

# Guerra, educación y memoria: Apuntes sobre la transmisión del conflicto armado en Colombia\*

Ariel Sánchez Meertens / Universidad Nacional de Colombia

## Resumen

Este artículo aborda la enseñanza y el aprendizaje del conflicto armado colombiano rastreando su presencia en la política educativa, los textos escolares, las prácticas escolares y los saberes de la nueva generación. Además de revisar numerosos textos, se visitaron 40 colegios en 37 municipios del país, consultando a casi 1500 estudiantes indagando por sus modos de aprendizaje, sus fuentes y conocimientos de la guerra y la paz. Se esboza el concepto de alianzas semánticas para dar cuenta de la transmisión intergeneracional de saberes y se sugieren estrategias para incorporar las voces de estos jóvenes en los mecanismos de justicia transicional.

**Palabras clave:** conflicto armado, educación, historia, jóvenes, transmisión

## Abstract

This article deals with the teaching and learning strategies regarding the history of the armed conflict in Colombia. It traces the presence of the war in educational policy, in textbooks, school practices and in the new generation's claimed knowledge. Besides checking several texts, 40 schools were visited in 37 municipalities where nearly 1500 students were asked about their modes of learning, their sources and their knowledge on peace and war. The concept of semantic alliances is introduced to explain the intergenerational transmission of knowledge; to finally present strategies to include these voices of the youth in the transitional justice mechanisms.

**Keywords:** armed conflict, education, history, youth, transmission

## Introducción

Este texto explora las diversas modalidades de transmisión de conocimiento intergeneracional, así como las maneras en que éstas se articulan y desarticulan en los intentos por fijar los sentidos del conflicto armado en Colombia. Se propone esta exploración porque a pesar de la abrumadora producción académica sobre la violencia, las discusiones concernientes a la producción, circulación, enseñanza y adquisición de conocimiento (histórico) de la guerra continúan siendo limitadas. Por ello, mientras que las aproximaciones al conflicto armado suelen girar en torno a sus causas, su historia, sus actores, su impacto, o la resiliencia de sus víctimas; aquí propongo en cambio una mirada desde una suerte de economía política del conocimiento: desde la gestación, la distribución y el consumo de los saberes de la guerra.

Como parte de esta investigación indagamos entre estudiantes de colegio en 37 municipios del país si recordaban algún incidente en particular de violencia en su comunidad. En el caso de Gaitania (Planadas) -considerada la cuna de las FARC-, varios reseñaron un mismo incidente, expresado así por uno de ellos: "Sí. Un día que estaban celebrando el día de los niños en el parque -estábamos con mis primas y hermanos- y se metió la guerrilla. Hubo un muerto que fue el payaso... quien era un soldado"<sup>1</sup>. La imagen de ese recuerdo infantil se resiste al olvido, quizás porque se configura como retrato condensado de una guerra cuya prolongación y argumentación *ad absurdum* termina por generar narrativas con tonalidades que circundan lo trágico.

No obstante la singularidad de ese evento, respuestas semejantes se encuentran a lo largo y ancho del país; son respuestas irrepetibles pero reconocibles, únicas pero de alguna manera con sentidos conmensurables. Son en todo caso palabras que remiten a una de las múltiples modalidades de aprendizaje del conflicto armado: la modalidad testimonial<sup>2</sup>. Sin embargo, este ejercicio no pretende ser uno más entre los ya numerosos y sofisticados trabajos sobre la memoria. Este estudio se hace más bien *a través* de los contenidos de los relatos, justamente como insumos para la comprensión de las dinámicas intergeneracionales de producción de conocimiento, abordadas desde su diversidad tanto temporal como regional. Nos importa pues lo recordado en la medida en que esto nos diga algo sobre el proceso de transmisión, sobre cómo es posible decir lo dicho, recordar lo recordado. La figura del payaso muerto es por tanto ilustrativo aquí ante todo porque habla de una manera de conocer la

guerra; el payaso asesinado es relevante porque es un nodo estructurador de sentido.

Pero si la consolidación de saberes de la guerra está atravesada por distintos intereses, diversas experiencias de violencia, disímiles medios de transmisión y está repleta de referentes locales como la muerte de un payaso, ¿Cómo es entonces posible pensar y enseñar 'el' conflicto armado en Colombia como un cuerpo de conocimiento definido y transferible? Responder este interrogante exigirá el esbozo de un nuevo concepto que denomino *alianzas semánticas*, noción que podría explicar la sostenibilidad y transformación del conflicto basada en una red de intercambios simbólicos, cuyos pormenores serán delineados más adelante. Baste por ahora enunciar el trazado de este trabajo, empeñado en seguirle el rastro a los movimientos del conocimiento sobre el conflicto armado.

Partimos así entre los meandros institucionales, revisando la política educativa frente a la guerra; exploramos luego su presencia en los textos escolares; hasta desembocar en una polifonía de modalidades de aprendizaje, conocimientos y visiones alternativas sobre el conflicto armado, expuestas por una nueva generación de colombianos. En particular para este último tramo se ha llevado a cabo trabajo de campo en 40 colegios abordando a estudiantes principalmente de grados 9, 10 y 11, combinando entrevistas, etnografía y la elaboración supervisada de cuestionarios abiertos con 25 preguntas, entre las cuales aquella sobre *incidentes de violencia recordados*, reseñada previamente.

### **Primer eje: política educativa y conflicto armado**

Hasta hace muy poco los lineamientos de la política educativa en torno a la historia del conflicto armado eran desalentadores. Como lo señala María Isabel González, no es que fuera negada la violencia del país, pero en vez de orientar el currículo hacia la comprensión de dicha realidad, la aproximación hasta entonces sugerida era la de formar "posturas éticas y cívicas de rechazo a la violencia" (González 2011), como sucede de hecho en la mayoría de países con un historial de guerra.

Efectivamente, un lustro atrás, historiadoras y pedagogas como Sandra Patricia Rodríguez Ávila y Olga Marlene Sánchez Moncada podían afirmar que no se encontraba en la agenda educativa una política de incorporación de la historia o de la memoria del conflicto armado colombiano, ni como tema curricular ni como objeto de trabajo pedagógico (Jiménez y otros 2012). El panorama es otro para el año 2017. Hoy existen dos pilares de política pública relacionados con el pasado violento que complementan algunos de los lineamientos ya esbozados en la *Constitución de 1991*, en la *Ley General de Educación* (Ley 115 1994) y en los *Estándares básicos de Competencias Ciudadanas* (MEN 2006).

El artículo 149 de la Ley de Víctimas (Ley 1448 2011) propone efectivamente un ejercicio institucional de memoria

histórica y señala que el Estado Colombiano adoptará como garantías de no repetición la creación de una pedagogía social que promueva los valores constitucionales en relación con los hechos acaecidos. Además, en el Decreto mediante el cual se reglamenta esta Ley, se dictan otras disposiciones entre cuyos componentes se encuentran actividades de pedagogía para "crear y cimentar una cultura de conocimiento y comprensión de la historia política y social de Colombia en el marco del conflicto armado interno" (Decreto 4800 2011, Art. 189). Dice además la Ley de Víctimas que el Ministerio de Educación Nacional "fomentará desde un enfoque de derechos, diferencial, territorial y restitutivo, el desarrollo de programas y proyectos que promuevan la restitución y el ejercicio pleno de los derechos, desarrollen competencias ciudadanas y científico-sociales en los niños, niñas y adolescentes del país; y propendan a la reconciliación y la garantía de no repetición de hechos que atenten contra su integridad o violen sus derechos" (Ley 1448 2011, Art. 145).

El segundo pilar es la extensión pedagógica de la Ley de Víctimas, conocida como la Cátedra para la Paz (Ley 1732 2014), reglamentada mediante el decreto 1038 de 2015. Entre sus objetivos se incluye "fomentar el proceso de apropiación de conocimientos y competencias relacionados con el territorio, la cultura, el contexto económico y social y la memoria histórica, con el propósito de reconstruir el tejido social, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad de los principios, derechos y consagrados en la Constitución" (Decreto 1038 2015, Art 2). Los establecimientos educativos deben desarrollar al menos dos de los siguientes doce temas: a) Justicia y Derechos Humanos, b) Uso sostenible de los recursos naturales, c) Protección de las riquezas culturales y naturales de la Nación, d) Resolución pacífica de conflictos, e) Prevención del acoso escolar, f) Diversidad y pluralidad, g) Participación política, h) Memoria histórica, i) Dilemas morales, j) Proyectos de impacto social, k) Historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales, l) Proyectos de vida y prevención de riesgos (Decreto 1038 2015). Finalmente el artículo 5 destaca sobre el proceso de evaluación que el ICFES deberá incorporar a partir de 2016 la valoración de los logros correspondientes a la Cátedra de la Paz dentro de las pruebas Saber 11 (Decreto 1038 2015).

Aunque laudable, la Cátedra para la Paz sufre de al menos tres deficiencias considerables: 1) la poca socialización y ausencia de guías de implementación para el momento de su promulgación, 2) el desconocimiento en su gestación de la vasta experiencia de instituciones educativas a lo largo del país en el abordaje de la violencia en Colombia, bien sea de manera formal o informal, 3) la vaguedad de contenidos y por ende su casi imposible evaluación dada la libre selección de dos entre doce líneas temáticas, cada una de ellas por sí mismas ya bastante amplia, general y controvertible. Asumamos por ejemplo que un colegio opte por desarrollar los temas del uso sostenible de los recursos naturales (b) y Proyectos de vida y prevención de riesgos (l). Me pregunto entonces ¿de qué modo garantiza esta

combinación el abordaje la historia del conflicto armado para que se constituya en una auténtica cátedra para la paz?

La expectativa es convertir en un tercer pilar de esta política educativa los informes de la *Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas*<sup>3</sup> y los informes del Centro Nacional de Memoria Histórica<sup>4</sup>, así como el informe final de la recién creada *Comisión de Esclarecimiento de la Verdad Convivencia y No-Repetición*<sup>5</sup>. No solamente deben estas fuentes proveer insumos para los textos escolares, sino que tendrían que ser material obligatorio para los colegios en versiones didácticas ajustadas; tal como ya ha ocurrido en otros países de transiciones políticas emblemáticas, como Guatemala, Perú, Argentina o Sudáfrica.

Podemos entonces constatar hoy que existe el espacio y la voluntad política, así como las herramientas legislativas para concebir una estrategia mediante la cual se aborde el pasado violento de nuestro país en las aulas de clase. Pero simultáneamente se confirma la necesidad de llevar a cabo ajustes cruciales en esos instrumentos y desarrollar con mayor fineza sus referentes y potencialidades. Ahora bien, la vaguedad aún presente en las políticas educativas frente al conflicto armado no ha frenado su presencia en muchos de los textos escolares que circulan en Colombia.

### Segundo eje: textos escolares y la historia de las violencias

Por un lado sabemos que la selección de un curso de acción depende de la representación del problema que la persona pueda construir (Bello y Ruiz Ceballos 2002). Por el otro, sabemos desde la sociología de la guerra que tanto la violencia como sus alternativas debe ser imaginadas para poder ser ejecutadas (Schmidt y Schroeder 2005). Siendo esto así, es ineludible entonces una aproximación a las representaciones sociales del conflicto armado en Colombia, empezando en este caso por sus reproducciones en los textos escolares.

A pesar de la creciente presencia de la historia del conflicto armado en los manuales escolares, aún persisten algunos viejos reparos. Es cierto que las referencias son cada vez más detalladas y su cobertura más amplia; y sin embargo, la aproximación a la violencia sigue resaltando fundamentalmente su modalidad genérica, una violencia en abstracto que reduce a las víctimas a cifras o enunciados generales y presenta el pasado como una “historia sin hechos” (González 2011) o por el contrario, como un listado de hechos sin historia.

Sin embargo, en las más recientes ediciones (particularmente desde 2010) tanto sobrevivientes y sus palabras, como descripciones elaboradas de casos concretos de violencia, han empezado a conquistar espacios dentro de estos textos escolares, a través sobretodo de materiales adicionales disponibles en línea, o en las secciones de los manuales destinados a las actividades propuestas para los estudiantes. Recientemente la editorial Santillana

ha publicado además una colección de manuales de acompañamiento a la implementación de la Cátedra para la Paz y está ofreciendo en alianza con la Universidad Javeriana un diplomado virtual de capacitación para docentes en esta Cátedra.

De suerte que a los pilares de política pública ya señalados se le suma la decisiva presencia del conflicto armado colombiano en los textos escolares que, aunque no responde a una normatividad que explícitamente regule o exija estos contenidos, si han generado una estandarización curricular de facto. Esto -se puede suponer- responde igualmente a los lineamientos generales del ICFES que justamente por mandato de la Ley 1732 debe evaluar ya desde el 2016 contenidos asociados al desarrollo de la Cátedra para la Paz en las pruebas de saber 11. Así por ejemplo, entre los estándares de referencia para dichas pruebas correspondientes al año 2015, se encuentra: “Análisis del periodo conocido como la “Violencia” y establezco relaciones con las formas actuales de violencia; explico el surgimiento de la guerrilla, el paramilitarismo y el narcotráfico en Colombia; reconozco y explico los cambios y continuidades de los movimientos guerrilleros en Colombia desde su surgimiento hasta la actualidad; Identifico causas y consecuencias de los procesos de desplazamiento forzado de poblaciones y reconozco los derechos que protegen a estas personas; analizo de manera crítica los discursos que legitiman la violencia” (ICFES 2015, 53, 57).

Si bien se trata de una clara invitación a abordar el conflicto armado, también es cierto que el enfoque sigue recayendo sobre las trayectorias y narrativas de victimarios e insuficientemente sobre los procesos de victimización, resistencia y resiliencia. Sin embargo ya son varios los textos escolares que hacen referencia a la ley de víctimas y han incluido cuadros con el conflicto armado en cifras, incluyendo el número de víctimas desagregado por responsables (Maraboli Salazar, Prieto Ruiz y Melo Pinzón 2012, 204-205). En el texto escolar *Caminos del Saber 10* hay incluso una nota sobre la masacre de Bojayá, después de la cual se le pregunta al estudiante que si los autores de la masacre llegaran a someterse a la justicia, “¿Qué responsabilidad deben asumir en un eventual proceso de paz?” y “¿Cómo crees que podrían reparar a las víctimas?” (Maraboli Salazar, Prieto Ruiz y Melo Pinzón 2012, 207).

En otros textos escolares se formulan igualmente preguntas que buscan activar discusiones entre los estudiantes, pero que no siempre son propositivas ni de gran utilidad pedagógica. Así por ejemplo en el texto *Norma Sociales para Pensar 10*, se pregunta para trabajar en grupo: “¿Qué es una masacre y cuántos muertos necesitamos para considerar que en el país ha ocurrido u ocurre algo que debe cambiar?” (Ramírez Arcos, y otros 2011, 59).

No hay espacio aquí para una revisión exhaustiva de todos los textos escolares, pero por lo pronto valga resaltar los aspectos más notables de una de las colecciones que más atención le presta a la aproximación del conflicto armado y

que incluye ya la firma del acuerdo de paz entre el gobierno Santos y las Farc: *Saberes 9, 10 y 11* de la editorial Santillana. Lo primero que hay que anotar es que la prominencia y transversalidad del conflicto armado colombiano a lo largo de los tres textos escolares (9, 10 y 11) que había en la colección anterior (Caminos del Saber), se ve en esta serie más concentrada en sólo dos unidades: *Conflicto armado y Violencia* para décimo, y *Normatividad Internacional y conflicto Armado* para undécimo.

En noveno el conflicto no es del todo ausente, pues hay una subsección dedicada a la violencia de los cincuenta, una subsección dedicada a los actores del conflicto armado y una a la violencia, el conflicto armado y el narcotráfico, junto con una serie de actividades interesantes. Pero no hay una unidad completa enfocada en este tema y las tres entradas suman acaso 6 páginas en total, con algunos párrafos adicionales indirectos dentro de los segmentos que relatan los diferentes períodos presidenciales.

Aun así resulta muy sugestiva la propuesta de proyecto transversal que aparece al final del libro, donde se le propone al estudiante la siguiente pregunta de investigación: “¿De qué forma los gobiernos brindan atención a las víctimas del conflicto armado para restituir sus derechos?” (Marabolí, y otros 2016, 282); Pregunta acompañada de un sucinto párrafo sobre las dinámicas violentas del país y sus consecuencias.

A cambio de la reducción en visibilidad en noveno, en la unidad 8 del libro para grado décimo lo que se ofrece es una lectura más continua y de mayor alcance de la historia de la violencia en Colombia. En él, el recorrido histórico de la violencia no empieza – como es común – con el asesinato de Gaitán, sino que se aborda desde la conquista, y solo luego de presentar factores estructurales generadores de violencia. Incluso antes, uno de los subtemas es el ordenamiento territorial y el conflicto armado, sección en la cual se tocan temas como la reforma agraria, corredores estratégicos, recursos naturales, desplazamiento, cultivos ilícitos, equilibrio ecológico, minoría étnicas y violencia (Parra y Riveros Alfonso 2016).

Antes de profundizar en los factores de violencia en Colombia el texto hace una aseveración interesante pero controversial. Dice al empezar la octava unidad que “la violencia en su totalidad ha penetrado la sociedad a tal punto que los ciudadanos conciben de modo natural o habitual diversas formas de violación de los derechos humanos” (Parra y Riveros Alfonso 2016, 188). Notables son también los diferentes factores políticos, económicos y sociales que vinculan a las dinámicas de la violencia. Mencionan entre ellas la fragilidad del estado, el clientelismo, la corrupción, el acceso y la explotación de la tierra, las migraciones masivas, la pobreza, exclusión educativa y la falta de acceso a la justicia. Llama igualmente la atención una de las actividades en la cual le proponen al estudiante marcar si están totalmente de acuerdo, parcialmente de acuerdo o en desacuerdo con las siguientes tres provocadoras afirmaciones:

El estado colombiano no tiene la capacidad militar y estratégica para contrarrestar las acciones de los grupos armados.

La corrupción política es un fenómeno necesario, ya que los gobiernos deben mejorar su administración bajo cualquier mecanismo.

El desplazamiento beneficia a la industria y la composición social de ciertas zonas del territorio, a pesar de registrar grandes conflictos históricos.

(Parra y Riveros Alfonso 2016, 189)

También vale la pena hacer mención acá del segmento que presenta las diferentes fases del paramilitarismo, empezando en 1965 (contemporáneo con las primeras guerrillas comunistas) y terminando en el 2006. En ese breve pero denso pasaje se muestran las diferentes modalidades de paramilitarismo, la cercanía con fuerzas gubernamentales a través de por ejemplo las Convivir o la parapolítica; su impacto en la sociedad señalando que cometieron más de 3500 masacres, desaparecieron a miles de personas y se apropiaron de más de seis millones de hectáreas; su desmovilización y la emergencia posterior de las llamadas Bacrim (Parra y Riveros Alfonso 2016, 195).

Asimismo en un segmento posterior sobre procesos de paz se incluye ya un apartado sobre los diálogos en la Habana, aunque desafortunadamente por haber sido redactado a mediados del 2015 aún no incluye detalles de lo pactado. Finalmente en la sección sobre las cifras del conflicto armado llama la atención que no solamente se presentan los números sino que éstos son antecedidos por la siguiente aseveración: “la información estadística del conflicto armado está mediada por el interés de quien la emite [...] Además las variables manejadas para recolectar información por parte de las diferentes instituciones públicas, organismos internacionales y ONG obedecen a los objetivos misionales de cada una de las entidades, por lo que se dificulta la obtención de información confiable” (Parra y Riveros Alfonso 2016, 202).

El material de apoyo para el texto de décimo, que puede ser consultado en línea por quienes hayan adquirido el producto, incluye documentación sobre narcotráfico, pandillas, procesos de paz anteriores, el surgimiento de los paramilitares, debates sobre la ley de Justicia y Paz; discusiones en torno a los conceptos de revolución, subversión y terrorismo; así como una entrada sobre el exterminio de la Unión Patriótica, catalogado en el texto como genocidio. Luego de unos comentarios introductorios presentan de hecho un extracto del libro escrito por Iván Cepeda *Genocidio político: el caso de la Unión Patriótica en Colombia*.

Finalmente en el texto Saberes 11, la aproximación al conflicto es a partir de la normatividad internacional, arrancando con un breve resumen sobre la escala de nuestra guerra. Este segmento incluye además un pasaje sobre

la afectación particular en los niños, que según Natalia Springer citada en el libro constituyen cerca del 40% del pie de fuerza de los grupos al margen de la ley. Significativo resulta la inserción subsecuente de un párrafo sobre las minas antipersona, en donde se reconoce a Colombia como el tercer país más golpeado por este flagelo con alrededor de 12 mil víctimas. Se mencionan asimismo las consecuencias humanitarias del desplazamiento forzoso y en un pequeño apartado se abordan los llamados falsos positivos, definidos como ‘una práctica perversa de asesinar civiles inocentes para mostrar resultados en combate’, usualmente engañando a los jóvenes con ofertas laborales (Pérez Pérez, y otros 2016, 205). Por último, esta unidad cierra con una mirada al entonces aún inconcluso proceso de paz y se propone la siguiente pregunta: “¿Cómo crees que las opciones negociadas y dialogadas entre el Estado y los grupos armados ilegales es interpretado por la sociedad civil y por qué?” (Pérez Pérez, y otros 2016, 207). Una respuesta parcial la brindó ya el Plebiscito, mientras que una específicamente formulada a los jóvenes será presentada más adelante en este texto.

A pesar de todos los avances que esta aproximación puede llegar a suponer, preocupa la renovada invisibilización de instancias concretas de la guerra como las masacres, tomas o bombas. ¿Por qué este retorno a la personificación de la historia y el silenciamiento de los eventos, nuevamente reducidos a estadísticas? Solamente en un pequeño recuadro del manual de undécimo le dedican un par de renglones algo estériles a Mapiripán, El Salado y Bojayá.

Llegamos así a una peculiar paradoja. Porque a pesar de los reseñado anteriormente, resulta que explorar las representaciones del conflicto capturadas en los textos escolares de ninguna manera asegura que dichas representaciones tengan circulación y cobertura, o que figuren como visiones efectivamente transmitidas intergeneracionalmente. Tanto para la representación del conflicto como para el rastreo de los ejercicios propuestos es menester entonces averiguar qué instituciones hacen uso de estos textos para con ello registrar en el tránsito de un aprendizaje pasivo a uno activo. Pero ninguno de los 40 colegios visitados maneja tales manuales o han ejecutado sus propuestas de trabajo, marcando incidentalmente una fractura muy importante de analizar: los discursos con intención pedagógica existentes sobre la guerra que circulan a nivel nacional no reflejan necesariamente los consumos concretos de esos contenidos y saberes a nivel local. Esta aparente incongruencia responde además a otra de nuestras brechas sociales: los textos escolares que abordan la historia conflictiva de Colombia son textos adquiridos mayoritariamente por colegios privados generalmente ubicados en grandes centros urbanos, mientras que la mayoría de colegios que hicieron parte de esta investigación son públicos, muchos de ellos en zonas rurales.

Queda así evidenciada la importancia de entrevistar a

los autores en un futuro cercano para conocer las decisiones editoriales y sus trasfondos, como también la necesidad de hacerle seguimiento no solo a la manera en que se implementan estos textos en la práctica, sino a los productos concretos que surgen de las actividades propuestas. Lo anterior aspiro sea una segunda fase de esta investigación.

Por lo pronto sigamos con un breve vistazo a las guías para la implementación de la Cátedra para la Paz que Santillana ha publicado. En ellas, no obstante su insistencia en el esquema simplificado por actores del conflicto, aparecen nuevamente una serie de interrogantes interesantes como mecanismos para dinamizar las discusiones alrededor del conflicto armado colombiano. Por ejemplo en la guía para noveno, después de presentar un comunicado del M-19, se le pregunta a los estudiantes si consideran que el uso de la fuerza o las vías de hecho se justifican dados los problemas que afronta el país. También se les interroga por la permisividad del estado con los paramilitares, así como por la diferencia entre éstos y las Bacrim, e incluso se les consulta si creen que el medio ambiente ha sido una víctima del conflicto armado en Colombia (Bejarano, Educación para la Paz 9 2017a).

La guía para décimo complejiza un poco más la discusión y plantea interrogantes en torno a la postura de algunas personas sobre la indispensabilidad de la guerra para lograr cambios sociales; pero también invitan a los estudiantes a presentar los cambios logrados después de los diferentes procesos de paz en el país. Este manual incluye además una discusión en torno al impacto diferenciado del conflicto armado sobre mujeres, subrayando cómo hay una violencia de género ligada a las dinámicas la guerra que incluye no solamente el abuso sexual, sino también limitaciones en el acceso a justicia. Resaltan de igual manera el impacto sobre la niñez que va desde la violencia sexual y el secuestro, hasta la esclavitud o la muerte temprana a causa del abandono estatal (Bejarano, Educación para la Paz 10 2017b). Aunque es loable la inclusión de estos pasajes, no se puede dejar de anotar que una vez más niños y mujeres son articulados dentro de un mismo párrafo como si hubiera entre estas dos categorías demográficas alguna suerte de equivalencia.

Por último, de la cartilla para undécimo vale destacar su definición de paz entendida como un estilo de relaciones entre personas, organizaciones y/ o estados construidas sobre la base de justicia, equidad, diálogo y respeto mutuo (Pulido 2017). Además en su segmento práctico se presentan dos testimonios de adolescentes reclutados por actores armados, aunque hay que decir que ambos provienen de grupos guerrilleros. Sin embargo, la presentación de estos testimonios sin duda acerca las dinámicas de la guerra a las vivencias propias de los pupilos y permite complejizar la visión sobre los actores armados y sus transiciones. Este puede ser el efecto deseado de la frase incluida en unos de estos testimonios: “era un niño y la guerrilla me convirtió en un victimario” o la propuesta de competencia integradora

que invita al estudiantado a presentar la manera en que su entorno se ve afectado por las situaciones de violencia del país (Pulido 2017, 17).

### **Tercer eje: los estudiantes y la transmisión intergeneracional**

Antes de presentar los hallazgos de esta sección es importante resaltar dos asuntos cruciales. Por un lado, que la conexión entre la educación formal y otras formas de transmisión de conocimiento es escasamente explorada en contextos de conflicto. Por el otro, que cuando se examinan prácticas discursivas no solamente se debe atender la producción de textos y su distribución, sino también su consumo (Fairclough 2008, 71). Sin embargo, ese último eslabón de la cadena raramente es estudiada en los diversos análisis de conflictos o en la literatura sobre las representaciones de la historia en los textos escolares.

Para superar estas flaquezas se debe tomar en cuenta dos puntos. El primero es reconocer la centralidad de la práctica pedagógica y de las instituciones educativas en las dinámicas de la guerra. En Colombia como en muchos otros países en guerra, las escuelas han sido un escenario predilecto de los movimientos militantes para llevar a cabo reuniones y así “educar” a la gente acerca del conflicto en lo que se podría denominar *la cátedra armada*<sup>6</sup>. Como lo señala uno de los docentes entrevistados en Planadas, no solamente hacían presencia en las instituciones educativas, sino que con frecuencia los docentes eran llamados a rendir cuentas al monte<sup>7</sup>. De alguna manera la docencia y las instituciones educativas eran el escenario de transmisión de conocimiento institucional en las mañanas, y teatro de conocimiento subversivo en las tardes. De hecho, muchos de los miembros de las organizaciones guerrilleras obtuvieron el conocimiento necesario para unirse a sus filas o bien dentro de los planteles educativos, o bien en camino a la escuela, donde los grupos al margen de la ley los interceptaban y reclutaban.

El segundo punto es la necesidad de identificar -y no presumir- el repertorio efectivo de transmisión revisando las fuentes que la juventud usa y referencia conscientemente con el fin de obtener conocimiento sobre la historia del conflicto. Esto implica preguntarse por lo que conoce y por cómo lo conoce; es preguntarse por sus fuentes, por lo vivido y lo aprendido, es preguntarse por el pasado que se incorpora y el futuro que se proyecta.

### **Fuentes, experiencias y visiones de la nueva generación**

La práctica de describir el conflicto es políticamente significativa y constitutiva de relaciones de poder (Jabri 1996). Mediante tal práctica la violencia es de hecho tejida en las formas narrativas, simbólicas y sociales del país (Das 2007, 86-87). Teniendo en cuenta esto, buscamos establecer las expresiones de causalidad de los estudiantes, su atribución

de responsabilidades del conflicto y los mecanismos de transferencia implementados por ellos. 1492 estudiantes – la mayoría de ellos entre los 15 y 20 años- fueron consultados en diferentes partes del país, desde San Juan del Cesar en la Guajira, hasta Leticia en el Amazonas; desde Puerto Carreño en el Vichada, hasta Tumaco en Nariño; desde Bogotá, hasta Planadas en el Tolima.

El 45.2% de los adolescentes consultados señaló que ellos y/o su familia se vieron en algún momento afectados por el conflicto armado. Esto además de escandaloso deja sin base la versión que circula en la opinión pública, según la cual el conflicto armado tan solo afecta a algunas comunidades en las periferias del país. De hecho en Bogotá, que se imagina como una ciudad al margen de las dinámicas de la guerra, se registró un 54% de afectación, es decir por encima del promedio de los 37 municipios visitados. Tal afectación, no obstante, difiere considerablemente entre colegios públicos y privados; colegios que están ubicados en extremos opuestos de la ciudad y cuyos estudiantes viven en circunstancias socioeconómicas divergentes. Mientras que muchos de los jóvenes consultados en el sur de la ciudad se vieron afectados por desplazamiento forzado, en el norte la afectación registrada era predominantemente el secuestro y la extorsión. Ahora bien, aunque el índice de afectación entre estudiantes en Bogotá supera el promedio de los lugares visitados, claramente hay municipios mucho más golpeados por la guerra, como es el caso de Toribio, San Carlos e Iscuandé, donde el porcentaje de afectación alcanzó el 93.2%, 81.8% y el 76.5% respectivamente.

Ante efectos de la guerra tan cercanos a la cotidianidad de los estudiantes, no sorprendería que existieran tendencias polarizadas frente a la pertinencia y deseabilidad de la enseñanza de la historia del conflicto en las aulas de clase. Sin embargo, el 78.3% consideró que sí debe ser enseñada, con una favorabilidad incluso ligeramente mayor entre quienes fueron golpeados por la guerra. Tres inquietudes cruciales para nuestra indagación por las modalidades de producción y transmisión de saberes de la guerra surgen de los datos hasta ahora presentados.

Primero, con la inmensa mayoría del estudiantado aprobando y deseando una enseñanza institucionalizada de la historia del conflicto armado, quisimos indagar por lo que consideran saber de aquello sobre lo cual quieren ser instruidos. Si tomamos por ahora solo los datos sobre el inicio del conflicto, los resultados son significativos. El 46% no sabe, no recuerda cuando empezó, dice que siempre ha existido, que lleva mucho tiempo, o que desde que tienen memoria ha habido guerra. La importancia de estos datos está en que casi la mitad del estudiantado no logra aprehender el conflicto armado como un proceso histórico. Esto tiene efectos desesperanzadores por cuanto no permite concebir la guerra como algo transformable; como un fenómeno susceptible de ser modificado mediante su agencia como individuos. Esta sensación de ubicuidad de la guerra minimiza la autopercepción de los estudiantes como agentes

históricos con incidencia no solo sobre sus propias vidas, sino también sobre los sucesos del país

Segundo, si el anhelo mayoritario es que se enseñe en las aulas, ¿significa esto que efectivamente el grueso de la población estudiantil en la educación media ha aprendido la historia de la guerra fundamentalmente de las instituciones educativas y su cuerpo docente? La respuesta corta es que no. Solamente el 28% de los consultados mencionó a la escuela y sus profesores como fuente del saber para estos asuntos y entre ellos muchos lo nombraron como una fuente de segunda instancia. En cambio, el 70% de los estudiantes señaló a los medios de comunicación como su fuente de conocimiento sobre el conflicto armado colombiano.

Aquí hay que hacer una precisión importante. No basta con datos consolidados para desarrollar una política educativa ajustada, puesto que las variaciones regionales son considerables. Así por ejemplo en Icuandé ningún joven dijo aprender sobre el conflicto de sus profesores o de la institución educativa a la que pertenece. En Istmina en cambio, hay un empate entre la televisión y los educadores como fuentes primordiales de los saberes de la guerra; en Planadas y San Carlos el aprendizaje es fundamentalmente testimonial; mientras que en La Uribe aprenden del conflicto sobre todo de sus amigos, de la comunidad o de sus vecinos.

Visto en términos negativos, lo anterior acentúa la floja incidencia de los lineamientos que salen desde el ministerio de educación frente a las aproximaciones a nuestro pasado violento. En términos positivos recalca, en cambio, la enorme influencia que un docente decidido y preparado puede -y de hecho llega a- tener sobre los saberes de la nueva generación.

La tercera inquietud que se desprende de los resultados está íntimamente vinculado a los anteriores. Se podría suponer que con una afectación del 45.2%, la experiencia directa figuraría como una fuente preponderante de aprendizaje del conflicto armado entre los estudiantes. Pero sorprendentemente solo el 7% de los estudiantes referenció sus vivencias como fuente de aprendizaje. Esto es significativo porque insinúa que vivir la guerra no genera de manera automática un relato sobre ella e incluso puede tener el efecto contrario: una incapacidad de contextualizar y darle sentido a lo sufrido, producto del trauma mismo (Jelin 2002).

La investigación arroja además dos resultados que subrayan el impacto contemporáneo de los medios sobre la nueva generación. Por un lado indagamos con los estudiantes por los lugares que asocian a la guerra, con resultados sorprendentes: después del Cauca (incidentalmente donde más testimonios recogimos), Bogotá ocupó el segundo puesto como lugar más comúnmente asociado a la guerra entre los jóvenes. Esto además de ser consecuencia directa del consumo mediático, también revela cómo la mayoría de los muchachos no hace ningún tipo de distinción entre las violencias urbanas asociadas a la delincuencia común y las dinámicas del conflicto armado colombiano.

Por otro lado, antes de inquirir por saberes asociados a la guerra, les preguntamos a los estudiantes por su personaje favorito de la historia. El personaje más mencionado fue Simón Bolívar, respuesta que refleja un conocimiento disciplinado y probablemente automatizado. Policarpa Salavarrieta obtuvo el segundo puesto con un marcado sello de género, siendo las adolescentes quienes más la nombraron. Pero el punto central acá es que en el tercer lugar hubo un empate técnico entre Gabriel García Márquez, Jorge Eliécer Gaitán y Pablo Escobar.

Por supuesto preocupa que entre la generación a cargo de hacer sostenible los acuerdos de paz aparezca la figura que encarna tanto dolor y violencia. La contundente presencia de Escobar como figura ejemplar entre muchos jóvenes confirma por lo demás el peso de los medios de comunicación en la consolidación de imaginarios nacionales. Por lo mismo el impulso inicial de muchos seguramente sea pensar en estrategias para impedir que esta figura se arraigue en las mentes y en la brújula moral de la juventud. Pero ¿no habrá que reconocer la imagen de Escobar como un símbolo político/mnemónico que precisamente por su carácter controversial tiene también alto valor pedagógico? Podemos culpar a los medios por la manera en que prevalece la imagen del más reconocido narcotraficante como ejemplo a seguir, y sin duda tienen una gran responsabilidad en esto. Pero más sensato es pensar en cómo lidiar con esto desde una política educativa crítica pero sin censura.

### **Razones del conflicto armado y estrategias de terminación según estudiantes**

Para un estudiante en el sur del país el conflicto armado surge debido a 'los piratas que atacaban Cartagena. Y el estado por no tener un bienestar contrató estos negros piratas llamados costeños y estos más tarde empezaron a combatir a las fuerzas armadas'. Los relatos sobre la guerra pueden así revelar toda una colección de prejuicios, estereotipos e imaginarios sobre el otro definido en términos regionales, raciales, étnicos, religiosos o políticos. Sin embargo, una estrecha mayoría del estudiantado presenta las razones de la guerra en términos de diferencias ideológicas, sin que esta respuesta alcance incluso el 15% del total. De hecho si sumamos las respuestas de quienes dicen no saber y las de quienes no respondieron esa pregunta, ese sería el segmento más abultado con un 17.8%.

También aparecen como razones de la guerra las disputas por el poder y el territorio; la inequidad y la injusticia; la corrupción y el narcotráfico; la falta de educación, la intolerancia y las malas decisiones de gobierno, entre otras. Lo que queda claro es que la batalla por fijar discursivamente las razones del conflicto armado en Colombia hace parte de esta misma guerra y por lo mismo no predomina ningún tipo de justificación claramente por encima de otros. A ello se suma que la prolongación misma del conflicto contribuye al grado de variación en las respuestas: factores que alimentaron

y degradaron la confrontación ya en marcha, terminaron por convertirse en determinantes, al punto de cumplir un papel genético en el discurso de las nuevas generaciones. Esto a su vez habilita anacronismos significativos en las narrativas de los estudiantes que pueden por un lado señalar la década de los sesenta como inicio de la guerra, pero vinculando a Pablo Escobar y el narcotráfico a ese período.

Teniendo en cuenta este abanico de razones y orígenes atribuidos a la guerra, buscamos igualmente establecer cuál es, en criterio de los estudiantes, la mejor estrategia para acabar con el conflicto armado colombiano. Pues bien, para más de un cuarto de los jóvenes la salida es mediante el diálogo y un acuerdo de paz, posicionándose como la estrategia más mencionada después de *compromiso* ciudadano y de los actores armados. Sin embargo, este resultado no puede ser motivo de un optimismo desbordado porque también entre los pupilos persisten posiciones no solo opuestas al diálogo, sino altamente agresivas. De hecho, para el 6% de los adolescentes consultados la mejor estrategia es la vía armada, acompañada con argumentos como que hay que ‘matarlos de una vez’, ‘acabar con ellos’ o ‘exterminar a estas personas’. Interesante resulta anotar que algunos fueron conscientes del carácter radical de esta postura por lo cual terminaban expresando cierta ambivalencia, como uno que al proponer el exterminio señaló luego dubitativamente que eso constituiría una masacre y que por lo tanto no sabía qué posición asumir<sup>9</sup>.

Preocupa también que entre las respuestas más frecuentes se encuentran quienes consideran que no hay solución, quienes dicen no saber y aquellos que prefieren no responder. Sumadas estas tres categorías alcanzan un 18.4%, con lo cual serían el segundo conjunto de respuestas más grande. Hay no obstante, un porcentaje de respuestas quizás no muy alto pero de todos modos revelador (3.9%) que encuentra en la educación la mejor estrategia para darle fin a la guerra.

A esto se le suman algunas propuestas llamativas como la de un estudiante en Leticia que sugiere desplegar ‘muchos sicólogos para cambiar la manera de actuar y de pensar en la vida’; o la de este joven en Planadas que propone que los guerrilleros se entreguen con sus armas ‘y el gobierno les de mucha plata para que sean felices y dejen el conflicto’. Finalmente está la sugerencia de un muchacho también de este municipio del sur del Tolima de ‘dar información a los niños sobre este conflicto armado que se vive en nuestro país, para que así en el futuro tengan conciencia sobre esto’<sup>10</sup>.

### Actores, diálogos y visiones de futuro

Al indagar entre la nueva generación por los actores que consideraban centrales en el conflicto armado colombiano, los resultados no sorprenden pero sí ameritan las siguientes precisiones. Primero, que el número de alusiones al actor más mencionado – las Farc- casi duplica al segundo – el Estado/ Gobierno. Segundo, que hay una distinción entre este último

y la policía y el ejército. Tercero, que el paramilitarismo sigue de lejos tanto a las Farc como al Estado, siendo mucho menos mencionado incluso en zonas de reconocida presencia de las autodefensas y sus reencauches. Cuarto, que para muchos estudiantes la guerrilla es otro actor más, distinto a las FARC, el ELN o el EPL; producto una vez más del uso de esta terminología en los medios.

Es notable además, que la baja popularidad de los principales actores del conflicto tiene claras repercusiones sobre la postura asumida frente al proceso de paz. Porque si bien el diálogo domina como estrategia preferida por los estudiantes para la terminación de la guerra, esto no se traduce en una prevalencia contundente del apoyo y el optimismo frente al acuerdo alcanzado entre el gobierno de Santos y las FARC, en Noviembre del 2016. De hecho la distribución de opiniones entre los jóvenes consultados refleja la misma polarización manifestada en la opinión pública en general y se asemeja a los resultados obtenidos en el plebiscito de octubre.

Por un lado, el 34.6% de los estudiantes consultados apoyaba plena o parcialmente los diálogos y la firma del acuerdo. Por el otro lado, la oposición a la negociación alcanzó un 42.2 %. Si sumamos las entradas de quienes se manifestaban pesimistas en general o pesimistas por no ver resultados concretos del proceso, junto con las entradas de quienes manifestaban un escepticismo radical. El espectro de posiciones es muy amplia, desde visiones moderadas como la de un estudiante en Barbacoas que considera que ‘estamos gastando pólvora en Gallinazos’, pasando por quienes reconocen -como un joven en Puerto Carreño- que hay muchas más fuentes de violencia que las FARC; hasta las posturas más radicales y agresivas como la de este adolescente en Arauca que considera que el proceso ‘es una vil mierda’ o aquellos que sentencian que es una farsa puesto que ‘la paz solo la da Dios’<sup>11</sup>. Por su parte las respuestas favorables con frecuencia oscilaban entre un optimismo esperanzado y uno soñador, pero dolido. Están por ejemplo las palabras emitidas en Saravena que aspiran a que la paz se concrete para que no haya ‘más muertos soldados, guerrilleros o personas inocentes’; o la voz desde Bogotá que considera el proceso una gran oportunidad pero lamenta ‘que seamos tan indiferentes’<sup>12</sup>.

Lo curioso es que a pesar de la desconfianza, el optimismo recatado o incluso la furibunda oposición a los diálogos, la mayoría de los miembros de la nueva generación imaginan un gran porvenir, constituyendo casi el 50% de las respuestas. Algunos imaginaron una Colombia con ‘niños jugando, campos sin minas, las armas desaparecidas’; mientras que otros se expresaron sin hacer referencia ni la guerra ni a la paz, sino hablando de ‘cosas modernas, naves espaciales, extraterrestres’; o en términos integrales como lo pronunciara un indígena Tikuna: ‘De aquí a un futuro no muy lejano quiero que Colombia sea como el Amazonas -incluso como Puerto Nariño-: sin contaminación, aire puro, etc. Una armonía sincera con todos y sí mismo.’<sup>13</sup>

## Conclusiones

¿Qué nos dice esta exploración de las cadenas de transferencia de conocimiento sobre los mecanismos sociales que mantienen pero también transforman el conflicto y la guerra? Primero valga resaltar que la sostenibilidad del conflicto armado colombiano está supeditada a sistemas de conocimiento que posibilitan imaginar la guerra como método transformativo (Jabri 1996). Por lo tanto, la transición política y la construcción del postconflicto y la paz pasa también por una reestructuración de esos mismos sistemas de conocimiento.

Tales sistemas se nutren de discursos históricos parcialmente compartidos y memorias emocionales circulando dentro de diferentes dominios sociales. Evidentemente, toda confrontación contiene una legión de conflictos supeditados o transversales, a pesar de lo cual seguimos hablando de 'El Conflicto Armado' como si se tratara de una construcción simbólica compartida. Entonces ¿cómo se mantiene esta referencia si existe semejante diversidad de lecturas, experiencias, saberes y motivaciones a lo largo de variables de tiempo y espacio?

Mi trabajo de campo tanto en Sri Lanka como en Colombia sugiere que el conocimiento intersubjetivo e intergeneracional del conflicto armado se reproduce pero también se replantea mediante un espectro de enlaces inestables entre significados producidos en diferentes dominios discursivos; lo que llamo alianzas semánticas. En vez de textos rígidos, la clave para la transmisión del conflicto depende más bien de un conocimiento fragmentado, (re)articulado mediante estas redes. Dicho de otro modo, los significados y sentidos más que transferidos, son de hecho contruidos en esas relaciones intergeneracionales (Miñana 2009). De suerte que las alianzas semánticas permiten que significantes disímiles de la guerra terminen vinculados de manera inestable, uniendo temporalmente instancias tales como la muerte de un payaso, la vida de Pablo Escobar, un Palacio de Justicia en llamas o, una bomba en un club social.

Este intercambio simbólico le ofrece relevancia social a la experiencia personal y permite incluso trascenderla, a cambio de ejemplificaciones individualizadas de injusticias que, o bien

retroalimentan la legitimación de la lucha armada, o por el contrario inducen nuevas demandas sociales. Son en todo caso estas asociaciones las que permiten conceptualizar y experimentar algo que de manera transgeneracional y translocal es concebido como *El Conflicto Armado Colombiano*, al conectar sucesos de contextos distintos, así como experiencias directas con imágenes mediatizadas.

La manipulación estratégica de la inestabilidad de las alianzas puede provocar transformaciones hacia una nueva fase en el conflicto o incluso un nuevo orden social. Por ello vale la pena explorar la posibilidad de intensificar esta red de alianzas semánticas entre los jóvenes estudiantes mediante la construcción de lo que llamo un texto a mil voces. Si el pasado violento no se aprende mediante la transferencia de un bloque estático de conocimiento, ¿por qué no aprovechar las experiencias, interpretaciones e incluso falsedades que sus pares ofrecen para debatir esa historia conflictiva y -a partir de esa sana confrontación discursiva- permitirles a los pupilos la construcción de su propio relato?

Las memorias de educadores y estudiantes exigen un espacio en la conciencia nacional y deben por ende ser parte constitutiva de los componentes de justicia transicional diseñados para tramitar el pasado violento y repensar el futuro democrático. Una vez circulen múltiples discursos sobre la historia del conflicto a nivel institucional, el mismo mecanismo de alianzas semánticas que ha venido sosteniendo la guerra podría potencialmente generar nuevas formaciones simbólicas para reinventar a Colombia y quizás con ello cambiar el curso hacia una convivencia pacífica duradera.

### Notas

- \* Esta publicación fue financiada con recursos del Patrimonio autónomo Fondo Nacional de Financiamiento para la Ciencia, la Tecnología y la Innovación Francisco José de Caldas y la Universidad Nacional de Colombia (UN) bajo el contrato de Financiamiento con recuperación contingente No. FP44842-130-2015, Convocatoria No. 656-2014-Es Tiempo de Volver.
- 1 Entrevistas personales y cuestionarios. Planadas. Julio 15 de 2015. Código PL128.
- 2 Diferente de la experiencial institucional, mediática, familiar, etc.
- 3 Esta comisión surge de común acuerdo entre los negociadores del Gobierno y las Farc adoptado el 5 de agosto de 2014 por la Mesa de Diálogos de La Habana.
- 4 Creado mediante la misma Ley de Víctimas (Ley 1448 de 2011).
- 5 Hace parte del sistema integral de verdad, justicia, reparación y no repetición del Acuerdo Final.
- 6 Término usado sobre sucesos ocurridos en Pelaya Cesar, en “*Hasta a Platón lo Sacaron Corriendo*” *El Tiempo*. Abril 22 de 2001.
- 7 Entrevista personal. Julio 15 de 2015. Gaitania, Planadas (Tolima).
- 8 Entrevistas personales y cuestionarios. Leticia. Noviembre 5 de 2015. Código LE006.
- 9 Cuestionarios. Noviembre 5, 2015. Leticia. Códigos LE003, LE010, LE011, LE015.
- 10 Entrevistas y cuestionarios. Noviembre 5, 2015, Leticia; 15 de Julio de 2015, Planadas. Códigos LE004, PL108 y PL117.
- 11 Entrevistas personales y cuestionarios. Barbaocoas, Septiembre 15 de 2015; Puerto Carreño, Septiembre 24 de 2015; Arauca, Septiembre 13 de 2015; Planadas, Julio 15 de 2015. Códigos BN017, PC026, ARA015 y PL126.
- 12 Entrevistas personales y cuestionarios. Saravena, Octubre 15 de 2015; Bogotá, Noviembre 17 de 2016. Códigos SR014 y BO143.
- 13 Entrevistas y cuestionarios. Puerto Carreño, Septiembre 24 de 2015; Puerto Nariño, Noviembre 11, de 2015. Códigos PC008, PC007 y PN002.

### Obras citadas

- Bejarano, Christian Manuel. 2017. *Educación para la Paz 10*. Bogotá: Santillana.
- Bello, Martha Nubia, y Martha Ruiz Ceballos. 2002. *Conflicto armado, niñez y juventud: una perspectiva psicosocial*. Bogotá, D.C: Universidad Nacional de Colombia.
- Das, Veena. 2007. *Violence and Subjectivity*. Berkeley: University of California Press.
- Decreto 4800 . «Por el cual se reglamenta la Ley 1448 de 2011.» Bogotá: República de Colombia, 2011.
- Decreto 1038. «Mediante el cual se reglamenta la Ley 1732 (Cátedra para la Paz) de 2014.» Bogotá: República de Colombia, 2015.
- Fairclough, Norman. 2008. *Analysing Discourse. Textual analysis for social research*. London: Routledge.
- González, María Isabel Cristina. 2011. *Desde la Escuela: Construcción de Memorias sobre la Violencia 1948- 2008*. Bogotá: Colciencias.
- ICFES. 2015. *Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación Nacional. Lineamientos generales para la presentación del examen de Estado SABER 11*. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.
- Jabri, Vivienne. 1996. *Discourses on Violence. Conflict Analysis Reconsidered*. Manchester: Manchester University Press.
- Jelin, Elizabeth. 2002. *Los Trabajos de la Memoria*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.
- Jiménez Becerra, Absalón; Raúl Infante Acevedo y Ruth Amanda Cortés. 2012. Escuela, memoria y conflicto en Colombia. Un ejercicio del estado del arte de la temática. *Revista Colombiana de Educación*, No. 62.
- Ley 115. «Ley General de Educación.» Bogotá: República de Colombia, 1994.
- Ley 1448. «Ley de Víctimas y Restitución de Tierras.» Bogotá: República de Colombia, 2011.

- Ley 1732. «Cátedra para la Paz.» Bogotá: República de Colombia, 2014.
- Maraboli Salazar, Osvaldo Vladimir, Andrey Coy, Miguel Ángel Suárez, Galindo, Luis Eduardo, Fabio Andrés Prieto Ruiz, y Jorge Eduardo Melo Pinzón. 2012. *Los Caminos del Saber - Sociales 10*. Bogotá: Santillana.
- Marabolí, Osvaldo Vladimir, César Augusto Buitrago Piñeros, Jessica Pérez Pérez, y Mauricio Riveros Alfonso. 2016. *Proyecto Saberes Sociales 9*. Bogotá: Santillana.
- Ministerio de Educación Nacional. 2006. *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Miñana, Carlos. 2009. Relaciones intergeneracionales y aprendizaje musical en el sur de los andes colombianos: ¿socialización y transmisión cultural . En *Música y sociedad en Colombia Traslaciones, legitimaciones e identificaciones*, de Mauricio Pardo, 227-228. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario.
- Parra, Iván Fernando, y Mauricio Riveros Alfonso. 2016. *Proyecto Saberes 10 Sociales*. Bogotá: Santillana.
- Pérez Pérez, Jessica, Osvaldo Vladimir Maraboli Salazar, Joan Andrés Giraldo Bautista, Iván Fernando Parra Toro, Mauricio riveros Alfonso, y Fabio Andrés Prieto Ruiz. 2016. *Proyecto Saberes Sociales 11* . Bogotá: Santillana.
- Pulido, Miguel Ángel. 2017. *Educación para la Paz 11*. Bogotá: Santillana.
- Ramírez Arcos, Fernando, Olga Lucía Estévez Pedraza, Néstor Miranda Canal, William Quiceno Machado, y Yairsiño Oviedo Correa. 2011. *Sociales para Pensar 10*. Bogotá: Norma.
- Ramírez- Barat, Clara. 2014. *Transitional Justice Culture and Society. Beyond Outreach*. New York: Social Science Research Council.
- Riaño Alcalá, Pilar. 2006. *Jóvenes, Memoria y Violencia en Medellín. Una Antropología del Recuerdo y el Olvido*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Rodríguez Ávila, Sandra Patricia, y Martha Cecilia Herrera Cortés. 2012. Historia, memoria y formación: violencia socio-política y conflicto armado. *Revista Colombiana de Educación*, n° 62: 12-19.
- Sánchez Moneada, Olga Marlene, y Sandra Patricia Rodríguez Ávila. 2009. Narrativa, memoria y enseñanza del conflicto armado colombiano: propuesta para superar las políticas de olvido e impunidad. El papel de la memoria en los laberintos de la justicia, la verdad y la reparación. *Memorias del Seminario Internacional*, editado por Adrián Serna Dimas y Diana Gómez Navas. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2009.
- Schmidt, Bettina, y Ingo Schroeder. 2005. *Anthropology of Violence and Conflict*. London: Taylor & Routledge.