

En países de sociedades posconflicto, la historia reciente se convierte en un verdadero reto para la sociedad. Es una historia con una carga emotiva, pues es aún muy dolorosa para las víctimas y sus familias. Es también una historia que termina en el centro del debate público porque muchos de sus protagonistas se mantienen vigentes en la vida política del país. Es una historia que cuestiona el papel del Estado, porque muchas veces las propias instituciones que debieron proteger a los ciudadanos y velar por los derechos humanos terminan violándolos. La historia reciente nos lleva al terreno del pasado cercano y se encuentra directamente vinculada con el presente (Stabili, 2007). Estas características, así como otras más que podrían mencionarse, terminan haciendo de la historia reciente una historia difícil de abordar.

Si es difícil para la sociedad en general, lo es aún más en la escuela. Por ello, las políticas educativas sobre la enseñanza de la historia reciente son tan diversas. Como indica Ibagón (2020), en algunas sociedades posconflicto los currículos omiten el tema, mientras que en otras se consolida una memoria oficial. Solo en algunos pocos casos se observan experiencias que buscan aproximarse a este pasado desde una perspectiva crítica. Estos casos suelen referirse a prácticas aisladas reportadas por algunos docentes.

¿Cómo entienden y enfrentan la enseñanza de la violencia interna en el Perú? Es una pregunta central sobre la cual hay ya algunos estudios (Trinidad, 2004; Valle y Frisancho, 2015; Uccelli, Agüero, Pease y Portugal, 2017); sin embargo, queda aún mucho por discutir y por precisar, especialmente considerando la introducción de un nuevo Currículo Nacional de Educación Básica (en adelante CNEB-2016) y la distancia temporal entre las dos décadas de violencia interna y las nuevas generaciones. Por ello, esta investigación aborda el caso de la enseñanza de la época de la violencia interna vivida en el Perú (1980-2000) desde la perspectiva de los docentes. El objetivo fue recoger las ideas sobre este periodo de un grupo de profesores que laboran en Lima, tanto en escuelas de gestión pública como privada. A través de entrevistas a profundidad y gracias a una jornada de trabajo conjunto con el grupo de maestros y maestras, se ha logrado recoger sus recuerdos sobre estos años, la forma como trabajan el tema en las aulas y las razones por las que consideran importante enseñarlo. A partir de lo cual se discute el aporte del desarrollo del pensamiento histórico para la enseñanza de la historia reciente.

La investigación se desarrolló gracias al apoyo de la Dirección de Responsabilidad Social de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Este fondo permitió realizar la indagación y preparar un material con fuentes que presentaba actividades para trabajar la multicausalidad, la temporalidad y el análisis de fuentes, considerando la propuesta del nuevo currículo nacional. Parte de los hallazgos aquí presentados y analizados se incluyeron en esta publicación que se ha distribuido gratuitamente a distintos profesores tanto de la escuela pública como privada. Para el desarrollo de este proyecto fue indispensable el apoyo de la Mg. Milagros Valdivia, asistente del proyecto de investigación<sup>1</sup>.

---

1. Para más información se puede revisar la publicación: Valle, A. y M. Valdivia (2019). *Experiencias de los y las docentes escolares en torno a la enseñanza del*

Para una mejor comprensión de las ideas de los docentes, se incluye en este artículo una explicación breve del proceso vivido en el Perú en las décadas de los 80 y 90, que no pretende agotar el tema. Asimismo, se explica la propuesta para la enseñanza de la historia del nuevo currículo aprobado en el 2016 que entró en vigor para la secundaria desde el 2019.

## Marco Conceptual

### Pensamiento histórico y conciencia histórica

La historia en la escuela muchas veces es entendida como un aprendizaje memorístico carente de reflexión. Este enfoque se centra en recordar hechos, personajes y fechas. No obstante, la enseñanza de la historia se puede entender a partir del pensamiento histórico. Es decir, de la forma cómo se produce el conocimiento histórico (Lee, 2004; Lévesque, 2008; Seixas y Morton, 2013).

Lee (2004) considera que el pensamiento histórico permite el manejo de diversas visiones del pasado porque admite entender que la historia no es un retrato del pasado, sino una interpretación. Para el desarrollo del pensamiento histórico Seixas y Morton (2013) consideran seis aspectos centrales: uso de la evidencia, la comprensión de la continuidad y el cambio, relevancia histórica, análisis de causas y consecuencias, reconocimiento de diversas perspectivas, comprensión de la relevancia histórica, y una dimensión ética enfocada en cómo el pasado nos ayuda a vivir el presente.

Por otra parte, desde la teoría de la conciencia histórica de Rüsen (1992), se plantea que esta contribuye a entender la experiencia del pasado y la relación entre el pasado, el presente y el pensar en el futuro.

Tanto el pensamiento histórico como la conciencia histórica aportan a enfrentar la historia reciente en sociedades postconflicto. El desarrollo del pensamiento histórico permite a las personas manejarse con memorias y versiones contrapuestas. Asimismo, el desarrollo de la conciencia histórica facilita entender las diferencias entre el pasado y el presente, estableciendo conexiones. Además, la conciencia histórica nos lleva a proyectarnos en el futuro, en consecuencia, a pensar de qué manera las heridas del conflicto se van procesando.

### **Historia reciente**

Recordar el pasado cercano puede generar controversias porque sus protagonistas aún viven y porque muchos de estos hechos aún tienen repercusiones en el presente. Cuando se trata de sociedades posconflicto, ese pasado es aún doloroso y por ello más difícil de procesar (Franco y Levin, 2007). En palabras de Stabili: “...una historia que todavía ‘duele’, abierta, no concluida” (2007, p.16). Este pasado constantemente interpela al presente.

Diversas investigaciones han abordado el tema desde la perspectiva de la memoria (Trinidad, 2004; Cole y Barsalou, 2006; Jelin, 2012; Uccelli et al., 2017). Los trabajos de Jelin (2012) han planteado la convivencia de distintas memorias contrapuestas y los intentos de construir una memoria hegemónica o narrativa maestra (Wertsch, 2002) que silencie las otras. Estas memorias contrapuestas son parte de la tensión que enfrentan las sociedades posconflicto.

Pese a todas las dificultades que la historia reciente implica, muchas veces se encarga a la escuela abordarlas sin proporcionar al



maestro las estrategias para hacerlo (Valle y Frisancho, 2015). Así, estas memorias enfrentadas llegan al aula, convirtiéndose en un reto para el profesorado (Trinidad, 2004; Cole y Barsalou, 2006; Carretero, 2007; Amézola, 2008; Carretero y Borrelli, 2010; Uccelli et al., 2017; Epstein y Peck, 2018). El debate por la memoria en la escuela adquiere también una dimensión política por construir esa narrativa hegemónica que deberían recordar las nuevas generaciones (Carretero, 2007).

En América Latina se han desarrollado diversos trabajos que han identificado algunos problemas que afronta el profesorado al tratar la historia reciente (Gutiérrez, 2005; Amézola, 2008; Trinidad, 2004; Carretero y Borrelli, 2010; Valle y Frisancho, 2015; González, 2014; y Uccelli et al., 2017). Dentro de ellos destacan algunas carencias, la distancia generacional y los temores. En el primer caso, los maestros reportan falta de estrategias pedagógicas e insuficiencia de bibliografía como una constante en diversos países de la región. Un segundo aspecto plantea que existe una distancia generacional importante entre los maestros que han vivido los conflictos y sus estudiantes para los cuales es un tema ajeno. Esta distancia puede ser percibida por el docente como una falta de interés de sus estudiantes que le resulta muy difícil de comprender por las implicancias emocionales que para él o ella esos recuerdos tienen (Gutiérrez, 2005).

A partir del análisis de las prácticas de la enseñanza de la historia reciente de un grupo de maestros en Argentina, González (2014) demuestra que combinan los recuerdos de lo vivido, sus interpretaciones con el contexto institucional y las narrativas de sus alumnos. Las investigaciones sobre el profesorado suelen reportar que no abordan la historia reciente por falta de tiempo. Se argumenta que dada la amplitud de los temas que los currículos exigen no es posible tratarla porque se ubica al final (Valle y Frisancho, 2015).

Carretero y Borrelli (2010) consideran que la búsqueda de objetividad y el evitar el conflicto, lleva a que los docentes simplifiquen

los procesos históricos, a nivel de un enfrentamiento entre buenos y malos. Se construyen así, narrativas maestras simplificadas que pretenden ser válidas para toda la nación, que se convierten en un pasado útil para diversos fines (Wertsch, 2002).

Finalmente, otro aspecto a considerar es el temor, especialmente a ser cuestionados. Por ello, se desconfía al expresar una postura, pues pueden ser juzgados o mal interpretados (Trinidad, 2004; González, 2014; Valle y Frisancho, 2015). Levstik (2008), al investigar sobre la situación de los profesores noveles al integrarse a trabajar a una escuela, propone que adaptan lo aprendido durante su formación a prácticas que se ajusten al centro de educativo.

En el Perú las investigaciones reportan que el profesorado, especialmente el de ciencias sociales, teme ser acusado de pro-senderista, apología de Sendero Luminoso, o de “negacionista” es decir de no reconocer los crímenes contra los derechos humanos cometidos por las Fuerzas Armadas y la responsabilidad de las autoridades políticas (Trinidad, 2004; Valle y Frisancho, 2015; Uccelli et al., 2017). Expresar su postura sobre este pasado controversial produce mucha inseguridad en los maestros. Temen la reacción de la comunidad educativa (Amézola, 2008; Trinidad, 2004; Valle y Frisancho, 2015; Valle, 2017).

Uccelli et al. (2017) reconocen las limitaciones de la incorporación de la historia reciente en la escuela peruana. Plantean que los docentes perciben que el Ministerio de Educación les exige abordar la violencia interna, pero que no les ofrece el apoyo necesario para hacerlo.

Una buena síntesis de los desafíos que implica para el docente la historia reciente, la propone González (2014), quien reconoce una serie de características de estos temas pensando en la escuela. Plantea que la historia reciente es:

...perturbador para la escuela –tan convencida de su carácter neutral y tan poco acostumbrada a las controversias–; inquietante para la historia como disciplina escolar –más habituada a los pasados lejanos, gloriosos y llenos de héroes [...]; nulo en la formación de muchos profesores que tuvieron que hacerse cargo de enseñar y conmemorar algo para lo que no habían sido preparados [...]; contradictorio en algún momento de la normativa educativa se contrapuso a la demanda de olvido en pos de la reconciliación nacional [...]; huérfano de referencias bibliográficas [...] incómodo, porque continúa abierto, porque exige tomar posición, porque nos interpela... (González, 2014, p. 20).

Como se aprecia, los maestros de historia que creen que son objetivos y neutrales, que consideran como finalidad ensalzar la historia patria, que no están acostumbrados a la controversia en el aula y que además tienen un vínculo emocional por haber vivido un conflicto interno, tienen un verdadero desafío al enseñar historia en las sociedades posconflicto. Un desafío para el que su formación no los ha preparado.

## Metodología

Esta investigación se realiza desde un enfoque cualitativo, por ello no considera que los resultados puedan generalizarse a todo el profesorado del área de Ciencias Sociales de Lima. Más bien, el objetivo es acercarse con mayor profundidad a las representaciones de los docentes sobre la violencia interna, a su propia experiencia histórica en esos años y los retos que enfrentan al enseñar este periodo.

La información se recogió a través de entrevistas a profundidad para las cuales se elaboró un guion que establecía ciertos temas, pero que permitía que los docentes se expresaran en los diversos puntos.

Los temas tratados comprendían información general sobre su experiencia como docente, los materiales que empleaba en el aula, sus recuerdos sobre la época de la violencia interna, su estrategia para enseñar el tema, las reacciones de sus estudiantes y padres de familia, y cómo abordaba este tema desde la nueva propuesta curricular. Las entrevistas tuvieron una duración promedio de 30 minutos. Luego, en una jornada grupal, los docentes volvieron a comentar su experiencia trabajando el tema en el aula. Esta jornada inicialmente se pensó para una hora; sin embargo, los relatos y comentarios de los docentes hicieron que se extendiera media hora más. Tanto las entrevistas como la jornada se realizaron entre agosto y septiembre del 2019.

Para la selección del grupo se consideró como criterio de inclusión que hubiesen dictado el curso de Ciencias Sociales en los dos últimos años y que además tuviesen una edad que les permitiese tener un recuerdo de lo vivido en aquellos años. La muestra debía comprender tanto colegios públicos como privados de diversos distritos de Lima. De los siete docentes que participaron: cuatro son hombres y tres mujeres; dos laboran en escuelas públicas y cinco en privadas. Las escuelas privadas se ubican en distritos de distinto nivel socio económico. Con relación a la edad, la mayor tiene 55 años y el menor 30, siendo la edad promedio 42 años. A continuación, se sintetiza la información sobre este grupo de maestros y maestras:

- el profesor Luis enseña en un colegio privado en un distrito de clase media alta de Lima
- la profesora Elena labora en una escuela estatal de un barrio popular y es la mayor del grupo
- la profesora Lucía trabaja en un colegio estatal en una zona popular
- el profesor Elías enseña en un colegio privado de clase media, esta escuela pertenece a una red de colegios pre-universitarios con locales en diversas partes de la ciudad

- el profesor Frank en una escuela privada ubicada en un distrito de clase media
- el profesor Felipe enseña en una escuela privada de clase media y es el más joven del grupo
- la profesora Ana en un colegio particular de un distrito de clase media alta.

Para el desarrollo de las entrevistas se contó con su consentimiento informado, en el que se establecía el compromiso de mantener el anonimato, por ello los nombres de los docentes han sido cambiados. También se indicó que, dado que se abordan temas sensibles, ellos podían dar por concluida la entrevista en cualquier momento si lo consideraban; sin embargo, nadie lo pidió. Las entrevistas fueron grabadas y posteriormente transcritas para su análisis.

El análisis consideró como temas los aspectos establecidos en el guion de entrevista, a partir de los cuales emergieron categorías que se fueron ajustando bajo la propuesta de la Teoría Fundamentada (Corbin y Strauss, 2008).

## **Perú, una sociedad posconflicto**

El Perú entre 1980 y el 2000 atravesó un periodo de violencia interna que implicó la muerte de unas 69 mil personas, según los cálculos de la Comisión de la Verdad y la Reconciliación (Comisión de la Verdad y Reconciliación, 2004). La región más afectada de todo el país fue Ayacucho, región en la que se inicia el proceso de violencia en 1980, cuando Sendero Luminoso inició lo que denominó la “guerra popular” contra el Estado peruano. Sendero Luminoso pretendía destruir las estructuras del país e instaurar una nueva sociedad de acuerdo con la interpretación del maoísmo de Abimael Guzmán, a quien denominaban el “presidente Gonzalo”. Este grupo conside-

raba la violencia como un medio para conseguir sus objetivos. Uno de sus principales campos de acción fue el sector educación, pues pretendía que los maestros se conviertan en difusores de sus ideas, especialmente entre los jóvenes. Sendero pretendió someter a líderes gremiales y campesinos a su ideología, asesinando a aquellos que se resistían a sus imposiciones. Abimael Guzmán fue capturado en septiembre de 1992, durante el gobierno de Fujimori (Comisión de la Verdad y Reconciliación, 2004; Cavero, 2012; Zapata, 2017; Contreras y Zuloaga, 2019).

En 1984 apareció el Movimiento Revolucionario Túpac Amaru (MRTA), un movimiento terrorista de menor escala que Sendero Luminoso cuyas acciones – como los secuestros de empresarios, ataques a minorías sexuales y atentados con coches bomba– agravaron aún más la violencia vivida en el país (Comisión de la Verdad y Reconciliación, 2004).

Las Fuerzas Armadas y policiales enfrentaron esta violencia con una estrategia antisubversiva que implicó “... ejecuciones extrajudiciales y violaciones diversas de los derechos humanos...” en muchas regiones, tal como lo determina la CVR (2004, p. 271).

## **¿Qué ocurrió en el Perú entre 1980 y el 2000?**

En el año 1980, el Perú regresaba a la democracia tras doce años de dictadura militar. El Gobierno Revolucionario de las Fuerzas Armadas había gobernado, primero con el Gral. Velasco (1968-1975) y luego con el Gral. Morales Bermúdez (1975-1980). El primero representó un gobierno de corte nacionalista que pretendía realizar una gran reforma social en el país. Precisamente, sus reformas llevaron a que la oligarquía peruana calificara muchas veces a Velasco de comunista, aunque en realidad pretendió detener el avance del comunismo en el país. Por su parte, Morales Bermúdez representó

más bien un freno a las reformas. En 1979, se reunió una Asamblea Constituyente en la que participaron grupos tanto de derecha como de izquierda. Con una nueva constitución, se convocó a elecciones presidenciales para 1980 (Contreras y Zuloaga, 2019).

Precisamente, en ese contexto de retorno a la democracia se iniciaron las acciones violentas de Sendero Luminoso<sup>2</sup>. El 17 de mayo de 1980, en Chuschi, Ayacucho, miembros de Sendero quemaron las ánforas destinadas para que los ciudadanos depositen sus votos. En julio del mismo año asumió el presidente electo, Fernando Belaúnde Terry, quien tuvo que enfrentar la violencia senderista. Sendero Luminoso “... incursionaba en los asentamientos rurales y las capitales distritales y provinciales, asesinando a las autoridades locales o presionándolas a renunciar [...] Durante la segunda parte de los años ochenta las acciones de Sendero Luminoso se trasladaron a la ciudad de Lima.” (Contreras y Zuloaga, 2019, pp. 266-267). La presencia de Sendero Luminoso se sintió inicialmente en los barrios periféricos de la capital, pero luego se extendió a otras zonas más céntricas de esta. Los cortes de luz por la voladura de torres de alta tensión y los coches-bombas en diferentes puntos de la ciudad marcaron la vida de la población limeña en la segunda mitad de los 80 e inicios de los 90.

El nivel de violencia fue incrementándose, siendo 1984 el año con mayor número de muertos (Comisión de la Verdad y Reconciliación, 2004). Ese mismo año se iniciaron las actividades del Movimiento Revolucionario Túpac Amaru (MRTA). Las acciones emerretistas se iniciaron con el ataque de un puesto policial en Villa El Salvador, un barrio popular de Lima. Su influencia se sentía también en diversas zonas de la sierra central peruana y especialmente en la región de San Martín. Las acciones se caracterizaron por asesinatos, secues-

---

2. Este grupo se autodenomina Partido Comunista del Perú por el Sendero Luminoso de José Carlos Mariátegui.

tros, emboscadas y coches-bomba. En febrero de 1989, uno de los líderes del MRTA, Víctor Polay, fue capturado. Pero el 9 de julio de 1990, Polay junto con 47 emerretistas se fugaron del penal en el que se encontraban reclusos. De las múltiples acciones violentas del MRTA, una de las más impactantes fue la toma de la residencia del embajador de Japón en diciembre de 1996. Los emerretistas mantuvieron capturadas a 72 personas en la residencia por 136 días. El gobierno de Alberto Fujimori organizó la operación Chavín de Huantar que rescató a los rehenes. En esta operación fallecieron todos los emerretistas, dos miembros del equipo de rescate y un rehén (Comisión de la Verdad y Reconciliación, 2004).

Inicialmente, se encargó a la policía combatir las acciones subversivas, pero en 1983 ingresan las Fuerzas Armadas. Tanto en las fuerzas policiales como en las Fuerzas Armadas se cuentan numerosas víctimas al enfrentarse a ambos grupos subversivos. En este contexto, hubo sectores de las Fuerzas Armadas que violaron los derechos humanos tanto de población civil como de miembros de Sendero Luminoso y del MRTA.

La violencia se extendió por todas las regiones del Perú, pero no impactó a todos los ciudadanos de igual forma. Las víctimas se concentraron en las zonas rurales andinas y selváticas. Según, la CVR el 79% de las víctimas eran del ámbito rural y el 75% hablaban una lengua distinta al español, principalmente quechua. Con relación al número de desaparecidos, la citada Comisión no logra precisar una cifra. Considera que podría variar de 2 a 10 mil personas (Comisión de la Verdad y Reconciliación, 2004). Asimismo, producto de la violencia, mucha población se vio obligada a abandonar sus pueblos. El Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables del Perú ha identificado más de 46 mil desplazados (Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables, 2012).



## Sociedad posconflicto

En el año 2001 el presidente Paniagua convocó a diferentes personalidades para conformar la Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR). Uno de los encargos de la comisión fue investigar sobre lo ocurrido en el Perú en los años de la violencia interna, y proponer medidas para reparar a las víctimas y fomentar la reconciliación en el país. La CVR recopiló 17 mil testimonios que les permitió conocer lo ocurrido con mayor detalle. El informe fue entregado al presidente Toledo el 28 de julio de 2003. En nueve tomos se relataba y analizaba el proceso vivido por el país y se proponían recomendaciones para cambiar las condiciones que influyeron en que se produjera el conflicto (CVR, 2004).

La CVR también definió cómo se denominaría a esas dos décadas marcadas por la violencia y el terror. Consideró que se trataba de un conflicto interno, puesto que era un enfrentamiento entre un grupo armado y las fuerzas del Estado (CVR, 2004). De modo que, denominó a esta época Conflicto Armado Interno (CAI).

La CVR resalta lo particular del caso peruano con relación a otros conflictos de la región. Mientras que, en otros países latinoamericanos, son los agentes del Estado los principales responsables de las muertes y desapariciones, en el Perú la principal responsabilidad es de Sendero Luminoso. Por otro lado, establece que el Estado peruano no tuvo capacidad para responder frente a las acciones terroristas. El Informe cuestiona la reacción de los agentes políticos y de las Fuerzas Armadas y Policiales. Señala que en la lucha antisubversiva las Fuerzas Armadas cometieron violaciones contra los derechos humanos (CVR, 2004). Esta conclusión generó la respuesta de las Fuerzas Armadas y Policiales, quienes cuestionaron a las conclusiones de la CVR y resaltaron que ellos enfrentaron a un movimiento terrorista que era el responsable de la violencia vivida.

## La Comisión Permanente de Historia del Ejército del Perú publicó un libro en el que aclara su punto de vista:

El Ejército del Perú ha considerado denominar a este periodo de la historia republicana como la "época de la guerra contraterro-rista". Muchas individualidades o instituciones nominan a esta etapa "de la violencia política" o "guerra interna"; pero ambas opciones son poco reales ante un hecho palpable: estas organizaciones iniciaron una guerra contra el Estado, no de carácter político, sino basada en conceptos ideológicos que las llevaron a conceptualizar que la política –tal como la entendemos– no era un medio ni un fin, y más bien la suplantaron con la práctica indiscriminada del terror. Política es sinónimo de democracia, ley y opinión y no de muerte y destrucción. Tampoco es un "conflicto interno", porque el país no estuvo polarizado en ningún momento de su historia. Desde un inicio, los peruanos nos vimos afectados por la acción demencial del terror. (2010, p. 19).

Es así como, mientras la CVR denomina a esta época Conflicto Armado Interno (CAI), el ejército y algunos grupos políticos lo llaman Época del terrorismo. El solo nombre que se utiliza ya es tomado como una pista de la postura política que se asume. Incluso, se llega a afirmar que el uso del término CAI implica una justificación del accionar de los grupos terroristas, situación que es contraria a lo que indica el informe de la CVR.

Por otro lado, los medios de comunicación han puesto énfasis en que los jóvenes no conocen la historia reciente del país, especialmente sobre el Conflicto Armado o época del terrorismo. Incluso, se resalta cómo muchos jóvenes simpatizan con el Movimiento por Amnistía y Derechos Fundamentales (MOVADDEF), considerado el brazo político vigente de Sendero Luminoso<sup>3</sup>. En consecuencia, desde el 2013, se

---

3. "Estos jóvenes, que aún no cumplen los 24 años, no tuvieron siquiera visos seguros de qué ocurrió en la calle Tarata de Miraflores; en Lucanamarca, cuando fueron

señala la obligatoriedad de los textos escolares de tratar el tema. Empero, en los últimos años, en el Perú se ha cuestionado el contenido de los textos escolares sobre este tema. Desde el Congreso de la República se pidió revisar los textos escolares por no enfocar bien la violencia vivida en los 80 y 90. Incluso se estableció una mesa de trabajo denominada “Los contenidos educativos sobre el terrorismo en los textos de la educación básica regular”.

En el presente, el tema de la violencia interna tiene una fuerte carga política. Se usa políticamente para resaltar la figura de Alberto Fu-

---

*asesinados 69 campesinos [...] en los colegios no se imparte conocimiento sobre lo que ocurrió en aquellos años.” (La República, 21 de enero, 2012).*

**“Preocupantes fueron las respuestas de jóvenes tras realizárseles preguntas sobre Sendero Luminoso, de quién fue su líder y si leyeron algo del terrorismo que hubo en entre los años 80’ y 90”** (La República, 23 de enero de 2102) Recuperado de: <http://www.larepublica.pe/23-01-2012/jovenes-desconocen-totalmente-sobre-que-fue-sendero-luminoso>

*Luego del rechazo del Jurado Nacional de Elecciones (JNE) al Movadef, agrupación que sirve de brazo político al movimiento terrorista Sendero Luminoso, los miembros de esta agrupación aseguran que evaluarán una apelación para continuar con su objetivo de convertirse en un partido político.*

*Sin embargo, uno de los aspectos más preocupantes de este hecho es que casi el 70% de los miembros del Movadef está integrado por jóvenes, muchos de ellos nacidos después de los años de terror que instauró Sendero en el país.*

Algunos de estos jóvenes sustentan su apoyo a Movadef al argumentar que “es una organización política que aborda los verdaderos problemas de la población”, como la defensa de derechos fundamentales y la amnistía general para los “presos políticos” civiles y militares, entre ellos Abimael Guzmán... (Perú21, Lunes 23 de enero del 2012) Recuperado de: <http://peru21.pe/2012/01/23/actualidad/jovenes-no-tienen-idea-quien-fue-abimael-guzman-2008684>

Jóvenes limeños no tienen idea de lo que fue la violencia terrorista [...] Consultados por el programa de TV “Panorama”, se le mostró a varios jóvenes entre 18 y 23 años fotos de Abimael Guzmán, Elena Iparraguirre y los perros colgados de postes en Lima (imagen con la que Sendero Luminoso anunciaba su ingreso a la ciudad). Asimismo, se les consultó sobre las palabras “Tarata” (calle miraflores donde ocurrió uno de los atentados más graves de Sendero Luminoso, en 1992) y “Lucanamarca” (en referencia a la matanza de 69 campesinos a manos de

jimori como el gobernante que derrotó al terrorismo. Sin embargo, desde la otra orilla, se enfatizan una serie de crímenes contra los derechos humanos como la matanza de Barrios Altos en 1991, o el asesinato de un profesor y nueve estudiantes de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle (La Cantuta) en julio de 1992. Ambos casos han servido para sustentar la condena del expresidente Alberto Fujimori por delitos de lesa humanidad.

En consecuencia, los docentes, al abordar este periodo, pueden ser cuestionados por varias razones, desde cómo lo denominan hasta por los hechos que escogen abordar. De manera que, si enfatizan los crímenes contra los derechos humanos de las Fuerzas Armadas y Policiales, se convierten en pro-senderistas o simpatizantes de los terroristas, y podrían ser acusados de apología al terrorismo. Pero, si no los tratan, son calificados de “negacionistas”, por desconocer a un importante grupo de víctimas.

---

senderistas en Santiago de Lucanamarca, Ayacucho, en 1983). También se les preguntó por las siglas CVR. Estas fueron sus respuestas.

LA FOTO DE ABIMAEL GUZMÁN: “Me es conocido pero no me acuerdo, sé que lo he visto”, “Es un anciano, no sé quién será”, “Un director de cine”, “Un autor, un compositor”.

LA FOTO DE ELENA IPARRAGUIRRE: “Por la vestimenta, el corte, me imagino que una congresista”, “Una cantante de vals, algo así”, “Me parece un artista”.

LA FOTO DEL POLICÍA DESCOLGANDO PERROS DE UN POSTE: “La he visto en Internet, cuando la ponen en el ‘Face’, para crear conciencia del maltrato a los animales”, “¿De qué año es? Muy fuerte esa foto”.

LA PALABRA LUCANAMARCA (matanza de 69 pobladores a manos de Sendero): “Se me viene a la mente algo de atentados”. (El Comercio, 23 de enero de 2012) Recuperado de: <http://elcomercio.pe/lima/1364558/noticia-jovenes-limenes-no-tienen-idea-lo-que-fue-violencia-terrorista>

## Construye interpretaciones históricas

El nuevo currículo peruano, CNEB-2016, no presenta asignaturas sino áreas. Está estructurado a partir de 31 competencias. Cada una de estas se explica a partir de capacidades e incluye estándares de aprendizaje que establecen las pautas para los niveles de logro de la competencia según los ciclos. Los contenidos prescritos figuran en los programas curriculares, que funcionan como documentos complementarios al CNEB-2016 (MINEDU, 2017). En el caso de secundaria, se emplea el Programa Curricular de Educación Secundaria (en adelante PCES-2016) (MINEDU, 2016). Este documento presenta los desempeños que detallan las actuaciones que se deben ir consiguiendo en el alumnado para el logro de la competencia. Es en este documento que figuran las referencias a los contenidos disciplinares que el docente debe abordar.

La enseñanza de la historia en el CNEB-2016 se encuentra dentro del área de Ciencias Sociales. Esta área se enmarca en el enfoque de la ciudadanía activa. Se indica:

... Este enfoque promueve que todas las personas asuman responsablemente su rol como ciudadanos con derechos y deberes para participar activamente en el mundo social y en las diferentes dimensiones de la ciudadanía; propiciando la vida en democracia, la disposición al enriquecimiento mutuo y al aprendizaje de otras culturas, así como una relación armónica con el ambiente. Para lograrlo, enfatiza en los procesos de reflexión crítica acerca de la vida en sociedad y el rol de cada persona en esta. Asimismo, promueve la deliberación sobre los asuntos que nos involucran como ciudadanos y la acción sobre el mundo, de modo que este sea cada vez un mejor lugar de convivencia y respeto de derechos. (MINEDU, 2016, p. 44).

El área de Ciencias Sociales se compone por tres competencias: una de historia, otra de geografía y otra de economía. En el caso de historia, la competencia es: Construye interpretaciones históricas. Esta competencia se explica:

El estudiante sustenta una posición crítica sobre hechos y procesos históricos que ayuden a comprender el presente y sus desafíos, articulando el uso de distintas fuentes; la comprensión de los cambios temporales y la explicación de las múltiples causas y consecuencias de estos. Supone reconocerse como sujeto histórico, es decir, como protagonista de los procesos históricos y, como tal, producto de un pasado, pero que, a la vez, está construyendo su futuro. (MINEDU, 2017, p. 149).

Para el desarrollo de esta competencia se establecen tres capacidades:

**Interpreta críticamente diversas fuentes.** Bajo esta capacidad se espera que el estudiante aprenda a reconocer la utilidad del uso de una diversidad de fuentes para analizar un proceso histórico. El análisis de fuentes planteado por el currículo implica que se aprenda a ubicar las fuentes en su contexto histórico, reconocer la información y aproximarse a esta de manera crítica reconociendo la perspectiva que refleja. A partir de lo cual, el estudiante debería concluir la necesidad de recurrir a una diversidad de fuentes para entender mejor el proceso histórico (MINEDU, 2017).

**Comprende el tiempo histórico.** Implica el manejo de las nociones temporales, la organización de cronologías y el reconocimiento y uso de convenciones temporales. También refiere a la capacidad de identificar y explicar cambios y permanencias en los procesos históricos (MINEDU, 2017).

**Elabora explicaciones sobre procesos históricos.** Hace referencia a las explicaciones multicausales y al análisis de las consecuencias.

Se espera que el estudiante distinga causas de consecuencias. De igual forma, implica que logre organizar temporalmente y según su naturaleza las causas y las consecuencias. En los niveles más altos de los estándares de aprendizaje se considera que se logre jerarquizar las causas de los procesos históricos, identificar las motivaciones de los protagonistas y relacionarlas con su contexto. Asimismo, que el estudiante pueda establecer relaciones entre los procesos del pasado y el presente, y reconocerse como un agente histórico que interviene en la construcción del futuro (MINEDU, 2017).

La propuesta curricular presenta rasgos claros que refieren a la conciencia histórica, pues se considera la historicidad del estudiante. Se plantea que se promueva la conciencia de que el estudiante es producto de un proceso histórico y que, a su vez, es un agente que va construyendo el futuro. Al mismo tiempo, las capacidades recogen la propuesta del pensamiento histórico, pues se acerca al alumna-do a la construcción del conocimiento histórico, al uso de fuentes, al cambio y la continuidad, a la multicausalidad y a la perspectiva histórica (Seixas y Morton, 2013).

En el PCES-2016, en el último año de secundaria se indica que debe tratarse “...desde el Oncenio de Leguía hasta la historia reciente en el Perú (s. XXI)...” (MINEDU, 2016, p. 90). Por lo tanto, es en este grado que corresponde abordar el tema de la violencia interna que corresponde a los gobiernos de Belaúnde (1980-1985), García (1985-1990) y Fujimori (1990-2001). Se espera que el estudiante utilice una diversidad de fuentes para indagar sobre los temas, analice y contraste diversas interpretaciones; explique cambios, permanencias y simultaneidades; jerarquice múltiples causas y reconozca las consecuencias de los hechos y procesos históricos; y explique las ideas y motivaciones de los protagonistas “... para entender las razones de sus acciones u omisiones, y cómo estas han configurado el presente e intervienen en la construcción del futuro” (MINEDU, 2016, p. 90).

Como se puede observar, la aproximación a la historia reciente presentada en el CNEB-2016 promueve la reflexión crítica. Es decir, que el estudiante identifique perspectivas y las analice, y que discuta las causas y las consecuencias del pasado reciente.

## **Enseñar el pasado reciente**

### **Recuerdos de la violencia de los 80 y 90**

El grupo de docentes con el que se trabajó vivía en Lima en esa época. La mayoría eran niños o adolescentes en aquellos años. El primer recuerdo que expresan se relaciona con los “apagones” y los coches bomba. La profesora Lucía indica:

... al ser limeña, un poco uno que está alejada de las cosas más difíciles de la época, así que lo que recuerdo son los apagones, las explosiones y cuando caían las antenas de alto voltaje. [...] Dentro de la zona donde viví, la incursión del terrorismo no se dio.

La profesora Ana, que vivía en un barrio popular en el que Sendero cometió varios atentados, recuerda que su padre ante los apagones y las bombas les decía que iban a “jugar al campamento” y los llevaba a dormir a su habitación por temor. El profesor Frank indica que lo impresionaron especialmente dos hechos, un atentado contra una estación policial muy cercana a la escuela donde estudiaba y el atentado del Canal 2. Eran lugares por los que pasaba con cierta frecuencia, por lo cual le impactó el nivel de destrucción.

Para otros la violencia fue más cercana, como en el caso del profesor Luis. El maestro recuerda que cuando estudiaba en la escuela llegaron a su clase ocho nuevos alumnos que llegaban de Ayacucho:



“[ellos] Hablaban de una guerra popular, hablaban de terrucos<sup>4</sup> pero a mis 14 o 15 años, no había nada, más allá de las noticias: un coche bomba por acá, unas imágenes...”. Él mismo recuerda que hacia 1988, ya como universitario, sentía cada vez más la presencia cercana de militantes de Sendero Luminoso y le producía temor. De igual forma, el profesor Elías recuerda los paros armados y relata la historia de su padre que salió a trabajar, pese a que Sendero Luminoso había convocado a un paro armado. Al autobús en el que iba su padre “... subieron tres señores armados, obviamente eran senderistas. A todos los hicieron bajar, quemaron el auto [...] fue algo terrible. Cuando volvíamos a casa también vimos como quemaban los autos en la [avenida] Túpac Amaru...”; agrega: “... una Navidad que mataron a un amigo policía en el banco...Escuchar las balas de cerca [...] ver charcos de sangre y que mataron a tu amigo el policía [...] es impactante...”. Como se observa en las representaciones de los docentes, el principal agente responsable de la violencia y el temor vivido en estos años fue Sendero Luminoso. Si bien la muerte no los afectó directamente, los atentados, las bombas y las noticias sobre los muertos les producía temor. Se trataba de una realidad que se había vuelto cotidiana.

Quizás para el único que la violencia no era parte de su vida diaria fue para el profesor Felipe, el más joven del grupo. Precisamente por haber nacido en 1989 no guarda en su memoria la sensación de temor que producían las detonaciones de las bombas ni los apagones. No obstante, sí lo impresionó la toma de la casa del embajador de Japón.

Por otro lado, se reconoce también la sensación de vulnerabilidad que les producía la actitud de las Fuerzas Armadas. Luis relata que muchas veces cuando se dirigía a estudiar en la universidad:

---

4. Este término se empleaba coloquialmente para hacer referencia a los terroristas.

La Burra, el camión del ejército, paraba a la 108<sup>5</sup> y con improperios, nos bajaban. Yo en aquella época tenía el cabello largo, era metalero, encima. Entonces, de frente: la electoral, la militar. [...] Nos bajaban y ya nos rebuscaban todo y bueno, pues, sí tenía fotocopias, pero nada, ningún documento comprometedor, ni nada por el estilo [no había problema]. Pero sí aun así hubiesen encontrado algún texto de algún autor de izquierda<sup>6</sup>.

Por eso concluye señalando “... eran años difíciles”.

Como se observa, muchos jóvenes estaban en una situación vulnerable frente a las fuerzas del orden, en las redadas muchos eran maltratados y corrían el riesgo de ser considerados terroristas. Ello se aprecia también en el testimonio del profesor Elías quien recuerda que un día en el que venía en un autobús por una avenida cercana a su casa: “... nos bajaron. Eran militares estaban buscando terrucos”. Esa misma sensación de inseguridad, la percibió también la profesora Elena quien cuenta:

... me acuerdo alguna vez cuando hemos estado en el aula de la universidad que vinieron unos militares [...] y se llevaron a un chico, a un compañero. Yo tuve de repente esa idea de decirle a mis colegas, a mis amigas que estaban ahí, “Vamos a hacer algo”. Se lo llevaban porque tenía el rostro, [...] la fisonomía [...] de poder ser un senderista. Pero no había ninguna seguridad. Entonces, fue algo muy impactante. Se

---

5. La 108 es la línea de transporte público que pasaba cerca a la universidad en la que estudiaba el profesor. En aquellos años, era común que se intervinieran los autobuses y se pidiese la libreta electoral o la libreta militar a los jóvenes, bajo la premisa de que los senderistas no portaban dichos documentos.

6. El solo hecho de que un joven llevase consigo un libro de algún autor considerado de izquierda, como Mariátegui hacía que de inmediato el joven fuese vinculado a los movimientos terroristas.

lo llevaron. Lo sacaron y se lo llevaron. Que yo sepa, hasta ahora no he sabido de él.

La profesora Ana recuerda la experiencia de un amigo de su madre en la universidad que tenía el *Libro Rojo de Mao*. En una ocasión, entró la policía y todos se asustaron porque temían que lo pudiesen encontrar. El relato de esta experiencia marcó tanto a la maestra que ella señala: “Todavía yo tengo un no sé qué de que si tengo un libro me voy a pasar a esa ideología y no quiero meterme mucho”.

Los recuerdos de los docentes varían según su edad, pues algunos vivieron la violencia interna como universitarios, otros como escolares. El miedo, la sensación de inseguridad y el hecho de vivir en medio de la violencia hace que para ellos esta sea una época muy importante e impactante. En sus representaciones, Sendero es el principal responsable; sin embargo, las fuerzas del orden también representan otro tipo de violencia principalmente asociada en su experiencia personal a la persecución y a la represión, especialmente hacia los jóvenes. Ser de izquierda o ser un joven universitario los podía convertir de inmediato en sospechosos de ser subversivos, aunque no tuviesen ningún vínculo con estos movimientos. Como indica el profesor Elías “Estábamos en un conflicto entre dos bandos”.

Estos recuerdos tienen un fuerte componente emocional para seis de los siete docentes. Casi todos ellos y ellas tuvieron un contacto cercano con la violencia, con atentados y con las Fuerzas Armadas. Por ello, existe una importante carga emocional que se expresa al explicar por qué debe abordarse este tema en la escuela y su explicación de la época. Ahora bien, cómo estas experiencias se expresan en la enseñanza de esta etapa, es el punto que se verá a continuación.

## Abordar la violencia interna en el aula

El tiempo dedicado a tratar el tema en clase varía notablemente según el tipo de escuela. Por ejemplo, el profesor Elías sólo cuenta con una hora, mientras que Luis puede organizar todo un proyecto de todo un bimestre. Así, el profesor Luis y Frank proporcionan una variedad de lecturas de diversos especialistas en esta época a sus estudiantes. La profesora Ana complementa el texto escolar con otras lecturas, y las profesoras Lucía y Elena emplean principalmente textos escolares. Caso aparte es el del profesor Felipe, quien debe usar un texto especialmente elaborado para la red de centros educativos en la que labora.

Para enseñar Luis, Elena, Lucía, Frank y Felipe emplean también las conclusiones de la Comisión de la Verdad y Reconciliación, y los tres primeros visitan el Lugar de la Memoria, la Tolerancia y la Inclusión Social (LUM) que presenta una muestra permanente en la que se narra lo vivido en el Perú. Felipe también llevó a sus estudiantes a Yuyanapaq <sup>7</sup>.

Los docentes buscan dar a sus estudiantes una visión equilibrada y objetiva de lo vivido. Ello lleva a que se recojan las críticas que algunos sectores políticos de derecha han hecho a la CVR. Por ejemplo, el profesor Frank plantea sobre la CVR:

Yo creo que tiene cosas buenas y cosas malas [el trabajo de la CVR]. Cosas buenas, se hizo el trabajo [...] Cosas malas porque creo que no se invitaron a todos los actores, se invitaron a una parte de los actores. ¿Quiénes faltaron? La gente de derecha, no se les invitó. La Iglesia Católica, no se invitó a la gente de la Iglesia. Se invitó a un sector de la Iglesia [...] se relega a Cipriani<sup>8</sup>. [...] era arzobispo de Ayacucho, Cipriani pudo de primera mano decir qué vivió él, o sea, él vivió el terror del terrorismo en el corazón del terrorismo de Ayacucho.

La profesora Lucía declara que se requiere de un equilibrio, por lo que no sólo deberían utilizarse en el aula los testimonios recopilados por la CVR, sino también incluir otras fuentes. Ella explica

Aparte de los videos, el documento que escribió la Comisión de la Verdad, algunos fragmentos para que ellos puedan reflexionar. Normalmente se utiliza más este documento porque no hay otros paralelos. [La CVR] fue un poco la crítica que se hizo en el 2017, de que solamente se ve una visión del conflicto y que no se ve todo el panorama o todos los implicados no son entrevistados o no son redactados.

...Es necesario que la sociedad se ponga en un equilibrio porque las Fuerzas Armadas tienen mucho recelo.

Lucía, Ana y Frank consideran muy importante defender el rol de las Fuerzas Armadas en este periodo. Así, el profesor Frank cuenta lo que les dice a sus estudiantes:

Muchachos, el ejército cometió muchísimos errores, pero ellos buscaban defender el estado de derecho, con todos los abusos que cometieron. Pero no podemos comparar este estado de derecho defendido por los militares con estos señores que buscaban generar el terror con fines políticos.

La profesora Ana en su postura se define como patriota:

Yo soy full patriota. No es que quiera acusar a la parte de los terroristas, pero yo siento que no le puedo enseñar a un estudiante que la otra posición tal vez tuvo algo de verdad. Yo prefería siempre manifestar que el Perú es primero y que nadie puede atentar contra la vida de nadie...

En cambio, profesores como Elena y Luis optan por explicar la responsabilidad de las FFAA. Elena señala que ella aborda: “Cual fue

la participación de los militares, del Estado, de la misma población. Más o menos, ellos ya se dan cuenta que ha habido participación de todos, no solamente de un solo sector o un grupo.” La docente presenta a los distintos actores a partir del informe de la CVR. En el caso de Luis, el maestro aclara que él sigue “... un poco la lógica de la CVR: los actores, ves la temporización, la cronología, actores y entras a describir cada actor de acuerdo siempre con el documento de las conclusiones finales...” de la CVR. Agrega que “... los hacemos leer las conclusiones. [...] la conclusión 51 o 55 dice que se han detectado prácticas sistemáticas de violaciones a los derechos humanos de las Fuerzas Armadas. Eso es la conclusión incendiaria.”

El papel de las Fuerzas Armadas es importante para los docentes, no sólo para contar con diversas perspectivas, sino también para evitar ser acusados por presentar la visión de la CVR y tener vínculos con la izquierda. Es decir, el proceso político vivido en el presente, en el que, desde grupos políticos simpatizantes con el fujimorismo, fácilmente se ha acusado de terrorista a cualquier militante de izquierda, termina interpelando a algunos profesores que buscan deslindar con esta postura política.

Como parte de los temores, aparece el nombre que pueden usar para referirse a esta época. Habíamos señalado cómo el concepto Conflicto Armado Interno implicaba una fuerte carga política, tanto así que un docente puede llegar a ser cuestionado por emplear como referencia la Comisión de la Verdad y Reconciliación. Por ello, denominar a la época terrorismo termina siendo una salida que en cierta medida “justifica” las acciones de los agentes del Estado.

Por ejemplo, el profesor Elías relata que en su escuela está prohibido usar términos como guerra interna, lucha armada, violencia política, guerra civil. El nombre oficial de la época es “Terrorismo en el Perú”, que es, además, la denominación que prefieren los padres de familia. Sin embargo, comenta que él preferiría usar “Conflicto Armado Interno” porque cree que este nombre expresa mejor “el fracaso

del Estado”. El temor por ser cuestionados aparece cuando se hace referencia a los padres y madres de familia, especialmente cuando son miembros de las Fuerzas Armadas o la policía. Por ejemplo, el profesor Elías comenta que en su escuela hay varios estudiantes que son hijos de militares y policías. Así, uno de los alumnos le dijo: “Profesor, mi papá es policía. Pero él dice que son terrucos, matan por matar”. Esta situación le genera algo de temor.

Asimismo, también les preocupa la posición política de algunos padres, especialmente si simpatizan con el partido de la familia Fujimori. Luis comenta que dentro de los padres de familia muchas veces se encuentran partidarios de Fujimori que “aplaudían a Fujimori y que el terrorista debía ser asesinado y eliminado”. La profesora Lucía comparte esta inquietud y explica que ella evita una posición personal “yo evito en toda clase emitir mi propia opinión sobre eso”, porque existen posturas políticas como la de los fujimoristas que la pueden cuestionar. Aclara que en la zona donde enseña, los padres “son un poquito fujimoristas”. Ella considera que en “los lugares donde se ha sentido mucho el terrorismo” es común “que sean fujimoristas”.

La profesora Ana expresa las inquietudes que el tema le produce:

... yo intentó dejar que los estudiantes puedan analizar y comprender de que no fu una etapa fácil ni sencilla para nadie... La gente salía de sus casas y de repente ya ni siquiera podía regresar. No estaban seguros. [...] No sabemos muy bien si es que nosotros íbamos a estar seguros o no.

La inseguridad y el temor de lo vivido ha dejado una huella muy importante en aquellos maestros que vivieron la violencia política, aunque no hayan sido víctimas directas. Esa impronta se manifiesta en sus clases a través de sus representaciones de las responsabilidades de los actores. Este grupo responsabiliza a Sendero Luminoso

como principal protagonista de la violencia, pero en el caso de las fuerzas del orden encontramos opiniones divididas. Curiosamente, se observa que no se hace mayor referencia al papel de los presidentes Belaúnde y García. El único gobernante que figura en estas narraciones es Fujimori, sin que se caracterice su actuación con mayor detalle.

### **Distintos testimonios, diversas perspectivas**

Como parte de la estrategia didáctica para enseñar el tema, seis de los siete profesores solicitan a sus estudiantes recoger las experiencias de sus familiares en los años de la violencia interna. Solo el profesor Elías no lo hace, no porque no crea que es pertinente, sino porque no se lo permiten en la escuela en la que trabaja. Los demás docentes coinciden que el hecho que los estudiantes indaguen con sus familiares sobre lo vivido en los 80 y 90, permite que sientan mayor cercanía con la historia reciente. Los docentes coinciden en que los testimonios de los familiares o personas cercanas a sus alumnos despiertan el interés de sus estudiantes. La profesora Elena cuenta que los alumnos “se asombran” y preguntan “¿Eso ha pasado? ¿Pasó así?”. El profesor Luis también comenta que los estudiantes se asombran. Es así, que en los seis casos que se usan testimonios familiares, recopilados por los estudiantes, se despierta el interés por el tema. En cambio, en el caso del profesor Elías, que no tiene permitido hacerlo, él observa que sus estudiantes muestran una actitud apática ante el tema de la violencia interna. Vale aclarar que él sólo puede presentar datos de manera “objetiva” y sólo cuenta con una hora para desarrollar todo el tema.

El uso de los testimonios recopilados por los estudiantes permite que se logre un aspecto importante del desempeño esperado para el último año de secundaria con relación a la competencia: “Utiliza constantemente una diversidad de fuentes, incluyendo las producidas por él (entrevistas o testimonios a personas que vivieron



hechos recientes), para indagar sobre un hecho, proceso o problema histórico.” (MINEDU, 2016, p. 90).

Estos testimonios también les permite descubrir que existen diversas perspectivas sobre el conflicto. Por ejemplo, la profesora Elena les pide a sus estudiantes preguntar a su familia sobre lo ocurrido y aclara al respecto:

... yo les digo, ustedes tienen que ver que la visión [...] un policía que ustedes tengan, [logren conseguir] del un familiar policía es distinta a la visión que haya tenido su mamá, que ha sido ama de casa o el papá que ha sido un trabajador. [...] Entonces, ellos se dan cuenta que hay diferentes versiones pero que también afectan de alguna u otra manera.

La profesora Ana también realizó un proyecto en el que sus estudiantes recogieron diversos testimonios. Los testimonios impactaron a los estudiantes. Fue así como decidió organizar un conversatorio en el que sus alumnos compartieran con todo el colegio los relatos recopilados. Sin embargo, es interesante aclarar que detrás de este proyecto también se expresan los propios temores de la docente, pues la misma Ana comenta que ella prefiere abordar el tema “superficialmente [...] y prefiere que mejor los chicos me traigan los testimonios de sus parientes”.

El recurrir a testimonios es un ejercicio interesante que permite mostrar la diversidad de experiencias vividas en las décadas de la violencia interna. No obstante, como ejercicio que promueva el desarrollo del pensamiento histórico, puede ser un paso inicial. Es decir, si consideramos lo establecido en CNEB-2016 para el desarrollo de la competencia “Construye interpretaciones históricas”, se plantea que el estudiante analice críticamente las fuentes que es capaz de construir a partir de entrevistas y comprenda cómo el contexto, desde el cual se enuncia la experiencia, influye en la perspectiva

del hecho. De modo que, para entender los procesos históricos se requieren diversas fuentes. En ese sentido, encontramos que el profesor Luis es quien plantea un análisis crítico que responde mejor al desempeño. Él explica:

... el hecho de que se den el trabajo de **recoger testimonios**, que sigan **un procedimiento para analizar el testimonio** [...] Los sorprenden a veces, que nunca sus padres se lo han comentado... Tú sientes que **hay una carga afectiva** que se genera ahí, que es comprender una época y qué mejor que te lo diga tu papá o tu mamá o tu abuelo. Aquí hay algunos todavía que son hijos o sobrinos o nietos de militares. Entonces, sí, porque la persona que les contó incluso llega a niveles de emoción. [...] se trata: saber qué pasó, por qué pasó...

Les presento el concepto de memoria [...] identifican eso, niveles de memoria y cómo hay **memorias encontradas**. [...]

A ellos se les **enseña a analizar testimonios**, buscar **referentes que sostengan ese testimonio**, ver las **limitaciones** del testimonio e intentar analizar [...] Dado un testimonio, **no crean que un testimonio es la verdad**. Es una visión, **una interpretación**, una mirada. Pero que, en el fondo, **si uno cruza, hay puntos en común**. [El resaltado es nuestro].

La descripción del trabajo que realizan, con los testimonios, los estudiantes del profesor Luis es la que mejor se aproxima a lo establecido por Seixas y Morton (2013) para el desarrollo del pensamiento histórico. En su propuesta, los testimonios se convierten en fuentes que se analizan y contrastan. Además, se trabaja a partir del concepto de memoria y se reconoce que las emociones también influyen al abordar temas de historias difíciles marcados por la violencia (Epstein y Peck, 2018).

Frente a los testimonios recopilados por los estudiantes, se preguntó si los docentes recurrían a sus propias memorias en clase. Cuatro

profesores señalaron que sí lo hacían. Ellos y ellas narraban a sus estudiantes sus propias vivencias y recuerdos de juventud. Este tipo de narraciones generaba curiosidad en el alumnado. En el grupo que no lo hacía, encontramos tres distintas razones para no referirse a su propia experiencia. El profesor Felipe, el más joven, no tiene recuerdos sobre los 80 y 90, apenas en algunas ocasiones se refiere a la toma de la residencia de la embajada de Japón. La profesora Lucía considera que su experiencia no es representativa de lo vivido. Ella aclara “... para abrir el tema utilicé ese testimonio de esta chica que hablaba sobre lo que ella había pasado con la desaparición de su madre y de la responsabilidad que ella asumía con su hermano más pequeño en todas las vicisitudes que podía haber pasado.” Considera que es un testimonio que impacta en sus estudiantes.

Finalmente, el profesor Elías no apela a sus recuerdos porque no se lo permiten. En una ocasión que hizo referencia a su propia experiencia en esos años, le llamaron la atención y le indicaron que no lo hiciera.

Siguiendo al CNEB-2016 debería esperarse que los estudiantes puedan analizar las causas y establecer explicaciones multicausales en las que logren jerarquizarlas y argumentar esta jerarquización. De los siete docentes, sólo Luis presenta una descripción de sus clases que permite pensar que se trabaja con explicaciones multicausales. Según explica, tras haber leído diversos textos, sus estudiantes deben elaborar un ensayo en el que abordan las causas de la violencia interna. Deben construir argumentos y presentar evidencia para sustentarlos. Considera que a partir de este trabajo sus estudiantes pueden incluso relacionar una serie de problemas que en el pasado estuvieron asociados a las causas y que aún se mantienen. Señala

Creo que se quedan [los alumnos] con esta idea de que, de una u otra manera, la pobreza, la marginación, la exclusión y el racismo desencadenan, digamos, oleadas de violencia y opciones radicales que, lamentablemente, tuvieron lle-

gada a una juventud desubicada, una juventud intelectual provinciana.

Si bien no se comprobó que los estudiantes del profesor Luis alcanzen este nivel de desarrollo, es quien reporta el mayor desarrollo de la multicausalidad. En los otros casos, más bien se declara que les resulta difícil. En algunos casos, se argumenta que el tiempo no es suficiente. Pero, además, también se identifican otros problemas. En el caso de la profesora Ana, ella reconoce que sus estudiantes comprenden las consecuencias, pero es más difícil abordar las causas, ya que ella misma “no lo logro (a) comprender tampoco”. Para el profesor Felipe tampoco quedan suficientemente claras las causas. Se aprecia que los docentes consideran que mientras las consecuencias se pueden tratar con cierta facilidad, porque existen datos concretos a los que pueden apelar (como número de víctimas, desplazados, destrucción material, etc.), las causas constituyen un reto porque no disponen de material suficiente.

De igual manera, cuando se hace referencia al tiempo histórico, la tendencia mayor es referirse a la cronología. Los docentes entienden que abordar el tiempo implica trabajar líneas de tiempo. Reconocían la importancia de trabajar cambios y continuidades, pero consideraban que era aún difícil.

### **Para que no se repita**

Un aspecto importante es entender por qué razones consideran los docentes que debe enseñarse en la escuela esta época de la violencia. Encontramos dos razones principales. La primera, y la más frecuente, se centra en aprender una lección de la experiencia del pasado. La profesora Elena señala:

... yo pienso de que, si no conocemos estos temas, de repente vamos a correr el riesgo de que nuevamente se dé. [...] creo que seguimos con el pensar de que Lima es todo el país y estamos descuidando mucho las provincias [...]

Entonces, ellos [los estudiantes] saben que tienen que ver otras realidades...

La docente se enfoca en una de las causas de la violencia interna, la desigualdad. Considera la necesidad de cambiar un problema estructural para evitar una situación de conflicto y violencia similar.

Para otros docentes la posibilidad de que se repita la historia se vincula más a otra de las causas, la manipulación de los jóvenes por un sector. La profesora Ana lo expresa con claridad:

Yo les digo, espero que no se vuelva a repetir. Por eso es muy importante que ustedes se pongan a pensar en las consecuencias que ustedes hacen, dicen, van a repercutir de alguna manera, ustedes son los que van a votar después, ustedes son los que van a elegir. De acuerdo a las acciones, a las decisiones que tomen, ustedes estarían mejorando o tal vez empeorando nuestra situación social y política en el Perú.

La docente considera que la historia es cíclica y considera que sus estudiantes tienen una responsabilidad en el destino del país. En esta interpretación, la participación ciudadana se entiende asociada al ejercicio del voto.

En los docentes hay una representación importante de que, si los jóvenes no conocen lo vivido, y los crímenes de Sendero Luminoso, pueden ser presa fácil del MOVAREDEF. La profesora Elena y el profesor Luis concuerdan en que existe ese riesgo. El profesor Luis aclara al respecto:

Esta generación tiene que tener memoria del proceso histórico peruano. No solamente la parte arqueológica, la parte bonita [...]. Esta es una historia presente [...] Grupos radicalizados, Fudep, Movadef, que cautivan a los jóvenes, que no han vivido en aquella época y presentan como un revolucionario, como un luchador social a Abimael Guzmán y que pobrecito. Él prometió una nueva democracia en el Perú, prometió justicia. Un mesianismo que cautiva a muchachos de universidades básicamente nacionales y que están en talleres, que funcionan de una manera medio proselitista, círculos artísticos. Y que ese no es el camino, quedó demostrado que ese no es el camino.

Se recoge en esta explicación, los argumentos de Degregori (2011) sobre la expansión de la ideología senderista entre los universitarios y en las escuelas. Observamos que el profesor Luis vincula el presente con la historia reciente y también expresa una preocupación por el futuro. En este caso, se asume que Sendero Luminoso fue el responsable al incentivar la violencia en los jóvenes. Pero, también se expresa la necesidad de educar a las nuevas generaciones con una perspectiva crítica para que no sean presa de movimientos radicales.

En estas explicaciones se percibe también que las propias memorias son importantes. El querer evitar que se repita una situación como la de la violencia vivida marca las finalidades de enseñar la historia reciente.

La segunda finalidad identificada se enfoca en las consecuencias vistas desde el presente. Es decir, en la sensación que lo vivido en los 80 y 90 ha terminado fraccionando al país. Por ejemplo, el profesor Frank justifica la importancia de enseñar el tema porque:

ahorita la herida está muy abierta todavía en ambos bandos. [...] Creo que todavía no tenemos como peruanos la capacidad [...] de ver las cosas cómo fueron. [...] Se abrió una herida en el Perú que hasta ahora no se cerró.

La percepción de la sociedad peruana del posconflicto como una sociedad dividida y enfrentada es una preocupación de los docentes, pues sienten que desde ambos lados se les juzga, se les cuestiona y se les adjudica a la vez la responsabilidad de transmitir una narrativa. El problema es que no queda claro qué narrativa deben transmitir.

### **Pensamiento histórico y pasado reciente, reflexiones finales**

En una sociedad postconflicto que no termina de procesar la violencia vivida, el maestro que trata la historia reciente se encuentra en el centro del debate. Esta situación le genera inseguridad. Por ello, teme expresar en el aula sus memorias, sus opiniones y sus propias reflexiones. De esta manera, observamos que los docentes ajustan sus estrategias a las características de la escuela en la que ingresan a laborar.

El análisis de las ideas expresadas por este grupo de docentes ha puesto en evidencia el carácter controversial de la época de la violencia interna o el conflicto armado interno en el Perú. Se trata de una discusión que no sólo nos refiere al pasado, sino que implica una serie de disputas por la memoria en el presente. En el país, distintos sectores pugnan por construir una narrativa maestra que se incorpore en la clase de historia y sea con la que se enseñe a las nuevas generaciones. Desde la representación de los docentes, la narrativa sobre la violencia debería contribuir a que los jóvenes no sean víctimas de ideologías radicales y la historia no se repita.

Desde el currículo se promueve el desarrollo del pensamiento histórico. Para hacerlo, los docentes deberían emplear diversas fuentes, analizarlas y enfrentar perspectivas controversiales. Incluso, promover que el estudiante construya sus fuentes. Así, recoger testimonios diversos y contrastarlos con otras fuentes es indispensable para

el logro de la competencia, “Construye interpretaciones históricas”, establecida en el CNEB-2016. Ello debería permitir que un estudiante pudiese leer y analizar perspectivas diferentes que incluyen testimonios de víctimas, de militares y diversos protagonistas. Es decir, incluir el análisis de textos o imágenes producidas por Sendero Luminoso o el MRTA no debería entenderse como un acto de apología, sino como un ejercicio de análisis, discusión y contraste de fuentes que le permite al estudiante conocer los planteamientos de esos grupos. Ello no con el fin de seguirlos o justificarlos, sino más bien de analizarlos críticamente y discutir las razones por las que algunos los siguieron y el impacto que estas ideas causaron. De modo que entienda mejor el proceso histórico vivido.

Recoger testimonios de los familiares no implica que necesariamente se haga un análisis crítico de fuentes, ejercicio propio del pensamiento histórico. Los testimonios de familiares pueden emplearse solo para promover una mayor cercanía con el pasado. Para que este deje de ser ajeno. Así, se acorte la diferencia generacional entre docentes que sufrieron la violencia y estudiantes que no la vivieron. En el caso de algunos docentes, Frank, Ana, Elena o Lucía, los testimonios se emplean más para promover el interés de los estudiantes y desarrollar empatía. No obstante, el pensamiento histórico, nos exige un nivel más complejo. Este nivel responde a una postura más crítica que analiza el testimonio como fuente. Es decir que, la ubica en su contexto, reconoce desde dónde se cuenta el pasado, identifica una perspectiva. En este sentido, el pensamiento histórico favorece que estos testimonios se conviertan en evidencia y en expresión de una perspectiva. La suma de esas perspectivas es indispensable en la construcción del conocimiento del pasado.

Gracias al pensamiento histórico, el estudiante aprende la multicausalidad, el análisis y la jerarquización de causas. Es decir, su explicación de los procesos vividos no se remite a una narrativa simplificada que se divide entre buenos y malos, en la que los malos



son la única causa. Más bien, se promueve un análisis de diversos factores en el corto, mediano y largo plazo que de alguna manera influyeron en que los hechos se desenvuelvan de una determinada manera. Se analizan las causas y se reconocen las consecuencias. El pensamiento histórico permite problematizar el pasado y una comprensión más profunda de los procesos históricos, lo que no significa que se justifique la violencia, la muerte o las violaciones a los derechos humanos.

El análisis crítico de las causas y las consecuencias permite al estudiante identificar esas continuidades en el presente y pensar en transformarlas con miras al futuro. Entender la experiencia del pasado, relacionarla con el presente y orientar las acciones a futuro es también importante al pensar estas historias dolorosas en las sociedades posconflicto. Este manejo temporal nos lleva al terreno de la conciencia histórica, que nos permite pensar en el futuro.

Aproximarse a la historia reciente, a las historias difíciles, reconociendo su carácter doloroso, conflictivo y problemático, su vínculo con el presente y su papel en el futuro es indispensable para que las sociedades del posconflicto puedan encontrar vías de reconciliación.

## Referencias

- AMÉZOLA, G. (2008). Currículo oficial y memoria. El pasado reciente en la escuela argentina. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (7), 47-55.
- CARRETERO, M. & BORRELLI, M. (2010). La historia reciente en la escuela: propuestas para pensar históricamente. En M. Carretero & J. Castorina, *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades* (pp. 101-130). Barcelona: Paidós.

- CARRETERO, M. (2007). *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Paidós.
- CAVERO, R. (2012). *Los Senderos de la destrucción. Ayacucho y su Universidad*. Ayacucho: Praktico L&C.
- COLE, E. & BARSALOU, J. (2006). *Unite or Divide? The Challenges of Teaching History in Societies Emerging from Violent Conflict*. The United State Institute of Peace, Washington.
- COMISIÓN DE LA VERDAD Y RECONCILIACIÓN [CVRI] (2004). *Hatun Willakuy*. Lima: CVR.
- COMISIÓN PERMANENTE DE HISTORIA DEL EJÉRCITO (2015). *En honor a la verdad*. Recuperado de: [https://www.verdadyreconciliacionperu.com/admin/files/libros/720\\_digitalizacion.pdf](https://www.verdadyreconciliacionperu.com/admin/files/libros/720_digitalizacion.pdf)
- CONTRERAS, C. & ZULOAGA, M. (2019). *Historia mínima del Perú* (3era ed.). Madrid: Turner.
- CORBIN, J. & STRAUSS, A. (2008). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing Grounded Theory* (3ra ed.). Thousand Oaks: Sage.
- DEGREGORÍ, C. (2011). *El surgimiento de Sendero Luminoso. Ayacucho 1969-1979* (3era ed.). Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- EPSTEIN, T. & PECK, C. (2018). *Teaching and learning difficult histories in international contexts. A critical sociocultural approach*. Nueva York: Routledge.
- FRANCO, M. & LEVIN, F. (2007). La historia reciente en la escuela. Nuevas preguntas y algunas respuestas. *Novedades Educativas*, 1-5.
- IBAGÓN, N. (2020). Enseñar la historia de conflictos armados internos recientes: revisión de experiencias en África, Europa, Oriente Medio y América. *Revista Guillermo de Ockham*, 18(1), 103-114.
- GONZÁLEZ, M. P. (2014). *La Historia argentina reciente en la escuela. Saberes y prácticas docentes en torno a la última dictadura*. Los Polvorines: UNGS.

- GUTIERREZ ÁLVAREZ, C. (2005). Algunos problemas de la enseñanza de la historia reciente en América Latina. *Universidades*, 30, 17-22.
- JELIN, E. (2012). *Los trabajos de la memoria* (2ª ed.). Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- LEE, P. (2004). Understanding History. En *Theorizing Historical Consciousness* (pp. 129-164). Toronto: Toronto University Press.
- LÉVESQUE, S. (2008). *Thinking historically. Educating students for the twenty-first century*. Toronto: University of Toronto Press.
- LEVSTIK, L. (2008). Articulating the silences. Teachers' and adolescents' conceptions of historical significance. En L. Levstik & K. Barton, *Researching history education. Theory, Method and context* (pp. 273-291). Nueva York: Routledge.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ (2016). *Programa Curricular de Educación Secundaria*. Lima: Minedu.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ (2017). *Currículo Nacional 2016*. Lima: MINEDU.
- MINISTERIO DE LA MUJER Y POBLACIONES VULNERABLES (2012). *Población Desplazada en Cifras Estadísticas. Información estadística de la población desplazada por la violencia 1980-2000*. Lima: MIMP.
- RÜSEN, J. (1992). El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogénica relativa a la conciencia moral. *Propuesta Educativa*, (7), 27-36.
- SEIXAS, P. & MORTON, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Toronto: Nelson.
- STABILI, M. (2007). *Entre historias y memorias*. Madrid: Iberoamericana AHILA.
- TRINIDAD, R. (2004). El espacio escolar y las memorias de la guerra en Ayacucho. En E. Jelin, *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado* (pp. 11-39). Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

- UCCELLI, F., AGÜERO, J., PEASE, M. & PORTUGAL, T. (2017). *Atravesar el silencio*. Lima: IEP.
- VALLE, A. & FRISANCHO, S. (2015). Un tema difícil de abordar Sendero Luminoso y los profesores de Ciencias Sociales en Ayacucho. En AUPDCS, XXVI *Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 1023-1029). Cáceres: Universidad de Extremadura - AUPDCS.
- VALLE, A. (2017). *Los últimos cien años de la Historia Peruana según los y las estudiantes del profesorado: Estudios sobre sus representaciones de la Historia y su Conciencia Histórica* (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, Bellaterra.
- VALLE, A. & VALDIVIA, M. (2019). *Experiencias de los y las docentes escolares en torno a la enseñanza del conflicto armado interno (CAI) en escuelas secundaria de Lima*. Lima: Dirección de Responsabilidad Social PUCP.
- WERTSCH, J. (2002). *Voices of Collective Remembering*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ZAPATA, A. (2017). *La guerra senderista. Hablan los enemigos*. Lima: Penguin Random House.

## — 5

# Historia, guerra e insurgencia armada. Pensamiento histórico sobre el conflicto armado en excombatientes de las farc

JUAN CARLOS RAMOS PÉREZ

Universidad Nacional Abierta y a Distancia -UNAD-. Colombia

Colombia ha pasado, desde su constitución como nación, por múltiples estados de violencia social y política, cada uno provocado tanto por la exclusión en la participación política, como por la desigualdad social. Para la segunda mitad del siglo XX el país inició el período de violencia más cruento y con mayores consecuencias sociales que perduraría hasta entrado el nuevo milenio. Frente a la violencia, impulsada por diversos actores insurgentes y paraestatales, la institucionalidad ha promovido acuerdos de paz cuyos resultados finales desembocaron no pocas veces en procesos de indulto, amnistía y reincorporación. En la actualidad, el país enfrenta un nuevo proceso de reinserción de excombatientes que hacen su tránsito hacia la vida civil, como resultado del Proceso de paz de la Habana que provocó la dejación de armas por parte de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC). Una guerra tan larga y cruel como la que protagonizaron las FARC y el Estado colombiano deja irremediabilmente una serie de heridas abiertas que afectan no sólo a las víctimas directas de la guerra, sino a la sociedad en general. Una de estas secuelas ha consistido en afirmar una cultura política que normaliza la violencia y la destrucción del oponente para resolver diferencias ideológicas. El asesinato de 147 excombatientes de las

FARC desde que se firmaron los acuerdos de paz de La Habana<sup>1</sup> y la actual escalada de muertes sistemáticas contra líderes sociales, que entre el 1 de enero de 2016 y el 5 de julio de 2019 ascendió a 186 asesinatos, según cifras de la Defensoría del Pueblo<sup>2</sup>, junto con la escasa movilización social para denunciarlos, refleja en buena parte esta cultura.

Por tanto, es necesario promover en la ciudadanía una nueva cultura política que acepte otras formas de entender los problemas sociales y políticos desde perspectivas divergentes, que son las que caracterizan a estos antiguos combatientes. En el campo específico de la enseñanza de la historia, es necesario superar la percepción de los guerrilleros reincorporados como marginados políticos desprovistos de un conocimiento histórico. Esperamos que su imaginario histórico sea útil para dejar de lado las perspectivas limitadas y fragmentarias que han caracterizado la construcción de una memoria histórica nacional, sólo con la inclusión de múltiples miradas que incluyan las víctimas, los combatientes, el Estado, los movimientos sociales, entre otros, puede construirse un relato nacional complejo que ayude a las nuevas generaciones a comprender de manera crítica nuestro presente.

Con el propósito de dar cumplimiento al Acuerdo de Paz de la Habana entre las FARC y el Estado colombiano, este último se comprometió a apoyar la reincorporación a la vida civil de los combatientes a través, entre otras cosas, de la nivelación en educación básica primaria y secundaria. En este contexto, la Universidad Nacional Abierta y a

---

1. Informe del Secretario General de las Naciones Unidas sobre la Misión de Verificación de la ONU en Colombia. Octubre 1 de 2019. Disponible en: [https://colombia.unmissions.org/sites/default/files/sp\\_-\\_n1928700.pdf](https://colombia.unmissions.org/sites/default/files/sp_-_n1928700.pdf)

2. Las cifras varían y para algunas ONG los asesinatos de líderes sociales pueden ascender a 543 casos en el mismo periodo de tiempo. Ver: <http://lideres-sociales.datasketch.co/>

Distancia (UNAD) ha adelantado desde 2016, con financiación del Consejo Noruego para Refugiados, un proceso de formación en educación básica y secundaria en 20 de los 26 Espacios Territoriales de Capacitación y Reincorporación (ETCR). El modelo educativo adoptado se caracterizó por su flexibilidad y adecuación a las condiciones particulares de la población en proceso de reincorporación, a la vez que permitía garantizar el cumplimiento de los requerimientos para la obtención de las titulaciones respectivas en los establecimientos educativos seleccionados para tal fin. Nuestro proyecto de investigación se enmarca en esta estrategia formativa, particularmente en el campo de la enseñanza de las ciencias sociales y en especial de la historia reciente en Colombia.

La propuesta de investigación consistió en el reconocimiento del pensamiento histórico relacionado con el conflicto armado y el pasado reciente en Colombia en los excombatientes de las FARC, a través del trabajo con las seis dimensiones propuestas por Seixas y Morton (2013). Estas dimensiones son: significación; epistemología y evidencia; continuidad y cambio; progreso y declive; empatía, toma de perspectiva histórica y juicio moral; y agenciamiento histórico. Con este propósito se diseñó un material didáctico en donde se desarrollaban diferentes actividades relacionadas con cada una de estas dimensiones. Este material fue trabajado de manera flexible con el grupo de excombatientes dependiendo de los tiempos y la disponibilidad que cada uno tenía para adelantar su proceso formativo, de manera que con algunos se pudo profundizar y discutir cada punto en diversas sesiones de clase, mientras que con otros se limitaba la interacción al mínimo.

Siguiendo las dimensiones de pensamiento histórico antes enunciadas, el material didáctico indaga, en un primer momento, la manera cómo los excombatientes otorgan importancia a ciertos hechos históricos y cómo estructuran explicaciones sobre la guerra; seguidamente se analiza cómo la fotografía se constituye en un tipo

de evidencia histórica válida que permite evocar la representación del conflicto; posteriormente se acude a la organización cronológica de algunos hechos históricos con la finalidad de examinar la capacidad de expresar cambios y continuidades en el relato de la guerra en Colombia; la cuarta dimensión identifica aquellas situaciones, instituciones o actores sociales que muestran progreso y/o declive a través de la historia del conflicto armado colombiano; después se detiene en la capacidad de los excombatientes para generar empatía y perspectiva histórica cuando hablan de la guerra; la última dimensión de pensamiento histórico analizada intenta deducir la capacidad de acción que se le otorga a las personas y grupos en el desarrollo del conflicto armado.

Nuestro propósito consistió en revelar la manera como están constituidas, en un grupo de excombatientes, las diferentes dimensiones del pensamiento histórico en relación con el pasado reciente y el conflicto armado colombiano. Desde nuestra perspectiva, el pensamiento histórico es la adecuación –en continua evolución– de la imagen construida que nos hacemos del pasado y la manera como la utilizamos para comprender y darle significado a nuestro presente. En este sentido, el pensamiento histórico no es algo dado ni aprendido, sino que es un proceso de formación y transformación permanente que involucra elementos de formación escolar y extraescolar, con una fuerte influencia del medio social y cultural, que habilita a los individuos en la construcción de significados sobre el pasado, que sirven a su vez como marco interpretativo para el presente.

El trabajo se desarrolló con 53 excombatientes que se encontraban adelantando su proceso formativo en el Espacio Territorial de Capacitación y Reincorporación (ETCR) de Anorí La Plancha (Antioquia) y en la ciudad de Bogotá, y estuvo guiada desde su perspectiva metodológica por el enfoque mixto cualitativo/cuantitativo y por principios de la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2002), que procura el avance del campo teórico fundamentando sus conclusiones y resul-



tados en los datos recolectados durante la investigación. Del total del grupo de excombatientes que participaron en la investigación, 29 son mujeres y 24 hombres, las edades oscilaron entre los 20 y 47 años, siendo el promedio para el grupo de 31 años. En la ETCR de Anorí La Plancha se trabajó con 15 excombatientes, mientras que en la ciudad de Bogotá participaron 38 individuos provenientes de distintos ETCR del país. Esta muestra, por su limitado número, no pretende representar el conjunto total de excombatientes de las FARC, por lo que las conclusiones del estudio deben ser consideradas limitadas y provisionales; sin embargo, los resultados pueden ofrecer una aproximación a un campo de conocimiento del cual hasta la fecha se desconoce prácticamente todo.

Es importante dejar constancia de la dificultad que conllevó el trabajo con el grupo de excombatientes, y no por la falta de colaboración o disposición del grupo que siempre fue la mejor, sino debido a las situaciones particulares que los obliga a movilizarse permanentemente de las ETCR a las zonas urbanas de municipios y ciudades, a la vez que atienden otras responsabilidades de formación y capacitación. Simultáneamente, la gran mayoría están vinculados en diversos proyectos y emprendimientos económicos, algunos con apoyo institucional y otras veces de manera independiente, debido a las trabas e incumplimientos del Estado. El texto presenta a continuación algunos de los resultados más relevantes que se pueden encontrar en el trabajo didáctico que adelantaron los excombatientes en cada una de las dimensiones del pensamiento histórico, propuestas para terminar exponiendo algunas conclusiones generales.

## **Relevancia**

La producción cultural de la humanidad es tan amplia y compleja, y ha sido construida durante una extensión de tiempo tan grande, que

es prácticamente imposible que cualquier individuo pueda tener un conocimiento elemental de ella. La historia, como campo de saber científico, debe recurrir a las delimitaciones temporales, geográficas y de otro tipo para poder dar cuenta del cambio histórico y explicarlo acertadamente. Estas acotaciones –imprescindibles para el estudio del pasado– implican una selección de aquellos actores, hechos y contextos que se consideran relevantes para explicar el desarrollo de las sociedades. Esta situación conlleva a que quien presenta el relato histórico –o quien lo recibe– deje de lado todas aquellas situaciones y personajes (individuales y colectivos) que considera superfluos e innecesarios en la (re)construcción del pasado. La dimensión de relevancia, en el pensamiento histórico, se relaciona de manera directa con esta idea y pretende dejar en evidencia la importancia adjudicada a algunos hechos y personajes del pasado y la manera como los recordamos. Por lo anterior, esta dimensión se compone de recuerdos que consideramos significativos, pero también de silencios y olvidos de los cuales muchas veces no somos plenamente conscientes.

*Pero ¿qué criterio puede ser útil para determinar aquello que es importante en el pasado de lo que no lo es? Seixas y Peck (2004) proponen que lo significativo está relacionado con el impacto que puede generar en las personas y en nuestro entorno durante el mayor periodo de tiempo. De manera que, para determinar esta dimensión se les solicitó a los excombatientes que escribieran, los que en su opinión fueran, los tres eventos más importantes en la historia del conflicto armado colombiano junto con las razones que justifican su elección. Los resultados pueden agruparse en dos grandes categorías. La primera comprende aquellos eventos que tienen una *relación directa* con la historia de las FARC, mientras que la segunda de aquellos que no los tiene. Consideramos relevantes estas categorías ya que permiten mostrar el nivel de centralidad que ocupa en su pensamiento histórico la historia de su propia organización.*

A su vez, todos los hechos nombrados en las dos categorías anteriores pueden clasificarse según su tipología en *estructurales* y *coyunturales*. Los primeros responden a procesos sociales, económicos y políticos que pueden explicarse desde marcos temporales de mayor duración; mientras que los segundos se adecuan a los acontecimientos inmediatos que representan un momento preciso del devenir histórico.

En la categoría de los eventos que tienen una relación directa con la historia de las FARC los hechos de carácter estructural se dividen en: 1) diálogos, negociaciones y acuerdos; 2) hechos de guerra; y 3) significación de la guerrilla. Por su parte, en aquellos eventos que no tienen relación con la historia de las FARC el espectro se amplía abarcando situaciones más generales cuya complejidad explicativa es mayor, los excombatientes hacen alusión a hechos 1) económicos, 2) sociales, 3) políticos, 4) históricos, y 5) de guerra (ver Gráfico 1). Algunos hechos nombrados, aunque aluden a incidentes puntuales, están apuntando a procesos más complejos y de mayor alcance en el tiempo. Tal es el caso de la marcha de las víctimas del conflicto cuyo hecho está significando en última instancia la visibilización y reconocimiento social e institucional de las víctimas como sujetos de derechos. En cuanto a los hechos coyunturales, en ambas categorías se refieren a incidentes precisos que en su escala de significación ocupan un lugar importante.

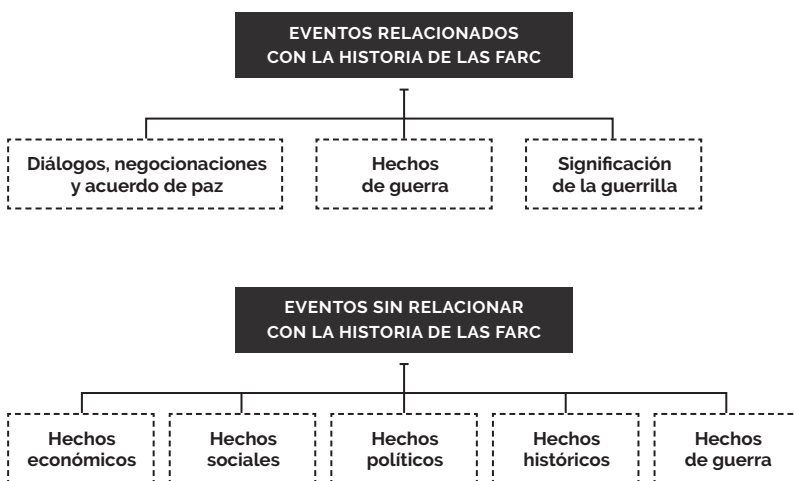
Los hechos nombrados por los excombatientes<sup>3</sup> que tienen una relación directa con la historia de las FARC fueron en total 12, de los cuales se destacan principalmente dos: la firma del Acuerdo de paz en la Habana (21) y el ataque a Marquetalia por parte del ejército (13), ambos acontecimientos marcan el inicio y el final de la organización y se convierten, no tanto en puntos de referencia histórica, como en los motivos de existencia y desaparición de la organiza-

---

3. Entre paréntesis se coloca la frecuencia con que fue nombrado cada uno.

**GRÁFICO — 1**

Temáticas históricas por categorías de respuesta



Fuente: elaboración propia.

ción como grupo armado. Otros acontecimientos que comparten, en un segundo plano, una significación similar lo conforman el surgimiento de las guerrillas en Colombia (7), el surgimiento de las FARC (7), los diálogos de paz en el Caguán (6) y el recrudecimiento del conflicto armado (6). Por último, entre los hechos relacionados con la historia de las FARC, con menor grado de significación, se encuentran la muerte de Alfonso Cano (3), los diálogos de paz con Belisario Betancourt (3), el cese al fuego entre el ejército y las FARC con motivo de los diálogos de la Habana (2), las negociaciones de paz de Caracas y Tlaxcala entre 1991-1992 (1), el ataque a Casa Verde (1), y el crecimiento militar de las FARC (1).

Por su parte, el número de aquellos acontecimientos que no tienen relación con la historia de las FARC es el doble, predominando por

un amplio margen en el primer lugar el asesinato de Jorge Eliécer Gaitán (24), constituyéndose en el de mayor importancia histórica en el sistema de comprensión del conflicto armado para los excombatientes. Los otros hechos nombrados tienen una distancia considerable en su magnitud de significación en relación con el asesinato de Gaitán, en su orden nombran el surgimiento de los paramilitares (5), la toma del Palacio de Justicia por el M-19 (4), el asesinato de Jaime Pardo Leal (3), la violencia bipartidista y el radicalismo político (3), el inicio del Frente Nacional (3), la injerencia e intervención militar de EE. UU. (2), la marcha de las víctimas del conflicto armado (2), la masacre de las bananeras (1928) (2), la aparición y auge del narcotráfico (2), la desmovilización del M-19 (1), la masacre del Salado (1), la era de Pablo Escobar y su muerte (1), el Plan Colombia (1), la presidencia y vicepresidencia de Francisco de Paula Santander (1819-1832) (1), la comisión histórica del conflicto (1), la concentración de la tierra en grandes latifundios (1), los Falsos Positivos (1), la Guerra de los Mil Días (1), la toma del Palacio de Justicia por el M-19 (1), el exterminio de la Unión Patriótica (1), las amnistías de los guerrilleros en el gobierno de Rojas Pinilla (1), la dictadura militar de Rojas Pinilla (1953-1957) (1) y la política neoliberal de César Gaviria (1).

Los excombatientes consideran el asesinato de Jorge Eliécer Gaitán como el hecho histórico que ocupa el primer lugar de importancia en su universo explicativo del conflicto armado colombiano. Esta situación no es del todo extraña si tenemos en cuenta que la historiografía moderna ha coincidido en otorgarle a este evento una significación trascendental (Sánchez, 1983; Braun, 1987; Pécaut, 1987). Y no sólo en el campo académico el asesinato de Gaitán ha sido considerado como el acontecimiento que marcó la historia reciente del país, la literatura, el teatro, el cine, y en general la cultura popular ha intensificado el mito de Gaitán, en donde su vida –pero en especial su muerte– es la referencia de un país antes y después del 9 de abril de 1948.

Uno de los elementos que mejor puede definir el carácter de la significación histórica de los excombatientes es su cualidad de asignar importancia a su propia organización en la historia del conflicto armado colombiano. En este sentido, un poco más de la mitad de los eventos mencionados hacen alusión a esta historia –que finalmente es su propia historia– ya que la organización termina siendo parte inseparable de su propia experiencia de vida. No obstante, buena parte de los hechos mencionados se alejan de eventos coyunturales para enfatizar, en aquellos de carácter estructural en los que se destacan los que tienen relación con los diálogos, las negociaciones y los acuerdos de paz. Un segundo lugar lo ocupan aquellos que exponen el surgimiento de las guerrillas y de las FARC, en particular, como grupos de resistencia armada. Por último, los hechos de guerra son los que ocupan un lugar inferior en su escala de importancia. En cuanto a los hechos coyunturales expresados, además de la importancia que ya hemos indicado del ataque a Marquetalia por parte del ejército, otros eventos como la muerte de Alfonso Cano y el ataque a Casa Verde son apenas mencionados.

Vale la pena detenerse en los dos hechos que con mayor insistencia mencionaron los excombatientes y que marcan, como ya dijimos, el inicio y el final de la organización. El primero, por la recurrencia con que fue nombrado, es la firma del Acuerdo de paz en la Habana. En su opinión, existen principalmente dos razones que explican la importancia de este hecho, la primera se refiere a su trascendencia en el fin de la guerra, es decir, este hecho es el que marca el fin del conflicto armado. La segunda razón destaca el beneficio que la firma del Acuerdo de paz ha conllevado a la sociedad colombiana en general. En este sentido, los colombianos hemos ganado en igualdad y justicia social, en desarrollo rural, en procesos de reconstrucción nacional, en ampliación de la democracia y, en general, en establecer una cultura de la paz. Otra explicación que cobra cierta importancia se refiere a la posibilidad de ejercer la política sin necesidad de acudir a las armas.

El segundo hecho mencionado reiteradamente, el ataque del ejército a Marquetalia, es uno de los eventos que la historiografía tradicional considera como el punto de inicio en la conformación de la guerrilla de las FARC. Sin embargo, esta perspectiva –aunque también es mencionada por los excombatientes– sólo forma parte de su esquema explicativo, a ella se suman otras dos que permiten observar parte de su imaginario. La primera es la vehemencia con que se adjudica al Estado su responsabilidad en el ataque a Marquetalia, el cual desencadenó como respuesta una guerra defensiva del movimiento campesino armado y la segunda es la imagen de Marquetalia como el suceso que permitió el inicio en la defensa de los derechos ciudadanos, en particular de la población campesina que fue objeto de la agresión institucional.

En conclusión, los hechos estructurales se posicionan en un nivel superior de importancia debido a la diversidad de acontecimientos nombrados, en ellos se destacan los diálogos y negociaciones con el Estado y, en un lugar predominante, el reciente Acuerdo de paz de la Habana. Por su parte, los hechos coyunturales –aunque mucho más escasos– tienen una significación considerable en el esquema explicativo de los excombatientes, en especial en los casos del asesinato de Gaitán y el ataque a Marquetalia. El primero es representado como el intento de la oligarquía de frustrar la ascensión al poder de un líder popular que representa los intereses del pueblo, mientras que el segundo ilustra el sentimiento de reivindicación de derechos cuya respuesta es una renovada violencia estatal. Ambos casos, aunque son los hechos más alejados en el tiempo, tienen en común ser puntos de referencia en la justificación de la protesta popular y la lucha armada.

## Epistemología y evidencia

La segunda dimensión de pensamiento histórico examinada en el grupo de excombatientes tiene que ver con la manera como establecen su representación del pasado reciente y del conflicto armado colombiano a través de las evidencias que nos deja este pasado. Para ello, la propuesta didáctica intentó determinar la relación entre la evidencia documental de los hechos con su utilidad para comprender el pasado. Con ese propósito se planteó la lectura de fotografías del conflicto armado que permitieran la interpretación de este pasado inmediato. En este sentido, se les solicitó a los excombatientes que analizaran las intenciones del fotógrafo y lo que pretendía que la gente pensara cuando tomó la imagen. Es decir, asumimos que las fotografías presentadas son susceptibles de analizarlas críticamente desde las intenciones e intereses de quienes las captaron, pero a su vez este análisis representa la perspectiva que cada excombatiente tiene de este pasado.

Las fotografías presentadas fueron cuatro en total, todas son del reconocido fotógrafo Jesús Abad Colorado quien se ha interesado por retratar el conflicto armado colombiano en las últimas dos décadas, siendo ampliamente reconocidas como testimonio de la guerra reciente colombiana. Las fotografías fueron las siguientes (ver Imagen 1).

Las respuestas pueden leerse desde dos perspectivas, la que señala la dimensión social que se quiere destacar (guerra, pobreza, indiferencia, derechos, Estado, resistencia, cultura, etc.) y aquella que ubica esta dimensión desde un punto de vista optimista o pesimista. Ambas perspectivas son válidas para el análisis de las cuatro fotografías y podríamos definir las como categorías *declarativa* y *emotiva*, en donde la primera enuncia el aspecto social que predomina y la segunda el punto de vista anímico que posee el espectador. En cuanto a los resultados, la primera imagen muestra a una niña que recoge



**IMAGEN — 1**

Fotografías propuestas en el trabajo didáctico



Fuente: Jesús Abad Colorado©. Imágenes recuperadas de: <http://www.colarte.com/colarte/conspintores.asp?idartista=13044&ver=1&idfoto=384037>

los restos de sus útiles de estudio después de que la escuela ha sido destruida en un ataque a su población (Juradó, Chocó, 1999). Frente a ella, una parte importante de excombatientes declararon que la intención del fotógrafo era representar las consecuencias nefastas de la guerra, mientras que en menor medida se hicieron alusiones a la pobreza y destrucción, la voluntad e interés de seguir estudiando a pesar de las circunstancias adversas, la inocencia que representa la imagen, la violación de los derechos de los niños, o en la esperanza que inspira la fotografía, entre otras. Las consecuencias negativas

del conflicto que prevalecen en los comentarios describen en general situaciones evidentes y con poco nivel de profundidad.

En cuanto a la categoría *emotiva* fueron evidentes dos grupos de respuestas, aquellas centradas en aspectos pesimistas donde los comentarios eran descriptivos, con una visión marcada en aspectos desilusionantes del presente y el pasado, y sin ideas para el cambio. Por el contrario, las respuestas optimistas hacen énfasis en lo analítico, señalando aspectos positivos y contaban con una perspectiva de futuro en la que se deducía un cambio para mejorar. Estas categorías podríamos definirlas como *reactivas* y *propositivas* respectivamente y ambas se encuentran en la totalidad de las imágenes analizadas. En general, las respuestas asociadas a la categoría *reactiva* tuvieron una mayor frecuencia en el Espacio Territorial de Capacitación y Reincorporación (ETCR), donde se adelantó el estudio (Anorí, Antioquia), lo cual constituye una de las pocas diferencias entre las respuestas de los excombatientes en esta zona y quienes se encontraban en la ciudad de Bogotá.

## Continuidad y cambio

La tercera dimensión de pensamiento histórico analizada en los excombatientes se relaciona con su capacidad de comprender el pasado como un proceso de continuidad y cambio. Esta dimensión implica superar la percepción del pasado como una simple sucesión de eventos para ser entendido como un tiempo donde los hechos reflejan la complejidad del cambio histórico. En este sentido, es necesario comprender que las sociedades no son objetos fijos en el tiempo, sino que deben ser vistos como organismos vivos que están sometidos a transformaciones permanentes y complejas. De manera simultánea, en las sociedades pueden coexistir procesos de cambio y transformación con otros que pretendan la continuidad y la pre-

servación del orden establecido. Para determinar la manera como se configura esta dimensión se les solicitó a los excombatientes la organización cronológica de una serie de hechos relacionados con la historia del conflicto armado, con el propósito de evaluar la manera cómo incide su cercanía a los hechos estudiados con el conocimiento histórico, para ello podían contar con las fuentes documentales que consideraran necesarias.

Es importante mencionar que esta organización cronológica es sólo un punto de inicio para el estudio de esta dimensión del pensamiento, en niveles más complejos los sujetos pueden presentar comparaciones entre algún punto del pasado y el presente o entre causas y consecuencias. Se les presentaron fotografías de 18 eventos históricos para que procedieran a organizarlos cronológicamente, en orden son:

1. Asesinato de Jorge Eliécer Gaitán.
2. El conservador Laureano Gómez asume la presidencia.
3. Gustavo Rojas Pinilla asume la presidencia en un Golpe de Estado.
4. Guillermo León Valencia es elegido presidente de Colombia durante el Frente Nacional.
5. El sacerdote Camilo Torres en un discurso en la Universidad Nacional.
6. Toma de Marquetalia por el Ejército.
7. Pablo Escobar en su curul de congresista.
8. Toma del Palacio de Justicia por la guerrilla del M-19.
9. Nacimiento de la Coordinadora Guerrillera Simón Bolívar.
10. Sepelio de Jaime Pardo Leal -líder de la Unión Patriótica-.
11. Desmovilización y entrega de armas de la guerrilla del M-19.
12. Diálogos de paz entre el gobierno de Andrés Pastrana y las FARC.
13. Publicidad de las Convivir instalada en Urabá.

14. Valla de las FARC en el inicio del Plan Colombia.
15. El líder paramilitar Salvatore Mancuso hablando en el Congreso de Colombia.
16. Muerte de Alfonso Cano.
17. Marcha de las víctimas del conflicto armado.
18. Se firman los acuerdos de paz de la Habana entre el Gobierno y las FARC.

Los resultados indican que el grupo de excombatientes tuvo un desempeño destacado en la ubicación correcta en el tiempo de los sucesos presentados, el promedio de la desviación estándar de las respuestas de los excombatientes fue de 0.53. Los tres eventos con mayor grado de precisión en su ubicación cronológica son, en su orden, el sepelio del líder de la Unión Patriótica Jaime Pardo Leal, el asesinato de Jorge Eliécer Gaitán y el nacimiento de la Coordinadora Guerrillera Simón Bolívar. La tendencia en las equivocaciones es menos dispersa, es decir, aunque se equivocan en ubicar hechos cronológicamente, lo hacen apartando menos los hechos en el tiempo.

Consideramos que los resultados demuestran que una experiencia cercana o directa con los hechos de estudio permite mejorar, tanto la capacidad de organización cronológica, como su comprensión como *hechos encadenados*, los cuales son causa y consecuencia de otros eventos que se relacionan integralmente unos con otros. En nuestro caso particular, observamos que aunque los excombatientes no han tenido una experiencia directa con muchos de los hechos mencionados, estos constituyen parte importante en su explicación de la historia reciente al fundamentar la historia de la organización de la que formaron parte de manera permanente y exclusiva. Adicionalmente es importante destacar el papel que la educación histórica jugaba en la formación política de los excombatientes en los tiempos en que las FARC funcionaba como una organización guerrillera alzada en armas.

## Progreso y declive

El pasado es un tiempo percibido, bien sea que los sucesos que recordamos los hayamos vivido o no, el tiempo pretérito sólo vuelve a nosotros como una reconstrucción personal y social cuya construcción se fundamenta en los marcos sociales de la memoria que planteaba Halbwachs (2004). Las categorías de *progreso* y *declive* pueden ser útiles porque permiten percibir el *sentido del pasado* (Hobsbawm, 1998) que cada individuo le otorga a distintos hechos históricos. En esta dimensión nos limitamos a presentar un cuadro bastante general de estos sentidos del pasado que los excombatientes expresan a través de las categorías de progreso y declive. Para ello se les preguntó por aquellas situaciones que en su opinión han progresado y las que han empeorado en la historia reciente de Colombia y quiénes se han beneficiado o perjudicado en cada caso. En cuanto al progreso, más de la tercera parte de las respuestas estaba asociada a los beneficios de los acuerdos de paz entre las FARC y el Estado colombiano, consolidándola como la tendencia más destacada de los resultados. Los excombatientes son contundentes al advertir que las eventuales mejoras en la historia reciente son producto de estos acuerdos. La insistencia en destacar el Acuerdo de paz refleja en los excombatientes un ánimo optimista, ya que no se limita en reconocer algún actor que pueda haberse favorecido en la historia reciente, sino que consideran que es la sociedad en general la que se ha beneficiado. No obstante –y pasando a la categoría de declive– un grupo considera que su incumplimiento es la causa del empeoramiento de las condiciones de seguridad y progreso económico, social y político.

Es un número relativamente pequeño, apenas representa un poco más del 10 por ciento, sin embargo, como vemos, expresa una fuerte preocupación en los excombatientes, en particular en aquellos que permanecían en la ETCR La Plancha (Anorí, Antioquia), en donde el

futuro era incierto por la falta de ingresos, la lentitud en el avance de los proyectos productivos (muchos de ellos bloqueados por la burocracia institucional), la dificultad en el acceso a la tierra, la vivienda y la alimentación. Sin salirnos de esta categoría aparece como el resultado más contundente la preocupación por la seguridad de los líderes sociales y excombatientes, en sus comentarios se denuncia esta problemática, en donde insisten que estos homicidios selectivos se producen por el compromiso que estos líderes y excombatientes adelantan en las regiones en favor de sus comunidades, de la defensa de los derechos humanos, la protección del medio ambiente o la lucha por la tierra. El contraste en la categoría de progreso es evidente: mientras para una parte importante de excombatientes el Acuerdo de paz representa el hecho que ha permitido mejorar sustancialmente la historia reciente del país, para una parte menor (aunque también significativa) las élites y las multinacionales son quienes se han beneficiado gracias a la finalización de las hostilidades bélicas entre el Estado y las FARC.

El progreso, desde la perspectiva de los excombatientes, no corresponde exclusivamente al aspecto material, sino que muchos de ellos subrayan el carácter político y colectivo que caracteriza el avance social en la historia reciente de nuestro país. Esto puede constituir una diferencia sustancial con otros grupos en donde la categoría progreso puede quedar restringida al bienestar económico y material, usualmente de carácter individual. En coherencia con los resultados vistos en otras dimensiones del pensamiento histórico, una parte significativa de excombatientes señalan el fin de la guerra con el Estado como el hecho de referencia que permite medir el progreso en la historia del país. Además de la preocupación por el asesinato selectivo de líderes sociales y excombatientes, que perciben como un indicador de empeoramiento en la historia reciente del país, los excombatientes señalan que también las condiciones se han empeorado para “el pueblo” y el campesinado, lo que de alguna

manera justifica la lucha histórica de las FARC, pero esta vez desde el combate político.

## **Empatía, toma de Perspectiva Histórica y Juicio Moral**

Una de las particularidades que determina la enseñanza de la historia en la actualidad tiene que ver con la reducción de los mecanismos sociales que vinculan la experiencia del individuo con el pasado. Esta situación constituye un nuevo régimen de historicidad que François Hartog (2007) denomina *presentismo*, en el cual la experiencia del tiempo presente se convierte en omnipresente. Este presentismo, al que se refiere Hartog, se enmarca en el fin de las utopías que caracterizó el nacimiento del siglo XXI, cuya generación quedó privada de los proyectos revolucionarios del futuro que surgieron y marcaron el siglo XIX y XX. De modo que el futuro es el mismo presente invariable proyectado en el tiempo, y el pasado –más que ayudar a comprender nuestra realidad– se constituye en una rememoración ausente de sentido que se circunscribe al presente. Este régimen de historicidad restringido al presente dificulta la capacidad de entender que las personas del pasado vivían en circunstancias diferentes y que interpretaban su mundo de acuerdo con su propio sistema de creencias y valores. La perspectiva, o *empatía histórica*, consiste precisamente en comprender la manera como el contexto económico y cultural explica el pensamiento y las acciones de los hombres y las mujeres del pasado.

Como se observa, esta dimensión del pensamiento histórico requiere el uso de la *imaginación histórica*, la cual le permite al estudiante ubicarse en el lugar de un sujeto del pasado que vivió en un contexto distinto, para lo cual debe recurrir a la evidencia histórica que le

permitirá encontrar sentido a su pensamiento y acción. Precisamente con esta intención se les solicitó a los excombatientes que imaginaran que eran un(a) profesor(a) de historia que trabaja en un colegio en la ciudad de Bogotá cuando la guerra en Colombia estaba en su momento más fuerte. La actividad consistió en que desde ese papel escribiera un mensaje a las FARC. No obstante, nuestro ejercicio incorpora una singularidad: el sujeto del pasado que debe ser imaginado coincide con la persona que enuncia en el presente. Al estar discutiendo un problema del pasado reciente, que tiene directamente que ver con ellos, se propuso que la toma de perspectiva histórica se adelantara en relación con su propio rol como actores principales del conflicto armado. En este contexto los resultados se agrupan de acuerdo al nivel de distanciamiento que cada excombatiente demuestra en relación con su pertenencia a la organización, de aquí que se establezcan tres categorías: *implicados*, *distanciados* y *presentistas*.

El grupo de excombatientes que forman parte de la primera categoría expresan apoyo, solidaridad y simpatía tanto por las razones como por las acciones de las FARC. Esta actitud pone en evidencia una capacidad limitada de empatía histórica en cuanto a que el ejercicio requería alejarse de su papel de excombatientes y de las justificaciones propias de la organización de la que hacen parte para ubicarse desde un punto de vista diferente. Esta categoría, que denominamos *implicados*, hace alusión precisamente a la afinidad de su pensamiento con el de la organización. Quienes se ubican en este grupo no cambian su papel, no intentan colocarse en el lugar de otro, por el contrario, las ideas que defienden y que acreditan su lucha son puestas en la voz de otros sujetos históricos que suponen deben pensar igual que ellos. Esta ausencia de empatía histórica puede interpretarse como una limitación en el desarrollo del pensamiento histórico; sin embargo, en el contexto de la investigación, también es un indicador del fuerte grado de identidad política que despliega buena parte de los excombatientes.



En oposición a este grupo encontramos un conjunto de excombatientes que demuestran mayor facilidad para desprenderse de su militancia y de las razones que justificaron su lucha armada. Esta categoría, que denominamos *distanciados*, se caracteriza por el uso de figuras del lenguaje que pretenden crear la impresión de que lo dicho no corresponde al autor sino a un personaje imaginado y que habla desde la voz de un actor distinto. No obstante, una parte menor de los excombatientes que se ubican en esta categoría señalan de manera directa su desaprobación por las acciones de la guerrilla, lo que se convierte en la manera más extrema de este distanciamiento. Este desprendimiento se limita a la crítica de los métodos y las consecuencias de la guerra, sin que se coloque en duda la validez política o social de las razones que justifican la lucha armada, por lo que incluso en estos casos de distanciamiento y empatía histórica puede leerse el convencimiento en su causa.

En su imaginación histórica la exigencia para encontrar una salida política negociada al conflicto armado es el elemento más recurrente que puede manifestar la sociedad civil, y en particular los educadores; sin embargo, esta demanda no implica la claudicación de la lucha política, sino que busca detener la violencia y evitar las consecuencias negativas que tiene la confrontación armada, en particular en la población civil. En realidad, este último grupo de excombatientes corresponden a una variación de aquellos que denominábamos *implicados* y que caracterizábamos con una capacidad restringida de colocarse en el lugar de otro. En nuestra opinión, su insistencia en el diálogo y la necesidad de emprender una negociación que solucione las diferencias políticas e ideológicas, los ubica en un discurso “presentista”, es decir, retoman las condiciones históricas actuales y las proyectan en todas las dimensiones del pensamiento histórico, en este caso particular se expresa al reiterar los diálogos de paz como el componente fundamental en su ejercicio de empatía histórica.

## Agenciamiento Histórico

Uno de los aspectos que suele tener menor reflexión en la enseñanza de la historia escolar tiene que ver con el hecho que la historia enseñada es una construcción intelectual de un grupo de académicos especializados, que utilizan para ese propósito una selección de fuentes y un determinado marco interpretativo que se ajusta a su propia visión del mundo político que comparten. Esta situación –tan evidente y por lo mismo tan elusiva en su análisis– implica que en el relato histórico unos actores han sido elegidos como protagonistas del cambio histórico, mientras que otros juegan el papel de “extras” sin parlamento en los libros de historia. Así, la historia oficial ha querido mostrar a militares, políticos, sabios y caudillos como los héroes de la historia que forman el panteón de la identidad nacional, para esta “historia de bronce” –para llamarla con las palabras del historiador Enrique Krauze (2010)–. Los responsables del cambio en las sociedades son estos personajes vinculados con el poder político y económico, dejando de lado otros protagonistas anónimos que han quedado invisibilizados en el relato histórico.

El agenciamiento histórico hace referencia precisamente a la capacidad de los sujetos en la construcción de su presente, cuyas acciones a su vez construirán el futuro, tiene que ver con la manera como entendemos la relación entre el poder y el cambio en la historia (Seixas, 1996), *¿quién tiene el poder de hacer cambios en nuestras sociedades?, ¿cómo se realiza?, ¿los cambios los hacen los individuos o los grupos?* En el contexto de nuestra investigación, estas preguntas son relevantes con el propósito de determinar si la “historia de bronce”, a la que nos referíamos previamente, tiene expresión en el imaginario histórico de los excombatientes. Con este fin se plantearon dos preguntas: *¿qué personajes históricos colombianos han cambiado la vida de muchas otras personas y cómo lo han hecho?* y *¿cuáles grupos de personas han trabajado más para garantizar los derechos de*

*los ciudadanos y promover la igualdad social y cómo lo han hecho?* La diversidad en las respuestas es considerable y se pueden agrupar de acuerdo al carácter individual o grupal del cambio histórico aludido. Individualmente los excombatientes identifican un total de 31 personajes históricos que se pueden ubicar desde la revolución de independencia nacional hasta la actualidad. La distribución cronológica de los personajes y la frecuencia con la que son nombrados hace que la época de la violencia bipartidista y el Frente Nacional (1946-1974), junto con la historia contemporánea (1974-2019), sean los periodos de tiempo con mayor importancia, seguida de la época de la Independencia (1810-1819).

No obstante, para nuestro propósito puede ser más útil agrupar los personajes desde una perspectiva tipológica que tenga en cuenta el papel que los excombatientes le conceden en la historia colombiana. En este sentido, existe un grupo de personajes que conforman el panteón de los héroes, otro que se le opone como antihéroes, un tercero que se vincula a la ciencia y la cultura, y un último que se relaciona con el acuerdo de paz de la Habana. Los excombatientes incorporan al panteón de los héroes nacionales el grupo de los héroes revolucionarios, quienes están encabezados por Manuel Marulanda Vélez y Jacobo Arenas, fundadores de las FARC. La figura del primero es -junto con la de Simón Bolívar- la más mencionada, dejando claro que en su imaginario Marulanda y Bolívar son quienes han marcado el cambio en la historia de Colombia. Casi con el mismo grado de importancia, los excombatientes sitúan al grupo de héroes populares caracterizados por su defensa de las ideas de igualdad social, los cuales, aunque no recurren a la lucha armada, son altamente valorados, el personaje más destacado en esta categoría es Jorge Eliécer Gaitán. Aunque en el discurso doctrinario que constituyen las FARC Gaitán es una figura ausente, sí aparece como uno de los actores de primera línea en el andamiaje histórico de los excombatientes.

Los personajes de ambos grupos superan, en la frecuencia en que fueron nombrados, a los tradicionales héroes de la Independencia Nacional, de los cuales Simón Bolívar es –como era de esperarse– la figura más reconocida. En contraste con el pabellón de los héroes, existe un lugar privilegiado que ocupan los antihéroes cuyo actor destacado es el expresidente Álvaro Uribe seguido de Pablo Escobar y Carlos Castaño. En el campo de la ciencia y la cultura los personajes que han agenciado el cambio histórico son Gabriel García Márquez junto con Manuel Elkin Patarroyo y, por último se destacan Juan Manuel Santos y Timoleón Jiménez (Timochenko) como protagonistas del acuerdo de paz entre el Estado y las FARC.

## Conclusiones

El estudio del pensamiento histórico, y las dimensiones que lo constituyen, puede permitirnos hacernos una idea bastante aproximada de la manera como se configura una representación del pasado que funciona como marco interpretativo del presente. Esta representación está construida con base en los marcos sociales y culturales en los que nos inscribimos y tiene especial fuerza en aquellos grupos donde la identidad colectiva forma parte integral del proyecto de vida individual de cada persona. Vemos cómo las representaciones del pasado son funcionales para la justificación de las acciones en el presente de los grupos que las construyen y no necesariamente coinciden con los relatos oficiales establecidos desde la disciplina histórica.

En este sentido, las diversas dimensiones históricas observadas en el grupo de excombatientes permiten afirmarnos en la idea que la importancia que les otorgan los excombatientes a los hechos históricos está fuertemente mediada por la capacidad de justificar su lucha revolucionaria. Constatamos que mientras los estudiantes de

colegios no encontraban justificaciones al conflicto armado (Ramos, 2017), en los excombatientes sucede totalmente lo contrario, el pensamiento histórico se construye alrededor de la justificación y defensa de unos principios revolucionarios cuya lucha emprendieron en principio desde las armas y ahora lo hacen desde la política.

Encontramos coincidencia con la tesis de Connerton (1989) que afirma que la selección de hechos y la importancia de los mismos tienen más que ver con nuestro presente y con nuestro proyecto de futuro que con el propio pasado, de modo que para los excombatientes la percepción del pasado sirve como marco comprensivo de su momento actual, en pocas palabras, sus imágenes del pasado sirven para legitimar un orden presente.

La visión de la historia, desde la perspectiva de izquierda, implicaba recordar las luchas del pasado percibiéndolas como pasos para el afianzamiento de la Revolución y el cumplimiento de la igualdad social en la sociedad futura, era –en palabras de Enzo Traverso (2019)– una memoria “estratégica” que estaba orientada hacia el futuro. Sin embargo, el fin de la utopía socialista y la consolidación del tiempo “presentista” (Hartog, 2007) ha provocado la inmovilidad en la acción y el pensamiento proyectado hacia el futuro. No obstante, y en contravía a esta tendencia, en el pensamiento histórico de los excombatientes se percibe una permanente reivindicación política y el carácter persistente de su resistencia y lucha social.

## Referencias

- BRAUN, H. (1987). *Mataron a Gaitán. Vida pública y violencia urbana en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- CONNERTON, P. (1989). *How societies remember*. Cambridge: Cambridge University Press.

- HALBWACHS, M. (2004). *Los marcos sociales de la memoria*. Barcelona: Anthropos.
- HARTOG, F. (2007). *Regímenes de historicidad. Presentismo y experiencias del tiempo*. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana.
- HOBBSAWM, E. (1998). *Sobre la Historia*. Barcelona: Crítica.
- KRAUZE, E. (2010). *De héroes y mitos*. México: Tusquets Editores.
- PÉCAUT, D. (1987). *Orden y Violencia: Colombia 1930-1954*. Bogotá: Cerec - Siglo XXI.
- RAMOS, J. C. (2017). *Enseñanza y aprendizaje del conflicto armado en Colombia. Prácticas docentes y conocimiento escolar* (tesis inédita de doctorado). Universidad Autónoma de Barcelona, Bellaterra, España. Recuperada de: <https://www.tdx.cat/handle/10803/458020>
- SÁNCHEZ, G. (1983). *Los días de la revolución: gaitanismo y 9 de Abril en provincia*. Bogotá: Centro Cultural Jorge Eliécer Gaitán.
- SEIXAS, P. (1996). Conceptualizing the growth of historical understanding. En D. Olson & N. Torrance. (Eds.), *The Handbook of Education and Human Development* (pp. 765-783). Oxford: Blackwell Publishers.
- SEIXAS, P. & MORTON, T. (2013). *The Big Six. Historical thinking concepts*. Toronto: Nelson.
- SEIXAS, P. & PECK, C. (2004). Teaching historical thinking. En A. Sears & I. Wright. (Eds.), *Challenges and prospects for Canadian social studies* (pp. 109-117). Vancouver: Pacific Educational Press.
- STRAUSS, A. & CORBIN, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- TRAVERZO, E. (2019). *Melancolía de izquierda. Después de las utopías*. Barcelona: Galaxia Gutemberg.

## —— 6

# **Narrar lo diverso y lo controversial:** la enseñanza de la historia y su pertinencia para la construcción de paz en Colombia

**FABIÁN ANDRÉS LLANO**

Uniagustiniana, Colombia

**VANESSA ANDREA CUBILLOS ALVARADO**

Universidad Piloto, Colombia

Las experiencias difíciles de contar tales como las masacres, la guerra, los asesinatos selectivos, los crímenes de Estado, las diferentes explicaciones sobre la impunidad, la violencia sexual y de género, la corrupción, entre otros temas controversiales, no aparecen por lo general registrados en los currículos oficiales en la forma de objetos de enseñanza pertinentes para la formación ciudadana. ¿Cuáles son las razones para que estas temáticas no hagan parte de los programas formativos y de los currículos oficiales? La complejidad de su abordaje, la dificultad de su reconversión a un saber escolarizado y los debates éticos que suscitan estos temas controversiales, pueden ser algunas de estas razones de su invisibilización en el ámbito escolar.

Otras razones un poco más profundas obedecen a la necesaria vinculación de un aprendizaje situado y a las confusiones históricas de unas representaciones del pasado mediadas por el tema ideológico. Para la primera advertencia cabe citar las declaraciones del científico colombiano Rodolfo Llinás, a propósito de los últimos resultados

de las pruebas PISA. Aunque no del todo determinante, los resultados de las pruebas PISA y el informe de la OCDE muestran una baja en lectura y escritura que ponen en una posición desfavorable al país con respecto a países miembros y no miembros. Estos resultados suscitaron algunos debates sobre los ambientes escolares de aprendizaje y las formas de enseñanza. En algunas entrevistas a medios, el reputado científico colombiano, Rodolfo Llinás, insistió en la necesidad de potenciar el aprendizaje situado y darle mayor relevancia al contexto. En su intervención realizada en la Cumbre de Líderes por la Educación en 2019, el científico colombiano reiteró que la formación en contexto busca darle un nuevo sentido al aprendizaje donde la información más que ser memorizada requiere ser utilizada: “fraccionar el conocimiento no ayuda a pensar” (Revista Semana, 2019).

¿Qué sería entonces una formación en contexto? ¿Acaso los temas controversiales, como los anteriormente mencionados, incluidos los mal llamados falsos positivos, no harían parte de esta agenda formativa? ¿Más allá del desarrollo de un pensamiento crítico, cuál es la utilidad de estos conocimientos, de estas realidades? ¿Servirá acaso conocer o reconocer estas tensiones y las tragedias para sus prevenciones futuras? ¿Será relevante explicar en los colegios por qué algunos ciudadanos, en su mayoría jóvenes insatisfechos, están saliendo a marchar a las calles de las diferentes ciudades del país? ¿Es importante explicar en los colegios, cuáles son las razones históricas y estructurales de la polarización política que vive el país?

El segundo ejemplo referido a las implicaciones ideológicas en la enseñanza de la historia resulta aún más desconcertantes. Un ejemplo de lo anterior se inscribe en una polémica que apareció en Colombia a finales del año 2019. Dentro del marco de las manifestaciones en contra del actual presidente de Colombia Iván Duque Márquez, el 25 de noviembre de 2019 se hizo viral en Facebook un video difundido por el expresidente Álvaro Uribe Vélez, donde un



grupo de estudiantes es alentado por una docente a repetir la arenga “*Uribe, paraco, el pueblo está berraco*”<sup>1</sup>. La polémica que se desató giró en torno a esta pregunta que el exmandatario lanzó a la profesora: ¿Por qué le crea este odio a los niños, cualquiera sea su concepto sobre mi persona?

A simple vista, esta toma de posición ideológica por parte de la docente fue calificada como adoctrinamiento y como posición personal que avergonzó al plantel educativo donde se desempeñaba como docente. De otro lado, en el 2013 The History Channel realizó una convocatoria para elegir “El Gran Colombiano” y por encima de Simón Bolívar, Antonio Nariño y Jorge Eliecer Gaitán, Álvaro Uribe Vélez fue elegido como el personaje más representativo de la historia del país. ¿Cómo un personaje puede ser tan odiado y venerado al mismo tiempo? De acuerdo con Arias (2015) esta selección sirvió de excusa para que algunos intelectuales e historiadores señalaran la falta de conocimientos históricos que supuestamente caracteriza a la mayoría de los colombianos, señalando que su ignorancia proviene de la educación básica que reciben. Algunos historiadores, con eco en la prensa nacional, solicitaron a las autoridades del caso la modificación de la normativa que había excluido su saber disciplinar del currículo de la educación básica y media (p. 141).

---

1. Una historia de la palabra verraco o berraco permitiría evidenciar desde las historias locales, la defensa de la violencia en un país como Colombia. Este costumbrismo reafirmado desde la cotidianidad y sobre todo desde el regionalismo antioqueño para calificar a una persona que tiene gran capacidad para sobreponerse a las adversidades, tiene diferentes acepciones como: osado, trabajador, luchador, enojado. Difícil, esforzado, el mejor, el as, lo increíble, lo fascinante, el furioso. (Ver bogotalogo). De esta manera resulta interesante preguntarse si los héroes culturales en Colombia deben ser unos Berracos para ser dignos de ser recordados y admirados. En este sentido ¿quiénes entonces son los Berracos de la historia de Colombia?

Es interesante advertir que no es la primera vez que controversias relativas a la enseñanza de la historia se presenten en nuestro país. Reclamos parecidos se presentaron a comienzos del siglo XX, como producto de la Guerra de los Mil Días, donde se reclamó desde la recién inaugurada Academia Colombiana de Historia la urgencia de un saber histórico en las aulas del país por falta de patriotismo. A mediados del siglo XX, tiempo con el Bogotazo y el asesinato de Jorge Eliécer Gaitán, se reitera la misma necesidad de enseñar la historia patria. Lo común a los tres momentos, es la necesidad de reforzar el conocimiento histórico desde una enseñanza de la historia. En un contexto donde han prosperado los debates sobre la necesidad de realizar investigaciones interdisciplinarias y donde la legitimidad de una historia total se ha desvanecido y además han prosperado discursos asociados a las disciplinas y los saberes escolares. ¿A quiénes corresponde entonces, hacer frente a estas dificultades y contradicciones de un sistema educativo caduco y errático?

Esta propuesta de enseñanza de la historia va más allá de esta discusión entre las disciplinas, sus formas de intercambio epistémicas y los saberes escolares. Se insiste en la necesidad de plantear la posibilidad de incluir diferentes versiones en la enseñanza de la historia para evitar lo que de Sousa Santos denomina epistemicidios, entendidos como desperdicios sistemáticos de experiencias, que han hecho la ciencia, el estado nacional y el derecho. Desde esta perspectiva y de acuerdo con Zabala (2015) se hace necesario replantear posturas epistémicas para la inclusión de conocimientos y formas de pensamiento rechazadas y olvidadas desde una mayor apertura de la realidad.

Lo anterior apunta a reconocer que en la enseñanza de la historia, además del uso de lenguajes nomotéticos y emergentes, se requiere un uso crítico de la teoría, donde se logren plantear constantes revisiones a las problematizaciones de los fenómenos estudiados. De allí que sea importante evidenciar diferentes planos y dimensiones

de las diversas representaciones del pasado, siempre y cuando se recupere el sujeto de la investigación y las peculiaridades de los contextos. Estas aperturas además procuran fortalecer un pensamiento histórico desde la tensión entre lo que advino y pueda advenir. Los desafíos pueden estar referidos a la capacidad analítica del sujeto o bien a su imaginación, o a su voluntad y capacidad para la acción, de modo que pueda ser autónomo y sostener posturas axiológicas o ideológicas ante el futuro desde un sentido de la historia (Zemelman, 2012, p. 31).

No se trata únicamente de enseñar contenidos y administrar nuevas temáticas en los currículos y los programas formativos, de lo que se trata es de enseñar a pensar, de desbloquear la creatividad y de reflexionar en profundidad sobre las posibilidades de nuevos futuros. De crear nuevas percepciones y nuevas experiencias desde una relación más activa entre conocimiento histórico y concernimiento personal, entendido como algo que me atañe y nos atañe. Se trata de comprender que existen alternativas y que más allá de la violencia existe el diálogo permanente para dirimir las diferencias. En últimas, se trata de imprimir en el desarrollo del pensamiento histórico aprendizajes más relacionados con la resolución de los conflictos que atañen más que con sus mismas tensiones, luchas y paradojas.

Finalmente, el siguiente capítulo del libro recorre un camino que implica, en primer lugar, el reconocimiento de una revisión de la literatura sobre la enseñanza de la historia, que cabe advertir de entrada, fueron los referentes que consideramos más importantes para la discusión. En este sentido, la revisión fue mucho más estratégica que profunda y detallada. En segundo lugar, se plantean unas alternativas y unas reflexiones pedagógicas y didácticas importantes para la enseñanza de la historia, que tienen como propósito principal proponer algunas alternativas para incluir temas diversos y controversiales. El capítulo finaliza con una invitación a reforzar la actualidad, la pertinencia y la contextualidad en la enseñanza de

la historia con la intención de fortalecer el diálogo permanente y comunitario para la construcción de paz.

### **Algunas lecciones que aprender: la revisión de algunos estudios sobre la enseñanza de la historia**

Como han mostrado algunos estudios relacionados con la enseñanza de la historia, el lugar común para la reconversión o la transposición didáctica de diferentes narraciones y representaciones del pasado ha sido el apego a la cronología, el sesgo por relieves a los personajes protagonistas de hazañas y proezas y las conmemoraciones patrióticas que se registran por lo general en los libros de texto (Arias, 2015; Ibagón, 2016; Padilla y Bermúdez, 2016; Aguilera, 2017; Pantoja, 2017). También predomina el aprendizaje repetitivo y memorístico, en el que tienen preponderancia los resúmenes y los cuadros sinópticos. Aunque prevalecen datos históricos, no se fortalece el pensamiento histórico, no se interroga el pasado y el papel del sujeto, en su aproximación, es pasivo y acrítico (Arias, 2015, citando a Atehortúa, 2005, p. 142).

No es de extrañar que la enseñanza de la historia en Colombia se haya reafirmado sobre la base de una historia positivista y lineal que excluye algunos productos culturales como los ritos, los mitos, las formaciones del inconsciente colectivo e incluso la historia de las religiones. Esta desvaloración de temas difíciles de narrar, por parte de una enseñanza de la historia tradicional, ha disipado, bajo la influencia de una historia lineal, la importancia de los contrarios y las paradojas que han estado presentes en la construcción de las representaciones del pasado (Girard, 1983). De esta manera los acontecimientos, las fechas y los personajes idealizados por los agentes y agencias oficiales, incluidas las educativas, dejan poco

margen al docente para el estudio y la enseñanza de una historia difícil de narrar (Ibagón, 2019).

Aunque el estudio de las disciplinas escolares sea un campo de estudio relativamente joven y avance como campo de estudio la enseñanza de la historia con la didáctica de la historia y los estudios de Pages, Prats y Carbonell, hace falta una mayor comprensión de la enseñanza de la historia, campo de confrontación comprendido como una construcción sociocultural y como conjuntos culturales originales que pugnan por ocupar nichos curriculares (Velasco, 2014). De acuerdo con Pantoja (2017)

la Didáctica de la Historia se considera como un campo del conocimiento en construcción, cuya preocupación central son los procesos por los cuales el conocimiento histórico se convierte en un saber escolarizado, que a su vez responde a las características de docentes y educandos en contextos y realidades determinadas. Todo ello otorga al saber histórico un carácter de mayor amplitud al desarrollado netamente por los historiadores, pues el compromiso político, ético y social de la Historia como área escolar –o integrada en las Ciencias Sociales– es representativo y requiere por ello de un proceso de formación particular para el docente que va a enfrentarse a muchos de los problemas disciplinares, pero con mayor importancia a los problemas socialmente vivos que impactan a las comunidades (p. 66).

No obstante, en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales existen, según Aguilera Morales (2017), tres fuertes contrasentidos, que para esta propuesta requieren ser tenidos en cuenta. El primero de ellos tiene que ver con una desarticulación de las políticas educativas con las aplicaciones concretas en el aula. Con el Decreto 1002 de 1984 se establecía la integración de disciplinas como la historia y la geografía bajo la creación del área de ciencias sociales en la enseñanza de las ciencias sociales. En la actualidad sigue primando

la enseñanza disciplinar de la historia y la geografía. El segundo contrasentido aparece con la urgencia de formar docentes que hagan frente a los desafíos en la integración del conocimiento. Un tercer contrasentido que se evidencia en esta revisión tiene que ver con la idea de que existe una distancia abismal entre lo que se produce desde las disciplinas científicas y lo que se enseña, es decir entre la historia del historiador y la historia que se enseña. Evidentemente no todo lo que producen las disciplinas sociales es objeto de su enseñanza, puesto que el filtro final lo realizan los docentes desde sus diferentes posturas epistémicas (Aguilera, 2017).

De otro lado, aunque existen algunas referencias al seguimiento histórico de la enseñanza de la historia como el caso específico de la tesis de maestría de González (2011) con el rastreo del saber pedagógico en la enseñanza de la historia en un periodo de cuarenta años, y la tesis de maestría de Carolina Andrea Guerrero García con su estudio sobre la incidencia de las reformas educativas en la enseñanza de la historia en Colombia 1973-2007, sigue siendo importante insistir en las formas como se ha estructurado este campo de estudio en un país como Colombia. Resulta interesante rescatar además algunos estudios que han hecho hincapié en la participación de la Académica Colombiana de Historia y el papel de los textos escolares como mecanismos de control social para la difusión de la enseñanza de la historia. Como se ha demostrado, la enseñanza de la historia promovida por la Academia Colombiana de Historia, encontró en los dispositivos escolares, especialmente en los libros de texto, una estrategia para impulsar una imagen de nación homogénea bajo un discurso explicativo que reforzó el blanqueamiento de la sociedad y la invisibilización de las clases populares y bajas (Serna, 2001; Llano y Chavarro, 2010; Ibagón, 2016).

Finalmente, con estas advertencias rastreadas en esta pequeña revisión, se pueden plantear algunas alternativas para fortalecer la enseñanza de la historia desde una perspectiva un poco más integral

y pertinente. Este conjunto de aprendizajes permite tener mayor libertad para plantear algunas alternativas que puedan contribuir a una pedagogía congruente, que someta a crítica y análisis los contenidos petrificados de una historia que se resiste a ser pensada desde el concernimiento personal, es decir desde el sentido de lo vivido, de lo humano, de lo que como sociedad nos atañe.

### **El primer obstáculo a superar en la reflexión pedagógica. Una poderosa matriz sociocultural y sus desplazamientos hacia un currículo prescripto**

*Lo que nos rige son las imágenes del pasado, las cuales a menudo están en alto grado estructuradas y son muy selectivas, como los mitos (Steiner George, 2006)*

Al tener presentes las advertencias de los estudios revisados queda en claro que sigue siendo predominante una enseñanza de la historia reafirmada sobre el presidencialismo, las fechas importantes y la supremacía de unas narrativas lineales y poco integradas. En los estudios revisados se menciona con regularidad dos ideas-fuerza del pensamiento occidental que han hecho su tránsito a la enseñanza de la historia. La primera de ellas se concreta en una visión teleológica de la historia y su enseñanza con la presentación de la evolución lineal de los hechos del pasado. La segunda, y tal vez más entronizada, se armoniza a las formas legitimadas de una historia reforzada por la historiografía que reclama que su objeto de estudio es nada más y nada menos que la reconstrucción de los hechos del pasado tal cual como han sucedido. La hegemonía de la historia positivista no sólo se ha estructurado bajo estas dos ideas fuerza, sino en su apego a

una larga tradición de las Ciencias Naturales, donde se pretendió la descripción de hechos del pasado bajo hipótesis universales. En este proceso de disciplinarización de los saberes, el historicismo del siglo XIX estableció unos criterios básicos para pensar el pasado. El primero de ellos remarcó que lo que sucedió debe explicarse en el momento en que sucedió y el segundo criterio relevante es que existe una ciencia dotada de específicos procedimientos lógicos, para desentrañar lo que sucedió

“Estudio”, “lectura” y “escritura” nombrarían según el ideal del historicismo, no operaciones con efectos retroactivos, sino la contradictoria neutralidad de unos medios en y a través de los cuales el pasado habrá de presentarse así mismo por sí mismo. La empatía como método se impone como garantía de extrema objetividad, neutralidad, imparcialidad y fidelidad – exactitud del conocimiento que engendra (Collingwood, 2009, p. 95).

Ante esto es importante insistir que las interpretaciones requieren ser superadas en la enseñanza de la historia por las siguientes razones. La primera de ellas, se relaciona con los discursos sobre el orden de la civilización y el progreso que condujeron al blanqueamiento de la nación y a lo que Steiner (2006) llama el mito del siglo XIX. Este imaginario de la cultura liberal caracterizado para Europa por un alto grado creciente de alfabetización; el imperio de la ley y las formas representativas de gobierno, permitió el resguardo de la vida privada en el hogar y una seguridad cada vez mayor en las calles, bajo el reconocimiento espontáneo del singular papel económico y civilizador que tienen las artes, la ciencia y la técnica (p. 20).

En Colombia estas ficciones que se esconden y se desdibujan entre retóricas y juegos del lenguaje, reclaman la presencia del abogado y del otrora letrado, que valga decir son los representantes para este contexto de la matriz cultural abigarrada en el civilizacionismo del



siglo XVIII y XIX. Bajo la promoción de esta matriz sociocultural prosperó el culto a los héroes, a los monumentos y a los padres de la patria bajo una historia que reivindicaba el poder de los muertos (Tovar, 1997). En la Colombia del siglo XIX, las formas legítimas de hacer historia se vincularon con la erudición y la pulcritud lingüística como capitales culturales relevantes para la participación política y la cercanía con el campo del poder (Llano, 2012). Estas prácticas culturales y lingüísticas se han mantenido en el tiempo como lenguajes supervivientes de un racismo criollo que se manifiestan en la apariencia y en la escuela (Serna, 2006; Llano, 2012).

En segundo lugar, por el efecto de este lenguaje excluyente hacia la mujer, el indígena, el negro y el pobre, se han exacerbado estas identidades con unas propiedades subordinadas (Serna, 2006). Estos manejos del lenguaje y esta referencia a la descalificación y a la tipificación también se han desplazado a un currículo prescrito, desde la oficialización de la enseñanza de la historia y la invisibilización del negro en las representaciones del pasado. De acuerdo con Ibagón (2016), en los manuales escolares, específicamente en la enseñanza de la Colonia, ha permanecido una marginalización del otro, especialmente del negro bajo la representación del esclavo. Incluso, con el reconocimiento legal de la pluridiversidad y lo multiétnico promulgados por la Constitución de 1991 y con el decreto 1122 de 1998 para la formalización de la cátedra de estudios Afrocolombianos que asegura su obligatoriedad. Sin embargo, la matriz sociocultural africana se encuentra prácticamente excluida de los estándares básicos de competencias de Ciencias sociales, hecho que demuestra el peso de un enfoque eurocéntrico en el currículo oficial.

En estas circunstancias, pensar un currículo incluyente requiere, en primer lugar, activar el reconocimiento de la diferencia en oposición a la indiferencia. En segundo lugar, estar atento a las estructuras dominantes en la enseñanza de las ciencias sociales, que valga anotar, se han reducido a la fragmentación y a la preponderancia

de la enseñanza de historia y la geografía como referentes determinantes de la identidad. Y por último, activar la importancia del patrimonio cultural como referente en la construcción de identidades locales y posicionamiento de saberes ancestrales, que, bajo el complemento de un acopio social decantado, logre mayor visibilización y arraigo social desde las potencialidades de nuestros territorios y recursos simbólicos

En tercer lugar, para una pedagogía congruente que potencie la enseñanza de la historia en Colombia, no sólo requiere tener presente la existencia de esta matriz sociocultural antes mencionada, sino que además ha de recurrirse a las explicaciones asociadas a los mitos culturales, como por ejemplo, el mito de Bogotá como la Atenas de Suramérica. Narración histórica y pulcritud lingüística fueron indisociables en el oficio de historiar y también en la elaboración de manuales de Historia como la historia patria y la historia de Colombia de Henao y Arrubla. Estos mecanismos solapados, como el uso correcto del lenguaje y la pulcritud lingüística, se han relacionado con la narración histórica y con la enseñanza legítima de la historia. De este modo, se proyectan en la cotidianidad en forma de exclusión con formas despectivas de nombrar lo identitario. De ahí que sea relevante aclarar y comprender que el desarrollo del pensamiento histórico en el proceso formativo requiere potenciar lo categorial y lo contextual desde la aceptación de los procesos de negación de sentidos que se presenta en el lenguaje, pero que requieren una dirección de futuro que permita el reconocimiento del otro y la construcción de paz.

Esta reafirmación del sentido histórico desde el presente, permite la reivindicación de unos contenidos específicos desde una mirada relacional que involucra, en primer lugar, el reconocimiento de las diferentes identidades y de lo intercultural. Más allá de las posturas que legitiman la historia de los vencedores, lo que se busca con esta propuesta es potenciar el respeto por la diversidad humana bajo

el reconocimiento de las carencias propias de nuestro proceso de construcción de ciudadanía, que se petrificó en la enseñanza de los héroes y en la ausencia de un espacio convocante de las diferencias que se haga público.

### **La pregunta por el quién en la enseñanza de la historia: entre la validación del conocimiento y la visibilización de agentes históricos excluidos**

Dentro de los procesos de enseñanza, la pregunta por el quién no sólo es relevante sino indispensable. La enseñanza supone un lugar para el que enseña, una posición que requiere ser develada y argumentada. No se trata únicamente de replicar los libros de texto, sino de pensar en una reflexión contextualizada y pertinente para evitar la exclusión y los mecanismos de dominación antes mencionados. Desde la enseñanza de la historia se requiere una mayor precisión de la pregunta por el quién con preguntas como las siguientes: ¿quién o quiénes legitiman, quién es digno de ser recordado? ¿Cuáles son los criterios para realizar dichas clasificaciones? ¿Es posible involucrar en la enseñanza de la historia hechos del presente y sobre todo personajes controversiales del presente? ¿Cuáles son las versiones de la historia que se deben enseñar en la primaria o en la secundaria? La reflexión y los cuestionamientos anteriores no sólo son relevantes sino pertinentes, ya que pone en discusión un tema espinoso que tiene muchas aristas: la pregunta por la legitimidad y la objetividad en la historia. Más allá de lo planteado por Bloch (2012) cuando afirmaba que la pregunta por la legitimidad de la historia pasa por el valor de la investigación que se mide según su aptitud para servir a la acción, es decir una historia destinada a trabajar en provecho de guiar los actos del hombre, la producción

de las representaciones del pasado y sobre todo la enseñanza de la historia, requiere evidenciar las diferentes posiciones que luchan por su legitimidad. Si se parte de la idea de que la historia, o mejor la objetividad histórica, es la elección explícita de un bando en la lucha ideológica, puede afirmarse que toda reconstrucción de los hechos del pasado implica la elección de un bando, una toma de partido disfrazada de objetividad (Gruner, 2002, p. 110).

Esta postura que involucra la importancia de reconocer los opuestos y las relaciones de poder en las formas de hacer historia, concuerda con la idea de un pasado que se interpreta desde preguntas sobre los cambios históricos mediados por las transformaciones de las elites, los usos sesgados o tergiversados de la memoria y el papel que cumplen unos discursos articulados por lo ideológico. Estas relaciones conflictivas, que se pueden desentrañar con la interpretación de los hechos del pasado, requieren involucrar no sólo el análisis de las estructuras de poder y el acercamiento a la relación conflictiva entre memoria e historia, sino que además necesita interpretar con mayor detalle los mismos conflictos, que para el caso de la enseñanza de la historia se retoman en la forma de objetos de enseñanza y de formación que redundaran en la adquisición de ciertos capitales culturales.

Por eso es importante advertir que esta falta de reflexividad en la construcción del conocimiento histórico, encumbró al historiador como agente objetivo y objetivado de la historia y los documentos de su producción los dispuso como referentes indiscutibles de lo sucedido (Le Goff, 1991), de allí que la tarea del historiador y su hábito cuasi sagrado lo posicionó como un agente en la organización de los acontecimientos vistos como hechos incontestables del pasado, por medio de la representación que ponía a circular a través de los discursos que producía.

Sin tener la pretensión de terminar con el debate sobre la verdad histórica y la legitimidad dentro del contexto de la enseñanza de la historia, resulta importante pensar en una postura que logre romper con la lógica dominante en la enseñanza de la historia antes mencionada. De tal manera que una forma de incluir ciertas representaciones del pasado, excluidas por la misma historia, es pensar su producción como un campo de luchas. Esta lucha entre posiciones y disposiciones del campo de la historia se presenta por la imposición de un principio orientador de este campo de fuerzas. Las posiciones legítimas y las posiciones devaluadas buscan reorientar los discursos y las producciones historiográficas de acuerdo a una posición, lo que indica que la historia deviene en múltiples interpretaciones en tensión. Ahora bien, esta apuesta por la imposición de una representación legítima del pasado, pasa indudablemente por una lucha por la memoria, que sin duda está trazada por pugnas y amenazas. De acuerdo con Bourdieu (2003), la historia se establece mediante luchas por la imposición de un sentido legítimo del pasado. Cada uno de sus protagonistas desarrolla una visión de dicha historia adecuada a los intereses vinculados a la posición que ocupa en ella, ya que los diferentes relatos históricos están orientados en función de la posición de su autor y no pueden aspirar, por tanto, a la condición de verdad indiscutible (p. 25).

Finalmente, esta postura puede concretarse con mayor facilidad en la medida en que pueda contribuir al análisis y reflexión de diferentes fenómenos sociales y culturales, que haciendo parte del pasado, sirvan como referente para un análisis del presente, o lo contrario, fenómenos sociales y culturales presentes que pueden estar articulados al pasado. De cualquier forma, una pedagogía congruente para la enseñanza de la historia, requerirá reafirmar sus reflexiones pedagógicas en la relación presente-pasado, pasado-presente en la medida en que el sujeto cognoscente que aprende pueda colocarse ante las circunstancias, al tener presente los horizontes de sentido

rechazados y la pertinencia del ángulo con el que explora nuevos sentidos de lo histórico desde el ámbito escolar.

### **La reflexión pedagógica y didáctica sobre la pertinencia del contenido histórico para explicar la violencia y la construcción de paz**

Esta reflexión pedagógica requiere involucrar los sentidos y las subjetividades de los estudiantes para lograr desde el encuentro y las relaciones que se puedan establecer con el conocimiento no sólo un saber conocer, sino un saber sentir, un saber explorar y un saber crear. Compartir percepciones, sentimientos y experiencias ayudará a comprender las diferentes paradojas que se presentan en el conocimiento histórico. El reconocimiento de las posiciones, las interdependencias y las reflexiones personales permitirán, tanto a docentes como estudiantes, penetrar en la experiencia histórica para comprender las discontinuidades que se presentan entre el tiempo histórico y el personal, a través de lo que da a pensar ciertas situaciones y acontecimientos históricos. De acuerdo con Bárcena, (2004)

Como aquello que nos da a pensar, la educación es la experiencia del aprendizaje nuevo, de lo inédito, de lo extraño. Como aquello a través de lo cual hacemos experiencia en nosotros, la educación es la experiencia del aprendizaje del padecer, de la pasión y del dolor. Y finalmente, por ser lo que rompe la continuidad del tiempo, la educación es la experiencia del aprendizaje de la decepción y de un cierto desencanto (p. 145).

Parafraseando a Bárcenas, se podría decir que los materiales de la enseñanza de la historia *pueden darnos a pensar*. Entre ellos es posible encontrar acontecimientos, productos culturales y construcciones

sociales y culturales como los mitos y las falsas representaciones sobre la identidad. De ahí que la reflexión sobre las representaciones e imaginarios de la historia, puedan llegar a verse como ficciones o elaboraciones de ciertas identidades dominantes para imponer sus sentidos y representaciones a otras. En esta medida, la enseñanza de la historia puede resultar decepcionante e incluso generar cierta insatisfacción sobre las razones de por qué algunas situaciones de injusticia siguen repitiéndose. Sin embargo, una enseñanza de la historia que sólo vea en la descripción de la violencia y la narración de hechos trágicos su razón de ser y que además desconozca los aprendizajes de los procesos de paz y las negociaciones, no puede contribuir a la construcción de paz. Lo que es más importante aún, una enseñanza de la historia que desconozca las realidades subjetivas y empíricas que determinan las necesidades personales de los estudiantes y docentes, mucho menos podrá contribuir a la paz en un país como Colombia, que tiene como unos de sus ejes estructurales, la validación de la violencia y la corrupción como hechos prácticamente naturales.

Finalmente, a modo de ejemplo, se puede potenciar una reflexión pedagógica que involucre ciertos cuestionamientos sobre la violencia en Colombia desde materiales desapercibidos en las formas de hacer historia. Desde la enseñanza de la historia, los contenidos y materiales más simples pueden potenciar las discusiones sobre un fenómeno tan estudiado, pero tan poco comprendido en el ámbito de lo ético y lo estético.

### **Un cuadro, un cuento, una frase**

Sin ser un crítico de arte y con una escasa disposición estética se logra captar la intención de la Pintora Antioqueña Débora Arango al recorrer el dolor y la indiferencia de la República. Este cuadro sin

fecha, se cree que fue elaborado en la década del cincuenta, tiempo de sátira política por la gran tensión partidista y bélica en el país; ¿qué estaría pensando Débora Arango al momento de crear la República? ¿Qué estaría tratando de transmitir esta artista irreverente, que tuvo que alejarse de la vida artística y recluirse en su casa taller Casablanca? Como artista tuvo más bien una vida replegada en el interior de su casa debido, en parte, a la incompreensión de su tiempo, por ser la primera mujer en pintar desnudos y en retratar con un fino sarcasmo la realidad del país. Invitada en 1939 por Jorge Eliecer Gaitán, ministro de educación del momento, a presentar su obra en el Teatro Colón, desató las más variadas polémicas entre los simpatizantes del expresionismo y sus detractores. La presentación de la exposición fue realizada por parte de la vanguardia literaria del momento representada por los poetas Eduardo Carranza y César Uribe Piedrahita quien dijo

quién iba a suponer que, de un rincón de la montaña austera, de un ambiente timorato e hipócrita viniera una niña artista, pintora de grandes desnudos e iluminada con clara luz de la naturaleza inocente [...] Esta exposición de pintura ha de servir para rasgar el velo de falso pudor y de hipócritas prejuicios tras el cual se esconden maliciosamente los moralistas corrompidos. El diario *El Siglo*, bastión conservador, opinó, por su parte, que las acuarelas eran un atentado contra la cultura y la tradición artística, un desafío al buen gusto y un irrespeto para el aristocrático lugar donde fueron exhibidas (Vélez, 1985, p. 4).

El retrato crudo de la muerte en el cuadro *MASACRE DEL 9 DE ABRIL* y la misma *REPÚBLICA* no esconde nada. La frase “pinto lo que veo” acuñada a Débora Arango y también título de su exposición en el Museo de Arte Moderno de Medellín con más de 260 obras, retoma la intención de la artista antioqueña



Mi especialidad es la figura, naturalmente, y más que la figura la expresión. En el colorido prefiero los colores fuertes. - ¿Y en la expresión? (pregunta el periodista): La expresión pagana, porque surge espontáneamente de mi temperamento. En alguna ocasión traté de dibujar el rostro casto de una mujer para hacer La mística y contra todas las fuerzas de mi voluntad resultó el rostro de una pecadora [...] [el ser] que veo en todos los rostros humanos pasión y paganismo (Vélez, 1985, p. 6).

Apelar a un cuadro, para explicar la tragedia y la indiferencia, puede ser un buen punto de partida para llamar la atención de un país que no ha cesado en el tratamiento y la conducción de la violencia para dirimir las diferencias. Más allá de cifras de muertes, que resultan a su vez estériles, si no se alcanza a comprender su magnitud, las imágenes, las frases y los cuentos, pueden despertar una conciencia aletargada y sumida en el más profundo sueño. El cuento de Luis Vidales “El muerto” refleja esa dura indiferencia frente al otro, pero también deja abierta la puerta para no reconocer una realidad que se torna nebulosa y esporífera

Tomó el diario. Leyó: “El señor N. N. descansó en la paz del Señor”. Se tomó el pulso. Nada. Se palpó el pecho. Estaba frío. Sintió una absoluta indiferencia. Tiró el diario y volvió a meterse en la cama, más, pero muchísimo más indiferente que nunca<sup>2</sup>.

Este cuento hace parte del libro *Suenan timbres* (1926), que más que llamar la atención de la modernidad, busca para esta pequeña reflexión pedagógica, alertar sobre la indiferencia y escapar de la frase de Octavio Paz que nos persigue en el día a día “La indiferencia del

---

2. Vidales, L. (1926). El muerto. En *Suenan timbres*. Bogotá: Colcultura.

mexicano ante la muerte se nutre de su indiferencia ante la vida”. Para no caer en una especie de recreación y sobre identificación de la barbarie y de la masacre, es importante advertir que esas referencias abren la discusión sobre el poco cuestionamiento que se hace de la guerra y de la indiferencia sobre ella.

El arte y la literatura permiten la reflexión y, aunque el lenguaje simbólico se queda corto a veces para representar el horror, constituyen unas representaciones capaces de activar el recuerdo y potenciar unas memorias recobradas. Los relatos, los cuentos y los cuadros son como fotografías fijas que nos miran, en ellas están entremezclados los traumas, los shocks y la ensoñación. La imagen que llevamos en nuestro interior de una coherencia perdida, de un centro rector, tiene mayor autoridad que la verdad histórica. Los hechos podrán refutar esa autoridad, pero no eliminarla. Semejante autoridad tiene que ver con profundas necesidades psicológicas y morales (Steiner, 2006, p. 24). De acuerdo con Hartman (2011), hay algo muy contemporáneo acerca de los estudios sobre el trauma, que refleja nuestra sensación de que la violencia siempre está más cerca de nosotros, como una tormenta que puede ya haberse movido al centro de nuestro ser (p. 289).

En suma, de estas reflexiones con los estudiantes no sólo se pueden plantear preguntas y alentar las discusiones. También la búsqueda de soluciones, por muy pequeñas que parezcan, puede alentar la construcción de nuevos enunciados por muy intuitivos que parezcan. Esta tensión creativa ayuda a que la comprensión se entienda como la capacidad de reconocer, en la medida en que logra penetrar en la esfera personal. Este aprendizaje ligado al concernimiento permite, además, reflexiones críticas un poco más profundas sobre los problemas y dificultades que afronta la sociedad en clave histórica.

## La construcción de enunciados y las posibilidades del presente: de la indiferencia a las diferencias

Desde las reflexiones, los cuestionamientos y las propuestas iniciales que potencia las reflexiones pedagógicas desde materiales y contenidos controversiales y prácticamente excluidos de los currículos oficiales, se potencia una pedagogía de la resistencia. La enseñanza del conflicto armado o la enseñanza de Auschwitz requieren plantearse en una lógica de la resistencia y de la actualidad desde relaciones estrechas. En palabras de Bárcenas (2004),

La enseñanza de Auschwitz tiene que poder relacionarse con acontecimientos traumáticos que el alumno pueda captar en su realidad inmediata y presente. Se trata de realidades enmarcadas en lo que hemos llamado relaciones estrechas. Su enseñanza implica una referencia a lo actual [...] ¿Qué sentido tiene la enseñanza de Auschwitz sino lo podemos relacionar con los abusos que hoy comete el poder político y formas actuales y sutiles de dominación? (p. 156).

Estas relaciones estrechas son el resultado de un espacio de discusión, que resulta ser un espacio de encuentro que es construido, un locus donde se juntan personas y cosas en relación con uno o varios propósitos. Es por esto que, desde la capacidad de nombrar se forma un espacio de autonomía. De acuerdo con Zemelman (2012), uno de estos mecanismos se encuentra en pensar desde proyectos o el de la utopía como forma epistémica. La construcción de lógicas y sentidos de lo intercultural, de la construcción de paz y del valor de lo público y lo patrimonial, por poner un ejemplo, pueden ser los nuevos ángulos de comprensión en la enseñanza de la historia. Para esto se ha de partir del aprovisionamiento de un lenguaje y una gramática del pensar histórico en la búsqueda creativa de posibilidades de futuro más que de explicaciones.

Para ir finalizando, un primer concepto que puede ser explorado, tanto como se quiera, es el concepto de cultura. Parafraseando a Walter Benjamín se puede decir que cada documento de cultura encierra uno de barbarie

Empresas artísticas e intelectuales, el desarrollo de las ciencias naturales, muchas ramas de la erudición florecieron en estrecha proximidad espacial y temporal con las matanzas y los campos de muerte. Me parece irresponsable toda teoría de cultura, todo análisis de nuestras actuales circunstancias que no tenga como eje la consideración de los modos de terror que acarrearón la muerte por obra de la guerra, del hambre y de matanzas deliberadas de unos setenta millones de seres humanos muertos en Europa y Rusia entre el comienzo de la Primera Guerra Mundial y el fin de la Segunda (Steiner, 2006, p. 49).

Estos datos pueden también llevar a la indiferencia o al hecho histórico que, petrificado como un bloque del pasado, no dice nada a las generaciones futuras. La enseñanza de estos datos podría pasar inadvertida o motivada por el morbo de acercarse a la violencia con mayor agrado. Las imágenes del horror, como plantea Steiner, pueden ejercer sobre nosotros una fascinación corruptora, al inclinarse con demasiada fijeza sobre el horror y la fealdad, se siente atraído por ella. Esta advertencia es válida también para una definición de cultura como valor moral, que puede esconder preguntas relacionadas con el ejercicio de la violencia. Para hablar o enseñar temas relacionados con la violencia, también se requiere referenciar la legitimidad y la fuerza pública e incluso la arbitrariedad cultural<sup>3</sup>.

---

3. La noción de arbitrariedad cultural procede de la teoría de la reproducción de los sociólogos Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron, quienes, entre los años sesenta y setentas, propusieron que la reproducción de las relaciones sociales y la configuración de las clases sociales son el resultado de una acción

Es aquí donde están en juego las diferentes representaciones sobre lo identitario, las luchas sociales y culturales por la imposición de un sentido legítimo de la existencia y las confrontaciones por nombrar lo deseable y lo legítimo. En este orden de ideas, la enseñanza de la historia hace parte de las decisiones de nombrar lo que legítimamente debe enseñarse en el aula de clases, más allá de la existencia de los manuales escolares y las políticas educativas que requieren ser sometidas constantemente a críticas. En este sentido, un currículo es un producto cultural que surge de la confrontación por la imposición de unos sentidos legítimos de formación para un país. ¿Qué se enseña? ¿Para qué se enseña? ¿Cuáles son los propósitos de esa formación? ¿Son conciliados por estudiantes y docentes? ¿Por qué no se incluyen algunas versiones controversiales y diferentes en el currículo oficial?

De entrada, se rebasa el dilema de lo auténtico e inauténtico formulado por lo general, desde una visión esencialista de lo social y lo cultural, dando por sentado la existencia misma de una identidad cultural homogénea, para llevar su comprensión a un plano de las relaciones y de las confrontaciones. Por tanto, como construcción simbólica, el problema de la identidad cultural no puede ser rastreado como una entidad acabada, sino como el producto de las luchas sociales y culturales de *diversas identidades* que intentan posicionarse dentro de un espacio de posibilidades sociales que se transforma con el paso del tiempo.

A modo de conclusión se puede rescatar, en primer lugar, que las posibilidades de enseñanza de la historia sobre los procesos de construcción de identidad requieren tener presentes la elección de unos contenidos acordes con el momento histórico presente y una mirada reflexiva sobre su relación con el pasado. En segundo lugar, que la

---

pedagógica con los efectos de una violencia simbólica encarnada en la escuela como institución social.

enseñanza de la historia, además de concretar unas coordenadas espacio temporales y de reivindicar unos acontecimientos particulares, necesita de formas de Re significación de la memoria que potencien los relatos, las narraciones y acontecimientos olvidados. En tercer lugar, enseñar lo oficial y las estructuraciones festivas de una historia patrioterica en parte disminuye las posibilidades de relatar y narrar las minucias históricas, los fragmentos olvidados que hacen parte de un nosotros como nación. En cuarto lugar, estas formas de enseñanza requieren con urgencia una dinamización pedagógica que permita comprender el relato descontextualizado y la carga emocional de la tragedia, con el propósito formativo de no repetición. En quinto lugar, una creciente preocupación por la formación de ciudadanos abre la posibilidad de reflexionar, sentir y comprender los procesos de construcción de paz en Colombia a propósito de las estructuraciones de la memoria. Un país que no reconoce sus muertos, que naturaliza la violencia y acepta, además, una desigualdad social como una especie de predestinación, deja en evidencia una formación de opinión pública y ciudadanía precaria. En sexto lugar, el proceso de formación de ciudadanía requiere integrar el reconocimiento del exterminio político, las limitaciones ciudadanas en la participación del campo educativo, político y económico y las narraciones de lo trágico.

Finalmente, para el caso específico de unos contenidos acordes con el proceso de paz, se requiere una mirada relacional que involucre, en primer lugar, el reconocimiento de las potencialidades de la memoria como elemento pedagógico, el refuerzo de los valores patrimoniales que refuerzan la idea de lo público y la comprensión de las desigualdades sociales. Estas reflexiones pedagógicas y didácticas que involucran *la memoria* y *la narrativa* como eje de articulación de un *conocimiento vivido* buscan constantemente una reactivación del recuerdo para la construcción de paz. Más allá de las posturas que legitiman la historia de los vencedores, lo que se busca con esta propuesta es potenciar el respeto por diferentes formas de narrar el

conflicto, bajo el reconocimiento de las carencias propias de nuestro proceso de construcción de ciudadanía, como es la debilidad de memoria histórica y una carencia de lo público.

## Referencias

- AGUILERA, A. (2017). *La enseñanza de la historia y las ciencias sociales hoy: contrasentidos y posibilidades*. Recuperado de <https://doi.org/10.17227/01234870.46folios15.27>
- ARIAS, D. (2015). La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber. *Revista de estudios sociales*, 52, 134-146.
- BÁRCENA, F. (2004). Enseñar Auschwitz. El aprendizaje de una decepcion. En *Vigencia y singularidad de Auschwitz: Un acontecimiento histórico que nos da que pensar* (Vol. 203). Anthropos.
- BLOCH, M. (2012). *Introducción a la historia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- BOURDIEU, P. (2003). *El oficio de científico* (A. colección Argumentos, ed.). Barcelona.
- CHAVARRO, C. & LLANO, F. (2010). *El héroe, el lujo y la precariedad patrimonio histórico en Bogotá (1880-1950)*. Bogotá: Universidad La Gran Colombia.
- COLLINGWOOD, E. (2009). *El filo fotográfico de la historia. Walter Benjamín y el olvido de lo inolvidable*. Chile: Ediciones metales pesados, Consejo Nacional de la Cultura y las artes.
- DECRETO 1002 DE ABRIL 24 DE 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. Diario oficial de la República de Colombia, Bogotá, Colombia, 18 de mayo de 1984.

- GIRARD, R. (1983). *La violencia y lo sagrado*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- GONZÁLEZ, M. (2011). *La configuración histórica del saber pedagógico para la enseñanza de la historia en Colombia, trazos de un camino: 1870-2010* (Tesis inédita de maestría). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.
- GRÜNER, E. (2017). *El fin de las pequeñas historias. De los estudios culturales al retorno (imposible) de lo trágico*. Buenos Aires: Paidós.
- HARTMAN, G. (2011). Sobre el saber traumático y los estudios literarios. En A. Francisco & Ortega, F. (Eds.), *Trauma, Cultura e Historia. Reflexiones interdisciplinarias para el nuevo milenio* pp. 259-295. Bogotá: Editorial Universidad Nacional de Colombia.
- IBAGÓN, N. (2016). *Entre ausencias y presencias ausentes. Los textos escolares y el lugar de lo negro en la enseñanza de la historia de Colombia 1991-2013*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- IBAGÓN, N. (2019). *Una historia difícil de narrar. El periodo de la Violencia en los textos escolares de Ciencias Sociales*. Cali: Programa Editorial de la Universidad del Valle.
- LEGOFF, J. (1991). *El orden de la memoria. El tiempo como imaginario*. Barcelona: Paidós
- LLANO, F. (2012). *Caro, Cuervo y la resistencia lingüística. Construcción de la identidad ciudadana, desde el uso de la lengua. Bogotá (1880-1950)*. Bogotá: Universidad La Gran Colombia.
- PADILLA, A. & BERMÚDEZ, A. (2016). Normalizar el conflicto y desnormalizar la violencia: retos y posibilidades de la enseñanza crítica de la historia del conflicto armado colombiano. *Revista Colombiana de Educación*, (71), 219-251.
- PANTOJA, P. (2017). Teach history, a challenge between the didactic and the discipline: reflection since the formation a social science teachersin Colombia. *Diálogo andino*, (53), 59-71. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812017000200059>



- REVISTA SEMANA (2019). Cumbre líderes por la educación 2019. Recuperado de [https://www.forossemana.com/evento/id/40718/cumbre\\_lideres\\_por\\_la\\_educacion\\_2019](https://www.forossemana.com/evento/id/40718/cumbre_lideres_por_la_educacion_2019)
- SERNA, A. (2001). *Próceres, textos y monumentos: culturas urbanas, discursos escolares y formas de la historia: Bogotá (1938-1991)*. Colombia: Universidad del Bosque.
- SERNA, A. (2006). Identidad ciudadana, lenguajes coloniales y conflicto social. En M, Cifuentes. (Ed.), *Ciudadanía y conflicto, memorias del seminario internacional* pp. 167-182. Bogotá: Editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- STEINER, G. (2006). *En el castillo de Barba Azul. Aproximación a un nuevo concepto de cultura*. Sevilla: Gedisa.
- TOVAR, B. (1997). Porque los muertos mandan el imaginario patriótico de la historia colombiana En *Pensar el Pasado*. Arch. General Nación UN. Colombia (pp. 125-171).
- VÉLEZ, S. L. (1985). Paganismo, denuncia y sátira en Débora Arango. *Boletín Cultural Y Bibliográfico*, 22(4), 3-16.
- VELASCO, G. (2014). La historia de la enseñanza de las ciencias sociales como referente para la transformación crítica de las prácticas educativas. *Uni-pluriversidad*, 14(1), 78-89.
- VIDALES, L. (1926). El muerto. En *Suenan timbres*. Bogotá: Colcultura.
- ZABALA, J. (2015). Epistemicidio como negación del reconocimiento. Pensar la educación en las estructuras espacio-temporales de producción y reproducción de desigualdades sociales. *Academicus Revista de ciencias de la educación*, 1, 45-53.
- ZEMELMAN, H. (2012). Pensar y poder, razonar y gramática del pensar histórico, México: Siglo XXI Editores y Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. *Otras fuentes*, 1.



## —— 7

# El pasado traumático de los pueblos originarios en Brasil:

la perspectiva del texto escolar y las narrativas de jóvenes de escuela indígena\*

ROSI TEREZINHA FERRARINI GEVAERD

Faculdade UNINA, Brasil

Las reflexiones aquí expuestas toman como base las investigaciones realizadas en el ámbito de la Educación Histórica, específicamente las desarrolladas junto al Laboratorio de Pesquisa en Educação Histórica –LAPEDUH–, vinculado al programa de Posgrado de la Universidad Federal de Paraná (UFPR), bajo la coordinación de la Doctora María Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt. Se pretende, en este capítulo, presentar algunos resultados de la investigación que se desarrolló en el Proyecto: “Indígenas, quilombolas y napalm: una historia de la guerrilla del Valle del Ribeira”, concretamente, la investigación llevada a cabo en torno a textos escolares de Historia de Educación Primaria y la relacionada con las ideas expresadas

---

\*En este capítulo presento algunos resultados de la investigación desarrollada en el proyecto: “Indígenas, quilombolas y napalm: una historia de la guerrilla del Valle del Ribeira”, bajo la coordinación de la Profa. Dra. María Auxiliadora Schmidt, de la Universidad Federal de Paraná. Entidad patrocinadora: CAPES, Aviso 012/2015 Memorias Brasileñas- Conflictos Sociales, Lanzamiento de Auxilio N° 2017/2016, Proceso N° 88881.130824/2016-01, Programa MEMORIAS, Vigencia del 01/11/2016 al 30/11/2019. Texto traducido del portugués al castellano por Nilson Javier Iba-gón Martín, profesor del Departamento de Historia de la Universidad del Valle.

por los jóvenes de una escuela indígena, sobre uno de los eventos considerados traumáticos en la historia de Brasil: el genocidio de las poblaciones indígenas (Schwarcz y Starling, 2015a; 2015b).

El enfoque teórico y metodológico de la investigación toma como referencia la teoría de la conciencia histórica, de ahí que, uno de los autores de referencia para las reflexiones sobre el texto escolar haya sido Jörn Rüsen (1997; 2012). Para este autor, el libro de Historia es el guía más importante de la clase de Historia, en esta medida el texto escolar debe tener algunas condiciones para ser considerado un “libro ideal”, condición que posibilita el aprendizaje de la Historia. Además, podemos pensar en el texto escolar como un producto de la cultura escolar, así como del uso público de la historia y, por lo tanto, un producto de la cultura histórica a partir del concepto de cultura de Williams (2003); cultura escolar de Forquin (1993) y cultura histórica de Rüsen (1994).

En esta investigación, me centré en el concepto *burdening history* derivado de los estudios del historiador alemán Bodo Von Borries, entendido aquí como una historia controvertida, conflictiva, tensa, traumática, pesada y/o difícil.

## Texto escolar de Historia

La preocupación por investigar textos escolares ha sido el foco de mis investigaciones, tanto en las desarrolladas durante la maestría y en el doctorado –centradas en ver cómo el texto escolar presenta contenidos relacionados con la Historia de Paraná–, así como, en el postdoctorado –análisis del concepto sustantivo de esclavitud africana en Brasil–. En la presente investigación, me centré en el concepto *burdening history* y sus posibilidades explicativas alrededor de uno de los eventos considerados traumáticos en la Historia

de Brasil: el genocidio de las poblaciones indígenas (Schwarcz y Starling, 2015a; 2015b).

Al analizar los textos escolares, he tomado como referencia la teoría de Jörn Rüsen, en tanto que, para este autor el texto de Historia es la guía más importante de la clase de Historia. Al cumplir con ciertas condiciones para ser considerado un “texto ideal”, el libro escolar posibilita el aprendizaje de la historia, que, en su opinión, es un proceso de desarrollo de la conciencia histórica en el que se deben adquirir competencias de memoria histórica. Un buen texto escolar se caracteriza por tener: un formato claro y estructurado; una estructura de enseñanza clara; una relación productiva con el alumno; una relación con la práctica en el aula (Rüsen, 1997; 2010).

Para Rüsen, un texto escolar de historia debe tener una utilidad para la percepción histórica, la interpretación histórica y la orientación histórica. Así pues, “un libro de texto debería tener en cuenta que los niños y jóvenes a los que se dirige tienen un futuro cuya configuración también depende de la conciencia histórica que se les fue dada” (Rüsen, 1997, p. 93). De acuerdo a este autor, la conciencia histórica

puede ser descrita como la actividad mental de la memoria histórica, que tiene su representación en una interpretación de la experiencia del pasado dirigida a la comprensión de las condiciones de vida actuales y a desarrollar perspectivas de futuro en la vida práctica según la experiencia (Rüsen, 2010, p. 112).

El aprendizaje de la Historia, según las consideraciones del autor, es un proceso de desarrollo de la conciencia histórica en el que se deben adquirir habilidades de memoria histórica, que se pueden dividir en tres competencias:

La *competencia perceptiva o basada en la experiencia* consiste en saber percibir el pasado como tal, esto es, en su distanciamiento y diferenciación del presente (alteridad histórica), en verlo desde el horizonte de experiencias del presente como un conjunto de ruinas y tradición. La *competencia interpretativa* consiste en saber interpretar lo que hemos percibido como pasado en relación y conexión de significado y sentido con la realidad (la "Historia" es la encarnación suprema de esta conexión). Finalmente, la *competencia de orientación* consiste en admitir e integrar la "Historia" como construcción de sentido con el contenido de experiencias del pasado, en el marco de la orientación cultural de la propia experiencia de vida (Rüsen, 2010, p. 114).

En torno del tema de los textos escolares, un autor de referencia ha sido Raimundo Cuesta Fernández (1997; 1998), en la medida que los ha establecido como fuentes de investigación que materializan *textos visibles del código disciplinar*<sup>1</sup> de la historia escolar. Según Cuesta (1997), este material ha sido considerado como una fuente importante de divulgación científica y, por lo tanto, una de las formas apropiadas para enseñar y aprender Historia. Para este autor, el texto didáctico es:

el conjunto de supuestos y normas tangibles o intangibles, visibles o invisibles, que rigen su discurso y su uso: desde la adopción frecuente de un estilo frío e impersonal, como si el alumno no existiera, como si la narración fuera trans-es-

---

1. Para Cuesta Fernández, además de los *textos visibles* (como Leyes, Códigos, Reglamentos y textos escolares), hay que buscar otras fuentes para la reconstrucción del *código disciplinar* de la enseñanza de la Historia. Estos serían los *textos invisibles* del código disciplinar, "los contenidos escolares de la práctica de enseñanza". De este modo, para esa reconstrucción hay que "diversificar" las fuentes: "fotografía, pintura, espacios y arquitecturas escolares, regulaciones, memorias de centros, testimonios orales, entrevistas, informes administrativos" (Cuesta-Fernández, 1997, pp. 12, 13, 21).

colar, hasta la secuencia de actividades y la asignación de roles a los involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Cuesta Fernández, 1998, p. 107).

**A partir de la preocupación de estos investigadores en relación con el texto escolar, he buscado en mis investigaciones elementos para identificar la relación entre el texto escolar, el concepto de cultura, la cultura escolar y la cultura histórica. En este proceso, el concepto de cultura fue de relevancia fundamental para comprender esta relación. Para Raymond Williams, el concepto de cultura**

está relacionado con significados y valores de determinadas sociedades que se mantienen gracias a la herencia social y demuestran ser universales, en el sentido que, cuando son aprendidos, en cualquier situación particular, pueden contribuir al crecimiento de las facultades del ser humano. Esta tradición general, que presenta modificaciones y conflictos, puede llamarse cultura humana general, la cual se modela, en las sociedades, de manera local y temporal (Williams, 2003, pp. 52-53).

### **Según Rüsén**

La cultura es interpretación, y la interpretación siempre tiene como referencia algo diferente de ella, el trabajo, la dominación, circunstancias sociales de la vida, etc. [...] La "Cultura" no cubre todo y todo lo que sucede en y con el ser humano, pero constituye un modo, una dimensión de ese acontecimiento, inseparable y estrechamente entrelazada con otros modos o dimensiones, con el trabajo, la sociedad, la política y con la dependencia de los recursos naturales (Rüsén, 2014, p. 267).

**Para este autor, el concepto de cultura histórica auxilia la comprensión de la producción y los usos de la historia en el espacio público**

de la sociedad, en este caso, el uso de la historia por los autores de los textos escolares. El concepto de cultura histórica según este autor

contempla las diferentes estrategias de investigación científico-académicas, de creación artística, de la lucha política por el poder, de la educación escolar y extraescolar, del ocio y de otros procedimientos de memoria histórica pública, como concreción y expresión de una única potencia mental. De esta manera, la 'cultura histórica' sintetiza la universidad, el museo, la escuela, la administración, los medios de comunicación y otras instituciones culturales como un conjunto de lugares de memoria colectiva, e integra las funciones de enseñanza, entretenimiento, legitimación, crítica, distracción, ilustración y otras formas de recordar, en la unidad global de la memoria histórica (Rüsen, 1994, pp. 2-3).

El concepto de cultura, en palabras de Forquin (1993), contribuye a la comprensión de las prácticas y situaciones escolares, porque, según el autor, la escuela es un "mundo social" con "sus ritmos y ritos, su lenguaje, su imaginario, sus propios modos de regulación y transgresión, su propio régimen de producción y gestión de símbolos" (p. 167). La cultura escolar no debe confundirse con la "cultura escolar", que consiste en el "conjunto de contenidos cognitivos y simbólicos que, seleccionados, organizados, 'normalizados', 'rutinizados'" por la didáctica, constituyen el objeto de transmisión en el contexto escolar.

El pensamiento de Forquin permite admitir la existencia de una cultura escolar y, por lo tanto, la posibilidad de encontrar un tipo de narrativa histórica -la narrativa histórica escolarizada-. Al mismo tiempo, permite identificar elementos de esta narrativa que provienen de un producto de la cultura escolar: el texto escolar (Gevaerd, 2009).



En su artículo, que trata sobre el texto escolar “ideal”, Rösen (2010) demuestra la importancia de las investigaciones empíricas sobre el uso y el papel que juegan los textos escolares en el proceso de aprendizaje en el aula. Esta preocupación ha estado presente en mis investigaciones y esto me ha llevado a desarrollar esta investigación para identificar cómo el pasado traumático de los pueblos nativos en Brasil está presente en las narraciones de los libros de texto de historia, así como, identificar cómo expresan los jóvenes de las escuelas indígenas sus conciencias históricas frente a este pasado traumático con relación a su vida práctica en el presente.

### **Concepto *burdening history* y el aprendizaje histórico**

A partir de los estudios de Bodo Von Borries (2016), el concepto *burdening history*, ha sido asumido como una historia conflictiva, tensa, traumática, pesada y/o difícil. Según este autor

La Historia solo se aprende de manera eficaz sobre tres condiciones dadas: si nuevas perspectivas se pueden vincular con las antiguas, si ella está conectada a las emociones –negativas o positivas–, y si es relevante en la vida. El aprendizaje de casos afirmativos de heroísmo y gloria/orgullo parece ser más fácil, pero las experiencias negativas de daño y culpa/vergüenza (o ambas) son mucho más difíciles (p. 32).

Para el autor, “el Holocausto y otros crímenes en masa del nacionalsocialismo son buenos ejemplos” de esta historia difícil (Borries, 2016, p. 32).

En el artículo *Aprendizaje de la “burdening history”: desafíos para la educación histórica*, Maria Auxiliadora Schmidt (2015) presenta resultados de una investigación sobre *Los sentidos conferidos al actuar y los desafíos para el aprendizaje y la formación de la conciencia histórica de los jóvenes brasileños* (Schmidt, 2013), donde analizó narrativas de jóvenes sobre la historia de Brasil y el mundo, y señaló algunos principios sobre la importancia de los conceptos sustantivos de la Historia y sus relaciones con los procesos cognitivos de formación de la conciencia histórica de jóvenes estudiantes. Observó en las narraciones de estos jóvenes

El predominio de ciertos “cánones” como hitos y marcadores de cambios históricos en relación con la historia del país y la historia mundial, los cuales sugieren la ausencia y/o exclusión de contenidos que podrían ampliar, cuantitativa y cualitativamente, las experiencias de los jóvenes en relación a su orientación en el flujo del tiempo. Entre estos, se destacan, por ejemplo, la ausencia de experiencias relacionadas con episodios controvertidos de la historia de Brasil, la historia de personas comunes y la historia de los jóvenes, lo que dificulta un aprendizaje histórico significativo y, por lo tanto, la formación de una conciencia histórica más compleja (Schmidt, 2015, p. 11).

Más adelante, señala que al analizar las narrativas de estos jóvenes observó que

A pesar de mostrar marcadores relacionados con guerras, conflictos, dictaduras, terrorismo, como impulsores de cambios, en una clara demostración de que entienden que la Historia “no es color de rosa”, es preocupante que esta percepción, entre los jóvenes investigados, no está acompañada de posiciones o argumentos de que estos marcadores estén articulados a procesos de deshumanización de la propia humanidad y no muestren la participación de estos jóvenes en la historia del país y el mundo (Schmidt, 2015, p. 13).

Según Schmidt (2015), en Brasil la antropóloga Lilia Schwarcz y la historiadora Heloisa Starling, autoras de la obra *Brasil: uma biografia* (2015a), en una entrevista para la *Revista Trip* (2015b), hacen una lista de los episodios más vergonzosos de la historia nacional. En el análisis de los autoras, hubo siete (7) episodios traumáticos en nuestra historia: Genocidio de poblaciones indígenas; El sistema de esclavitud; La Guerra de Paraguay; *Canudos*; Política del gobierno de Vargas; Centros clandestinos de violación de los derechos humanos; Masacre de Carandiru. Como dice Schmidt

Se trata [...] de una selección basada en criterios que las propias autoras definieron. La publicación de esta entrevista en Internet provocó una serie de comentarios de los internautas, algunos manifestando su acuerdo, otros criticando la ausencia de otros episodios que también consideraron vergonzosos, como la *matanza de Candelaria* y los asesinatos llevados a cabo por los escuadrones de la muerte de la policía. A partir de otros criterios, se podrían seleccionar episodios como los conflictos de tierras y los ataques contra minorías homosexuales que se han extendido por todo Brasil. Además, la historia de la discriminación racial sería un tema a incluir en la historia difícil del país (Schmidt, 2015, p. 20).

En este sentido, para esta investigación seleccioné los contenidos que tratan sobre la historia indígena en Brasil, considerado un evento traumático en nuestra historia, porque según Schwartz y Starling (2015a):

Hasta el día de hoy, existe mucha controversia sobre la antigüedad de los pueblos del Nuevo Mundo, que era nuevo en relación con una Europa que se reconocía a sí misma como vieja. Las estimaciones más tradicionales mencionan el período de 12,000 años, pero investigaciones recientes arriesgan a proyectar de 30,000 a 35,000 años. Poco se sabe de esta historia indígena, y de los innumerables pueblos que han

desaparecido como resultado de lo que ahora llamamos eufemísticamente de "encuentro" de sociedades. Una verdadera matanza inició en ese momento: una población estimada en millones en 1500 se redujo gradualmente a aproximadamente 800 mil, que es la cantidad de indios que actualmente habitan en Brasil (Schwartz y Starling, 2015a, p. 40).

**Las autoras señalan que la colonización portuguesa condujo a la explotación del trabajo indígena, siendo responsable de la aniquilación de esta población, además,**

[...] para la Corona portuguesa, la guerra, a pesar de ser entendida como un recurso extremo, fue utilizada de forma recurrente por los colonizadores, quienes, con base en ella, tenían la intención de demostrar "la enemistad de estos pueblos" y la "ferocidad de los contrarios". La propia Corona, concedora de los abusos, trató de legislar y contener esclavizaciones ilícitas, lo que no impidió el asesinato de muchos pueblos en "guerras justas" y creadas por la lógica europea, que, de alguna manera, también cambió el nombre de estos grupos, inventando para sí aliados y enemigos (Schwartz y Starling, 2015a, p. 41).

**Durante el proceso de colonización, se produjeron diferentes formas de resistencia por parte de los grupos indígenas,**

De hecho, desde el principio, los grupos indígenas trataron de resistir el dominio portugués, a través de la huida y el uso de las armas, un método que sirvió de pretexto para que los europeos los esclavizaran: la llamada "guerra justa". En cualquier caso, como "estaban en casa", nunca faltaron las oportunidades para escapar individualmente, y de hecho fue difícil controlar la evasión de los nativos. Aunque era más raro, también existieron rebeliones de gentíos de la tierra, cuando se observaron escapes masivos y el asesinato de señores (Schwartz y Starling, 2015a, p. 54).

Para Schmidt (2015), cuando los niños y los jóvenes “son confrontados con acontecimientos relacionados a la historia difícil, tensa y traumática”, estos “necesitan construir criterios de elaboración de sentido para la acción en la vida práctica, que sean referenciados en la perspectiva del nuevo humanismo” (p. 13). En el caso de esta investigación, el trabajo se desarrolló con jóvenes de una aldea indígena de la actualidad que son confrontados con el pasado traumático de grupos indígenas en el periodo de la colonización de Brasil.

Según Borries (citado por Schmidt, 2015) “aprender historia no es un proceso cognitivo solitario, sino que también involucra emociones y juicios morales” (pp. 16-17). Por lo tanto, interconectar y conectar ciertas piezas del pasado puede ser importante, pero no es suficiente. La pregunta es cómo construir una narrativa convincente y válida y cómo manejar sus efectos para el presente, caso en el cual, el acto mental de asimilar, digerir y superar historias pesadas es decisivo.

En palabras de Von Borries, la tarea mental de reconciliarse con historias difíciles es complicada, lleva mucho tiempo y es una carga pesada. En su opinión

Para las generaciones jóvenes en sociedades que tienen continuidad con periodos de grandes crímenes, esto no significa simplemente internalizar la historia contada por los abuelos, los padres, las autoridades y el Estado. En vez de esto, ellos tienen que reflexionar, estudiar, comparar, analizar y decidir por sí mismos cuando lidian con interpretaciones históricas y su propia orientación (Borries, 2016, p. 35).

En el Proyecto “Indígenas, quilombolas y napalm: una historia de la guerrilla del Valle del Ribeira”, bajo la coordinación de la Doctora Maria Auxiliadora Schmidt, entendemos la Guerrilla del Valle de Ribeira como un acontecimiento de la historia difícil y controversial de Brasil. Uno de los objetivos del proyecto es “redefinir la historia de

la Guerrilla del Valle de Ribeira”, lo que permitirá a las poblaciones locales y la sociedad brasileña retomar la historia nacional a través de una nueva perspectiva historiográfica, más crítica, contextualizada y plural (Brasil, 2015b).

### **Narrativa del texto escolar y de jóvenes de escuela indígena**

Con el fin de apoyar el camino metodológico asumido, partí de las consideraciones establecidas por autores de investigación cualitativa, tomando como referencia, especialmente, los estudios de Godoy (1995); Bogdan y Biklen (1994), que sirvieron como base metodológica en mi investigación doctoral y postdoctoral.

Según Godoy, la investigación cualitativa ha ocupado un lugar relevante entre las diversas posibilidades de estudiar los fenómenos que involucran a los seres humanos y sus relaciones sociales. Conforme a esta perspectiva, un fenómeno puede entenderse mejor en el contexto en el que ocurre y debe analizarse desde una perspectiva integrada. En esta metodología, el investigador va al campo buscando “capturar” el fenómeno en estudio desde la perspectiva de las personas involucradas en él, considerando todos los puntos de vista relevantes. (Godoy citado por Gevaerd, 2009).

Para Bogdan y Biklen (1994), en la investigación cualitativa, los datos no se recopilan para confirmar o invalidar hipótesis construidas previamente, sino que, en vez de eso, las abstracciones son construidas a medida que los datos particulares recolectados van siendo agrupados. Además, los autores señalan que esta es una teoría que se desarrolla “de abajo hacia arriba”, en la que las piezas individuales son recogidas y luego se interrelacionan. Se llama *Grounded Theory*, o teoría fundamentada, en la que el investigador

que planea desarrollar una teoría sobre su objeto de estudio sólo podrá establecer la dirección de su investigación después de recopilar los datos (Bogdan y Biklen citado por Gevaerd, 2009).

La primera etapa de la investigación consistió en el análisis de textos escolares del Programa Nacional de Libros de Texto - PNLD / 2016, específicamente, los textos de los primeros años de la escuela primaria, es decir, del 2º al 5º año.

Para esto, traté de identificar de qué manera el concepto *historia difícil* está presente en estos textos. Y, teniendo como referencia uno de los conceptos traumáticos de la Historia de Brasil según Schwarcz y Starling (2015b) - Genocidio de poblaciones indígenas-, es decir, conceptos sustantivos relacionados a los contextos de la historia indígena.

De las colecciones presentadas a PNLD / 2016 (2º a 5º años), 33 fueron aprobadas, con 17 colecciones que presentan textos de 2º a 5º años, de estas 2 colecciones son de 2º y 3º; 15 colecciones presentan los textos de 4º y 5º año.

De acuerdo con la Guía PNLD (2015), todas las colecciones abordan estos temas en vista de las Leyes No. 10,639/03<sup>2</sup> y No. 11645/08<sup>3</sup> que establecen la naturaleza obligatoria de estos contenidos en el ámbito escolar.

A partir de esta perspectiva, analicé las consideraciones hechas por la comisión PNLD sobre el tema específico referido a la "Historia

---

2. La Ley 10.639 / 03 - establece las pautas y bases de la educación nacional, para incluir en el plan de estudios oficial de la Red de Enseñanza el tema obligatorio "Historia y cultura afrobrasileña", y otras medidas.

3. La Ley 11645/08 - establece las pautas y bases de la educación nacional, para incluir en el plan de estudios oficial de la red educativa el tema obligatorio "Historia y cultura afrobrasileña e indígena".

y cultura de los pueblos indígenas”. Constaté que de las 17 colecciones aprobadas para el segundo año, ninguna de ellas presenta explícitamente contenidos que aborden cuestiones indígenas y que 4 (cuatro) de las colecciones del tercer año presentan de forma explícita contenido relacionado con estos conceptos. La siguiente tabla representa los contenidos de la historia y cultura indígena y las respectivas colecciones de 3º año (Tabla 1):

**TABLA — 1**

Contenidos de historia y cultura indígena -3º año

<b>Colección 3º año</b>	<b>Unidad / Conceptos</b>
7ª colección	4. Comunidades indígenas
12ª colección	7. Cotidiano indígena
13ª colección	3. Raíces indígenas y europeas de la cultura brasileña
15ª colección	6. Niños indígenas 7. Niños de África

Fuente: Elaboración propia.

De las 15 colecciones de 4º y 5º, 10 (diez) presentan conceptos de historia indígena, siendo 5 (cinco) colecciones de 4º año y 3 (tres) colecciones de 5º año. La siguiente tabla representa los contenidos de la historia y cultura indígena y las respectivas colecciones

Después de analizar la guía didáctica del libro: PNLD 2016 (Brasil, 2015), seleccioné una narrativa de una de las colecciones que, según la Guía PNLD, trata la historia y la cultura indígena en todos los años. Esta narrativa es del volumen del cuarto año (Projeto Buriti, 2014),



**TABLA — 2**

Contenidos de historia y cultura indígena -4° y 5° años

<b>Colección</b>	<b>4° año Unidades y Conceptos</b>	<b>5° año Unidades y Conceptos</b>
<b>2ª colección</b>	2. Los pueblos indígenas 3. Portugueses en tierras indígenas	2. Portugueses en tierras indígenas
<b>4ª colección</b>		1. Los indígenas
<b>9ª colección</b>	2. Los primeros habitantes	
<b>10ª colección</b>	2. Indígenas, africanos y europeos en la Colonia (1530-1822)	
<b>12ª colección</b>	1. Brasil antes de Cabral 2. Europa, África y América: conquistas y descubrimientos 3. El encuentro de culturas 8. Brasil: un pueblo de muchos pueblos	
<b>14ª colección</b>		1. El trabajo transforma 2. Las sociedades indígenas: su trabajo y su cultura 3. Afrodescendientes: su trabajo y su cultura
<b>14ª colección</b>	2. Los pueblos indígenas de Brasil	

Fuente: Elaboración propia.

y consiste en un segmento denominado **AMPLIACIÓN**. La narración bajo el título “Los pueblos indígenas: en lucha para sobrevivir” está organizada en los siguientes subtítulos: La violencia contra los indígenas; La garantía de los derechos indígenas; Las escuelas indígenas

y las tierras indígenas. Se presenta en dos páginas (Projeto Buriti, 2014, pp. 30-31); que consisten en un texto escrito, una fotografía que presenta a un profesor indígena en el aula con sus alumnos, a la cual se hace referencia como “Indígenas del grupo Guaraní-Kaiowá en la Escuela Municipal Indígena en el municipio de Caapó, estado de Mato Grosso del Sur, 2012”; presenta un mapa de Brasil bajo el título “Tierras indígenas regularizadas (2012)”, fuente: Fundación Nacional del Indio, que está disponible en el sitio web de la Funai. Además, presenta el sub ítem “Actividades de preguntas sobre el contenido trabajado en este segmento”.

En la segunda ETAPA del proyecto como investigadores del LAPE-DUH<sup>4</sup> llevamos a cabo un estudio de carácter etnográfico en la aldea indígena Guaraní *Mbya Takuari*, específicamente con los niños y jóvenes de la escuela indígena.

La tierra indígena Takuari, ubicada en el municipio de Eldorado, con una aldea con el mismo nombre, difiere de la mayoría de las áreas indígenas del Valle de Ribeira, ya que tiene un título definitivo de propiedad. El terreno, con 2,190 hectáreas, fue comprado por el Departamento de Carreteras y Caminos S/A (Dersa) en 2013 para compensar las pérdidas de los Mbyá, con la construcción de la carretera de circunvalación, cerca del pueblo Tenondé Porã, en Parelheiros, barrio de São Paulo.

En la aldea de Takuari, la escuela atiende a estudiantes de primaria y secundaria, con 34 estudiantes matriculados y siete profesores. En 2018, comenzaron a atender a los estudiantes en la modalidad de educación infantil por solicitud de la propia comunidad.

---

4. Investigadores del LAPEDUH involucrados en esta etapa de la investigación: Profa. Dra. Ana Claudia Urban, profesora de la UFPR; Profa. Dra. Rosi Terezinha Ferrarini Gevaerd; Prof. Geraldo Becker, doctorando de la UFPR.

Como parte del proyecto, estamos llevando a cabo el subproyecto “Memoria viva de las comunidades tradicionales del Valle de Ribeira”, el cual consiste en desarrollar investigaciones y acciones educativas que permitan resignificar la Historia sobre la Guerrilla del Valle de Ribeira en estas comunidades. Algunas de estas acciones se están desarrollando en la Escuela Indígena y tienen como objetivo investigar la forma en que se produce la expresión de las conciencias históricas de los jóvenes en relación con la narración del texto escolar de historia sobre uno de los eventos traumáticos en la historia de Brasil, el genocidio de las poblaciones indígenas.

El concepto de conciencia histórica se toma de los estudios de Jörn Rüsen (2001), ya que, según este historiador para la formación de la conciencia es fundamental la operación mental con la cual el hombre articula, en el proceso de su vida práctica, la experiencia del tiempo. Esa operación mental es descrita por el autor como “orientación de la acción (y del sufrir) humana en el tiempo”. En este sentido, la conciencia histórica es por lo tanto:

El trabajo intelectual realizado por el hombre para alinear sus intenciones de actuar con la experiencia del tiempo. Este trabajo es efectuado en forma de interpretaciones de las experiencias del tiempo. Estas son interpretadas en función de lo que se pretende más allá de las condiciones y circunstancias de la vida (Rüsen, 2001, pp. 58-59).

Con base en este razonamiento, realizamos actividades con niños y jóvenes en la escuela en diferentes fechas a lo largo del año 2017 y 2018. Para este capítulo destaco el trabajo desarrollado el 29 de junio de 2017 con jóvenes, durante el cual realizamos una actividad a partir de la narrativa del texto escolar, analizado en la fase previa de la investigación, bajo el título “Los pueblos indígenas: en lucha para sobrevivir” (Projeto Buriti, 2014). La propuesta de actividad consistió en una lectura inicial de la narrativa por parte de la investigadora,

luego una lectura en guaraní por el profesor de lengua materna. Después de leer y explicar la actividad, los jóvenes produjeron sus narrativas. El objetivo de esta etapa de la investigación consistía en comprender cómo estos jóvenes expresan sus conciencias históricas en relación con uno de los eventos considerados controvertidos en la historia de Brasil.

Después de analizar las narrativas de los jóvenes, pude identificar, en las ideas expresadas, las siguientes categorías: enfermedades traídas por los portugueses; demarcación de tierras/ocupación de tierras; lucha por los acuíferos; derecho a vivir en la tierra; importancia del aprendizaje.

En la categoría “enfermedades traídas por los portugueses”, un joven indígena expresó en su narrativa:

Cuando los portugueses llegaron al territorio que actualmente forma Brasil. Muchos indígenas murieron a causa de enfermedades transmitidas por los portugueses y otro gran número de indígenas murió combatiendo contra los portugueses (Jovem Ka' Arua -donde se pone el sol<sup>5</sup>).

La categoría “demarcación de tierras/ocupación de tierras” fue expresada por un joven indígenas en su narrativa:

La ley PEC 215, para no demarcar las tierras indígenas en Brasil, Michel Temer también quiere vender acuíferos guaraníes a extranjeros. La mayor lucha es debido a los acuíferos guaraníes para no vender para los extranjeros y PEC 241 es la ley para congelar los centros de salud de Brasil. (Joven YI - agua).

---

5. Los nombres son ficticios con el objetivo de preservar la identidad de los jóvenes. Además de eso se optó por mantener la escritura original de los jóvenes.

En la categoría de “derecho a vivir en la tierra”, el joven indígena expresa:

En mi opinión, en la verdad los indígenas tienen derecho a vivir en la tierra bien tranquilo, pero cuando llegaron los portugueses trajeron enfermedades, cáncer, gripe, si los portugueses no llegaban, los indígenas no tendrían las enfermedades. (Young Ara - clima).

La categoría “importancia del aprendizaje” fue expresada por la joven indígena:

En muchas aldeas hay una escuela con profesores indígenas capacitados. Nuestros niños aprenden el idioma portugués y la cultura de nuestro pueblo. El idioma portugués es importante para entender a los no indígenas. Antiguamente, no había escuela, y en [ningún] puesto de salud en las aldeas.

Por eso los ancianos no saben leer ni hablar portugués. Los del siglo XX ya saben escribir, hablar y algunos ya saben qué es la ley, etc.

Además de aprender en la escuela, también es importante la presencia de los más viejos en el aprendizaje de los alumnos en las escuelas (Joven Porã -bellas palabras).

## Consideraciones

Después de analizar los textos escolares, constaté que las categorías *lucha* y *resistencia*, consideradas como expresión de una historia traumática de los pueblos indígenas, componen de forma explícita las narrativas de los textos de 4to y 5to años.

Constaté que las ideas de lucha y resistencia también fueron expresadas por los jóvenes en sus narrativas, así como los problemas

que forman parte de la vida práctica de estas comunidades. En este sentido, el Cacique de la aldea Timóteo da Silva Verá Tupã Popygua expresa en su trabajo YVYRUPA - La tierra una sola, el significado de la Tierra para la comunidad indígena:

Nhanderu creó la Tierra para que todos podamos vivir en ella. A pesar de que los guaraníes han vivido ampliamente y sin fronteras, desde la década de 1970, mucho tiempo después de la desaparición de las *bandeiras* y los *bandeirantes*, en el Estado de São Paulo, donde crecí, los guaraníes Mbya se vieron obligados nuevamente a luchar por la defensa de su territorio y por el reconocimiento de sus tierras, con el objetivo de la demarcación de los aldeas. [...] Poco a poco, fui asimilando que la lucha por la Tierra tenía un gran significado: garantizar el futuro para los niños y afirmar la autodeterminación de nuestro pueblo. Y entendí que esta lucha no era solo en el Estado de São Paulo, sino en toda la extensión de Yvyrupa, el Territorio Guaraní sin fronteras (Popygua, 2017, pp. 55-56).

Esta relación entre la comunidad indígena y el pasado es una dimensión importante de la Historia y de la enseñanza. Esto se evidencia en las palabras de Cainelli y Schmidt cuando los historiadoras dicen que

Entender el pasado como una dimensión relevante de la historia y, por lo tanto, de su enseñanza, no significa defender el estudio del pasado por el pasado. Si es importante tomar el pasado como objeto de enseñanza y aprendizaje de la Historia, es aún más importante reinventar las formas de ir al pasado, de dotarlo de relevancia a partir del presente y del futuro (Cainelli y Schmidt, 2011, p. 89).

Se puede decir que el trabajo desarrollado con estos jóvenes posibilitó la movilización de sus conciencias históricas, ya que al ir al pasado pudieron relacionar los acontecimientos de ese pasado -la ocupación

y exploración del espacio por parte de los portugueses-, con acontecimientos de su vida práctica, dando significado a estos eventos en el presente y para el futuro, por ejemplo, con los problemas relacionados con la tierra que las comunidades indígenas enfrentan, en la actualidad en Brasil; problemas con la exploración de acuíferos por personas no indígenas, en tierras indígenas, perjudicando la vida de estos pueblos; leyes elaboradas por los no indígenas y que perjudican la vida de estas comunidades; la importancia que tiene el hecho que el pueblo Guaraní aprenda el idioma portugués para luchar y defender sus derechos; así como la importancia de los ancianos para el aprendizaje de la cultura, costumbres y tradiciones indígenas por parte de niños y jóvenes.

En este sentido, para finalizar, me apropio de las palabras del Cacique Popygua, quien expresa la relación del pueblo guaraní Mbya con la tierra en el pasado, el derecho por la tierra en el presente y la expectativa de futuro para esta comunidad indígena:

Nuestro planeta es un gran jardín de Nhanderu<sup>6</sup>. Debemos cuidarlo, no destruirlo, para que nuestro futuro pueda ser maravilloso, sin prejuicios, sin cobardía, solo amor y hermandad. [...]

Necesitamos dejar este legado a nuestros hijos y nietos, para que el mundo esté lleno de paz y armonía entre todos los pueblos.

Los Guaraní Mbya descubrieron este lugar hace miles de años atrás. Todo este territorio pertenece al pueblo Guaraní Mbya. Nuestra cosmovisión reafirma este hecho. Por lo tanto, queremos que nuestro derecho a ser y vivir en esta Tierra, de acuerdo con nuestras costumbres, principios y tradiciones, sea respetado por la sociedad no indígena (Popygua, 2017, p. 60).

---

6. En lengua Guaraní "Nhanderu" significa "padre divino".

## Referencias

- BRASIL (2015a). *Guia de livros didáticos: PNLD 2016: História: ensino fundamental anos iniciais*. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica.
- BRASIL (2015b). Projeto Indígenas, quilombolas e napalm: uma história da guerrilha do vale do ribeira. En *Memórias brasileiras: conflitos sociais*. Edital No. 12/2015. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).
- BOGDAN, R. & BIKLEN S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- BORRIES, B. V. (2016). *Jovens e consciência histórica*. M. A. Schmidt, M. Fronza, & L. P. Nechi (Org. e Trad.). Curitiba: W.A. Editores.
- PROJETO BURITI (2014). *História. Ensino Fundamental. Anos Iniciais* (3a ed.). L. R. de S. Vasconcelos. (Org.). São Paulo: Moderna. (Obra coletiva, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna).
- CAINELLI, M. & SCHMIDT, M. A. (Orgs.) (2011). *Educação história: teoria e pesquisa*. Ijuí, RS: Editora UNIJUI.
- CUESTA FERNANDEZ, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- CUESTA FERNANDEZ, R. (1998). *Clío en las aulas: La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Ediciones Akal.
- FORQUIN, J-C. (1993). *Escola e cultura*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- GEVAERD, R. T. F. (2009). *A narrativa histórica como uma maneira de ensinar e aprender história: o caso da história do Paraná*. Tese de Doutorado em Educação, Programa de Pós-Graduação de Educação, Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino, Setor de Educação – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil.



- GODOY, A. S. (1995). Pesquisa qualitativa. Tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, 35(3), 20-29.
- LEI 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003. Altera a Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm)
- LEI 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008. Altera a Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm)
- POPYGUA, T. S. V. T. (2017). *Yvyrupa: a Terra uma só*. A. Ekman. (Org.). São Paulo: Hedra.
- RÜSEN, J. (1994). ¿Qué es la cultura histórica?: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia. En K. Füssmann, H. T. Grütter, & J. Rüsen. (Eds.), *Historische Faszination. Geschichtskultur heute* (pp. 3-26). Keulen, Weimar and Wenen: Böhlau.
- RÜSEN, J. (1997). El libro de texto ideal: reflexiones entorno a los medios para guiar las clases de historia. *Revistas nuevas fronteras de la historia*, 12(6), 79-94.
- RÜSEN, J. (2001). *Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica* (E. R. Martins, Trad.). Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- RÜSEN, J. (2010). O livro didático ideal. En M. A. Schmidt, I. Barca, & E. R. M. Martins (Orgs.) (2010). *Jörn Rüsen e o ensino de História* (pp. 109-128). Curitiba: Ed. UFPR.
- RÜSEN, J. (2014). *Cultura faz sentido: orientações entre o ontem e o amanhã* (N. Schneider, Trad.). Petrópolis, RJ: Vozes.

SCHMIDT, M. A. (2013). Os sentidos conferidos ao agir e os desafios para a aprendizagem e formação da consciência histórica de jovens alunos. *Revista Documento/Monumento*, 9(1), 197-206. (Dossiê: História regional, Historiografia e Ensino de História).

SCHMIDT, M. A. (2015). Aprendizagem da “burdening history”: desafios para a educação histórica. *Revista de Humanidades*, 16(36), 10-26. (Dossiê: Ensino de História).

RECUPERADO DE [HTTP://WWW.PERIODICOS.UFRN.BR/MNEME/ARTICLE/VIEW-FILE/8094/6124](http://www.periodicos.ufrn.br/mneme/article/view-file/8094/6124)

SCHWARCZ, L. M. & STARLING, H. M. (2015a). *Brasil: uma biografia*. São Paulo: Companhia das Letras.

SCHWARCZ, L. M. & STARLING, H. M. (2015b). As sete maiores vergonhas do Brasil. *Revista TRIP*. Recuperado de <http://revistatrip.uol.com.br/trip/as-sete-maiores-vergonhas-do-brasil-por-lilia-schwarcz-e-heloisa-starling>

WILLIAMS, R. (2003). *La larga revolución*. Buenos Aires: Nueva Visión.

---

## 8

# Enseñar el conflicto armado en los libros de texto escolar:

Perspectivas para comprender su configuración desde la conciencia histórica\*

LILIANA DEL PILAR ESCOBAR RINCÓN

Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

La enseñanza de los pasados en conflicto se ha constituido “como una lucha política por cuestionar verdades oficiales y visibilizar versiones subalternas por algún tiempo desconocidas” (Arias, 2018, p. 216), buscando que las diferentes narrativas de los hechos sean conocidas y discutidas en los espacios escolares. Así, la enseñanza de estos temas se articula a un proyecto pedagógico en torno a la comprensión del pasado, la consolidación de unas apuestas políticas en el presente y la proyección desde estos marcos a un futuro, asignando a su enseñanza la importante tarea de generar conciencia histórica y pensamiento político como mecanismo para superar la amnesia y la impunidad en sociedades con intensas problemáticas no resueltas (Kriger, 2017).

---

\*La discusión aquí expuesta se enmarca en los resultados finales de la tesis doctoral titulada *La conciencia histórica y la enseñanza del conflicto armado colombiano: un análisis de los libros de texto escolar de ciencias sociales (1984-2016)*, dirigida por el Dr. Diego Hernán Arias y busca comprender, a partir de la categoría de conciencia historia, las diferentes aristas que rodean la enseñanza del conflicto armado colombiano en los libros de texto escolar.

Aunque en Latinoamérica la incorporación en los currículos de los temas del conflicto y la violencia ha ganado terreno<sup>1</sup>, gracias a la necesidad de superar las guerras prolongadas o las dictaduras del Cono Sur, para De Amézola (citado por Arias, 2015) la apropiación de los mencionados temas en los contextos escolares no se encuentra alejada de dificultades e incongruencias, anunciando grandes retos para la investigación educativa. Así, problemáticas como la mención de temas inconexos en documentos de política pública (Sánchez y Rodríguez, 2008), la falta de amplitud, cuestionamiento y posición crítica frente a su abordaje (D'Alessandro, 2014), la poca preparación de los docentes para afrontar la enseñanza (De Amézola, 2008) y la escasa reflexión histórica con relación a memorias emergentes (Rubio, 2012) reflejan las barreras que encuentran estos temas para ser promovidos en la escuela.

Para el caso colombiano los retos no son menores, ya que la enseñanza de contenidos relacionados con los pasados violentos o traumáticos, por ser capítulos no cerrados en el presente, imprimen un esfuerzo mayor para posicionar perspectivas epistemológicas, éticas y políticas que promuevan el intercambio de memorias, perspectivas de paz y formas de superación de las violencias desde la escuela. En ese sentido, volcar la mirada hacia un escenario crítico parte de indagar las maneras desde las cuales se ha organizado la inserción de los temas del conflicto armado colombiano en los contextos de enseñanza y su relación con la ampliación de la conciencia histórica, es decir la capacidad de usar el aprendizaje histórico para lograr

---

1. Las reformas curriculares que se realizaron en países como Argentina en 1993 y 2006, las realizadas por el gobierno chileno en 1990, 1996 y 2006 y los cambios en Paraguay en 2008 son algunos ejemplos de la incorporación y creciente interés por los temas de la historia reciente, principalmente los relacionados con el reconocimiento y la enseñanza de las dictaduras. En el caso colombiano las reformas han sido un poco más tímidas en la materia, en donde apenas se vislumbra en algunos pequeños apartados de Lineamientos y Estándares de Ciencias Sociales el abordaje de los temas de la historia reciente (Arias, 2017).

su interpretación en el presente y contribuir a orientar acciones críticas hacia futuro.

Desde los desafíos mencionados, el presente texto busca argumentar la importancia de analizar las narrativas históricas que circulan en los libros de textos escolares sobre el conflicto armado colombiano desde la mirada de la conciencia histórica, constituyéndose en un eslabón analítico que da pistas para comprender la enseñanza de estos temas y su vinculación a proyectos de sociedad presentes y futuras. Lo anterior se organiza desde tres apartados que permiten, en un primer punto, determinar los retos que implica para Colombia la enseñanza del conflicto armado desde la tradición de la historia escolar; en un segundo punto, se particulariza la importancia de los libros de texto escolares en la enseñanza de temas como la violencia o el conflicto; para, en un tercer punto, incorporar la definición de conciencia histórica y su aporte en la comprensión de las narrativas de los libros de texto escolar con relación a la enseñanza del conflicto armado.

### **Los retos de incorporar la enseñanza del conflicto armado en la escuela**

A pesar de la importancia que debería suscitar la enseñanza del conflicto armado en la escuela, su definición se da desde las tensiones, tanto de la manera en que han sido abordados ciertos temas en la historia escolar, como su papel en el desarrollo de pensamiento crítico. Para Cuesta (2011) la enseñanza de los pasados recientes y más los conflictivos depende de factores como los códigos disciplinares, los conocimientos escolares y la cultura institucional que ha constreñido su circulación. Estas particularidades no han estado alejadas del caso colombiano, las cuales históricamente han transitado desde las versiones hegemónicas de los Estados nacionales,

hasta el llamado actual de vincular la historia del conflicto nacional como un tema ético y político en la escuela.

Por tanto, es posible mapear las particularidades de la enseñanza del conflicto en diferentes contextos desde la misma constitución de la historia como disciplina escolar, la cual vehiculizó un sinnúmero de prácticas para simbolizar cohesión social o legitimar instituciones a partir de temas como las batallas, la idea del héroe nacional o la conmemoración de las luchas de independencia que inspiraba orgullo nacional (Hobsbawm, 2012), dejando de lado otras definiciones de los conflictos sociales. Para el caso colombiano, la enseñanza de la historia se constituyó en el siglo XX siendo, de igual manera, un derrotero fundamental para la transmisión de memorias oficiales, que en palabras de González y Pagès (2014), formaron el sentimiento de pertenencia, cohesión social y defensa de las fronteras simbólicas desde la identidad fundamental, lo que también encontró en el héroe de guerra, las batallas o las gestas libertadoras, los temas predilectos para enseñar el conflicto en la escuela.

Desde el anterior contexto, tanto en la constitución de la disciplina escolar, como del currículo oficial en Colombia, se definió la enseñanza del conflicto como un tema atado a un pasado lejano, que mostraba el confortamiento como algo “inevitable” (Pagès, 1997, p. 2) y necesario para vivir como nación, lo que apenas permitía distinguir dos bandos antagonistas representados en una idea del bueno o el malo. Las versiones heroicas del conflicto lograron transmitir las ideas de ciertos grupos de poder que optaron por unos conocimientos de los pasados conflictivos desde visiones naturalizadas, faltas de crítica y responsabilidad de los sujetos sobre lo ocurrido. Igualmente, quedaron de lado las narrativas de grupos subalternos o el cuestionamiento frente a las consecuencias del mismo.

En periodos más recientes, y desde diversas perspectivas, las críticas sobre el papel de la escuela en la enseñanza del conflicto armado no han dado espera, principalmente por transmitir versiones simplistas

y partidarias en los currículos y libros de texto escolar (Pagès, 1997). Por ejemplo, en la década del cincuenta del siglo pasado, los cambios a nivel internacional como la ruptura del proyecto moderno desde los conflictos mundiales o la transformación de los antiguos paradigmas del Estado; y, a nivel nacional, las voces de movimientos estudiantiles, así como el aporte de diversos intelectuales provenientes de la creciente profesionalización de las ciencias humanas, fueron focos que permitieron pensar las transformaciones posteriores de la enseñanza de las ciencias sociales y la transmisión de versiones únicas de los conflictos sociales (Arias, 2015).

Lo anterior llevó a las primeras reformas en la enseñanza de la historia durante los años ochenta que, desde otras miradas como la *Nueva Historia de Colombia* permitieron la introducción de una historia menos mítica y más objetiva (Carretero, 2007) lo cual llevó al abordaje de algunos sucesos de la historia del conflicto nacional desde otras miradas. El nuevo panorama se materializó en la publicación de diferentes textos escolares para la enseñanza de la historia; los cuales no pasaron desapercibidos, al generar polémica por parte de Academia Colombiana de Historia al considerarlos como promotores del comunismo (Calderón, citado en Arias, 2015). No obstante, este periodo no termina sin la imposición de un currículo oficial promovido por el Ministerio de Educación Nacional en 1984 que integra la historia y la geografía en la nueva área de ciencias sociales.

Las últimas décadas han estado guiadas por políticas tecnocráticas a partir de los principios neoliberales (Castells, citado por Herrera y Vélez, 2014), dejando de lado o presentando de manera simple algunos contenidos de la historia nacional. En consecuencia, a pesar de la magnitud e intensidad del conflicto, el sistema educativo colombiano apenas vislumbra desde la normatividad educativa los primeros pasos para la enseñanza de los pasados violentos y traumáticos de la sociedad colombiana. Por ejemplo, los Lineamientos

en Ciencias Sociales (MEN, 1998) sólo mencionan en algunos ejes la promoción de derechos y construcción de paz; igualmente, los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales (MEN, 2002) apenas tratan temas puntuales para los grados noveno, décimo y once relacionados con hechos políticos de mediados del siglo XX.

Según el panorama presentado, la enseñanza de temas como el conflicto armado es posible definirla en la actualidad como un campo de tensión, que continúa transitando entre las visiones hegemónicas que asumen el conflicto como algo inevitable y natural, y los desarrollos teóricos recientes que buscan integrar la historia y memoria para comprender diversas narrativas y establecer apuestas para superarlo. Para el contexto internacional y nacional se abre un amplio campo de investigaciones, que ha definido la importancia de la enseñanza del conflicto como “un sistema abierto, dinámico, articulado, evolutivo e histórico” (Ayala, citado en Quintero 2012, p. 209).

Lo mencionado da gran valor al estudio de las diferentes narrativas históricas que por años han determinado qué y cómo enseñar la historia del conflicto armado; así, los libros de texto escolar dedicados a la enseñanza de la historia no se encuentran exentos de las tensiones mencionadas anteriormente, más cuando el abordaje de la historia en este material ha estado vinculado de manera directa con la formación de un proyecto de nación (Romero, 2004). Así, los libros de texto escolar son evidencia de los diferentes relatos que han orientado la enseñanza del conflicto armado, al mostrar de manera privilegiada cómo los “saberes históricos son colocados en relación, ampliados, escogidos, modificados”<sup>2</sup> (Cerri, 2011, p. 69), dando pistas sobre cómo se gestionan las formas de rememorar y sus implicaciones para tiempos futuros.

---

2. Traducción propia.



## Los libros de texto escolar y la enseñanza de la historia del conflicto y la violencia

Los libros de texto escolar encargados de la enseñanza de la historia son materiales que incorporan, desde sus narrativas, las representaciones, posiciones y distribución de los discursos construidos y normalizados para la escuela sobre el pasado (Martínez, citado en Achugar, Fernández y Morales, 2011). Desde este material se recoge el conocimiento histórico que se ha elaborado como definitivo, el cual es explicado desde esquemas que abogan a la simplicidad y la facilidad explicativa con fines didácticos para lograr el aprendizaje (Madalena y Llopis, 1995). En ese sentido, es un objeto situado históricamente, que presenta las diferentes tensiones relacionadas con el campo de la enseñanza de la historia en la escuela.

En efecto, sus contenidos, como expresión del currículum serían portadores de complejas síntesis de saberes que, por un lado, pueden caracterizarse como impresiones del “devenir y divulgación de una determinada ciencia” (Cuesta, 1997, p. 85). Por otro lado, están insertos en un sistema cultural o de conocimiento doctrinario caracterizado por una selección, filtración, evaluación y codificación didáctica (Duque-Gómez, 2017) de otros discursos que, junto a los contenidos científicos, consolidan pautas de comportamiento, normas sociales o modelos culturales que se establecen como sentido de la realidad (Carretero, 2007). Aquí también se mezcla de manera implícita, diversas conceptualizaciones sobre configuraciones pedagógicas, formas de enseñanza y posiciones que deben adoptar los maestros y escolares (Escolano, 2012).

En ese sentido, para Carretero (2007), este material se convirtió en un bastión muy importante para la imposición de visiones homogéneas en la consolidación de los Estados, el cual tuvo impactos muy profundos en la divulgación de proyectos políticos y culturales de nación y la construcción de una identidad aglutinadora. Lo anterior

se evidenció en la legitimidad que ganaron los libros de texto escolar de historia desde la cultura escrita, su papel en la difusión de los primeros relatos al público sobre un pasado común y el desarrollo y fortalecimiento de la identidad nacional.

El siglo XX también ha sido testigo de nuevas configuraciones de los libros de texto escolar de historia a causa de la reevaluación del proyecto moderno, que, si bien, no ha garantizado que sus narrativas no sean objeto de la manipulación ideológica, evidencia que sigue siendo un importante campo de disputa por la versión legítima de la realidad social. Para Lässig (2009) lo anterior ha tomado principal resonancia en lo que confiere a la enseñanza del conflicto o la construcción de libros de texto escolar cuando existen profundas violencias, ya que, después del híper-nacionalismo de la Primera Guerra Mundial, este material evidenció su capacidad, tanto para generar odio y violencia como para promover actitudes de paz en la sociedad.

Lo anterior ha permitido que crezca el interés investigativo por los libros de texto escolar y el tratamiento que da a los temas relacionados con el conflicto y la violencia, ya que desde sus narrativas se continúa definiendo y disputando las versiones legítimas de dichos contenidos en la escuela. De manera específica, estos estudios coinciden en la relevancia que tiene analizar las narrativas que hacen parte de la historia reciente (guerras, genocidios, dictaduras, discriminación) ya que su comprensión y resignificación permite visibilizar versiones ocultas de los hechos, evitar la manipulación ideológica, aportar a la construcción de política pública, contrastar con otras versiones y disipar los estereotipos sociales (Escobar, 2018).

Del mismo modo, estas investigaciones también cuentan con una importante tradición que continúa aportando múltiples miradas analíticas a la enseñanza del conflicto y la violencia. Tal es el caso de las pesquisas a nivel internacional que nacen desde los años veinte con las publicaciones de la Fundación Carnegie para la Paz

Internacional y actualmente realizan aportes para analizar disputas religiosas, políticas o culturales (el conflicto Palestino-Israelí, por ejemplo). Para el caso de Latinoamérica, las discusiones frente a las dictaduras del Cono Sur avivaron desde la época de los noventa las investigaciones sobre libros de texto escolar y conflicto en países como Argentina (Kaufman y Doval, 1999), estudios que continúan teniendo frutos en contextos que han pasado procesos dictatoriales como Brasil o Chile. Las indagaciones en Colombia son de reciente sucesión, al registrar desde la primera década del siglo XXI el inicio de las investigaciones que exploran las versiones de los libros de texto escolar relacionadas con el periodo de *La Violencia* (Rodríguez, 2009), pero estas continúan con la apertura a temas como el conflicto armado colombiano (Duque-Gómez, 2017; Escobar, 2017 y 2018; Ibagón, 2019).

El aporte académico de la anterior producción investigativa se une a las demandas políticas de sociedades, las cuales anhelan un tránsito definitivo a la paz, que, como en el caso colombiano debe asumir el reto de pensar qué implica para las generaciones del presente y futuro la enseñanza y aprendizaje de la historia reciente. Por tanto, continuar por esta senda investigativa permite ahondar sobre las fuerzas que intervienen en la enseñanza del conflicto y avanzar en las discusiones que se preguntan por los saberes que se legitima o no en sus contenidos, qué orientaciones pedagógicas, científicas y políticas posiciona y las posibilidades que se establecen para aplicar dicha enseñanza en la resolución de conflictos.

Finalmente, si bien se encuentra un trabajo investigativo en Latinoamérica que se ha preguntado por las formas en que es elaborado el pasado reciente en los libros de texto escolar desde la conciencia histórica, este aborda únicamente las formas en que es enseñado y aprendido lo histórico en el escenario escolar. Por lo demás, es un campo que se encuentra por explorar a nivel teórico y metodológico en países como Colombia en donde se encuentran algunas investi-

gaciones apoyadas en la categoría de conciencia histórica<sup>3</sup>. Así, es posible seguir avanzando en el análisis de las narrativas históricas que modelan u orientan la enseñanza del conflicto armado, la discusión de los elementos de la cultura histórica y las implicaciones de estos discursos en la orientación de perspectivas futuras.

### **Apostar por una mirada crítica a los libros de texto escolar desde la conciencia histórica**

Los libros de texto escolar, al estar constituidos a partir de una narrativa histórica determinada, serían portadores de mensajes sobre el pasado con gran influencia en la circulación de visiones determinadas del mundo, constituyéndose en modelos claves para la indagación sobre los juicios valorativos inscritos en significados sociales, políticos y culturales (Apple, 1993; Oteiza, 2009). Tal como lo indicó el apartado anterior, aunque muchos textos escolares, desde oleadas recientes, han redefinido diversas narrativas del pasado o el interés investigativo por lo que expresan va en aumento, se siguen encontrando problemas o estereotipos al tratar de jerarquizar o dar prevalencia a una versión (Lässig, 2009), lo que continúa generando un gran reto para su estudio.

---

3. En Colombia se conocen dos trabajos publicados desde la mencionada perspectiva como es el de Cataño (2011) que desarrolla algunas categorías de la conciencia histórica analizando narrativas de la Independencia en libros de texto escolar; y el de Pantoja, Loaiza y Posada (2013) que busca indagar cómo la formación de conciencia histórica en estudiantes de licenciatura en ciencias sociales aporta a la enseñanza de la historia regional. Se encuentra en curso la investigación de Nelly Rodríguez Melo (2018) de la Universidad Nacional de Colombia quien busca integrar los principios de la conciencia histórica a los desarrollos sobre pensamiento histórico. Se destaca actualmente la publicación del profesor Nilson Javier Ibagón Martín (2019) quien adelanta estudios relacionados con la enseñanza del conflicto armado, libros de texto escolar y conciencia histórica.

Es, por tanto, que se une a la investigación de estos temas la categoría de *conciencia histórica*, con el fin de comprender las particularidades que han rodeado las narrativas de los libros de texto escolar en la enseñanza del conflicto o la violencia. La categoría surge desde el interés de diversos contextos académicos, especialmente en Alemania, por analizar el papel de los sujetos y las sociedades en la circulación del conocimiento histórico (Cataño, 2011). Los mayores adelantos desde la didáctica de la historia son realizados por Jörn Rüsen (1992, 1997, 2001, 2007a, 2007b, 2009), que estudia cómo los sujetos y las sociedades establecen relaciones con el tiempo histórico desde los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Para Rüsen (1992, 1997), la historia no sería entendida como una operación que le incumbe sólo al campo científico, o que está orientada exclusivamente en analizar lo que ha sucedido; por el contrario, es vista desde los nexos significativos que tiene el pasado para interpretar el presente y constituir expectativas del futuro, por lo cual la conciencia historia analizaría cómo son vividos, experimentados y puestos en práctica los mencionados cambios temporales en los cuales está inserta la vida de los sujetos. Al respecto Rüsen (2001) afirma:

Son las situaciones genéricas y elementales de la vida práctica de los hombres (experiencias e interpretaciones del tiempo) que constituyen lo que conocemos como conciencia histórica. Ellas son fenómenos comunes al pensamiento histórico tanto en el modo científico como en general, tal como operado por todo y cualquier hombre, y generan determinados resultados cognitivos<sup>4</sup> (p. 54).

Desde las investigaciones desarrolladas por Rüsen (1992) el libro de texto escolar sería un importante medio por el cual se hace evidente

---

4. Traducción propia.

la narrativa histórica y por ende elaboraciones determinadas de conciencia histórica, ya que contiene las relaciones con el pasado, presente y futuro que para los sujetos y las sociedades se deben privilegiar en la enseñanza y el aprendizaje de lo histórico. Las narrativas que allí circulan hacen evidente las tramas de la cultura histórica y la conciencia histórica, como dos caras de la misma moneda (Schöneman, citado por Sánchez-Costa, 2013), ya que los libros de texto escolar serían portadores, tanto de los procesos que permiten configurar subjetividades, como evidencia de las configuraciones propias de la historia en una cultura.

El entendimiento múltiple del pasado y el cambio temporal que permiten los estudios en el tema abre las conexiones que existen entre la historia personal y las dimensiones de la cultura histórica, dando pistas sobre su papel en la construcción de diferentes miradas del pasado (historia biográfica, hecho histórico), las herramientas que proporciona para comprender el presente (ciencia histórica como una explicación de la realidad) y determina las diversas estrategias orientativas y motivadoras para actuar (propuestas críticas y de transformación) (Rüsen, citado por Smith, 2017).

Según lo anterior, los libros de texto podrían ser útiles para el desarrollo de las competencias que desencadenan los procesos de aprendizaje histórico identificando diversos sentidos del tiempo a partir de formar la *percepción, interpretación y orientación*. Igualmente, son portadores de narrativas que elaboran modalidades de relación con el pasado, producto de una cultura histórica que desarrolla vínculos de orden *material, epistémica, política y moral*, los cuales permitirían determinar un sentido particular de la historia y principalmente las diversas miradas que integran los pasados en conflicto en la escuela. Aunque en la vida práctica estas relaciones no se diferencian, a nivel teórico su particularización permite analizar las fuerzas que confluyen en la configuración de una idea del pasado en los libros de texto escolar de la siguiente manera:

**a. La percepción y la relación material:** el aprendizaje histórico que se constituyen en la conciencia histórica, brinda elementos para “percibir el pasado como tal, es decir en su distanciamiento y diferenciación del presente (alteridad histórica)” (Rüsen, 1992, p. 82). En ese sentido, los contextos de enseñanza y aprendizaje de la historia en la escuela, y particularmente los libros de texto escolar, ayudarían a desarrollar para la *percepción* en la medida que, como cualidad empírica, permitirían reconocer la existencia de un pasado más allá de una biografía personal, identificar las diferentes experiencias que se constituyen en la historia y comprender las maneras en que el pasado es explicado.

Lo anterior también posibilita reconocer que las narrativas de los libros de texto escolar poseen una *relación material* (Paul, 2016), que hace referencia a que todo sujeto y objeto es producto de una dinámica histórica determinada, por ende, es resultado de posiciones, tradiciones, formas de elaboración o prejuicios que consolidan una idea del pasado.

Aquí es necesario tener en cuenta cómo el contenido, la estructura y la dimensión holística de la narración (Sant, Pagès, Santisteban, González y Oller, 2014) permiten identificar la información del pasado que circula, el contraste e interrelación de hechos históricos, la relación de espacio tiempo en que se dan, los personajes a los que evoca, la presentación de la trama y la estructura del relato.

**b. Su utilidad para la interpretación y la relación epistémica:** todo saber escolar se relaciona con una forma particular de conocimiento asociada a un campo científico que proporciona elementos para comprender la realidad. De tal forma, la enseñanza de la historia no se consolida como una copia de la ciencia histórica, sino, por el contrario, su aporte radica en vincular herramientas de interpretación con las cuales la historia escolar podrá ser llenada de sentido para explicar la realidad. Es así que surge *la interpretación histórica*

(Rüsen, 1992) que busca, desde los libros de texto escolar, entender cómo su narrativa se relaciona con las diversas interpretaciones del campo de la ciencia histórica en el sentido teórico.

Esta competencia surge en el marco de una *relación epistemológica* (Paul, 2016) que mantiene la disciplina escolar con la historiografía, en donde la constitución de hipótesis científicas, los parámetros en los que se construye la verdad epistémica y la explicación histórica, se integran, con sus particularidades, la enseñanza de la historia.

Es importante ubicar las maneras en que la escuela elabora el conocimiento del conflicto armado como disciplina escolar teniendo en cuenta, por ejemplo, la constitución de meta-conceptos históricos o conocimientos de segundo orden como la *relevancia histórica* que permite valorar la importancia de un acontecimiento, la *causa y consecuencia* que implica explicar un fenómeno desde una red compleja que integre acontecimientos y jerarquías múltiples, el *cambio y la continuidad* que equivale a explicar los acontecimientos históricos desde una temporalidad adecuada, y la *dimensión ética* que se integra a la capacidad de formular juicios éticos (Seixa y Morton, citado en Serrano y López, 2015).

**c. Su utilidad para la orientación y la relación política y moral:** el desafío educativo de ampliar las fronteras de la conciencia histórica sólo puede hacerse en la medida que las narrativas históricas se inserten en la vida práctica. El camino para llevar a cabo la orientación de los sujetos se da desde la capacidad que tienen las narrativas escolares de lograr el uso de los diversos saberes del pasado (biográficos, científicos o memoriales) en la interpretación de las temporalidades humanas. Para Rüsen (1992) los libros de texto escolar podrían otorgar herramientas para la ampliación de las perspectivas sobre el pasado y su paso a la vida práctica desde *la orientación histórica* a partir de la reflexión permanente sobre preguntas prácticas, la posibilidad de fusionar la interpretación histórica con la experiencia



personal y la interrelación en la explicación histórica de las temporalidades humanas con una apuesta hacia el futuro.

Igualmente, constituir una enseñanza del pasado que aporte a la orientación de la vida práctica también estaría dirigida desde el impacto que tienen las *relaciones políticas y morales* de la cultura histórica (Paul, 2016). Al referirse a la existencia de relato político se pone énfasis en la circulación social de relaciones de poder, jerarquización y fuerza que definen identidades, memorias y visiones de mundo. Aquí se hace evidente la pugna ideológica promovida por diferentes agentes o instituciones (por ejemplo, el Estado como poseedor del monopolio de la fuerza legítima) para mantener el poder político (Rüsen, 1992).

Por su parte, la relación moral que se establece en la narrativa histórica parte de afirmar que cualquier relato sobre el pasado implica una visión de mundo y sirve como modelo o ejemplo para actuar (Paul, 2016), que orientan o permiten generar juicios con y para la historia. Así, la historia que es abordada en el escenario escolar contiene referencias morales que "le dan forma (de-forman) a los acontecimientos del pasado para que se ajusten a las valoraciones del tiempo presente que se tienen" (Arias, 2015, p. 36), al igual que definen las valoraciones que los sujetos hacen desde la narrativa histórica.

En síntesis, desde las categorías de conciencia histórica y su utilidad para abordar el estudio de los libros de texto escolar se evidencia cómo está constituida la relación del tiempo histórico, determinando las maneras en que son enseñados los pasados violentos, interpretados en el presente y puestos en disposición para la transformación en la sociedad.

## A modo de cierre

La enseñanza del conflicto armado en la escuela afronta retos asociados, entre otras cosas, a comprender cuál es su papel en la circulación de versiones naturalizadas de la realidad, que invisibilizan la disputa por el sentido que les anteceden a los relatos de la historia. Lo mencionado nos lleva a preguntarnos por los discursos que transitan sobre el conflicto armado y la violencia política, el papel de la escuela en la construcción del pasado, y los procesos pedagógicos y didácticos que soportan su enseñanza.

Según lo anterior, las narrativas históricas que circulan en la escuela con relación a los pasados en conflicto no son neutras o sólo se encargan de presentar los contenidos sobre los hechos de gran impacto social. Por el contrario, están constituidas por una relación entre el pasado, presente y futuro, la posibilidad de orientar la vida práctica y las implicaciones políticas, epistemológicas y morales que tiene su enseñanza en la escuela, es decir, se relacionan con una determinada conciencia histórica. Asimismo, estas narrativas determinarían las formas en que el discurso escolar sería construido y puesto a circular en los libros de texto escolar, evidenciando las apuestas, tensiones y maneras de comprender episodios de la historia reciente.

Aterrizar la mencionada relación parte de analizar las competencias narrativas que son elaboradas y promovidas en los libros de textos escolares a partir de “listar un número de cualidades que este material debería contener” (Rüsen, 1997, p. 8). Los marcos de análisis que proporciona la conciencia histórica relacionados con la *utilidad para la percepción y relación material*, *utilidad para la interpretación y relación epistémica* y *utilidad para la orientación y relación política y moral* ayudan a captar las operaciones mentales desde las cuales se tramita la experiencia histórica y la orientación de la vida práctica, pero también cómo estas relaciones “se sitúan más allá de lo que

él y su grupo son en el presente inmediato”<sup>5</sup> (Cerri, 2001, p. 29) insertando su acción en la constitución de un sentido histórico, es decir, de una *cultura histórica* que determina formas particulares de percibir el pasado en un contexto social determinado.

En consecuencia, desde el análisis de los libros de texto escolar y la formación de conciencia histórica que promueve este material alrededor de la enseñanza del conflicto armado se juegan las perspectivas para su entendimiento y superación, atadas a proyectos políticos y sociales ya sea de legitimación o transformación. Lo anterior implica que los lazos que tienen los sujetos con la enseñanza de los pasados conflictivos o violentos, no sólo se constituyen en la transmisión de un sinnúmero de hechos emblemáticos del pasado, sino que se vinculan con la ampliación de la conciencia histórica, es decir, las formas en que los sujetos perciben, interpretan y se orienta gracias al pasado. En ese sentido, las narrativas históricas, como evidencia empírica de la constitución de la conciencia histórica, sería el vehículo que tiene la escuela para indagar sobre la circulación de versiones del conflicto armado, como de mostrar las posibilidades que se pueden abrir para su comprensión y transformación.

## Referencias

- ACHUGAR, M., FERNÁNDEZ, A. & MORALES, N. (2011). (Re) presentando el pasado reciente: la última dictadura uruguaya en los manuales de historia. *Discurso & Sociedad*, 5(2), 196-229.
- APPLE, M. (1993). El libro de texto y la política cultural. *Revista de Educación*, 301, 109-129.

---

5. Traducción propia.

- ARIAS, D. (2015). La enseñanza de la historia reciente y la formación moral. Dilemas de un vínculo imprescindible. *Revista Folios*, 42, 29-41.
- ARIAS, D. (2017). *Relatos de nación y escuela. Colombia en los imaginarios de docentes en formación*. Bogotá: Universidad Distrital FJC.
- ARIAS, D. (2018). El pasado reciente en la escuela. Relatos de estudiantes universitarios. *Revista Folios*, 47, 215-226.
- CARRETERO, M. (2007). *Documentos de Identidad*. Buenos Aires. Paidós.
- CATAÑO, C. (2011). Jörn Rüsen y la conciencia histórica. *Historia y Sociedad*, 21, 221-243.
- CERRI, L.F. (2011). *Ensino de história e consciência histórica. Implicações didáticas de uma discussão contemporânea*. Rio de Janeiro: Editora FGV.
- CUESTA, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Barcelona: Edición Pomares-Corredor.
- CUESTA, R. (2011). Historia con memoria y didáctica crítica. *Con-ciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales*, 15, 15-30.
- D'ALESSANDRO, S. (2014). Una mirada crítica al discurso de los textos escolares sobre el stronismo, *Nuevo Mundo Mundos Nuevos* [En línea], Questions du temps présent, mis en ligne le 05 juin 2014. URL: <http://nuevomundo.revues.org/66824> doi: 10.4000/nuevomundo.66824. Consultado el 15 de junio de 2017.
- DE AMÉZOLA, G. (2008). Currículo oficial y memoria. El pasado reciente en la escuela argentina. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 7, 47-55.
- DUQUE-GÓMEZ, L. (2017). Conflicto social colombiano: representación en textos escolares de ciencias sociales. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(19), 49-68.
- ESCOBAR, L. (2018). El conflicto armado y la violencia en los libros de texto escolares de Ciencias Sociales: miradas desde su campo investigativo. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 26, 8-23.

- ESCOBAR, L. (2017). La enseñanza de la historia reciente en Colombia y los libros de texto escolar: apuntes para la construcción de su campo investigativo. *Cambios y Permanencias*, 8(2), 1010-1026.
- ESCOLANO, B. (2012). El manual como texto. *Pro-Posições*, 3(69), 35-50.
- GONZÁLEZ, M. & PAGÉS, J. (2014). Historia, memoria y enseñanza de la historia: conceptos, debates y perspectivas europeas y latinoamericanas. *Historia y Memoria*, 9, 275-311.
- HERRERA, M. & VÉLEZ, G. (2014). Formación política en el tiempo presente: ecologías violentas y pedagogía de la memoria. *Nómadas*, 41, 149-165.
- HOBBSAWM, E. (2012). Introducción: la invención de la tradición. En E. Hobsbawm & T. Ranger, *La invención de la tradición* (pp. 7-21). Barcelona: Crítica.
- IBAGÓN, N. J. (2019). *Una historia difícil de narrar. El periodo de La Violencia en los textos escolares de ciencias sociales*. Cali: Universidad del Valle.
- KRIGER, M. (2017). La enseñanza de la historia reciente como herramienta clave para la formación del pensamiento político. Avance de una investigación en curso sobre jóvenes estudiantes argentinos. En *Cómo enseñar la historia reciente hoy: estrategias para el abordaje educativo de pasados en conflicto*, CAICYT CONICET (<http://cursos.centroredes.org.ar>), Argentina.
- KAUFMANN, C. & DOVAL, D. (1999). Textos escolares y dictadura. La formación moral y cívica durante el proceso. En C. Kaufmann & D. Doval, *Paternalismos Pedagógicos* (pp. 94-102). Buenos Aires: Laborde Editor.
- LÄSSIG, S. (2009). ¿Textos escolares de historia como medio de reconciliación? Algunas observaciones sobre textos bilaterales e “historias comunes”. En Ministerio de Educación Nacional de Chile (Ed.), *Textos escolares de historia en Ciencias Sociales*. Santiago de Chile.
- MADALENA, I. & LLOPIS, P. (1995). El régimen de Franco en los libros de texto. Un análisis crítico y una alternativa didáctica. *Proyecto “Kairós”, didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 9, 79-99.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (1998). Lineamientos curriculares de ciencias sociales. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (2002). Estándares Básicos de competencias en ciencias sociales. ¡Formar en ciencias el desafío! Bogotá: Ministerio de Educación.

OTEÍZA, T. (2009). Solidaridad ideológica en el discurso de la historia: Tensión entre orientaciones monoglóscas y heteroglóscas. *Revista Signos*, 42(70), 219-244.

PANTOJA, P., LOAIZA, Y. & POSADA, R. (2013). Ecos del ayer, el hoy y el mañana: la conciencia histórica como propuesta en la formación de licenciados en ciencias sociales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1(10), 136-157.

PAGÈS, J. (1997). Los conflictos en las sociedades rurales: el conflicto Remensa (s. XV) y el conflicto de Chiapas (1994). En P. Benejam & J. Pagès. (Coord.), *Ciencias sociales, contenidos, actividades y recursos* (pp. 414-480). Barcelona: Praxis.

PAUL, H. (2016). *La llamada del pasado. Claves de la teoría de la historia*. Zaragoza: Instituto Fernando el católico.

QUINTERO, M. (2012). Enseñanza de la historia del conflicto armado en Colombia: fundamentos para la construcción de propuestas para su enseñanza en el ámbito universitario. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 5(2), 205-230.

RODRÍGUEZ ÁVILA, S. (2009). El 9 de abril en las políticas de la memoria oficial: El texto escolar como dispositivo de olvido. En C. Ayala, O. Casallas & H. Cruz. (Eds.), *Mataron a Gaitán: 60 años*, pp. 135-154. Bogotá: Editorial Universidad Nacional de Colombia.

RODRÍGUEZ, N. (2018). Pensamiento histórico y conciencia histórica en la enseñanza de la historia en Colombia. En A. López-García & P. Millares. (Eds.), *Nuevas líneas y tendencias de Investigación en educación histórica* (pp. 199-212). España: Edición No Venal. Universidad de Murcia.

- ROMERO, L.A. (Coord.) (2004). *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- RUBIO, G. (2012). El pasado reciente en la experiencia chilena. Bases para una pedagogía de la memoria. *Estudios Pedagógicos XXXVIII*, 2, 375-396.
- RÜSEN, J. (1992). El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogénica relativa a la conciencia moral. *Revista Propuesta Educativa*, 7, 27-36.
- RÜSEN, J. (1997). El libro de texto ideal: reflexiones en torno a los medios para guiar la clase de historia. *Revista Iber*, 12, 79-93.
- RÜSEN, J. (2001). *Razão histórica. Teoria da história: fundamentos da ciência histórica*. Brasil: Editora Universidade de Brasília.
- RÜSEN, J. (2007a). *História viva. Teoria da história III: formas y funciones de conocimiento histórico*. Brasil: Editora Universidade de Brasília.
- RÜSEN, J. (2007b). How to make sense of the past—salient issues of meta-history. *The Journal of Transdisciplinary Research in Souther Africa*, 6(2), 169-221.
- RÜSEN, J. (2009). Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. *História da historiografia*, 2, 163-209.
- SÁNCHEZ-COSTA, F. (2013). La fragua de la identidad: memoria, conciencia histórica y cultura histórica. En J. Lluís Palos & F. Sánchez-Costa. (Eds.), *A vueltas con el pasado. Historia, memoria y vida* (pp. 185-211). Barcelona: Ediciones Universidad de Barcelona.
- SANT, E., PÀGES, J., SANTISTEBAN, A., GONZÁLEZ-MONFORT, N. & OLLER, M. (2014). ¿Cómo podemos analizar la competencia narrativa del alumnado en el aprendizaje de la historia? *Revista Clío & Asociados. La historia enseñada 18-19*, 166-182.
- SÁNCHEZ, M. & RODRÍGUEZ, S. (2008). Narrativa, memoria y enseñanza del conflicto armado colombiano: propuesta para superar las políticas de olvido e impunidad. En A. Serna & D. Gómez. (Comps.), *El Papel*

*de la Memoria en los Laberintos de la Verdad, la justicia y la Reparación* (pp. 203–230). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

**SCHMIDT, M.** (2017). ¿Qué hacen los historiadores cuando enseñan la historia? Contribución de la teoría de Jörn Rüsen para el aprendizaje y el método de enseñanza de la historia. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 24, 26–37.

**SERRANO, J. & LÓPEZ-FACAL, R.** (2015). Competencias narrativas históricas: el pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 87–101.



## **SOBRE LOS AUTORES**

---

### **Augusta Valle Taiman**

Profesora tiempo completo del Departamento de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, directora de estudios de la Facultad de Educación y docente coordinadora del Grupo Historia para Maestros del Instituto Riva Agüero. Doctora en Didáctica de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Barcelona, con la tesis doctoral titulada “Los Últimos 100 años de la Historia Peruana según los y las estudiantes del profesorado: Estudio sobre sus Representaciones de la Historia y su Conciencia Histórica”. Ganadora del premio extraordinario de Doctorado otorgado por la U.A.B. Licenciada en Educación Secundaria con especialidad en Historia y Geografía por la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) y Bachiller en Letras y Ciencias Humanas con mención en Historia por la PUCP. Dedicada a la investigación de la enseñanza de la historia, las ciencias sociales y la interpretación del patrimonio. Sus principales intereses se centran en la formación inicial y permanente de los docentes del área de ciencias sociales. ORCID: 0000-00030491-2456

---

### **Carlos Muñoz Labraña**

Profesor asociado del Departamemto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Concepción (Chile). Doctor en Educación, Universidad de Concepción; Magíster en Historia, Universidad de Concepción; Profesor de Historia, Universidad de Concepción. Director del Programa Magíster en Educación de la Universidad de Concepción. Es el coordinador del Grupo de investigación en enseñanza de la Historia en la Universidad de Concepción, cuyos productos han

sido publicados en revistas de alto impacto en Chile, Iberoamérica y Europa. En los últimos cinco años ha dirigido tesis de pregrado y postgrado vinculadas a la enseñanza de la historia y de la formación ciudadana. ORCID: 0000-003-2044-1965

————— **Fabián Andrés Llano**

Docente investigador del programa de Hotelería y Turismo de la Universitaria Uniagustiniana. Doctor en Ciencias Humanas del Patrimonio y la Cultura Universidad de Girona (España). Magíster en Investigación social interdisciplinaria de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Licenciado en Ciencias Sociales. Es Investigador Adscrito al Instituto de Patrimonio Cultural de Cataluña. Se ha desempeñado como coordinador de la línea en educación, lenguaje y comunicación del doctorado Educación y sociedad, Universidad de la Salle; docente de la maestría en Educación de la Universidad la Gran Colombia. Trabaja desde el año 2009 en la relación entre lenguaje, poder y territorio desde los ámbitos del patrimonio cultural, el turismo y la educación. Desde el aspecto educativo se ha interesado por la enseñanza de las ciencias sociales, la didáctica del patrimonio y las relaciones entre la educación y la sociedad en aspectos como la enseñanza de la gestión urbana, la ciudad educadora y la enseñanza de la historia. ORCID: 0000-0003-2181-3476

————— **Gabriela Vásquez Leyton**

Profesora de Historia, Geografía y Ciencias Sociales; Licenciada en Educación e Historia de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso; Máster en Cualificación Pedagógica en Geografía, Historia y Ciencias Sociales y Doctora en Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales por la Universidad de Valladolid. Se desempeña

como Profesora de Didáctica de la Historia en la Universidad Andrés Bello, para la formación inicial de profesores de educación básica. Participa como co-investigadora en los proyectos Fondecyt: “Creencias sobre el proceso de ocupación militar ocurrido a fines del s. XIX en la Araucanía, de profesores de Historia y Ciencias Sociales de primer año de Enseñanza Media, en liceos municipales y subvencionados de esta región” y “Social studies teachers, classroom discussions and students’ citizenship participation in the public sphere: teaching the national independence in the context of the Bicentennial”. ORCID: 0000-0002-5633-7572

### ————— **Juan Carlos Ramos Pérez**

Profesor asociado de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia –UNAD– e investigador del Grupo AMECI. Doctor en Educación, Universidad Autónoma de Barcelona; Magíster en Investigación Social Interdisciplinaria, Universidad Distrital Francisco José de Caldas; Licenciado en Ciencias Sociales, Universidad Pedagógica Nacional. Ha liderado investigaciones en relación con la enseñanza de la historia reciente en Colombia a través de imágenes y narrativas. Tiene experiencia de enseñanza en educación básica y media, y en educación superior se ha desempeñado como docente en diversas universidades el campo de la investigación educativa, la sociología de la educación y la didáctica de las ciencias sociales. Sus publicaciones han girado alrededor de la enseñanza del pasado reciente y, en particular, del conflicto armado colombiano. En el año 2018 la Fundación Alejandro Ángel Escobar reconoció su trabajo con una Mención de Honor en Ciencias Sociales y Humanas y, en 2019 la Universidad Autónoma de Barcelona le concedió el Premio Extraordinario de Doctorado

---

**Liliana del Pilar Escobar Rincón**

Profesora tiempo completo de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Candidata a Doctora en Educación del Doctorado Interinstitucional en Educación de Universidad Distrital Francisco José de Caldas (UDFJC). Magíster en Investigación Social Interdisciplinaria (UDFJC) y Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales (UDFJC). Integrante de los grupos de investigación Educación y Cultura Política y, Pedagógica y Derecho. Experiencia en trabajo organizativo con comunidades, docencia universitaria y consultorías en temas de educación. Trayectoria investigativa trazada alrededor de la sistematización de experiencias, la enseñanza de la historia reciente y la didáctica de la historia. ORCID: 0000-0002-9495-2613

---

**Nilson Javier Ibagón Martín**

Profesor Asociado del Departamento de Historia de la Universidad del Valle (Cali, Colombia). Integrante del grupo de Investigaciones Históricas en Economía, Política y Educación (IHEPE). Candidato a Doctor en Educación, Universidad de Murcia; Magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación, FLACSO-Argentina; Magíster en Historia, Pontificia Universidad Javeriana; Especialista en Políticas Educativas, FLACSO-Argentina; Especialista en Currículo y Pedagogía, Universidad de los Andes; y Licenciado en Educación básica con énfasis en Ciencias Sociales, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Investigador con categoría de Asociado de Minciencias. Su campo de investigación se ha concentrado principalmente en el análisis de la política educativa en Colombia, la enseñanza-aprendizaje de la historia y la formación docente. ORCID: 0000-0002-0708-2980

### ————— **María Sánchez Agustí**

Doctora en el área de Educación Histórica por la Universidad de Valladolid donde, desde el año 2002, realiza su labor docente como Profesora Titular en la Formación de Profesores de Educación Primaria y Secundaria. Es la Coordinadora del Grupo de Investigación Reconocido de la UVa (GIR EDUHIPA), integrado en la Red de Investigación de Excelencia *Red 14*. En los últimos diez años ha dirigido nueve tesis doctorales y ha sido la Investigadora Principal de dos proyectos de investigación financiados por el Plan Estatal I+D+i 2008-2011 (EDU 2009-09775) y 2013-2016 (EDU2013-43782-P) sobre la enseñanza de la historia reciente en España y Chile, realizado en colaboración con investigadores de este país. Los resultados han sido difundidos en revistas educativas de impacto comprendidas en SSCI (JCR) de la Web of Science y SJR de Scopus. ORCID: 0000-0001-7163-3276.

### ————— **María Auxiliadora Schmidt**

Profesora Titular de la Universidad Federal de Paraná (Brasil). Doctora en Historia, UFPR; Magíster en Educación, UFPR; Historiadora, UFPR, y; Comunicadora, Universidad de Brasilia. Es además Pos-doctora en Didáctica de la Historia, Universidad Nueva de Lisboa (Portugal) y, Pos-doctora en teoría de la Historia, Universidad de Brasilia. Coordina el Laboratorio de Investigación en Educación Histórica –LAPEDUH–, el cual se encuentra articulado al programa de pos-graduación en educación de la UFPR. Es presidenta de la Asociación Iberoamericana de Educación Histórica. Tiene experiencia en el área de Historia y educación, con énfasis en Educación Histórica y enseñanza de la Historia, actuando principalmente en los siguientes temas: educación histórica, didáctica de la historia, enseñanza y aprendizaje, manuales didácticos y formación de profesores de historia. ORCID: 0000-0003-4820-5913.

---

**Marlene Cainelli**

Profesora asociada de la Universidad Estadual de Londrina (Brasil). Coordinadora del grupo de investigación “História e Ensino”. Coordinadora del *PIBID/História* de la Universidad Estadual de Londrina (2014/2017). Profesora de los programas de Maestría y Doctorado en Educación y de la Maestría en Historia de la UEL. Doctora en Historia Social, Universidad Federal de Paraná; Magíster en Historia, UFPR; Licenciada en Historia, Universidad estadual de Londrina. Pos-Doctora en Educación de la Universidad Federal de Paraná y, Pos-Doctora en Educación Histórica por la Universidad de Minho (Portugal). Tiene experiencia en el área de Historia y Educación, actuando principalmente en los siguientes temas: enseñanza de la historia, formación de profesores, educación histórica, saberes escolares y saberes docentes. ORCID: 0000-0002-9709-3834.

---

**Roberto Granados Porras**

Docente e investigador de la Universidad Nacional de Costa Rica y docente de la Universidad de Costa Rica en el Sistema de Estudios Generales-Cátedra de Historia de la Cultura, Sede Occidente. Doctorando en Educación de la Universidad Nacional Estatal a Distancia de Costa Rica; Máster en Tecnología e Innovación Educativa por la Universidad Nacional de Costa Rica; Máster en Historia Aplicada por la Universidad Nacional de Costa Rica; Bachiller en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica por la Universidad Nacional de Costa Rica y Licenciado en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica por la Universidad Nacional Estatal a Distancia de Costa Rica. Actualmente en la Universidad Nacional de Costa Rica coordina el Proyecto de investigación Gestión de la calidad del Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica (Fase II) y participa como investigador en el proyecto Educación Continua para docentes de Estudios Sociales y Educación

Cívica. Entre sus áreas de investigación se encuentran: enseñanza de la Historia, enseñanza de los Estudios Sociales, Tecnología e Innovación Educativa. ORCID: 0000-0003-3460-5393

---

### **Rosi Terezinha Ferrarini Gevaerd**

Coordinadora del curso de Historia en la Facultad UNINA. Participa como investigadora en el Grupo de Investigación en Educación Histórica del Laboratorio de Investigación en Educación Histórica - LAPEDUH-, integrado al programa de Pos-graduación en Educación de la Universidad Federal de Paraná. Es Doctora en Educación por la Universidad Federal de Paraná -UFPR-; Magíster en Educación, UFPR; Graduada en Ciencias Sociales por la Facultad Católica de Paraná (actual Pontificia Universidad Católica de Paraná). Es Pos-Doctora en Educación por la UFPR. Actuó como profesora nombrada en la Alcaldía Municipal de Curitiba y estuvo en la coordinación de Historia en la Secretaria Municipal de Educación de Curitiba con la formación continuada de profesores. Tiene experiencia en el área de Educación, con énfasis en enseñanza de la Historia, actuando principalmente en los siguientes temas: enseñanza de la historia, educación histórica, historia de Paraná, narrativa histórica, textos escolares, formación de profesores y currículo.

---

### **Vanessa Andrea Cubillos Alvarado**

Estudiante del Doctorado en pensamiento complejo Hermsillo - México Multiversidad Mundo Real Edgar Morín. Magíster en Investigación Social Interdisciplinaria de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas; Licenciada en Química de la misma Universidad; investigadora independiente en temas medio ambientales, educativos y construcción de paz. Se ha desempeñado como Directora de Calidad en la Universidad La Gran Colombia y en la Escuela

de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Sergio Arboleda. Ha sido docente ocasional de la Maestría en Gestión Urbana de la Universidad Piloto de Colombia y en la actualidad es docente tiempo completo del programa de Administración ambiental de la misma Universidad. ORCID: 0000-0003-3685-107X.



## OTRAS COEDICIONES

— **Educación histórica para el siglo XXI: principios epistemológicos y metodológicos**

Editores: Nilson Javier Ibagón Martín, Rafael Silva Vega, Adriana Santos Delgado y Robín Castro Gil

— **Historia, Política y Sociedad. Investigaciones sobre ámbitos de la realidad moderna y contemporánea Valle del Cauca**

Compiladores: Rafael Silva Vega, Adriana Santos Delgado y Antonio Jose Echeverry

— **Poder y ciudad en Cali: hacia la construcción de un orden urbano, 1910-1950**

Editores: Enrique Rodríguez Caporalli y Antonio José Echeverry Pérez



Este libro se terminó de imprimir y encuadernar en junio de 2021. En su preparación se emplearon tipos Merriweather en 9/14.



El presente libro, a partir de diferentes investigaciones desarrolladas en Colombia, Chile, Brasil y Perú , busca aportar elementos de análisis que permitan reconocer la importancia que tiene hoy, afrontar decididamente como sociedad global, el dolor y la frustración que emanan de procesos históricos definidos por la barbarie, la crueldad, el horror y la sevicia humanas; tarea en la cual, es indispensable pensar nuevas concepciones y sentidos de los alcances formativos de la enseñanza y el aprendizaje de la historia. Una historia viva, crítica y contra-hegemónica, al alcance del grueso de la población, se postula así, como un medio efectivo para interpretar el pasado, entender el presente -tomando acción en él- y proyectar un futuro esperanzador.

