

SUJETOS DE LA MEMORIA SOCIAL: EXPERIENCIA DE FORMACIÓN POLÍTICA Y DE DOCENTES EN EL CONTEXTO DEL CONFLICTO ARMADO COLOMBIANO**SUBJECTS OF SOCIAL MEMORY: EXPERIENCE OF POLITICAL AND EDUCATIONAL TRAINING IN THE CONTEXT OF THE COLOMBIAN ARMED CONFLICT**

Wilson Armando Acosta Jimenez
Universidad Pedagógica Nacional
wacosta@pedagogica.edu.co

Sandra Patricia Rodríguez Ávila
Universidad Pedagógica Nacional
srodriguez@pedagogica.edu.co

Jorge Enrique Aponte Ótalora
Universidad Pedagógica Nacional
japonte@pedagogica.edu.co

Resumo:

Este artículo aborda la importancia de la formación de docentes en ciencias sociales e historia en Colombia, enfocándose en los procesos de desarrollo, cualificación y trayectoria profesional. Se presenta nuestra experiencia como formadores, comenzando con una caracterización del conflicto armado y su enseñanza en las escuelas, como eje central en el proceso formativo. Se describe también nuestra labor como asesores de práctica pedagógica e investigación, abordando temas como la historia reciente, la memoria social, las pedagogías críticas y la formación docente. Finalmente, se analizan los impactos de estos procesos en la práctica educativa, basados en testimonios del proyecto FPMS de la Universidad Pedagógica Nacional.

Palabras clave: memoria social, formación política, formación de docentes, prácticas pedagógicas y enseñanza de la historia.

Abstrac:

This article addresses the importance of teacher training in social sciences and history in Colombia, focusing on the processes of development, qualification, and professional trajectory. It presents our experience as teacher trainers, starting with a characterization of the armed conflict and its teaching in schools, as a central axis in the training process. It also describes our role as advisors in pedagogical practice and research, covering topics such as recent history, social memory, critical pedagogies, and teacher training. Finally, it analyzes the impact of these processes on educational practice, based on testimonies from the FPMS project at the National Pedagogical University.

Keywords: social memory, political formation, teacher training, pedagogical practices, and history teaching.

1. Introducción

La formación inicial de docentes de Ciencias Sociales en el contexto colombiano ha sido responsabilidad de los programas de licenciatura desde mediados de la década de 1950 y ha experimentado diversos modelos y perspectivas. Esta misión se lleva a cabo en facultades de educación, humanidades y ciencias sociales, que han diseñado programas de licenciatura en ciencias sociales, historia y geografía, respondiendo a las circunstancias históricas, las condiciones institucionales de las universidades, las normativas y las políticas educativas.

En el caso de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), se identifican tres fases en la constitución del programa de licenciatura en ciencias sociales. La primera fase, de 1950 a 1970, es caracterizada por Silva (2020) como un periodo de consolidación de las licenciaturas y la expansión de las facultades de educación. De acuerdo con Silva (2020), en estas décadas se dieron una serie de dinámicas sociales, económicas y políticas, tanto, a nivel nacional como internacional, que configuraron las bases del modelo de la "Educación para el Desarrollo" en el país. En el ámbito nacional, la crisis generalizada del período, destacada por eventos como "El Bogotazo", junto con la dinámica mundial de la posguerra y la geopolítica de la Guerra Fría, crearon un contexto propicio para la implementación de este modelo (SILVA, 2020: p. 113-114). Durante este periodo, se destacaron por retomar algunos de los referentes de las pedagogías modernas y emprender la tarea de fundamentar los procesos de enseñanza de las disciplinas, ofreciendo el título de licenciado en Ciencias Sociales y Económicas (1955-1973).

La segunda fase, desde mediados de la década de 1970 hasta principios de los 2000, representa la consolidación y evolución del programa con un énfasis en la formación disciplinar en historia, geografía y metodologías en didáctica general y específica. Este periodo coincide con un contexto sociopolítico complejo durante la década de los ochenta, marcado por la intensificación del conflicto armado; se configuró un proyecto de reforma curricular, que apostó por la integración de las disciplinas sociales y una revisión de los contenidos de los manuales escolares; así como, con la emergencia del movimiento pedagógico, que posicionó en el discurso pedagógico la figura del docente como trabajador de la cultura (RODRÍGUEZ, ACOSTA y APONTE, 2022: p. 124). En este contexto, se ofrecieron títulos de licenciatura en: Educación con Estudios Principales en Ciencias Sociales (1970-1980), Estudios Mayores en Administración Educativa y Básicos en Geografía (1978-

1984), Estudios Mayores en Administración Educativa y Básicos en Historia (1978-1985), Estudios Principales en Ciencias Sociales (1979-1990) y Ciencias Sociales (1983-2008).

La tercera fase comienza a inicios de la década de 1990 con la promulgación de la Nueva Constitución Política de Colombia (1991), la Ley General de Educación (1993), los lineamientos curriculares en ciencias sociales (2002) y los estándares de evaluación (2004), junto con una serie de políticas educativas enfocadas en la evaluación y la calidad de la educación superior. Esta fase también se caracteriza por un contexto social marcado por la intensificación del conflicto armado, la exploración de los diálogos de paz con los grupos armados, la consolidación de políticas económicas neoliberales y la expansión de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Estas condiciones en parte explican que se diera la oferta de títulos de licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales (2002-2017) y en Ciencias Sociales (actual).

Considerando estas referencias sobre las condiciones de emergencia y consolidación de la licenciatura en ciencias sociales, este artículo busca compartir nuestra experiencia en la formación de docentes en Colombia, específicamente en la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional. La línea de énfasis en Formación Política y Memoria Social (FPMS), establecida en 2004, ha sido fundamental al proporcionar un espacio para la investigación y la acción educativa centradas en estos temas. Es importante destacar que, históricamente, el conflicto armado fue una problemática ausente en los currículos de ciencias sociales en las instituciones educativas. Fue a principios de la década del 2000 cuando comenzó a investigarse y visibilizarse en el ámbito educativo.

A partir de la crítica e investigación de las reformas en los programas de formación de docentes en ciencias sociales en Colombia, que inicialmente enfatizaban la formación ciudadana y modelos de evaluación por competencias estandarizados, se ha ampliado el enfoque disciplinar, pedagógico y didáctico de las ciencias sociales para abordar los procesos sociohistóricos, políticos y culturales relacionados con el conflicto armado. Además, se consideraron las experiencias políticas y culturales de los movimientos y organizaciones sociales en el país, que han proporcionado otros marcos de referencia para pensar la formación social. Asimismo, se ha reconocido la influencia de experiencias internacionales, como las de los países del Cono Sur (Argentina, Chile y Uruguay), Brasil y España, que han enfrentado el problema de la memoria social en contextos de regímenes dictatoriales, estimulando a colectivos de maestros a enfocarse en este campo de producción

académica (RODRÍGUEZ, 2012).

En tal sentido, este texto tiene como objetivo compartir nuestra experiencia y reflexionar sobre las condiciones, los desafíos y las perspectivas en la formación de docentes en un contexto atravesado por las confrontaciones por el sentido del pasado en el presente. En este escenario, los trabajos de la memoria y la formación política han desempeñado un papel crucial mediante el fortalecimiento de la investigación de problemáticas sociales y culturales que, han contribuido a la consolidación de la indagación en el campo de las didácticas de las ciencias sociales y la historia. Nuestro enfoque no solo abarca la comprensión problematizadora de estos procesos, sino también al desarrollo de didácticas críticas que permitan a los futuros docentes abordar de manera compleja los contextos históricos y sociales de Colombia. Con esta perspectiva, buscamos ofrecer una visión integral de cómo la formación docente puede integrarse con la investigación de las disciplinas sociales y las prácticas pedagógicas que asumen un carácter comprometido con la realidad sociopolítica del país.

De acuerdo con lo anterior, en este artículo, se expone cómo la problematización de las realidades sociales y educativas, la fundamentación disciplinar de las ciencias sociales y la construcción de propuestas pedagógicas abordan los debates actuales sobre el sentido de la formación docente. Para contextualizar nuestro trabajo, comenzamos con una caracterización sociohistórica y de la enseñanza escolar del conflicto armado en Colombia, uno de los ejes reflexivos centrales en la formación de nuestros estudiantes. Además, se reflexiona sobre los 20 años de experiencia pedagógica en la formación inicial de docentes, realizando un balance de la producción académica, metodologías y aportes de los docentes asesores. También se analizan las articulaciones entre el ejercicio profesional de los egresados y los aportes de nuestra línea de formación, basándonos en los testimonios de los graduados.

2. Caracterización sociohistórica y enseñanza del conflicto armado colombiano

2.1 Condiciones y contexto

El conflicto armado colombiano es uno de los más prolongados y complejos de la región latinoamericana y las líneas interpretativas que se han formulado para su comprensión son tan variadas que no existen consensos sobre su periodización, su continuidad, sus causas, trayectoria y dimensiones, ni sobre su persistencia en el presente (VILLAMIZAR, 2018). Sin embargo, en este

artículo identificamos algunos de sus aspectos más característicos con el propósito de ubicar el contexto y uno de los campos de análisis que desde el año 2004¹ orienta nuestro trabajo como formadores de docente en ciencias sociales, hacia el estudio de la memoria como un “escenario de intervención” social y educativa, como un “lugar de reflexión” para la formación política y como una “posibilidad de producción” académica en distintos momentos de la vida profesional de los y las docentes. (MENDOZA y RODRÍGUEZ, 2007: p. 81) Inicialmente presentamos la periodización con mayor aceptación tanto en las investigaciones académicas como en las organizaciones de derechos humanos e instituciones estatales para la gestión del pasado³, posteriormente caracterizamos los actores armados y las políticas estatales para enfrentar el conflicto armado y finalmente, mostraremos las formas de victimización y los mecanismos de impunidad, así como las estrategias de resistencia de la población civil y las organizaciones sociales.

Con respecto a la periodización, algunas interpretaciones sugieren que el conflicto tiene sus orígenes en el siglo XIX desde el mismo momento en que se consolidaron los poderes locales y regionales, otras plantean que las disputas por la tierra desde los años veinte (del siglo XX) originaron el conflicto actual, en otras posturas se considera que se puede datar solamente desde los años ochenta cuando el narcotráfico y el paramilitarismo se afianzaron como actores armados,² pero la posición más aceptada y en la cual coincidieron el Centro Nacional de Memoria Histórica-CNMH y la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición-CEVCNR), es aquella que advierte que el conflicto actual se originó en los años sesenta con la conformación de las guerrillas y la agudización de la exclusión política derivada del pacto bipartidista del Frente Nacional que existió en el país entre 1968 y 1974 y que tiene su antecedente más próximo en la violencia bipartidista ocurrida durante los años cincuenta.³

¹ En estos 20 años de ejercicio docente el conflicto armado ha sido uno de los temas más abordados por los estudiantes de la licenciatura en ciencias sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, que hacen parte de la línea de proyecto pedagógico *Formación política y memoria social-FPMS* en la cual se inscribe este artículo. Nos referimos fundamentalmente el Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) que existe desde 2011 y a la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición que se conformó en 2017.

² Para conocer algunas de estas interpretaciones acerca de la periodización del conflicto se puede consultar: Comisión Histórica del conflicto y sus Víctimas. (2015). Comisión Histórica del conflicto y sus víctimas. Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia [Informe de la comisión]. Recuperado de <https://cutt.ly/sCZecv9>

³ El conflicto armado colombiano según la investigación académica y los informes de los organismos estatales creados en el marco de procesos de negociación con el paramilitarismo y las Farc-ep, o como producto de iniciativas legislativas (Ley 975 de 2005 y Ley 1448 de 2011), se ha prolongado por la subsistencia de las condiciones que le dieron origen

Con respecto a los actores en confrontación, el país ha sido el escenario de la disputa entre por lo menos de cinco agrupaciones armadas. Se encuentran los grupos insurgentes que surgieron en el país en los años sesenta. Algunos continúan en armas como el Ejército de Liberación Nacional, otros protagonizaron procesos de paz con el Estado colombiano en los años ochenta y noventa en el marco de la transformación constitucional de 1991, como ocurrió con el M-19. Finalmente se encuentran las FARC-EP, que se constituyeron en el grupo insurgente de mayor presencia armada en el país y que decidió avanzar en un proceso de paz durante los dos periodos presidenciales de Juan Manuel Santos (2010-2014/2014-2018). En noviembre de 2016 se firmó el acuerdo de paz con esta guerrilla que condujo a la dejación de armas de sus militantes, a la conformación del Partido Comunes, al trabajo territorial de los excombatientes en proyectos productivos de desarrollo social y a la conformación de las fuerzas disidentes con el proceso de paz y que operan en las zonas de producción y comercialización de drogas ilícitas.

El paramilitarismo es otro de los actores armados de mayor despliegue en Colombia. Se constituye de grupos de autodefensa conformados en los años ochenta por ganaderos, latifundistas y narcotraficantes para proteger sus intereses privados en las zonas rurales, en regiones de frontera y en los territorios más fértiles del país o con importantes reservas mineras y energéticas⁴. Tienen un carácter contrainsurgente, por esta razón mantuvieron una relación de connivencia y complicidad con el Estado Colombiano. El paramilitarismo creció exponencialmente en los años noventa, pasó por procesos que se consideraron de legalización cuando la normatividad nacional les dio la denominación de autodefensas y luego cuando los consideraron empresas legales de seguridad (periodo de las convivir) (ROMERO, 2003).

A finales de los años noventa estos paramilitares se agruparon en organizaciones como las Autodefensas Unidas de Córdoba y Urabá y más tarde como Autodefensas Unidas de Colombia, con el propósito de iniciar negociaciones con el Estado Colombiano. Durante el primer periodo

como la desigualdad creciente, la persistencia de las luchas por la tierra, la impunidad frente a la violencia política, la naturalización de un modelo de sociedad jerarquizada por principios de exclusión de amplios sectores de la población empobrecidos y marginalizados por las élites, junto a la aparición del narcotráfico y el paramilitarismo en los años ochenta.

⁴ Recientemente se ha publicado el libro *“Estudios del paramilitarismo. Análisis regionales e investigaciones acerca de la subjetividad paramilitar”* (SÁNCHEZ, RODRÍGUEZ, OSPINA, RODRÍGUEZ y MENDOZA, 2023), el cual es el resultado de un proyecto de investigación llevado a cabo por docentes de la línea de FPMS.

presidencial de Álvaro Uribe Vélez estos grupos negociaron con el gobierno Nacional y en los años siguientes se fueron develando los lazos entre el paramilitarismo con los políticos regionales, los congresistas y altos miembros del gobierno nacional. Desde 2007 varios de estos grupos se rearmaron, otros permanecieron en sus territorios de influencia, conformaron nuevas alianzas con el narcotráfico y mutaron en lo que se denominó Bandas Criminales (BACRIM), Bandas Emergentes, neoparamilitares, grupos posdesmovilización y más recientemente en Organizaciones Sucesoras del Paramilitarismo, como han sido denominados el Clan del Golfo o las Autodefensas Gaitanistas (BECERRA, 2018).

Un tercer actor lo constituye el narcotráfico, el cual generó un proceso de infiltración masiva de corrupción de la fuerza pública y el Estado que afectó el conjunto de la sociedad e impuso en el universo cultural, unos valores de muerte que subsisten en la actualidad⁵. Los carteles del narcotráfico tienen alianzas con algunos sectores de la insurgencia que han sido inestables y con el paramilitarismo, actor armado con el cual sembró terror en amplias zonas del país. También han tenido alianzas con el mismo Estado colombiano, el cual pactó con los pepes, un grupo paramilitar y narcotraficante para acabar con Pablo Escobar en la década de los noventa. Hoy sigue siendo uno de los actores del conflicto y pugna o establecer alianzas con otros actores armados por el control de la producción de estupefacientes y las rutas del narcotráfico (CEVCNR, Tomo 2, 2022).

El cuarto actor que vamos a caracterizar son las Fuerzas Armadas. Aunque su operatividad militar está asociada a las políticas estatales para enfrentar el conflicto, lo caracterizamos como un actor que ayudó a crear y perpetuar el sistema de guerra” en Colombia (RICHANI, 2002: p. 75). Desde los años sesenta enfrentó las guerrillas con las tácticas de la guerra contrainsurgente. En los años ochenta estableció una relación ambigua, más inscrita en la complicidad y la colaboración con los grupos paramilitares, que en su enfrentamiento y combate. Han sido infiltradas por el narcotráfico y ha ejecutado los paquetes de ayuda militar de las guerras de baja intensidad y los apoyos financieros, de entrenamiento y de dotación que derivaron de políticas como el plan Colombia, el plan patriota y el plan consolidación. Durante los dos periodos presidenciales de Álvaro Uribe Vélez,

⁵ El profesor Wilson Acosta publicó el libro *"Cartografías filmicas del narcotráfico: miradas y lecturas para la enseñanza de la historia"* (2020), resultado de su investigación doctoral. En esta obra, presenta un panorama de las investigaciones en las disciplinas sociales en Colombia sobre la problemática del tráfico de drogas y su impacto en la cultura.

el ejército fue el responsable de la muerte de miles de jóvenes que según la Justicia Especial para la Paz (JEP) supera los 6.402 asesinatos. Aunque la responsabilidad de estos casos es individual, recientemente se abrió un debate en relación con el carácter de este crimen como política de Estado o como un quiebre moral del ejército que faltó a la misión que le fue asignada constitucionalmente.⁶

En lo que respecta al Estado, lo que se observa es que su presencia diferencial en el país, producto de las condiciones históricas de su conformación, se expresa en su intento fallido por controlar el crecimiento de los grupos armados con los cuales se disputa el control territorial. Su tratamiento de estos grupos es diferencial y mientras el paramilitarismo crecía incluso con su complicidad en algunas regiones, enfrentaba a las guerrillas con prácticas antiterroristas que terminaron afectando también a la población civil y a las organizaciones sociales y partidos políticos de izquierda, porque algunos sectores de la fuerza pública, los consideraban potenciales aliados y colaboradores de la lucha armada. El Estado también ha emprendido procesos de paz desde los años ochenta que han sido ambivalentes y llenos de incumplimientos. Estos acuerdos abrieron la esfera política a la participación de agrupaciones de izquierda que no fueron protegidas por el Estado y que terminaron, como en el caso de la Unión Patriótica, en un exterminio político (GONZÁLEZ, 2014).

Aunque la paz se convirtió en un derecho constitucional en los años noventa, los grupos paramilitares se incrementaron en esa década y siguieron actuando en varias zonas del país, en algunas ocasiones en complicidad o con anuencia de la fuerza pública y de agentes del Estado. A pesar de haberse llevado a cabo un proceso de negociación con el paramilitarismo entre 2003 y 2005, muchas de estas estructuras armadas siguieron operando como ejércitos del narcotráfico con presencia en varias zonas del país hasta la actualidad. Como ya se anotó más recientemente se concretó el acuerdo de paz con las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo (FARC-EP) que se encuentra en su fase de implementación y en el actual gobierno se avanza a la consolidación de lo que se ha llamado la paz total, que busca detener la confrontación armada y avanzar en la construcción de mecanismos de protección de los derechos humanos.

Durante los más de sesenta años de confrontación armada las cifras de la victimización no

⁶ Nos referimos a la constancia que dejó el padre Francisco de Roux en la cual manifiesta su desacuerdo con respecto a la denominación del caso de falsos positivos como política de Estado (CEVCNR, Tomo 1, 2022).

dejan de crecer y perdió eficacia simbólica el dato estadístico de las afectaciones a los derechos humanos. Por esta razón para finalizar esta caracterización del conflicto armado, hacemos referencia a los procesos de victimización que ha sufrido la población civil y que siempre ha estado en medio de la confrontación, porque su intimidación y control se convirtió en el mecanismo que emplearon todos los actores para operar en los territorios donde buscaron perpetuar su dominio. La CEVCNR identificó los patrones de victimización que explican el funcionamiento de los actores, las estrategias de la guerra y las formas en que se llevaron a cabo los hechos violentos. En el informe de la CEVCNR se documentan 16 tipos de violaciones a los derechos humanos y al DIH⁷ que “se dieron de manera conjunta, a veces en distintos momentos de la vida, y marcaron las biografías y la historia de familias y comunidades” (CEVCNR, Tomo 2, 2022: p. 123).

Este contexto es también el objeto de análisis de nuestros estudiantes en el trabajo de formación en práctica pedagógica en la licenciatura en ciencias sociales. Sus trabajos de grado abordan aspectos como la periodización, los actores, los patrones de victimización y las dinámicas de la confrontación, en la perspectiva de construir propuestas para la enseñanza del conflicto armado, articuladas a las formulaciones derivadas de los estudios de la memoria desde donde controvierten los usos políticos del pasado y fundamentan propósitos para la formación política como se mostrará en los siguientes apartados.

2.2 Ciencias sociales escolares y enseñanza del conflicto

La enseñanza del conflicto armado colombiano en el ámbito de las ciencias sociales escolares es un asunto importante, dadas las implicaciones históricas, sociales y culturales que este fenómeno ha tenido en el país. Ramos y Gamboa (2024), en su revisión documental, organizan su análisis en torno a tres ejes: el alumnado, el profesorado y la dimensión curricular. Consideramos que estos ejes son pertinentes para comprender los aspectos desarrollados en la experiencia de la línea de FPMS y en la cual estos autores señalan, como:

Lo cierto es que la bibliografía sobre el tema —dejando de lado el enfoque y la profundidad de la investigación didáctica— ha dejado en claro la ausencia de apuestas estatales que

⁷ Homicidios (masacres, ejecuciones extrajudiciales y asesinatos selectivos) y los atentados contra el derecho a la vida, la desaparición forzada, el secuestro, las torturas, las detenciones arbitrarias, las violencias sexuales, las amenazas, el reclutamiento de niños, niñas y adolescentes, el trabajo forzoso, la extorsión, los ataques indiscriminados, los ataques a bienes protegidos, el desplazamiento forzado, el confinamiento, el despojo y el pillaje.

fortalezcan el campo curricular y formativo en la enseñanza escolar del conflicto armado colombiano.

Este abandono o, para ser más precisos, esta falta de interés por incluir el conflicto armado colombiano en las aulas se ha venido superando paulatinamente por parte de docentes e investigadores interesados en indagar sobre las posibilidades de enseñanza histórica de esta problemática particular. El factor que ha impulsado este renovado interés es la irrupción de la memoria en el escenario público y en particular en las escuelas. (RAMOS y GAMBOA, 2024: p. 165)

Esta situación ha impulsado un renovado interés por los trabajos de la memoria en el ámbito público y, en particular, en las escuelas. La incorporación de la memoria social en el ámbito educativo ha abierto oportunidades para abordar el conflicto armado desde perspectivas reflexivas, permitiendo a estudiantes y docentes conectar el pasado con el presente de manera problematizadora. Las contribuciones analíticas de Ramos y Gamboa (2024), Rodríguez (2012), Rodríguez y Sánchez (2009), Arias (2018, 2021), Martínez y Aponte (2011), entre otros, proporcionan valiosos referentes para la caracterización de la enseñanza del conflicto armado en las instituciones educativas.

Ahora bien, retomando el primer eje de análisis de Ramos y Gamboa (2024), que se centra en las indagaciones sobre el alumnado, sus representaciones y conocimientos sobre el conflicto armado, se identifican varios aspectos en la percepción y comprensión de este fenómeno por parte de los estudiantes escolares. Las investigaciones han revelado que las representaciones de los alumnos sobre el conflicto armado están influidas por los medios de comunicación, las experiencias personales y familiares, y la narrativa que reciben en la escuela. Se ha observado que un alto porcentaje de los estudiantes tienen conocimientos sobre el conflicto de carácter fragmentario y están cargados de estereotipos y simplificaciones. Esta situación se evidencia en la dificultad que presentan los escolares para elaborar “*esquemas explicativos complejos que incluyan relaciones multicausales o para identificar hechos y actores relevantes en la historia del conflicto armado.*” (LARREAMENDY-JOERNS, 2002. Citado por RAMOS y GAMBOA, 2024: p. 166).

Otro aspecto relevante identificado por Ramos y Gamboa (2024) en los estudios consultados, es la dificultad de los estudiantes escolares para manejar adecuadamente y asumir un distanciamiento crítico frente a las fuentes y la organización de modelos analíticos. Sin embargo, se identificaron proyectos pedagógicos que han mostrado resultados relevantes al estudiar el conflicto armado desde la perspectiva de problemáticas sociales. En algunas de estas propuestas se han

elaborado dispositivos didácticos que incorporan testimonios, fotografías, medios audiovisuales y literatura que, desde enfoques críticos se demuestra cómo se amplía la comprensión y el posicionamiento político de los estudiantes. (RAMOS y GAMBOA, 2024: p. 166).

El segundo eje, propuesto por Ramos y Gamboa (2024), analiza la producción académica relacionada con los docentes de ciencias sociales escolares, enfocándose en sus experiencias para enseñar el conflicto armado. Los estudios indican que los docentes enfrentan desafíos al momento de tratar esta temática en el aula, entre los que destacan la falta de formación específica, el temor a señalamientos y la escasez de recursos didácticos. Los profesores subrayan la necesidad de recibir y participar en espacios de formación de profundización que les permita abordar el conflicto armado de manera crítica. En tanto, desde hace varios años se requiere que los programas de formación docente propicien una mayor articulación entre la producción académica de las disciplinas y las didácticas de las ciencias sociales que incluyan propuestas pedagógicas sobre el conflicto armado.

En cuanto, a la observación de las prácticas de la enseñanza de los docentes se encontró el empleo de testimonios de las víctimas, la cual es una estrategia que presenta desafíos, como la tendencia de los estudiantes y docentes a normalizar la violencia política, percibiéndola como algo naturalizado en la sociedad colombiana. Otro asunto de investigación emergente se concentra en explorar las representaciones de los docentes respecto a la historia reciente del conflicto armado. Por ejemplo, un estudio de caso realizado por Sierra (2016) revela la diversidad narrativa y los distintos puntos de vista que los maestros tienen sobre la guerra. Además, se examina cómo los docentes enfrentan dificultades para periodizar y estructurar temáticamente el conflicto armado, lo cual puede atribuirse a las limitaciones de la historiografía en la delimitación de esta problemática (ARIAS y HERRERA, 2018).

También se ha indagado por las implicaciones políticas de los docentes en la enseñanza del conflicto, teniendo en cuenta que las políticas educativas específicas en el ámbito de las ciencias sociales y la historia se han formulado recientemente y se presentan como un campo de disputas (RODRÍGUEZ y ACOSTA, 2024). En este sentido, el posicionamiento político de los docentes y su disposición a manifestarlo abiertamente en su práctica educativa influye directamente en la complejidad con que abordan este compromiso. Esto ha dado lugar al surgimiento de colectivos de docentes que valoran el conflicto armado no solo desde una perspectiva ética, disciplinar y

pedagógica, sino como una apuesta política y pedagógica.

En la caracterización de la enseñanza del conflicto armado, el tercer eje de análisis sobre la dimensión curricular, explorado por Ramos y Gamboa (2024), revela tanto avances como limitaciones persistentes en las políticas educativas y la inclusión del conflicto armado colombiano en los currículos escolares. A pesar del reconocimiento oficial de la importancia de este tema, los contenidos y materiales educativos aún no logran reflejar adecuadamente la complejidad y las experiencias pedagógicas necesarias para su estudio. Es crucial profundizar en la sistematización y el desarrollo de recursos didácticos y propuestas curriculares que permitan superar los prejuicios recientes, que acusan a los docentes de no abordar la complejidad del conflicto armado y social, y de no enseñar historia o procesos sociales del pasado. (RODRIGUEZ y ACOSTA, 2024) Además, en el contexto colombiano, los currículos escolares tienen un carácter flexible y se adaptan a las realidades locales y contextuales, lo que asegura una enseñanza más relevante y significativa sobre el conflicto armado colombiano.

En este sentido, es necesario fomentar la creación de materiales educativos que integren diversas perspectivas y promuevan el pensamiento crítico entre los estudiantes. Estos recursos deben facilitar un análisis profundo de las causas, consecuencias y actores involucrados en el conflicto, y ayudar a construir una memoria histórica más inclusiva y comprensiva. La formación continua y adecuada de los docentes es esencial para manejar estos temas con la profundidad y el cuidado que merecen, garantizando que los futuros ciudadanos estén bien informados y preparados para contribuir a la paz y la reconciliación en Colombia.

3. Formación inicial de docentes en ciencias sociales: los retos de trabajar la memoria en el presente vívido de la guerra

La línea de formación política y memoria social se ha configurado como una experiencia pedagógica y de investigación social con estudiantes de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la UPN. Esta línea está integrada por un equipo de 10 docentes y aproximadamente 57 estudiantes en el semestre 2024-1. Desde su creación, los docentes han realizado investigaciones de posgrado y participado en convocatorias internas y externas, aportando referentes conceptuales y metodológicos fundamentales para la formación de futuros licenciados. Es importante señalar que los docentes que lideran esta propuesta de formación tienen trayectorias diversas: algunos

llevan 20 años, otros entre 10 y 15 años, y algunos menos de 3 años. El equipo incluye licenciados, historiadores, geógrafos, antropólogos y sociólogos, así como docentes que han concluido sus maestrías y doctorados en campos de investigación social, histórica y educativa. Publicaciones como las de Rodríguez (2017), Acosta (2020) y Romero (2012), entre otras, evidencian las investigaciones de doctorado realizadas por los docentes de la línea, demostrando el impacto y la relevancia de su trabajo en la formación de los estudiantes.

En relación con el proceso metodológico para la formulación de la problemática de estudio y la construcción de la propuesta pedagógica se realiza en un periodo de dos años, en el cual los estudiantes y con la asesoría de los docentes, abordan lo siguiente: indagación sobre la problemática social, formulación de una propuesta pedagógica, desarrollo de la propuesta en una institución educativa o en una organización y por último, la sistematización de la experiencia⁸. Al finalizar el periodo 2023-2 la línea FPMS cuenta con 242 trabajos de grado de los cuales 149 están directamente relacionados con el conflicto armado colombiano.⁹

Desde sus inicios, la línea FPMS ha proporcionado el marco para el desarrollo de más de 240 trabajos de grado, donde los estudiantes de la licenciatura han investigado temas como las relaciones entre memoria y conflicto armado, las conmemoraciones, los lugares de memoria y los movimientos sociales. Esta formación se extiende a lo largo de dos años, durante los cuales los estudiantes identifican un problema social, diseñan una propuesta pedagógica, la implementan y finalmente sistematizan su práctica educativa. Los procesos de sistematización y evaluación de

⁸ Ver el análisis de Aponte, Ospina y Acosta, en el cual se presentan: las rutas pedagógicas que han propuesto los estudiantes inscritos en la línea de proyecto pedagógico Formación Política y Memoria Social (FPMS) de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional para el desarrollo de sus proyectos en el aula. El capítulo da continuidad al análisis iniciado en el año 2012, en el marco de la sistematización de los trabajos de grado de los estudiantes de la licenciatura inscritos en esta línea. Para este estudio se retoman aquellos trabajos cuya práctica se realizó en el aula -instituciones educativas de Bogotá y otras regiones- entre los años 2004 y 2018, y se identifican posicionamientos ético-políticos frente a la escuela, la cultura institucional, la enseñanza y las ciencias sociales. Así mismo, comprende las polifonías y alternativas en la articulación de la formación política y la memoria social como factores transformadores de realidades, así como la potencialidad de estas prácticas en la construcción de otros escenarios educativos en el actual contexto social. (2020: p. 243)

⁹ Estos trabajos están distribuidos en las siguientes temáticas: Procesos e iniciativas de paz (24), dinámicas del conflicto armado (21), disputas por la tierra y organizaciones campesinas (17), Responsabilidad del estado en el conflicto armado (14), procesos sociales de resistencia (15), violencia política contra partidos como la Unión Patriótica y otras agrupaciones de izquierda (11), mujeres en el marco del conflicto armado (8), Paramilitarismo (8), expresiones culturales y artísticas referidas al conflicto armado (8) guerrillas (6), Derechos Humanos (5) desplazamiento forzado (4), orígenes del conflicto (3), narcotráfico (3), reclutamiento forzado (2)

estos trabajos han destacado la contribución significativa de la línea FPMS a la formación inicial de profesores en ciencias sociales en Colombia.¹⁰ En los debates contemporáneos sobre la enseñanza de las ciencias sociales, consideramos que nuestra línea de énfasis ofrece valiosos aportes en términos de contenidos, objetivos y metodologías pedagógicas.

El equipo docente que conforma la línea FPMS intenta reelaborar de manera constante su práctica a través de ejercicios reflexivos sobre su experiencia docente. Con el propósito de indagar por las transformaciones que se han operado en estos 20 años de trabajo continuo se pidió a los colegas que realizaran una reflexión en torno a cuatro preguntas mediante las cuales se buscó establecer las constantes que se aprecian desde la conformación de la línea FPMS en 2004, sus transformaciones en el horizonte formativo que inicialmente se formuló, y los nuevos temas y planteamientos teóricos que se pueden identificar en el camino recorrido.

En cuanto a las constantes los profesores identificaron que se mantiene el interés por los estudios de la memoria y la formación política. Todos indican que estos ejes de trabajo no solamente se han mantenido, sino que en la trayectoria de la línea se han fortalecido al incluir propuestas que establecen relaciones entre arte y memoria y al desarrollar trabajos con temas asociados a las relaciones intergeneracionales como referentes para la construcción de pasado (Relato de la profesora Constanza Mendoza, 02/03/2021). Algunos docentes también identifican aspectos problemáticos de los abordajes de los estudiantes y muestran en qué tipo de trabajos existe mayor desarrollo de las categorías asociadas a la formación política y la memoria social:

En los trabajos que he orientado el interés por la formación política y la memoria social han estado vigentes en las elaboraciones realizadas por los estudiantes, ya sea desde un lugar central, donde cuestionan, diversos ordenes de los fenómenos sociales (problemas sociales), o desde un lugar -a veces instrumental o que tiende a naturalizarse- en la formulación de la pregunta y los objetivos de la práctica en aula. Por lo general la preocupación por la formación política y la memoria social tienden a tener un mayor desarrollo en aquellos procesos de práctica vinculados con procesos organizativos, colectivos o movimientos sociales (Relato del profesor Byron Ospina, 08/03/2021).

¹⁰ En este sentido Ramos y Gamboa, señalan que: En esta misma tradición, existen muy pocas experiencias documentadas de formación inicial de docentes, tal vez la única que mantiene cierta sistematicidad es la adelantada en la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá. En su programa de formación de docentes en ciencias sociales se ha adelantado desde el año 2004 una línea de investigación y formación denominada Formación Política y Construcción de Memoria Social (FPMS), que son a su vez las categorías sobre las cuales se fundamenta la propuesta. (RAMOS y GAMBOA, 2024: p. 170)

En lo relacionado con las transformaciones de la línea las y los docentes plantean que el interés inicial por abordar la investigación social de segundo orden se fue desdibujando en el curso del trabajo de la línea FPMS y que los análisis puntuales acerca de la institución escolar y los saberes escolares se desgastaron y se redujeron a una caracterización general desde donde subsisten posturas estereotipadas desde las cuales se considera la escuela y las ciencias sociales “como dispositivos de reproducción de las memorias oficiales” a pesar de que en la línea FPMS los estudiantes tienen la “oportunidad de acceder a una gran cantidad de experiencias de innovación o exploración pedagógica en la enseñanza del pasado reciente y la formación política” (Relato del profesor Douglas Rodríguez, 08/03/2021).

En cuanto a las nuevas temáticas o las más recientes iniciativas propuestas para los estudiantes, se destaca la apertura al diálogo que se lleva a cabo en los seminarios de fundamentación, con autores importantes en el campo de los estudios de la memoria y en la investigación educativa y pedagógica en el ámbito de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. En los dos años que duró la emergencia sanitaria ocasionada por el Covid-19, se logró programar una agenda de trabajo virtual que incluyó la intervención de colegas de otras ciudades y otros países que los estudiantes valoraron de manera positiva porque los apoyaron en la fundamentación de sus propuestas pedagógicas y sus trabajos de grado. Además de esta transformación metodológica, algunos colegas identifican nuevas temáticas asociadas a las memorias sociales (música, grafiti y arte urbano), nuevos enfoques teóricos que incluyen aproximaciones “postestructuralistas como las de Byung-Chul Han que indagan sobre los procesos de psicologización contemporáneos” y aproximaciones analíticas al pasado que incluyen los procesos de configuración de “las identidades étnicas, campesinas, militantes o de género” (Relato del profesor Jonathan Caro, 09/03/2021).

En el balance crítico de nuestra trayectoria, además de reconocer la vigencia de los dos ejes centrales desde los cuales trabajamos hace 18 años, hemos identificado un conjunto de transformaciones temáticas que ya anotamos y unos retos dentro de los cuales se encuentra la articulación de nuestra línea al proceso formativo de la licenciatura que plantea dos grandes retos: incentivar la apertura a escenarios de reflexión entre los docentes desde donde surjan iniciativas tanto de análisis de nuestra propia experiencia como de articulación con el amplio número de “iniciativas escolares (colectivos de maestros) y de otras instituciones e instancias (centros de

memoria, redes académicas y de organizaciones)” (Relato de la profesora Constanza Mendoza, 02/03/2021), que se ocupan de la gestión del pasado y no existían en 2004 cuando se creó la línea y analizar la creciente “disciplinarización” del plan de estudios de la licenciatura en ciencias sociales y de la política educativa a través de la Ley 1874 de 2017, que “plantea un reto enorme para una línea de profundización que se ha caracterizado por abordar las problemáticas del presente desde enfoques interdisciplinarios” (Relato del profesor Jonathan Caro, 09/03/2021).

Con el fin de avanzar en estos dos retos en este texto presentamos el trabajo que venimos realizando acerca de la experiencia profesional de quienes se formaron en la línea y hoy hacen parte de iniciativas de la memoria desde su ejercicio docente tanto en escenarios escolares como en organizaciones sociales y entidades públicas de carácter social y cultural.

4. El ejercicio profesional docente desde los aportes de la formación inicial: relatos de la experiencia

Durante la trayectoria de la línea nos hemos propuesto llevar a cabo una apuesta formativa de docentes orientada a la construcción y reelaboración de “las posturas que asumen los sujetos frente a las condiciones históricas en las cuales se produce su experiencia social e individual” (MENDOZA y RODRÍGUEZ, 2007, p. 78). Lo anterior ha sido parte de una manera de comprender la formación política de los maestros en la perspectiva de incidir críticamente en tres dimensiones: distanciarse del rol y potenciar al sujeto, desnaturalizar los supuestos de la profesión docente y abordar las acciones colectivas excluidas de la memoria oficial. Se trata de una experiencia de formación con implicaciones en la subjetividad política de los futuros maestros, que hemos rastreado en un primer ejercicio de indagación con egresados y egresadas de la Licenciatura, sobre la cual destacamos en este artículo la experiencia de tres graduadas de la línea. Cada una de ellas finalizó sus estudios y obtuvo el título en diferentes momentos y se desempeñan en distintos contextos profesionales (organizativo, instituciones de gobierno y escuela). Como parte del proceso de indagación, abordamos con ellas tres preguntas referidas a las dimensiones de formación política que han orientado la labor en la línea.

En la primera pregunta, abordamos los aportes de la línea en su práctica profesional. Al respecto encontramos que existe una alta valoración de las egresadas acerca de la formación recibida en la línea, porque en el ejercicio profesional como educadoras controvierten varias de las

actuaciones naturalizadas en la labor docente. Al respecto, se destaca la articulación que realizan las tres entrevistadas entre la formación profesional y personal que se expresan en la esfera política al adoptar posiciones críticas, que se fueron perfilando desde antes de obtener el título como licenciadas, cuando ya empezaban a incorporar en sus labores académicas reflexiones acerca del sentido ético del trabajo docente, en el desarrollo de la práctica pedagógica y del ejercicio de investigación que se exige para obtener el título de licenciatura:

[...] yo creo que la educación o la formación que se da en la línea de memoria no solamente contribuye en términos académicos, sino que también transversaliza cosas de la vida personal y política. Porque creo que el ejercicio de la docencia o labor de enseñar se convierte también en un acto ético y político. [...] sin tener un título comenzamos a desarrollar un proceso de investigación que no solamente quería aportar en términos académicos sino en términos políticos a la organización con la que estaba trabajando en ese momento [...] (Entrevistada 1/ Egresada 2016/ ejercicio profesional con organizaciones sociales).

Las egresadas entrevistadas plantearon que la formación en la línea MSFP les permitió construir criterios de análisis y comprensión de las condiciones socio históricas en medio de la cuales desempeñan su labor cuando algunos sectores de la opinión pública, acusan a los docentes de ciencias sociales de adoctrinar estudiantes, tal y como se ha expresado en particular después 2021 por parte de sectores de derecha del país, quienes a través de las redes y los medios de comunicación masivos, han hecho acusaciones temerarias.¹¹ Las egresadas entrevistadas manifiestan que su formación en la línea MSFP les permitió entender que trabajar el conflicto armado tiene este efecto en el país y que asumir estos temas no implica una actitud doctrinal sino una actitud crítica con respecto al presente.¹²

¹¹ En abril de 2021 la profesora Sandra Caicedo les pidió a sus estudiantes resolver las preguntas de una guía escolar referida al análisis del caso de los falsos positivos. Los sectores del uribismo la acusaron de adoctrinar a sus estudiantes y la intimidaron en redes lo que evidenció una violación clara contra la libertad de cátedra y puso en evidencia el riesgo que corren los maestros al tratar en el aula temas asociados al conflicto armado, sobre todo aquellos que implican a los sectores más retardatarios de la sociedad colombiana. (Arias, 2021).

¹² Al respecto una de las entrevistadas manifiesta lo siguiente: [...] no lo veo solo en lo profesional, uno está mediado por muchas esferas y a mi parecer en la línea de memoria me aportaron para formarme como persona y cuestionarme aún mucho más la sociedad en la que habito. Finalmente siento que eso también genera una postura política frente al mundo y así mismo es lo que yo voy transmitiéndole a los chicos. Digamos que si alguien de extrema derecha escucha esto dirá que es un adoctrinamiento, pero yo me he dado cuenta en algún punto que en mis diálogos con los chicos en relación con el conflicto y demás, a partir de las herramientas que yo adquirí y que también les brindo a ellos, ellos también empiezan a descubrir y a cuestionarse su ser en el mundo en relación con su historia y con el pasado que han vivido. (Entrevistada 3/ Egresada 2014/docente colegio rural/9 de agosto de 2022).

La propuesta de formación en la línea FPMS brinda herramientas para la formulación de propuestas pedagógicas y didácticas que articulan los debates del pasado reciente y la memoria en las cuales los y las estudiantes experimentan una implicación reflexiva que les permite analizar y confrontar las condiciones de la realidad política y social del país, así como las circunstancias en las cuales desempeñan su labor profesional. Esto ha sido evidente en la experiencia narrada por las egresadas quienes se refieren constantemente a las actitudes críticas con enunciados como “cuestionarse la sociedad” o “generar una postura política”. Muestra de ello, es lo expresado por una de las entrevistadas quien afirma que la línea FPMS:

[...] me enseñó a trabajar mucho todo lo que ha sido el pensamiento crítico, no llegarle a un estudiante con una posición sesgada de algún tipo de tema determinado, sino darles un abanico de posibilidades y que se dieran como a la tarea de pensar que muchas de las cosas que tal vez hoy en día ellos viven o vivimos dentro de nuestros contextos sobre todo dentro del ámbito escolar pues han sido consecuencias de situaciones pasadas. [...]Entonces ese ha sido como el aporte, ese ámbito de pensamiento crítico con ellos, poderles enseñar a contrastar, a que no se queden con una verdad que de pronto les da un medio de comunicación, sino que hay otras posibilidades y que esas otras posibilidades [...] (Entrevistada 2/Egresada 2021/trabaja con entidad institucional/6 de agosto de 2022).

La segunda pregunta que se formuló a las egresadas corresponde a los aportes de la línea FPMS a los debates en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. Uno de los debates recientes en el país es el que se generó por la expedición de la Ley 1874 (MEN, 2017) que busca intensificar la enseñanza de la historia de Colombia mediante una cátedra especial¹³. Esta norma condujo a la conformación de una comisión para la enseñanza de la historia que entregó al Ministerio de Educación Nacional (MEN) un documento de recomendaciones para ajustar los lineamientos de ciencias sociales en el país, partiendo de la consideración de que se dejó de enseñar historia de Colombia a partir de la Ley General de Educación (MEN, 1994). Posiblemente es importante revisar la intensidad horaria de este saber escolar y problematizar qué tipo de contenidos se enseñan o cuáles son sus articulaciones con las otras ciencias sociales, pero no se dejó de enseñar como se aprecia en el siguiente relato:

[...] nosotros teníamos una conversación alguna vez con un profe donde hablaban nuevamente de la implementación de la enseñanza de la historia en los colegios, y yo decía,

¹³ Ver el análisis desarrollado por los docentes Rodríguez y Acosta, donde se “plantea un debate sobre el tratamiento que ha recibido la Ley 1874 de 2017 en la opinión pública. Esta ley fue expedida sin considerar la trayectoria de la investigación educativa y pedagógica relacionada con la enseñanza de las ciencias sociales y la historia.” (2024: p. 4)

nuevamente la enseñanza de la historia no, porque igual si seguimos enseñando, que digamos que en un currículo o en las planeaciones escolares la asignatura haya cambiado a enseñanza de las ciencias sociales no significa que los profes de sociales no enseñemos historia porque de hecho está. Yo siento que uno a veces va como a mil por hora y entonces le tocaba a uno este tema y a la siguiente semana este otro y entonces uno no alcanzaba a profundizar [...] yo siento que si se enseña, no como uno quisiera. (Entrevistada 2/Egresada 2021/trabaja con entidad institucional/6 de agosto de 2022).

Como señala la egresada, el debate sobre la enseñanza de la historia debe tener en cuenta las condiciones efectivas en las cuales se realizan las prácticas de enseñanza en la escuela, pues se trata no solo de una discusión curricular, sino que también del debate político referido a las exigencias del MEN y a los requerimientos del contexto escolar que implican un compromiso docente no solamente con el saber que se enseña, sino con la comprensión de las condiciones sociales y económicas de los estudiantes y sus familias.

[...] digamos que si uno analiza yo siento que hay como dos escuelas. La escuela que el Ministerio establece y que finalmente a nosotros nos toca poner en el papel, entonces cuando a ti te dicen que en la semana institucional vamos a revisar las mallas los temas, todo ese papeleo que toca hacer en otras esferas de la escuela, ahí hay una escuela, que es la escuela del Ministerio, la escuela de los estándares, la escuela de los lineamientos [...] y está la escuela real, la escuela en la que no tienes los materiales, la escuela en la que tienes que resolver un montón de problemas. [...] en la clase tengo un montón de niños que sufren un montón de situaciones de abandono y un montón de problemas emocionales y demás que me toca resolverlos porque no hay muchas opciones [...] entonces eso si trunca mucho el desarrollo de esa educación que plantea la institución, el Ministerio y las Secretarías, [...] casi que la mitad del año uno se está ocupando en tratar de entender y de sobrellevar el niño que está abandonado. (Entrevistada 3/ Egresada 2014/docente colegio rural/9 de agosto de 2022).

De acuerdo con lo anterior, los lugares de desempeño profesional de las egresadas entrevistadas no se circunscriben a la escuela, incluyen organizaciones sociales o comunitarias y en entidades adscritas a programas del gobierno nacional y local. Tal es el caso puntual de las entrevistadas uno y dos, quienes laboran con población joven que ha sido afectada por diferentes tipos de violencias, en particular el desplazamiento forzado. Una de ellas afirma que:

En mi práctica actual ha sido también una experiencia de hecho creo que lo he puesto más en este momento que yo trabajo con personas jóvenes... mucha de esa población es población que viene de contextos de violencia viene desplazados. Nosotros también trabajamos con población que han sido desmovilizados, personas que viene en condición de trata de personas, entonces es como empezar uno a tener un equilibrio con ellos, no puede irse tampoco a los extremos, porque son personas a las que se les toca mucho la sensibilidad, entonces a partir de esa sensibilidad es que yo trabajo con ellos. Entonces es empezar también a que ellos entiendan un poquito esas condiciones de vida con la que

vienen, de hecho ellos las entienden, pero es ayudarlos a ubicarse un poco en términos de lo que ha sucedido en nuestro país, pero también tener esa posibilidad de que ellos puedan generar otros espacios fuera de esos contextos en los que han venido, y ese aporte también me lo ha dado mucho la línea y lo que yo pude trabajar dentro de la línea. (Entrevistada 2/Egresada 2021/trabaja con entidad institucional/6 de agosto de 2022).

Para las egresadas entrevistadas esta postura crítica acerca de los contextos en los que viven los estudiantes, busca aportarles elementos para que ellos puedan incidir en las problemáticas que les aquejan. Esto se relaciona con uno de los propósitos de formación que hemos mantenido en la línea durante estos años, y es la posibilidad de agenciar procesos de formación política también con los sujetos de la práctica educativa. Esta formación, se dirige a comprender los fenómenos sociales, históricos y culturales del país y lograr potenciar la capacidad de agencia de los actores involucrados en los escenarios educativos. Las egresadas entrevistadas se preocupan porque sus estudiantes sean reflexivos y “tengan la capacidad de empoderarse y transformar sus entornos”, de tal modo que los trabajos de la memoria no solamente conduzcan a una aproximación crítica al pasado sino también implique “cambiar esa construcción ética del ser colombiano” (Entrevistada 3/ Egresada 2014/docente colegio rural/9 de agosto de 2022).

La tercera pregunta formulada a las egresadas exploró los aportes de la línea FPMS al debate en el ámbito público de la memoria, que en la actualidad está ampliamente referido al informe de la Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas (CEVCNR) y al rol de Darío Acevedo, director del Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) en el gobierno de Iván Duque (2018-2022). Al respecto las egresadas destacan aportes teóricos e investigativos en su formación que han incidido en sus actividades laborales actuales y que les permiten tener una lectura comprensiva y analítica de las acciones recientes vinculadas con la memoria y el conflicto colombiano. En cuanto a los aportes teóricos, una de las entrevistadas manifiesta lo siguiente:

Yo creo que esos criterios no son solamente analíticos, sino que se convierten en parte de la cotidianidad, [...] yo creo que los he llevado a todo ejercicio profesional. Inicialmente, cuando estoy en el ámbito educativo [...] allí puse en juego un poco el tema de la memoria con estudiantes de primaria, quisimos hacer un ejercicio de semilleros de investigación con ellos y con las familias. Alcanzamos a realizar algunos ejercicios con ellos de la historia de Bosa, como recolectar relatos, historias familiares que conllevaban a entender un poco la historia de esta localidad. Fue un ejercicio muy bonito, por los niños todo lo ven con sorpresa y comenzaron a encontrar la relación que tiene las historias de sus familias con las historias del territorio, pues permitían dar lugar a un conocimiento significativo, que es en últimas en lo que el proceso educativo intenta generar, [...] no solamente recordación o que los estudiantes aprendan un contenido de memoria sino que encuentren un significado en

esos procesos educativos, y ese es como el primer paso que doy en lo aprendido en la línea, poder conectar las historias de vida con el proceso educativo en un aprendizaje igualmente significativo. (Entrevistada 1/ Egresada 2016/ ejercicio profesional con organizaciones sociales).

Las egresadas usan los recursos educativos que se producen en las instituciones nacionales para la gestión del pasado, participan en las iniciativas públicas de conmemoración de organizaciones de víctimas o en las jornadas de socialización del informe final de la CEVCNR en las escuelas. Una de las entrevistadas que trabaja en una escuela rural del país, tomó distancia con respecto a las actividades propuestas por la CEVCNR para dar a conocer el informe en los colegios mediante la estrategia “la escuela abraza la verdad”:

Ahorita pensaba que lo que hay que hacer para el viernes, que yo no lo puedo hacer porque ese día tenemos el día de la familia, lo de la comisión de la verdad y enviaron una guías metodológicas y demás, y pensaba finalmente soy yo la única maestra de sociales del colegio, y me tocaría aplicarlo a todos los grados y en un solo día y corriendo y eso yo si considero que es un proceso que requiere más preparación porque, así la guía sea muy fácil o solo sea socializarla, eso te requiere tiempos o materiales que no tienes [se refiere a documentos analíticos sobre el contexto] (Entrevistada 3/ Egresada 2014/docente colegio rural/9 de agosto de 2022).

Esta última egresada actualmente realiza lecturas de apartados del informe final de la CEVCNR en clase, realiza aproximaciones críticas a las interpretaciones que se han hecho sobre este informe e incluye en sus planeaciones de clase temas o contenidos escolares que no son propios de los currículos escolares, relacionados con los contextos inmediatos de sus estudiantes. Para esta egresada, trabajar la memoria en la escuela significa:

[...] mostrar una memoria que ha estado oculta, finalmente en la escuela nosotros no obligamos a alguien a creer en algo [...] ahora la cuestión es que tanto acceso tiene la gente a otras fuentes de conocimiento que no sea el maestro [...] desde mi ejercicio individual, yo evito, como que yo les digo sea lo cierto y lo único, habrá quienes si quieren tomar por ese lado [...] (Entrevistada 3/ Egresada 2014/docente colegio rural/9 de agosto de 2022).

5. Conclusiones

En este artículo se ha delineado la trayectoria de la línea de formación política y memoria social (FPMS) en conjunción con la evolución de la licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Es crucial entender cómo la formación de docentes en Colombia está intrínsecamente vinculada a las condiciones del conflicto armado y social. Este contexto subraya la necesidad de desarrollar procesos formativos complejos para las nuevas

generaciones de futuros docentes, que abarcan tanto fundamentos disciplinares como pedagógicos. Un claro ejemplo de este ejercicio académico es el trabajo llevado a cabo con los estudiantes de pregrado de la licenciatura en Ciencias Sociales. En este contexto, los estudiantes asumen un compromiso de dos años, durante los cuales desarrollan investigaciones sociales y pedagógicas. Este proceso busca no solo contribuir al conocimiento, sino también afectar y transformar los códigos establecidos en las prácticas de enseñanza, promoviendo una transformación en los enfoques pedagógicos y en la forma en que se aborda el contenido educativo.

El trabajo realizado en la línea FPMS refleja un interés sostenido en abordar el conflicto armado como contenido educativo en las prácticas de enseñanza. Este enfoque se ha mantenido constante desde la formación inicial de docentes hasta el ejercicio profesional de los egresados a lo largo de los 20 años de existencia de esta línea. Aunque ha habido transformaciones conceptuales, metodológicas y temáticas, persiste un esfuerzo por pensar las prácticas educativas desde la formación política. Esta formación no se ve como un punto de llegada, sino como una actitud de cuestionamiento permanente frente a las formas dominantes en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. Esto incluye la crítica a enfoques excluyentes de saberes transversales o interdisciplinarios, las interpretaciones dominantes de organismos públicos y la legislación sobre enseñanza (como la Ley 1874 de 2017 y el documento de recomendaciones de la Comisión Nacional de Enseñanza de la Historia).

Como docentes formadores, mantenemos una actitud crítica y reflexiva hacia nuestro trabajo. Valoramos con sentido crítico lo que hemos logrado hasta la actualidad, con la intención de conservar los ejes fundamentales e identitarios de la línea FPMS, que son la memoria y la formación política. Al mismo tiempo, buscamos ampliar los enfoques de análisis tanto sobre el conflicto armado, nuestro contexto de actuación y objeto de estudio, como sobre las dinámicas escolares que emergen al abordar pasados controvertidos y violentos como el colombiano.

BIBLIOGRAFÍA

ACOSTA JIMÉNEZ, Wilson. (2020). *Cartografía filmica del narcotráfico: miradas y lecturas para la enseñanza de la historia*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

ACOSTA JIMÉNEZ, Wilson, APONTE OTÁLVARO, Jorge, y RODRÍGUEZ ÁVILA, Sandra. (2022). *Docentes y saberes escolares de las ciencias sociales: la evaluación como mandato curricular*. *Pedagogía y Saberes*, (57), 81-96. <https://doi.org/10.17227/pys.num57-13981>

ACOSTA, Wilson, APONTE, Jorge, y RODRÍGUEZ, Sandra. (2022). *Formalización de la didáctica de las ciencias sociales en la formación docente en Colombia*. *Con-Ciencia Social (segunda época)*, 5, 121-142.

APONTE OTÁLVARO, Jorge, OSPINA FLORIDO, Byron, y ACOSTA JIMÉNEZ, Wilson. A. (2020). *Apuestas polifónicas desde la formación política y la memoria social: debates, aportes y rutas para pensar la enseñanza del pasado reciente en tiempos de posacuerdo*. En G. MACHUCA (Ed.), *Apuestas y experiencias investigativas para la construcción de paz desde la educación* (pp. XX-XX). Bogotá: Fondo Editorial CUN.

ARIAS, Diego. (2018). *Enseñanza del pasado reciente en Colombia. La violencia política y el conflicto armado como tema de aula*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

ARIAS, Diego. (2021). *Cuando una tarea escolar genera polémica. A propósito del taller de falsos positivos de la profesora Sandra*. Documento electrónico publicado en: <https://www.renovacionmagisterial.org/portada/sites/default/files/adjuntos/2021/04/15/Cuando%20una%20tarea%20escolar%20genera%20pol%C3%A9mica.pdf>

ARIAS, Diego. (2021). *La subjetividad política docente en la enseñanza sobre el conflicto armado en Colombia*. *Clepsidra. Revista Interdisciplinaria de Estudios sobre Memoria*, 8(16), 142-155.

ARIAS, Diego, y HERRERA, Martha. (2018). *Currículo sobre la enseñanza del pasado reciente y violencia política en Colombia*. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, (27), 18-29.

BECERRA, Silvia. (2018). *Organizaciones sucesoras del paramilitarismo. Lecciones para aprender del eterno retorno de la guerra*. Comisión Colombiana de Juristas.

CEVCNR. (2022). *Tomo 1. Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición*.

CEVCNR. (2022). *Tomo 2. Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición*.

COMISIÓN HISTÓRICA DEL CONFLICTO Y SUS VÍCTIMAS. (2015). *Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas. Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia [Informe de la comisión]*. Recuperado de <https://cutt.ly/sCZecv9>

CONGRESO DE LA REPÚBLICA, COLOMBIA. (1994, 8 de febrero). *Ley 115, por la cual se expide la Ley General de Educación*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

- CONGRESO DE LA REPÚBLICA, COLOMBIA. (2017, 27 de diciembre). *Ley 1874, por la cual se modifica parcialmente la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, y se dictan otras disposiciones.*
- CONGRESO DE LA REPÚBLICA, COLOMBIA. *Nueva Constitución Política de Colombia* (1991).
- GONZÁLEZ, Fernando. (2014). *Poder y violencia en Colombia*. Bogotá: Odecofi-Cinep-Colciencias.
- MARTÍNEZ, Natalia., y APONTE, Jorge. (2011). *La enseñanza de la primera violencia: lo político y lo epistémico en las prácticas del docente de ciencias sociales*. *Revista Polisemia*, (11), 42-49.
- MENDOZA ROMERO, Constanza. (2012). *Transmisión de pasados presentes. La experiencia de la Comisión de Educación de H.I.J.O.S.-Regional Córdoba (Argentina)*. *Revista Colombiana de Educación*, (62), 41-57.
- MENDOZA, Constanza, y RODRÍGUEZ, Sandra. (2007). *Subjetividad, formación política y construcción de memorias*. *Pedagogía y Saberes*, (27), 78-85. Recuperado de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/6860/5598>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (Ed.). (2002). *Lineamientos curriculares para el Área de Ciencias Sociales*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf.pdf
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (2004). *Estándares Básicos de Competencias Ciencias Sociales*. *Formar en Ciencias: ¡el desafío! Lo que necesitamos saber y saber hacer*. Recuperado de <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/MENEstandaresCienciasSociales2004.pdf>
- RICHANI, N. (2003). *Sistemas de guerra*. La economía política del conflicto en Colombia. Bogotá D.C.: Universidad Nacional de Colombia; IEPRI.
- RODRÍGUEZ, Sandra. (2012). *Formación de maestros para el presente: memoria y enseñanza de la historia reciente*. *Revista Colombiana de Educación*, (62), 165-188.
- RODRÍGUEZ, Sandra, y ACOSTA JIMÉNEZ, Wilson. (2024). *Historia escolar, regulación curricular y opinión pública: diálogos ausentes*. *Folios*, (59), 3-22. <https://doi.org/10.17227/folios.59-16141>
- RODRÍGUEZ, Sandra, y SÁNCHEZ, Marlene. (2009). *Problemáticas de la enseñanza de la historia reciente en Colombia: Trabajar con la memoria en un país en guerra*. *Reseñas de Enseñanza de la Historia APEHUN*, (7), 15-66.
- ROMERO, Marcos. (2003). *Paramilitares y autodefensas, 1982-2003*. Bogotá: IEPRI.
- SÁNCHEZ MONCADA, Marlene., RODRÍGUEZ ÁVILA, Sandra, OSPINA FLORIDO, Bayron, RODRÍGUEZ MURCIA, Víctor., y MENDOZA ROMERO, Constanza. (2023). *Estudios del paramilitarismo*. Análisis regionales e investigaciones acerca de la subjetividad paramilitar. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

SIERRA, Carolina. (2016). *Enseñanza del conflicto armado en la escuela: entre la memoria y el abandono*. Estudio de caso en los colegios IED Alberto Lleras Camargo y Gimnasio los Andes [Tesis de maestría]. Universidad del Rosario.

SILVA BRICEÑO, Orlando. (2020). *Consolidación de una disciplina escolar en Colombia: el área de ciencias sociales*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

VILLAMIZAR, Juan. (2018). *Elementos para periodizar la violencia en Colombia: dimensiones causales e interpretaciones historiográficas*. *Ciencia Política*, 13(25), 173-198.

OTRAS FUENTES:

Relato del profesor Byron Ospina, 08/03/2021.

Relato del profesor Douglas Rodríguez, 08/03/2021.

Relato de la profesora Constanza Mendoza, 02/03/2021.

Relato del profesor Jonathan Caro, 09/03/2021.

Relato del entrevistada 1, egresada 2016, ejercicio profesional con organizaciones sociales.

Relato del entrevistada 2, egresada 2021, trabaja con entidad institucional, 6 de agosto de 2022.

Relato del entrevistada 3, egresada 2014, docente colegio rural, 9 de agosto de 2022.

Artigo recebido para publicação em: 25 de julho de 2024.

Artigo aprovado para publicação em: 23 de agosto de 2024.

Como citar:

JIMENEZ, Wilson Armando Acosta; ÁVILA, Sandra Patricia Rodríguez; ÓTALORA, Jorge Enrique Aponte. Sujetos de la memoria social: experiencia de formación política y de docentes en el contexto del conflicto armado colombiano. *Revista Transversos*. Dossiê: Memória, Histórias de Vida e Ensino de História. Rio de Janeiro, n.º. 31, 2024. pp. 53-78. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos/article/view/80986>. ISSN 2179-7528. DOI: 10.12957/transversos.2024.86160

