

---

# Educación, conflicto y posconflicto en Colombia\*

## Education, conflict and post-conflict in Colombia

Eduard Esteban Moreno Trujillo\*\*

Universidad La Gran Colombia  
eduard.moreno@ugc.edu.co

### Resumen

En el año 2016, el gobierno colombiano firmó un acuerdo de paz con las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC-EP), que puso fin a más de 50 años de conflicto armado interno. En este proceso, la escuela y sus actores han cobrado una relevancia evidente. Sin embargo, los caminos y las funciones de los diversos protagonistas del posconflicto armado aún no están bien definidos al interior de la escuela. El objetivo de este texto es reflexionar en torno al papel que debería desempeñar la escuela y específicamente el docente, en la construcción de una sociedad en transición del conflicto al posconflicto. El ejercicio investigativo se centra en un análisis documental e histórico-crítico del proceso en cuestión.

**Palabras clave:** Educación, violencia, docencia, investigación.

### Abstract

In 2016, the Colombian government signed a peace agreement with the Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC-EP), which brought to an end more than 50 years of internal armed conflict. In this process, the school and its actors have gained evident relevance. However, the paths and roles of the various main characters of the armed post-conflict are not yet well

---

Fecha de recepción: 30 de marzo de 2017

Fecha de aceptación: 18 de mayo de 2017

\* Cómo citar este artículo: Moreno, E. (enero-junio, 2017). Educación, conflicto y posconflicto en Colombia. *Revista Diálogos de Saberes*, (46)125-142. Universidad Libre (Bogotá).

Este texto es resultado preliminar de un ejercicio de investigación de más largo aliento, en el marco del proyecto titulado “Las ciencias de la educación: Una mirada crítica sobre su constitución epistemológica en el contexto colombiano”, avalado por el grupo Educación de vanguardia reconocido por Colciencias y por la Facultad de Postgrados y Educación continuada de la Universidad La Gran Colombia. Esta entrega obedece a la preocupación epistemológica y política en torno a la manera como el campo educativo se posiciona frente a los nuevos discursos sociales que lo agencian.

\*\* Docente-Investigador, Maestría en Educación de la Universidad La Gran Colombia. Doctor en Historia de la Pontificia Universidad Católica de Rio Grande do Sul. Correo electrónico: eduard.moreno@ugc.edu.co. Orcid: 0000-0003-4835-1865

defined within the school. The objective of this text is to reflect upon the role that the school should play, and specifically all teachers, in the construction of a society in transition from conflict to post-conflict. The investigative exercise focuses on a documentary and historical-critical analysis of the process under consideration

**Key words:** Education, violence, teaching, research.

## Introducción

En la actualidad, Colombia se encuentra en una coyuntura política que podría dividir su historia en dos<sup>1</sup>. En medio del optimismo de algunos y el pesimismo de otros, el Gobierno Nacional firmó un acuerdo de paz con las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia, Ejército del Pueblo (FARC-EP). El objetivo de este acuerdo es claro: lograr una condición de paz entre el Estado colombiano y el grupo insurgente, que permita poner fin a más de 50 de años de conflicto armado interno.

A este proceso se suma una serie de intencionalidades políticas y democráticas que pretenden arar el terreno de un escenario de paz. En el transcurso de los últimos años, tanto el Gobierno como algunas organizaciones sociales vienen adelantando esfuerzos por crear un ambiente propicio para la convivencia en un Estado en

paz<sup>2</sup>. En esta coyuntura, la escuela<sup>3</sup> y sus actores han cobrado una relevancia evidente. Así, el Estado, entendiendo la escuela como un escenario de reproducción social, promulgó, en el 2014, la Ley 1732 desde la cual se busca promover la “Cátedra para la paz” en todas las instituciones educativas del país. Posteriormente, en el 2015 publicó el decreto 1038 por el cual se reglamenta dicha Catedra al interior de las instituciones educativas. De acuerdo con este decreto, el objetivo primordial de la Catedra para la Paz es “contribuir al aprendizaje, la reflexión y al diálogo sobre [...] cultura de la paz, educación para la paz y desarrollo sostenible” (Decreto 1038, 2015, p. 1).

Desconociendo, en alguna medida, las lógicas y las distinciones<sup>4</sup> que incentivan los

<sup>1</sup> Este texto parte de una paradoja temporal. El hecho de intentar comprender un fenómeno social presente, coyuntural y voraginoso, lo convierte en un análisis contingente que podría perder rápidamente su valor intrínseco. No obstante, y previendo esta situación, fue escrito desde el complejo campo del deber ser y la posibilidad, sin desconocer las lógicas del rigor que debe tener todo texto que se dice científico. Por esta razón, el lector encontrara referencias constantes a la posibilidad de acción y a los supuestos de un nuevo escenario nacional en construcción, que legitima la contingencia del texto.

<sup>2</sup> De acuerdo con el texto final del Acuerdo, para las dos partes firmantes el “Estado en paz” obedece al fin del conflicto armado, asegurando “la igualdad, la no discriminación de las personas y la tolerancia como conductas universales, no solo como principios, sino como valores que se deben aplicar y defender como condición para el logro de la paz y el progreso económico y social de todos los pueblos, y poniendo de presente que la tolerancia consiste en *la armonía en la diferencia*” (FARC-EP, Presidencia de la República, 2016, p. 3).

<sup>3</sup> Por *escuela* se asume la institución educativa en su conjunto, regida por las directrices del Gobierno Nacional y el Ministerio de Educación.

<sup>4</sup> Estas lógicas y distinciones hacen referencia a las particularidades contextuales que alberga la escuela y las prácticas de sus actores. Las políticas

procesos educativos, el Estado pretende, a través de la expedición de políticas, “garantizar la creación y el fortalecimiento de una cultura de paz en Colombia” (Ley 1732, 2015, p. 1). Este desconocimiento se hace evidente en la poca claridad que ofrece el Decreto en torno a la aplicabilidad pedagógica y la articulación curricular que este proceso de enseñanza y/o aprendizaje debería tener. Por otro lado, el documento no hace referencia al rol que deben cumplir los actores del escenario escolar frente a lo que significa la construcción de una cultura de paz. Los docentes son asumidos –de nuevo– como meros aplicadores de una política que entraña una profunda transformación social, y que en el fondo implica la constitución colectiva de un nuevo discurso de país<sup>5</sup>. Si

---

educativas propuestas por el Gobierno, inicialmente, no se acompañaron de un análisis que diera cuenta de la concepción de paz y posconflicto que se pueden encontrar en el escenario escolar. De esta manera, es diferente hablar de la aplicación de la “cátedra para la paz” en colegios de la ciudad, en los que se ubican en zonas rurales, en los de carácter privado o en los públicos. En esta medida, las políticas dan muestra de este desconocimiento que trasgrede las intencionalidades pedagógicas y didácticas de los actores.

<sup>5</sup> En diálogo con un grupo de docentes de educación básica y media de Bogotá que cursan Maestría en Educación, son recurrentes nociones como: “descuido por parte del Estado; falta de preparación para la implementación de la cátedra e improvisación en su aplicación”. Los maestros no demuestran desinterés frente a la posibilidad real del posconflicto, sino a la aplicación pedagógica de dicha política. Por otro lado, en el pasado el Gobierno ha impuesto la aplicación de cátedras al interior del currículo que no han contado con un seguimiento oportuno y un adecuado proceso de implementación. La Cátedra de Estudios Afrocolombianos, por ejemplo, durante años ha sido asumida como una obligación para muchos docentes de ciencias sociales o de ética, en las instituciones de educación básica y media (ver Moreno; Rivera, 2009).

bien la aplicación pedagógica y didáctica de las políticas educativas es función de los docentes, es necesario que el Estado asuma un papel activo en su formación como parte fundamental en la construcción de una cultura de paz que permita una transición coherente al posconflicto armado.

En el mismo camino, además de la formulación de políticas educativas para el posconflicto, en febrero de 2015, desde la mesa de diálogos de La Habana (lugar donde se llevaron a cabo las negociaciones de paz) se propuso la creación de una *Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas*, con el fin de producir un informe sobre los orígenes y las múltiples causas del conflicto armado, los principales factores y condiciones que han facilitado o contribuido a su persistencia, además de determinar los efectos e impactos sobre la población.

## 1. Problema y objetivo

Tanto la formulación de políticas educativas, como el involucramiento de intelectuales y académicos al proceso dan muestra de una sana intencionalidad por construir una cultura de paz, basada en el reconocimiento histórico del conflicto armado y la necesidad de llevar su enseñanza a las escuelas<sup>6</sup>. Sin

---

<sup>6</sup> Con relación a la enseñanza de la historia del conflicto armado interno de nuestro país, Enrique Chauv sostiene que esta es una vía importante para la superación del mismo. “La enseñanza de la historia en las escuelas representa otra oportunidad para promover la cultura de paz. Existen experiencias de enseñanza de la historia, como el programa Facing History and Ourselves (de frente a la historia y a nosotros mismos), en el cual la historia no es presentada como una lucha entre villanos y héroes, sino como situaciones particulares en las que personas específicas toman decisiones de actuar o no,

embargo, como venimos diciendo, los caminos y las funciones de los diversos protagonistas, en especial del educador, en el marco de la resolución del conflicto interno aún no están bien definidos. En este escenario, el objetivo de este texto es reflexionar en torno al papel que debería desempeñar la escuela (como sistema educativo), y específicamente el docente, en la construcción de una sociedad en transición del conflicto armado interno al posconflicto armado, en un posible escenario de paz. Para esto se asume, de entrada, que el docente es –o debería ser– un sujeto intelectual, capaz de movilizar procesos de investigación que transgreden las lógicas de la rutina escolar irreflexiva. Además, se intenta rescatar el papel central que tiene la enseñanza de la historia en este complejo periodo de posconflicto armado.

Hablar de posconflicto implica hablar de tiempo futuro. Es decir: pensar una sociedad en posconflicto es pensar una sociedad posible, pero lo posible nunca podrá darse sin unas condiciones previas. En este caso, cuando se hace referencia al docente y su papel en el posconflicto, se habla en tiempo presente. En otras palabras, la sociedad del posconflicto se construye en medio del conflicto y desde ahí se debería hilvanar la discusión. Así, se asume el posconflicto como un periodo de tiempo que determina la transición entre el fin de un conflicto armado<sup>7</sup> y la instalación de una

---

de manera similar a lo que hacemos en nuestras vidas cotidianas. Así, se crean conexiones entre el pasado y el presente, basadas en la empatía, y se cuestiona críticamente la pasividad frente a las injusticias, agresiones y maltratos que pueden ocurrir en nuestros contextos cercanos” (Chaux, 2015, p. 1).

<sup>7</sup> Este fin puede llegar por la firma de un acuerdo de paz, como en el caso que nos convoca, o por la derrota militar de alguno de los bandos en contienda.

paz duradera. Este periodo de tiempo tiene la característica de ser complejo y voluble, debido a tres factores:

1. Las grandes expectativas generadas por la terminación de la confrontación armada, y la idea, fácilmente arraigada en la opinión pública, de que ésta traerá consigo un periodo de bonanza y de prosperidad, como si fuera la panacea para todo tipo de problemas y tareas pendientes en la agenda pública [...].
2. La poca tolerancia a la frustración que caracteriza a las sociedades en el posconflicto, no sólo frente a estas grandes expectativas, sino frente a las dificultades propias de la implementación de los acuerdos de paz [...].
3. La perturbación que producen las distintas formas de reproducción, camuflaje o transmutación del conflicto –esto es, la perpetuación de la violencia a él asociada por otros medios [...] (Molano & Rojas, 2015, p. 16).

Tenemos entonces que el posconflicto es un periodo abierto a la esperanza, pero también a la incertidumbre, particularidad que refuerza mucho más la necesidad de una política educativa fuerte que brinde las herramientas indispensables para superar la situación y comprender las lógicas de la transición social y política esperada.

Atendiendo a esto, el texto propone una discusión inicial en torno a las características históricas del conflicto armado interno colombiano, sus lógicas sociales y las formas en que dicho conflicto ha sido asumido por la escuela. En segundo lugar, aborda al docente y el que debería ser su papel en el presente y en el futuro de este complejo contexto. En tercer lugar, hace referencia a la investigación en el aula y su importancia en la construcción de nuevos horizontes de sentido. Finalmente, se retoman los componentes del proceso

educativo estudiados (el docente y la investigación), para organizar una conclusión sobre el oficio docente y su lugar en una sociedad en posconflicto armado.

## 2. Metodología

En términos metodológicos este primer resultado de investigación responde a dos aspectos específicos del proceso. En primer lugar, el ejercicio se concentró en el *análisis documental* y la lectura de los principales aspectos teóricos que direccionaron las intencionalidades investigativas. En segundo lugar, y a partir de dicho proceso de recolección y sistematización de material secundario, el análisis pasó por la discusión y construcción retórica a partir de un enfoque *hermenéutico-crítico*.

El trabajo se ubica en el marco de la hermenéutica crítica debido a que más allá de la explicación de un fenómeno histórico, busca su comprensión crítica, y dicha comprensión solo se puede dar en la medida en que exista una empatía experiencial entre el investigador y el fenómeno investigado. A partir de esto, se puede sostener que la búsqueda por un referente metodológico basado en la hermenéutica parte de la necesidad por interpretar y comprender unos hechos del pasado que tratan de nosotros mismos. Que para el caso es el campo de la educación en Colombia y el papel del docente en el marco de su formación profesional. De ahí que sea importante el aspecto histórico del conflicto armado interno y las formas como institucionalmente se ha asumido su reproducción escolar.

## 3. Un acercamiento histórico al conflicto armado interno y su enseñanza

Respondiendo a las características de análisis que ofrece la hermenéutica, en este primer apartado se plantea un breve acercamiento histórico al conflicto armado, y a la manera en que este ha sido enseñado en diversos momentos, con el fin de determinar lo que autores como Dilthey (1966), Gadamer (1999) y Ricoeur (2012) llaman la tradición<sup>8</sup>. Una tradición que nos permitan comprender mejor el fenómeno estudiado, y, a su vez, comprendernos como productos de dicha tradición<sup>9</sup>.

La forma como se ha desarrollado el conflicto armado interno en Colombia, *per se*, hace evidente la débil incidencia que ha tenido el sistema educativo en la construcción de una cultura de paz<sup>10</sup>. Ya fuera por la precaria cobertura que el Estado podía asegurar a la población, o por la reproducción de discursos que “refuerzan los estigmas” (Charria, 2015; Chaux, 2015), al interior de los currículos,

<sup>8</sup> “La tradición es el lugar y el medio en el que se da la comprensión” (Ricoeur, 2012, p. 113).

<sup>9</sup> Es importante aclarar que a pesar de que la tradición y su transmisión por medio de los nodos semánticos son la forma como podemos hacer acercamientos hermenéuticos a los fenómenos, no podemos caer en la ingenuidad de pensar que dicha tradición es neutra y equilibrada. Existe una relación entre lenguaje y violencia que el análisis hermenéutico de la tradición debe afrontar y hacer evidente.

<sup>10</sup> De acuerdo con el Decreto 1038 de 2015, *La Cultura de Paz* se entiende como “el sentido y vivencia de los valores ciudadanos, los Derechos Humanos, el Derecho Internacional Humanitario, la participación democrática, la prevención de la violencia y la resolución pacífica de los conflictos”

la escuela como institución y los diversos procesos educativos no han sido un paliativo significativo para el conflicto armado interno. A partir de un rápido acercamiento histórico del fenómeno es evidente la paulatina naturalización de la Violencia, como elemento central del conflicto interno, al interior de la cultura nacional (Umaña, Campos & Fals, 2005; GMH, 2013; Pizarro, 2015). El fenómeno de *La Violencia* hunde sus raíces en una amplia gama de variables tanto sociales como políticas, económicas y culturales. En ese sentido, este apartado hará referencia a dos características que, desde nuestra perspectiva, modelaron el conflicto armado interno colombiano y su relación con los procesos educativos impulsados por el Estado: a) los bajos índices de escolaridad y b) la manera como se ha enseñado la historia al interior de la escuela.

#### a) Los bajos índices de escolaridad

Durante la primera mitad del siglo XX, la falta de maestros preparados, la forma como se descentralizó el sistema educativo, la poca prioridad que le dieron los gobiernos de turno a la educación, la falta de recursos y, principalmente, las guerras intestinas, incidieron para que las cifras de alfabetización del país fueran de las más bajas en América Latina (Ramírez & Téllez, 2006). Entre finales del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX la educación estuvo supeditada al péndulo de la política bipartidista. De esta manera, en 1850, por ejemplo, los liberales en el poder descentralizaron los procesos formativos, y en 1870 se ordenó que la educación primaria debía ser “gratuita, obligatoria y laica”. Política que entró a reñir con los postulados de la iglesia y su hegemonía en el campo educativo. No

obstante, al finalizar el siglo, y con los procesos de Regeneración y Concordato implementados por los conservadores, la educación volvió al seno de la iglesia. En el marco de esa nueva política conservadora, el Estado declaró que “la educación en el país se debería regir por los preceptos de la iglesia católica, la cual la orientará y supervisará” (Ramírez & Téllez, 2006, p. 5).

Esta incerteza de la política educativa colombiana, demostró, como sostienen muchos historiadores, la incapacidad de los partidos políticos para administrar el ejercicio educativo en el país (Helg, 1984, 1989; Jaramillo, 1989). En efecto, para 1900 la tasa de analfabetismo en Colombia superaba el 60% de la población adulta. El siglo XX irrumpió con una cruenta guerra (1899-1903) que terminó con un país arrasado, detenido en su desarrollo económico y amputado geográficamente. A partir de 1903 el Estado inició algunos esfuerzos para reorganizar el sector educativo, sin embargo los rezagos de la guerra no permitieron, en la práctica, un avance real del sistema educativo. La Ley 39 de 1903 ratificó lo ya pactado en el Concordato y en el periodo de la Regeneración (Ramírez & Téllez, 2006, p. 9).

A lo largo de este periodo, y hasta la década del cincuenta, la educación no fue un factor importante en el escenario político colombiano. De hecho, el conflicto armado interno permeó todas las prácticas sociales que hubieran podido ser moderadas por el avance del proceso educativo. La escuela continuó reproduciendo las lógicas clericales, fenómeno que incentivó nuevos procesos de odio y ruptura entre contrincantes políticos. Esto se debió a que la iglesia participó abiertamente

en los enfrentamientos políticos y en sus decisiones.

Después de “superar” el periodo de “antecedentes de la violencia” (Umaña; Campos; Fals, 2005) –marcado por los cambios de gobierno (1930 y 1946) y el asesinato de Jorge Eliecer Gaitán (1948)–, la Educación empezó a ser tenida en cuenta como un mecanismo importante para el desarrollo social. Entre 1950 y 1970 “los indicadores educativos crecieron a un ritmo nunca antes visto. El número de alumnos matriculados tanto en primaria como secundaria se expandió en forma considerable, así como el número de docentes y de establecimientos educativos” (Ramírez & Téllez, 2006, p. 3). Sin embargo, paradójicamente, *La Violencia* se recrudeció. Entre 1949 y 1953, por ejemplo, se presentó la Primera Ola de Violencia que dejó al menos 16.219 muertos, sólo en la región del Tolima (GMH, 2013, pp. 113-115).

Si bien se podría argumentar que la generación que estaba en las escuelas no era la misma que reproducía la violencia, el proceso educativo no generó resultados diferentes en el futuro cercano. Entre 1954 y 1958, de acuerdo con el estudio de Fals, Guzman y Umaña, se presentó la segunda gran ola de Violencia, que dejó más de 193.017 muertos en todo el territorio nacional (GMH, 2013, p. 115). Si se observa el crecimiento paulatino del fenómeno de la Violencia, con el aumento de la universalización de los procesos educativos, no se percibe un *desescalonamiento* de la guerra, lo que en términos teóricos debería ser plausible. Por el contrario, este periodo presentó una modificación de sus condiciones. De acuerdo con el estudio más reciente del

*Grupo de Memoria Histórica*, entre 1958 y 1986, se determinó “la transición de la violencia bipartidista a la subversiva” (GMH, 2013, p. 111). En términos concretos, durante este periodo la violencia se alimentó de la inequidad social y económica que, junto a los rencores de la violencia partidista y el monopolio democrático instaurado por el Frente Nacional (1958-1974), incentivaron las resistencias armadas propuestas por las comunidades campesinas y algunos intelectuales del país (GMH, 2013, p. 112).

Aunque en la segunda mitad del siglo XX, las cifras de cobertura educativa aumentaron de manera importante, debido a que el Estado hizo énfasis en “la capacidad cuantitativa del sistema educativo para atender la totalidad de la creciente demanda” (Ramírez & Téllez, 2006, p. 53), para los años que van de 1977 a 1986 los indicadores de crecimiento se estancaron (Ramírez & Téllez, 2006, p. 56). El discurso educativo pasó de la cobertura a la calidad. Los gobiernos que van hasta la década del ochenta priorizaron la reorganización política del sistema educativo, su descentralización y el diálogo con el gremio docente para su profesionalización.

Finalmente, la relación entre el fenómeno de la violencia y las prácticas educativas que ha impulsado el país a lo largo del siglo XX y los años que van de este siglo, puede ser asumido como el anverso y el reverso de un mismo sistema social. Tanto la educación como la violencia son fenómenos que resultan de unas prácticas sociales determinadas, pero también, son mecanismos conscientes de control y/o modificación social. Lo que demuestra una mirada rápida sobre su relación, es que la injerencia de uno sobre otro ha sido casi nula.

No porque no existan procesos de mutua causación al interior de su historia, sino porque no había existido, una intencionalidad política clara, de utilizar la educación para paliar el fenómeno de la violencia, generado por el conflicto interno armado.

Con esto no se pretende rescatar el discurso que las elites locales crearon en torno a la educación durante la segunda mitad del siglo XX, en la que se asumía que educar al pueblo era “una obra caritativa de las clases superiores y letradas en favor de los pobres e ignorantes” (Helg, 1989, p. 121). Por el contrario, se resalta el débil papel que ha tenido la educación para detener la progresiva naturalización de la violencia, debido al descrédito del que históricamente ha sufrido la práctica educativa para el Estado.

### **b) La manera como se ha enseñado la historia al interior de la escuela**

La falta de credibilidad estatal sobre los procesos educativos redundó en la manera como se ha enseñado la historia al interior de los escenarios escolares. En términos generales se puede afirmar que para el Estado la enseñanza de la historia no ha pasado de ser una herramienta para construir una identidad patriótica basada en la naturalización sistemática de las desigualdades sociales creadas por el sistema. De acuerdo con algunos historiadores, la enseñanza de la historia, durante la segunda mitad del siglo XX, se constituyó en “el tránsito lento de una historia encargada de crear sentimientos de obediencia y admiración a los héroes y la patria hacia un relato histórico interesado en mostrar las bondades de la democracia liberal y el sistema de desarrollo capitalista, más allá de los avatares propios del

caso colombiano” (Acevedo & Samacá, 2010, p. 240).

Pasando de largo la importancia que tiene la comprensión del conflicto armado interno, las políticas en torno a la enseñanza de la historia han intentado responder de manera contingente a las necesidades que le exigía cada coyuntura social. Entre las décadas del cuarenta y el cincuenta la política Estatal se centró en la obligatoriedad del estudio de la historia. La historia que se enseñaba se basó en el reconocimiento de los héroes patrios y la educación cívica. Durante estas décadas el Estado pensó que la Violencia era producto de la ignorancia y el desconocimiento de la forma como ganamos nuestra libertad como república. La constitución de los símbolos patrios y el civismo pretendió crear una identidad nacional y hábitos democráticos, que dejaran atrás el uso de la violencia como herramienta de imposición política (Acevedo & Samacá, 2010, p. 225). Sin embargo, la enseñanza de la historia patria se quedó en un estudio lineal de las grandes fechas y acontecimientos en los que los “*founding father*” merecían respeto y obediencia. En otras palabras, la enseñanza de esta historia pretendió infundir “unos valores que disminuyeran la confrontación bipartidista y persuadieran al ‘pueblo’ de la impertinencia de levantarse para desconocer las jerarquías seculares que tenían que existir” (Acevedo & Samacá, 2010, p. 226).

Para la década del sesenta, el conocimiento histórico que debían adquirir los estudiantes se centró en el discurso de la democracia y el desarrollismo. Aunque la violencia se recrudecía con el paso del tiempo, el Estado asumió que la enseñanza de la historia debía asegurar la “promoción del orgullo por el

pasado prehispánico”, sumado a la continua exaltación de la “epopeya de la emancipación” (Acevedo & Samacá, 2010, p. 228). La idea fue constituir una memoria colectiva reglada por el conocimiento de las grandes gestas, la tradición civilista y la defensa de las instituciones de la república. Durante este periodo el relato histórico tuvo como eje la formación de patriotas y de la Nación.

En la década del setenta se inició un proceso de reforma curricular, desde el cual se pretendió redimensionar el papel de la enseñanza de la historia. A partir de la consulta a algunos intelectuales expertos en el campo de la historia (ver: Jaramillo & Melo, 1971), se quería renovar el acercamiento bajo los cánones de la “nueva historia” que se pregonaba en la universidad. No obstante, el cometido no se logró y los objetivos trazados en su momento no se alejaron de lo propuesto por la historia patria (Acevedo & Samacá, 2010, p. 234). La lógica que se centraba en la nación y su desenvolvimiento político continuó privilegiándose, a pesar del intento por innovar los procesos de enseñanza y/o aprendizaje, a partir de la incorporación del modelo de la pedagogía activa.

A principios de la década de los ochenta, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) pretendió, siguiendo las directrices de las agencias multilaterales, fortalecer el vínculo de la educación con el sistema productivo. Con el fin de responder a las exigencias del sistema-mundo, y a un ambiguo proceso de globalización, el MEN propuso que la formación de los estudiantes debería ser integral en todos sus aspectos (Burgos, et al, 1984). Después de una intensa pugna entre aquellos que privilegiaban las formas de aprendizaje por

encima de lo disciplinar y los que entendían que lo disciplinar era fundamental en la formación de los estudiantes, lo pedagógico y lo didáctico se “tomó” el discurso que estructuró la “nueva” forma de enseñar la historia (Acevedo & Samacá, 2010, p. 238). En este escenario, la historia y la geografía se integraron para su enseñanza. En términos generales la historia se organizó de manera lineal en el currículo, y la geografía privilegió el conocimiento que va de lo lejano a lo cercano. En ese ínterin la historia universal se fortaleció, pero la historia del país se redujo a la reproducción acrítica de los libros de texto que ofrecen unas ciencias sociales integradas, pero desconocen el papel de la historia crítica y la construcción colectiva de la memoria nacional. En conclusión, la enseñanza de la historia continúa favoreciendo la constitución de una identidad nacional basada en una historia que rescata tanto las gestas de los libertadores, como lo pluriétnico y multicultural, pero que descuida las lógicas del conflicto armado interno y su desarrollo.

Hasta aquí hemos argumentado la distancia históricamente existente entre el fenómeno de la violencia y la manera en la que dicho fenómeno ha sido asumido al interior de la enseñanza de la historia en el país. Así las cosas, esta distancia ha obedecido a dos factores que creemos determinantes: Primero, a la imposibilidad estructural del Estado para llegar a los diferentes escenarios espaciales del país. Segundo, a la imagen que la élite tiene de la educación como espacio para la movilidad social de los sujetos. Estos dos factores han deslegitimado progresivamente el papel que podría tener la escuela en la disminución de los niveles de violencia reproducidos al interior del conflicto armado interno. Así, en

el marco de una perspectiva hermenéutica, las características descritas exponen una tradición que convive con el lastre de la violencia, asumiéndola como un ejercicio natural dentro de los procesos sociales. A menudo los docentes de básica y secundaria relacionan los actos de violencia que se presentan al interior de la escuela con las condiciones sociales, económicas y culturales en que viven los estudiantes<sup>11</sup>.

#### 4. El docente y su lugar en el mundo

Hace ya más de 25 años apareció la traducción en castellano del libro *Los profesores como intelectuales*, del intelectual norteamericano Henry Giroux. Esta obra provocadora para todo ejercicio docente marcó un punto de quiebre en la percepción que se tenía sobre el papel del docente en el contexto de la escuela como un espacio público y democrático, capaz de potenciar procesos de cambio social. De acuerdo con el pensador estadounidense, el profesor debía ser un intelectual transformador que reconsiderara y transformara “la naturaleza fundamental de las condiciones en que se desarrolla su trabajo”. De esta manera, “los profesores han de crear la ideología y las condiciones estructurales que necesitan para escribir, investigar y colaborar entre sí en la elaboración de currículos y el

reparto del poder” (Giroux, 1990, p. 36). Los profesores asumidos como intelectuales, afirmaba Giroux, “deberán combinar la reflexión y la acción con el fin de potenciar a los estudiantes con las habilidades y los conocimientos necesarios para luchar contra las injusticias y convertirse en actores críticos entregados al desarrollo de un mundo libre de opresiones y explotación” (Giroux, 1990, p. 36). No obstante, esta toma de posición del docente no puede darse si él mismo no asume y se interroga por su función social.

Traigamos, entonces, esta propuesta de Giroux al presente y cuestionemos nuestro lugar existencial, en función de nuestra labor docente. ¿Qué papel cumple el docente en la Colombia de hoy? La pregunta es compleja y su respuesta se encuentra determinada por una serie de condicionamientos objetivos, que aquí dividiremos en condicionamientos internos y externos. En términos de condicionamientos internos, podríamos hacer referencia, por ejemplo, a la posición social de la institución en la que trabajamos; al origen socioeconómico de nuestros estudiantes; al status de la institución universitaria de la cual somos egresados; y a nuestra *disposición* frente a la labor intelectual. Como condicionantes externos podemos citar el papel que juega la cultura general –imbuida por los medios de comunicación– en las formas como nuestros estudiantes, y nosotros mismos, entendemos el mundo. En este mismo sentido también debemos hablar de las exigencias que el mercado le hace a la educación, y de las esperanzas que la sociedad ampliada deposita, como imaginarios de mundo, en la institución escolar.

Si bien no podemos detenernos en el análisis minucioso de cada uno de los condiona-

<sup>11</sup> En una investigación adelantada por un grupo de estudiantes de la Maestría de Educación de la Universidad La Gran Colombia, en torno a la percepción de paz y posconflicto en docentes de tres colegios de Bogotá, y de la cual soy el director, hemos encontrado algunas respuestas por parte de los docentes que dan cuenta de lo que estamos haciendo referencia. Afirmaciones como: “El estudiante es así por el barrio en el que vive” o “la violencia hace parte de la cotidianidad de los estudiantes”. (ver: Cruz, Díaz & Ibáñez Diana, 2017, pp. 69-71).

mientos que determinan el papel del docente en el escenario social, aquí haremos referencia a los condicionamientos externos y como estos se contraponen a las necesidades que implica pensar la educación en una sociedad en posconflicto armado, y que pretende construir una cultura de paz duradera.

En primer lugar, sin caer en el engañoso adagio de “todo tiempo pasado fue mejor”, hoy se hace necesario comprender las mutaciones que ha sufrido el espacio escolar debido al surgimiento de los medios masivos de comunicación. En la actualidad el mundo se modela momentáneamente en aquello que el sociólogo Zygmund Bauman llama modernidad fluida, o modernidad líquida (Bauman, 2004). Las certezas sólidas de la sociedad moderna van desapareciendo, para darle paso a la maleabilidad inocua de un tiempo que fluye constantemente. Las instituciones del pasado se fragmentan rápidamente y las nuevas generaciones construyen y destruyen al son de la moda y las culturas del consumo. En este escenario efímero, en el cual las consignas –citando de nuevo a Bauman–, son: velocidad, huida y pasividad, la cultura transmutada ingresa a las escuelas convertida en tendencia de consumo. Las relaciones humanas se debilitan, dándole paso a la apoplejía de la tecnología y las relaciones en “red”, causando que los agentes que actúan en las escuelas olviden la calidez de lo verdaderamente humano. En el interregno de la nueva sociedad de consumo, mientras nos perdemos en un discurso televisivo mafioso, y en muchas ocasiones absurdo y fantasioso, la mayoría de los docentes ocupa un papel peligroso. Pensando, como ya se dijo, en que “todo tiempo pasado fue mejor”, muchos docentes asumen

su papel de *clérigos*, protectores de los valores que se están perdiendo o diluyendo<sup>12</sup>.

Esta característica contrasta con la exigencia social e institucional, de consolidar una nueva educación y un nuevo sujeto para la paz; pero también permite advertir la necesidad de que la escuela como institución, y los docentes como intelectuales, asuman una posición que les permita hacer exigencias culturales a la sociedad ampliada. De esta manera, la construcción de una cultura de paz implica la transformación de las formas como la sociedad ve a la institución escolar, y la forma como el propio docente asume su papel social.

No obstante, desorientados en torno a su función social, los docentes han olvidado que la escuela es un espacio de reproducción social que puede legitimar o confrontar el *statu quo* hegemónico. En palabras de Pierre Bourdieu, encarnan a *sacerdotes* “conservadores de la cultura y responsables de la prédica cultural y de la organización del aprendizaje capaces de producir la devoción cultural” por un pasado que creemos fue mejor (Bourdieu, 2003, p. 38)<sup>13</sup>. “Influenciados, entonces,

<sup>12</sup> Los docentes, ciegos por la avasallante realidad de las escuelas, y pensando en un pasado en el que los estudiantes agachaban la cabeza ante su autoridad “legítima e indiscutible” se convierten en los bastiones de la conservación e inmovilidad.

<sup>13</sup> Quizá, sin querer, los docentes se han constituido en reproductores de ciertas visiones de mundo que no se corresponden con la velocidad con que se mueve la sociedad contemporánea. Por otro lado, si bien estas afirmaciones pueden parecer infundadas e injustas con la labor docente, para este análisis se asume al docente como una posición social que se encuentra determinada por las reglas de juego de un campo social determinado y de una institución social determinada. En este sentido, la categoría docente es entendida como una categoría amplia que da cuenta de un rol social que,

por la lógica de la crítica a una modernidad líquida, y nostálgicos por un pasado en el que detentábamos algún tipo de poder, los docentes entramos en un movimiento circular y crónico que nos paraliza”. Este puede ser el rasgo más significativo del papel del docente en la sociedad contemporánea. De este modo, los docentes vagan por las aulas y las salas de profesores evocando el pasado<sup>14</sup>, mientras entran en una anomia social<sup>15</sup> que parasma su acción y los convierte en un cero a la izquierda en la ecuación del poder.

Así, en la actualidad no podemos negar que la cultura del consumo ingresa a la escuela y se la traga lentamente. Y junto a esta cultura del consumo ingresa unas imágenes de violencia que se han alimentado de la idealización de la corrupción y de la idea “del menor esfuerzo”. Pero, ¿cómo evitar un

proceso hegemónico que, aparentemente, es irreversible? La respuesta podría ser encontrada en las páginas del texto ya citado del profesor Giroux (1998) o en alguna línea de Bourdieu (2003, 2008, 2008a). Con las certezas de la teoría podríamos decir que el docente debería superar su condición “inconsciente” de reproductor pasivo, para convertirse en un intelectual transformador, o como diría Bourdieu (2003), convertirse en un *profeta* capaz de romper con la tradición. Solo así será posible insinuar una educación capaz de asimilar la complejidad de un periodo como el posconflicto y formarnos para una paz futura.

Desde otra perspectiva, podríamos sostener que en la actualidad el docente es un trabajador de la cultura, al cual le fue arrebatado el monopolio de la misma. En otras palabras, el docente es un trabajador cuya función fue asumida, intencionalmente, por una institución cuyos alcances son mucho más amplios que el espacio limitado de la escuela –el docente es un pez sin agua–. Con el ingreso de la Modernidad Líquida y el protagonismo de los medios masivos de comunicación, la influencia cultural que los docentes pueden ejercer sobre sus estudiantes es cada vez más reducida y condicionada. El docente, progresivamente, perdió su función social.

Finalmente, dejemos de lado *el pesimismo de la razón* y terminemos esta sección con *el optimismo de la voluntad*. Quedémonos con la posibilidad que tiene el docente para rescatar su lugar social a partir de la aceptación de su papel como intelectual. Asumamos que el profesor como intelectual es aquel sujeto capaz de articular, desde sus condiciones de posibilidad, una constante investigación crítica que les brinde a sus estudiantes una visión de

---

bajo la perspectiva de Durkheim y Bourdieu, consiste en reproducir los valores socialmente constituidos.

<sup>14</sup> En entrevistas con docentes de básica secundaria y algunos coordinadores, que se encuentran cursando la maestría en educación en la Universidad La Gran Colombia, es común encontrar afirmaciones como “[...] es que a esos (sic) pelaos **de ahora** no les importa este cuento del país”; “antes uno aprendía o aprendía, pero **ahora** ese cuento del desarrollo de la libre personalidad y no se que más [...]”; “**hoy** los papás asumen que la escuela es solo un garaje para guardar a sus hijos no más [...]”. Negrilla mía. Las entre vistas se han realizado de manera aleatoria a lo largo del año 2017.

<sup>15</sup> Aquí se hace referencia al termino *anomia* como el desbalance existente entre los medios y los fines en una sociedad Moderna. Este desbalance se presenta, por ejemplo, en el momento en el que se le asigna un determinado papel social a un sujeto o aun sector social –en este caso los docentes–, pero la sociedad no le brinda los medios para alcanzar los objetivos asignados. De esta forma, el papel de la sociedad, consistente en crear una serie de normas que regulen la función de los diversos actores sociales, se pierde, generando con esto un conflicto constante.

mundo diferente a la ofrecida por los medios de comunicación y la cultura de consumo.

Asumir el papel de profesor-intelectual cobra mayor relevancia en un escenario social en transformación. Con el advenimiento del posconflicto armado parcial, y la importancia que se asigna a la enseñanza de la historia en la recuperación de la memoria colectiva, el docente debe empoderarse de su condición y ocupar su lugar en el monopolio de la reproducción cultural. En ese sentido, las fuerzas que actúan al interior del campo educativo tendrán que reconfigurarse bajo la tensión que ejercerán las nuevas posiciones. No obstante, esta modificación de las posiciones exige pensar en nuevas reglas de juego. Por lo tanto, el campo de la educación tendrá que exigir su verdadera autonomía en el espacio cultural y su participación política será fundamental. Y es en ese escenario de autonomía y dialogo directo con el poder desde donde se debe plantear un debate serio sobre las formas concretas en que se aplica la política educativa, y en este contexto la catedra para la paz.

En un rápido ejercicio de revisión de la aplicación de la catedra para la paz en un colegio público y en uno privado, ambos ubicados en Bogotá, encontramos que en el colegio privado la iniciativa de la aplicación de la catedra fue asumida por una editorial privada que hace algunos meses inicio la construcción de cartillas y materiales pedagógicos para la aplicación del decreto. Por el contrario, en el colegio público los docentes aún se encuentran a la espera de alguna directriz pedagógica y curricular para su aplicación (ver: Cruz, Ibáñez & Díaz, 2017). Lo que demuestra, quizá por el peso de la tradición, la lentitud del Estado frente a los procesos educativo de la nación, y la forma como la catedra rápidamente se mercantiliza.

## 5. Investigación y reflexión crítica

Finalmente, creemos que la rehabilitación del papel docente y de la escuela en el marco de las exigencias de un contexto de posconflicto armado y la constitución de una cultura de paz implica, como ya lo dijimos, que el docente se asuma y sea asumido socialmente como un intelectual, para lo cual es fundamental la investigación en el aula y la reflexión crítica. En nuestro contexto estas prácticas han caído en un discurso que se aleja de cualquier posibilidad crítica. La investigación está siendo asumida, por parte del Estado, como un mero ejercicio de medición y productivismo que desconoce los diversos ritmos de pesquisa en cada uno de los campos del conocimiento<sup>16</sup>. Por “la fuerza de la tradición”, el Estado viene alineándose con directrices y estándares internacionales que desconocen el papel de las humanidades y las ciencias sociales en la construcción de país. Posición que va en contravía de cualquier escenario de superación de conflicto armado.

Asumir al docente como intelectual, con la necesidad de construir un nuevo escenario que implica un nuevo sujeto, lleva a plantear la práctica docente en torno a una pedagogía *problematizadora*, en la que el docente articule sus problemas en la práctica, con los problemas sociales que envuelven a sus estudiantes y las intencionalidades de construir, como ordena la ley, una cultura proclive para la paz. Esto envuelve la búsqueda profunda de las “causas”

<sup>16</sup> Para un ejemplo de estas discusiones ver la Carta que Pablo Gentili, Secretario General de la CLACSO, escribió a la directora de Colciencias, máxima instancia de apoyo científico de Colombia. En dicha carta, queda expuesta la poca importancia que Colciencias y el Gobierno Nacional le brindan a las ciencias sociales del país (Gentili, 2015).

que históricamente han determinado dichos problemas. En este sentido, investigar en el aula, ejercicio propio del profesor-como-investigador, significa develar las “lógicas” históricas, sociales, políticas y económicas que han regulado las relaciones de enseñanza-aprendizaje, posibilitando advertir los factores que han determinado el fracaso de la enseñanza de la historia del conflicto armado interno en las últimas décadas. Otra particularidad de esta “búsqueda profunda” es que ella debe ser emprendida junto con el estudiante. Si bien, generalmente el trabajo intelectual es asumido como un trabajo solitario y alejado de las prácticas rutinarias de la escuela, en este caso la búsqueda de los problemas de la enseñanza de la historia no puede ser alejada de los propios actores.

Este tipo de investigación, creemos, debe empezar con una simple pregunta: ¿Para qué enseñar aquello que se propone en el currículo? Y a los estudiantes se debe preguntar ¿Para que aprender lo que “deben” aprender? Estos interrogantes permitirían, junto con los estudiantes, reflexionar en torno a las formas como han sido enseñado las lógicas del conflicto armado interno, además de permitir el reconocimiento de la imagen que plantea el currículo, propuesto por el Estado, sobre los principales actores y víctimas del conflicto colombiano. Las respuestas no son simples, ni pueden abordarse de manera obtusa. En la resolución de estos interrogantes se pone en juego las intencionalidades de la educación y la capacidad de los docentes para asumir su verdadera posición social. En otras palabras, cuando el docente inicia, junto a sus estudiantes, un proceso investigativo, empuja la balanza de las fuerzas que regulan su posición

social hacia *aquello que debería ser* desde una perspectiva crítica.

En este escenario, la investigación es un proceso dialéctico que encuentra su realización en la permanencia. La investigación crítica, en el espacio escolar, no puede ser sintetizada en pasos *a priori* que, al ser seguidos al pie de la letra, llevan a un mundo de maravillas y encantos ideales. Por el contrario, “la investigación crítica en la escuela es un constante campo de batalla en el que se ponen en juego diversas formas de asumir y comprender el mundo”. Se puede decir que la investigación en el aula, con y para los estudiantes, además de empoderar al docente como investigador, permite identificar en los estudiantes y el mismo docente las tradiciones que han marcado sus formas de interpretación el conflicto armado y los fenómenos de violencia que históricamente ha vivido el país. En la misma línea, este despliegue expone un campo de batalla simbólico en el que se lucha contra los *tipos ideales* de la cultura de consumo, y desde los cuales se pueden generar verdaderos ejercicios de concienciación y memoria histórica.

Otra característica de la investigación crítica a la que se hace referencia es su inherente capacidad de diálogo e interpelación al poder. La investigación no puede quedarse en los límites lisonjeros de las Facultades de Educación, en las páginas de las tesis empotradas en los estantes, o en las escasas reflexiones de pasillo en las escuelas. La investigación debe ser concebida para la interpelación con el poder en los espacios en donde se construyen y proponen las políticas públicas en educación. Los docentes deben llevar las necesidades de sus realidades y las de sus estudiantes al ámbito de la sociedad

ampliada, para, a partir de allí, interpelar la injerencia de la cultura en la escuela.

En síntesis, las características de la investigación crítica en la escuela, entendida como la práctica propia de todo docente asumido como un intelectual transformador, y en el marco de una sociedad que se empieza a preocupar por su pasado, consiste en:

- Partir de una pedagogía *problematizadora*.
- Abogar por la búsqueda profunda de las “causas” que históricamente han determinado los problemas sociales.
- Develar las “lógicas” históricas, sociales, políticas y económicas que han regulado las relaciones de enseñanza-aprendizaje y la enseñanza del conflicto armado.
- Empezar con las preguntas: ¿Para qué enseñar aquello que se propone en el currículo?, y ¿para qué aprender lo que supuestamente se deben aprender?
- La investigación es un proceso dialéctico que encuentra su realización en la permanencia.
- La investigación crítica en la escuela es un constante campo de batalla en el que se ponen en juego diversas formas de asumir y comprender el mundo.
- Potenciar la capacidad de diálogo e interpe-lación con el poder.

Estas características no son pasos ni condiciones pre-establecidas. Más bien pueden ser asumidas como herramientas flexibles para un proceso de investigación que nunca acaba. Estas permiten pensar en un posible escenario concreto de transformación escolar. Nótese que nos referimos a transformación escolar y no de transformación social, ya que hasta este punto debemos tener muy claro los límites

de la escuela y su acción sobre las nuevas generaciones.

Intentemos ahora la reconstrucción final del discurso a partir de la unión coherente de sus partes. El objetivo, como se dijo, es definir el papel que el docente como intelectual y su investigación crítica en la escuela podrían jugar en el escenario actual en el que el posconflicto es una posibilidad tangible.

## **6. A modo de conclusión: Profesores-intelectuales, investigación crítica y posconflicto**

Esta última reflexión exigirá repensar el discurso desde una perspectiva que asuma a la historia como posibilidad. La posibilidad de transformación se imagina desde la esperanza, pero también desde la afirmación concreta que ve en los hombres los constructores de su propia historia. Pensar que el maestro puede transformar las formas como los estudiantes asumen el mundo, demanda que los profesores como intelectuales y sus estudiantes construyan los libretos de los que son protagonistas. Al final, sin la esperanza y la posibilidad, el posconflicto sólo será un discurso ridículo y vacío. Así, la construcción de una cultura de paz no demanda únicamente la promulgación de leyes o normas, esta construcción exige el compromiso y la participación activa del Estado, los docentes y los estudiantes. Esa participación no se construye desde la proposición vertical de políticas educativas que conciben una cátedra para la paz que obliga a los docentes y desinteresa a los estudiantes. La paz solo llegará con el entendimiento del conflicto armado y sus causas. Sin comprender

la complejidad inherente del conflicto es imposible cogitar su superación.

¿Cómo podríamos, entonces, hablar de paz en el aula sin referirnos a su antítesis? ¿Cómo comprender la paz sin comprender la guerra? A partir de estos cuestionamientos aparece en acción el profesor como intelectual. Aquel “profeta” que intentará iniciar un proceso de investigación crítico que se preocupe por identificar los orígenes y las múltiples causas del conflicto, los principales factores y condiciones que han facilitado su persistencia y los efectos e impactos sobre la población. Si bien, estas son intenciones bastante pretenciosas para las condiciones que comúnmente ofrece el espacio escolar, no se puede olvidar que toda investigación crítica debe empezar por la problematización de las circunstancias. Así, encontrar al interior de la escuela las “fallas geológicas” del conflicto, como las llama Eduardo Pizarro Leongómez (2015), permitirá romper con las falsas tensiones en las que se mueve el docente, y éste finalmente podrá ser aquel que *debería ser*. Es decir, un trabajador de la cultura que produce verdadera cultura, además de convertirse en un interlocutor necesario de los espacios de poder decisorio.

La cuestión fundamental será pensar el modo en el que, a partir del descubrimiento crítico de una sociedad en conflicto, podamos generar, desde el aula, la articulación coherente entre el conocimiento planteado por los currículos, y las esperanzas de una sociedad capacitada para vivir en el posconflicto. Esta articulación -necesaria- puede ser vista como el resultado del empoderamiento de los docentes y sus procesos investigativos, ya que, como manifesté anteriormente, un docente

como intelectual debe edificar herramientas para interpelar al poder, lo que redundará en su participación en la construcción de políticas públicas como un actor destacado.

De esta manera, en el momento en el que la escuela piense el conflicto como algo propio de la identidad histórica nacional –aquí hacemos referencia al conflicto en general–, y los docentes salgan de los currículos predeterminados, e intenten ir más allá de las apuestas culturales que nos ofrecen los medios masivos de comunicación, podríamos –tal vez– empezar a jugar un papel importante en esa sociedad que se pretende construir.

Otro factor en el que la escuela, el docente y la investigación juegan un papel determinante es la imaginación. Hoy no podemos dejar de pensar el *quehacer* docente sin tener a la vista la *posibilidad*, y bajo esta lógica, la imaginación no es más que posibilidad. ¿Qué sociedad puede imaginar la escuela? ¿Qué sociedad puede imaginar el docente? ¿Qué sociedad puede imaginar el estudiante? Si bien, con estas preguntas no se pretende reescribir el orden del discurso, lo que sí pretendemos es inquietar la imaginación crítica para pensar una sociedad en posconflicto, o, como algunos gustan, una sociedad en Paz.

En el contexto de estas líneas, la imaginación, además de ser posibilidad, es *compromiso* y *convergencia*. El compromiso consiste en la actitud crítica y la entrega que todo docente debe tener con relación a su función social. Y por convergencia se asume la capacidad de apropiación que debe tener cada docente, con el fin de articular en la práctica los imaginarios de todos los actores del campo. De esta forma, de las múltiples imaginaciones, o imaginarios de país, el docente en su práctica debe

sintetizar, desde la crítica investigativa, un imaginario colectivo que permita contemplar otra sociedad posible. En este escenario de posconflicto el papel del docente “debería ser” el de un *observador crítico retrospectivo* y a la vez *prospectivo*.

## Referencias

- ACEVEDO, Á. & SAMACÁ, G. (2012). “La política educativa para la enseñanza de la historia de Colombia (1948-1990): de los planes de estudio por asignaturas a la integración de las ciencias sociales”. *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá, Colombia, (62), pp. 221-244.
- BAUMAN, Zygmunt. (2004). *Modernidad Líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- BOURDIEU, p. & PASSERON, C. (2008). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Editorial Popular.
- BOURDIEU, p. (2003). *Campo de Poder, Campo intelectual*. Buenos Aires: Editorial Quadrata.
- BOURDIEU, p. (2008<sup>a</sup>). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- BURGOS, E. et al. (1984). *Fundamentos generales del currículo*. Bogotá: MEN.
- CHARRIA, A. (2015). “El papel de la educación en el posconflicto”. *El Espectador*, 26 de agosto. Versión on line: <https://www.elespectador.com/opinion/el-papel-de-la-educacion-en-el-posconflicto-columna-581780>
- CRUZ, p. ; DÍAZ, N., IBÁÑEZ, D. (2017). *Investigación-acción crítica: Nociones de paz de los maestros en tres colegios de Bogotá* (Tesis de Maestría). Bogotá: Universidad La gran Colombia.
- CHAUX, E. (2015). “Educación para la paz en tiempos de posconflicto”. *Sextante Bitácora de la facultad de ciencias sociales*. (6). Recuperado de: <https://sextante.uniandes.edu.co/index.php/ejemplares/sextante6/horizontes/educacion-para-la-paz-en-tiempos-de-posconflicto>
- DILTHEY, W. (1966). “Introducción a las Ciencias del Espíritu; ensayo de una fundamentación del estudio de la sociedad y de la historia”. *Revista de Occidente*, Madrid.
- FARC-EP, Presidencia de la República (2016). *Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera*.
- GADAMER, H-G. (1999). *Verdad y Método I*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- GENTILI, p. (2015). “Colciencias negó apoyo a conferencia de Clacso en Colombia”. *Prensarural.org*, disponible en: <http://prensarural.org/spip/spip.php?article18090>
- GIROUX, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*, Barcelona: Paidós.
- GMH. (2013). ¡BASTA YA!. *Colombia: Memorias de guerra y dignidad*. Grupo de Memoria Histórica. Bogotá: Imprenta Nacional.
- HELG, A. (1984.). *Civiliser le peuple et former les élites. L'éducation en Colombie, 1918-1957*. Paris: L'Harmattan,
- HELG, A. (1989) “La Educación en Colombia. 1958-1980”, En: TIRADO, Á. (Dir.) *Nueva Historia de Colombia*. Vol.: IV. Bogotá: Planeta.

JARAMILLO, J. & MELO, J.O. (1997.). "Claves para la enseñanza de la Historia". *Revista Colombiana de Educación*. (35), pp. 87-114. Disponible on line en: [http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce35\\_06dida.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce35_06dida.pdf)

JARAMILLO, J. (1989). "La educación durante los gobiernos liberales. 1930-1946". En: TIRADO, Álvaro (Dir.) *Nueva Historia de Colombia*. Vol.: IV. (pp. 87-110.) Bogotá: Planeta.

MOLANO-ROJAS, A. (Ed). (2015). *El posconflicto en Colombia: Reflexiones y propuestas para recorrer la transición*. Bogotá: Instituto de Ciencia Política Hernán Echavarría Olózaga: Fundación Konrad Adenauer Colombia.

MORENO, E. & RIVERA, G. (2009) La Cátedra de Estudios Afro-colombianos, desde una perspectiva pedagógica que favorezca la lectura crítica de la historia afro-colombiana, con estudiantes no afro-colombianos del curso 903 de la Institución Nidia Quintero de Turbay. (Tesis de Pregrado) Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

PIZARRO, E. (2015). "Contribución al entendimiento del conflicto armado en

Colombia". En: PIZARRO, E. & MONCAYO, V. (Coord.). *Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas*. Documento disponible en: [http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/mesadeconversaciones/PDF/Informe%20Comisi\\_n%20Hist\\_rica%20del%20Conflicto%20y%20sus%20V\\_ctimas.%20La%20Habana%2C%20Febrero%20de%202015.pdf](http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/mesadeconversaciones/PDF/Informe%20Comisi_n%20Hist_rica%20del%20Conflicto%20y%20sus%20V_ctimas.%20La%20Habana%2C%20Febrero%20de%202015.pdf)

PIZARRO, E. (2015). "Una lectura múltiple y pluralista de la historia" (pp. 1-94). En: Varios, *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas*.

RAMÍREZ, M.T. & Téllez, J.P. (2006). "La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX". *Borradores de Economía*. (379). Bogotá: Banco de la República.

RICOEUR, p. (2012). *El conflicto de las interpretaciones. Ensayos de hermenéutica* Argentina: Fondo de Cultura Económica.

TIRADO, Á. (Dir.). (1989). *Nueva Historia de Colombia*. Vol.: IV. Bogotá: Planeta.

UMAÑA, E.; GUZMÁN, G. & FALS, O.. (2005). *La violencia en Colombia: estudio de un proceso social*. Bogotá: Taurus.