



# La historia de conflictos violentos y su enseñanza escolar. Principios teóricos para (re)pensar su valor formativo en el siglo XXI

<https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.2.13271>

**Elizabeth Montanares-Vargas**

Universidad Católica de Temuco, Temuco, Chile



**Nilson Javier Ibagón**

Universidad del Valle, Cali, Colombia



**Karla Barría-Pezo**

Universidad Católica de Temuco, Temuco, Chile



## Resumen

La enseñanza de la historia de conflictos violentos es fundamental para la construcción de paz; sin embargo, en el ámbito escolar suelen predominar relatos extremos y polarizados. Este artículo propone una reflexión crítica sobre el papel de la Educación Histórica en contextos atravesados por la violencia, en particular su rol en el desarrollo de las competencias cognitivas, éticas y políticas necesarias para comprender críticamente pasados marcados por la violencia. A través de un análisis conceptual, se explora cómo las narrativas maestras influyen en la percepción del pasado en territorios polarizados — específicamente en Chile y Colombia —, y se plantea que la superación de estos relatos requiere no solo del método histórico, sino también de una profunda revisión ética de las prácticas de socialización escolar. Los resultados muestran que las narrativas maestras simplifican el pasado, invisibilizan experiencias y reproducen formas de violencia simbólica en la escuela. Asimismo, los casos analizados evidencian que los relatos oficiales limitan la revisión crítica de la conflictividad y restringen el reconocimiento de perspectivas diversas. Se concluye que es necesario renovar la didáctica de la historia, superando el marco tradicional y articulando la epistemología disciplinar con la formación ético-política, con el fin de promover interpretaciones plausibles y una ciudadanía democrática.

## Palabras clave

Educación histórica; conflicto; narrativas; método histórico; ética.

## Registro

**Artículo de reflexión**

Recibido: 19/12/2025

Aceptado: 09/04/2026

Publicado: 05/05/2026

## The history of violent conflicts and their teaching in schools. Theoretical principles for (re)thinking their educational value in the 21st century

## Abstract

Teaching the history of violent conflicts is fundamental to peacebuilding; however, extreme and polarized narratives often predominate in schools. This article proposes a critical reflection on the role of History Education in contexts marked by violence, particularly its role in developing the cognitive, ethical, and political competencies necessary to critically understand pasts shaped by violence. Through a conceptual analysis, it explores how dominant narratives influence the perception of the past in polarized territories—specifically in Chile and Colombia—and argues that overcoming these narratives requires not only the historical method but also a profound ethical review of school socialization practices. The results show that dominant narratives simplify the past, render experiences invisible, and reproduce forms of symbolic violence in schools. Furthermore, the cases analyzed demonstrate that official narratives limit the critical examination of conflict and restrict the recognition of diverse perspectives. It is concluded that it is necessary to renew the teaching of history, overcoming the traditional framework and articulating disciplinary epistemology with ethical-political training, to promote plausible interpretations and democratic citizenship.

## Keywords

History education; conflict; narratives; historical method; ethic.

## License



## Cómo citar este artículo

MONTANARES-VARGAS, Elizabeth; IBAGÓN, Nilson Javier; BARRÍA-PEZO, Karla. La historia de conflictos violentos y su enseñanza escolar. Principios teóricos para (re)pensar su valor formativo en el siglo XXI. En: Entramado. Julio - diciembre, 2026. vol. 22, no. 2. p. 1-16. e-13271 <https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.2.13271>

## Introducción

En la actualidad, las grandes guerras entre Estados han disminuido, dando paso a un aumento de conflictos internos y guerras civiles causadas por diferencias identitarias de diverso orden ([Psaltis, Carretero y Čehajić-Clancy, 2017](#)). Consideramos que estudiar la guerra o los conflictos violentos en las aulas puede contribuir a sensibilizar a las nuevas generaciones y ayudarles a comprender las causas y naturaleza de estos conflictos, aportando así elementos formativos orientados a la construcción de la paz en el presente y en el futuro ([Bentrovato y Schulze, 2016](#); [Novelli, Lopes y Smith, 2017](#)). En esta línea, es importante distinguir, por un lado, los Estados frágiles o zonas de conflicto ([Mundy y Dryden-Peterson, 2011](#)) y, por otro, las regiones en tránsito hacia la paz o en situación de postconflicto ([Ibagón y Miralles, 2024](#); [Kello y Wagner, 2017](#); [Albás, Vicent, Gillate e Ibáñez-Etxeberriaet, 2023](#); [McCully, 2018](#)). Estas últimas se describen como contextos en los que existe un cese del fuego y un abandono de la violencia como herramienta de lucha política; aunque también el término se utiliza para referirse a lugares donde se ha producido una reducción de la violencia armada ([González, 2017](#)). No obstante, es necesario establecer diferencias: el potencial educativo es mucho mayor en las sociedades en postconflicto que en aquellas que están inmersas en procesos violentos. La razón es obvia: las intervenciones educativas resultan más factibles en fases de mayor estabilidad, tanto en la prevención a largo plazo como en la reconstrucción una vez iniciado un proceso de pacificación ([Ahonen, 2014](#); [Higgins y Novelli, 2020](#)).

En este contexto, adscribimos a la tesis de que la educación histórica constituye una de las principales herramientas para prevenir futuras guerras y promover la paz y la reconciliación. Sin embargo, de manera paradójica, la misma disciplina histórica y su enseñanza en escenarios formativos formales pueden, en diversos casos, actuar como una barrera para la construcción de espacios de diálogo, al instalar relatos extremos sobre el pasado. Esto ocurre, en ocasiones, por su estrecho vínculo con procesos identitarios de grupos que buscan legitimar determinadas versiones del pasado para sostener proyectos políticos o sociales ([Nora, 1998](#)). Se añade así una dimensión ética y política a la enseñanza de la historia, que, a nuestro juicio, debe abordarse con sensibilidad y apertura al diálogo para promover una convivencia democrática basada en el reconocimiento de la pluralidad histórica.

Cuando hay un único relato, el estudiantado tiende a percibir la realidad como incuestionable, lo que resulta grave, ya que limita su capacidad para discernir entre hechos y opiniones ([Salinas y Oller, 2017](#)). Esta situación se agrava ante el poder de los medios de comunicación y las redes sociales en la construcción y difusión de narrativas manipuladas. En este escenario, los jóvenes ven restringidas su autonomía intelectual y su formación como ciudadanos informados y reflexivos ([Salinas y Oller, 2017](#)). Siguiendo a [Giroux \(2011\)](#), la educación debe enfrentar el desafío de la "industria cultural" y de los discursos mediáticos que reproducen ideologías dominantes, promoviendo, en cambio un pensamiento crítico que cuestione las verdades hegemónicas y fomente la resistencia frente a la manipulación. Por lo tanto, es necesario repensar el papel de la educación histórica en contextos de conflicto y postconflicto, con el fin de superar estos enfoques tradicionales que perpetúan visiones unilaterales o polarizadas del pasado. Avanzar hacia una enseñanza de la historia crítica, plural y reflexiva permitiría que las nuevas generaciones desarrollen competencias para el diálogo, la empatía y la construcción de una memoria colectiva orientada a la reconciliación y la convivencia pacífica.

Tras lo expuesto, y en vista de las complejidades que atraviesa la educación en relación con estos eventos y procesos violentos, este estudio -basado en principios teóricos y metodológicos ligados a la corriente de Educación Histórica -History Education- reflexiona sobre el papel que debe tener la enseñanza de la historia en la formación de competencias cognitivas, éticas y políticas en las nuevas generaciones, orientadas a favorecer procesos comprensivos críticos en torno a los pasados violentos que han definido su contexto nacional de referencia identitaria.

Para cumplir con este propósito, este trabajo se fundamenta en una metodología de reflexión crítica orientada a la construcción de saber pedagógico, mediante un análisis sistemático que trasciende la descripción bibliográfica convencional. Esta aproximación, centrada en la interpretación de las tensiones didácticas en

contextos de postconflicto, se articula en tres dimensiones analíticas. En primer lugar, se aborda la noción de narrativa maestra y su influencia en la difusión - a través del ámbito escolar- de verdades históricas unívocas que silencian o tergiversan el pasado controversial y difícil. En segundo lugar, a partir de los casos de Chile y Colombia, se propone una discusión sobre las dificultades y obstáculos que emergen en contextos polarizados para llevar a cabo procesos formativos que cuestionen y superen la idea de verdad absoluta al analizar las causas, el desarrollo y las consecuencias de los pasados violentos. Por último, se exploran vías de acción formativa que reivindican la enseñanza y el aprendizaje de estos pasados violentos desde la comprensión del método histórico y el desarrollo de competencias ético-políticas. Este diseño permite que el manuscrito se constituya como un espacio de análisis original, coherente con su naturaleza de artículo de reflexión.

## **1. Las narrativas maestras y la negación/tergiversación de los pasados violentos en escenarios escolares**

La historia entendida como saber escolar, en el marco del proceso de constitución y fortalecimiento de los sistemas educativos, se ha estructurado a partir de narrativas maestras o nacionales: discursos que transmiten, directa o indirectamente, una visión específica y dominante de las experiencias históricas y de cómo se interpreta la historia nacional ([Carretero y Bermudez, 2012](#); [Carretero y Van Alphen, 2014](#); [VanSledright, 2008](#)). Desde enfoques románticos, a lo largo de los siglos XIX y XX, estas narrativas se solidificaron, determinando en buena parte la manera en que se entiende y se enseña la historia hasta hoy. Esta visión romántica, apoyada en la exaltación de la emocionalidad, la identidad homogénea y la veneración de un pasado mítico, consideraba a las naciones como realidades naturales y eternas, asociadas a identidades permanentes que se remontaban a un pasado remoto.

Luego, la historiografía del siglo XIX se encargó de construir estos relatos nacionales con el fin de legitimar la existencia y la continuidad de los nuevos Estados-nación. Así, la historia se entendió como herramienta para fomentar una identidad colectiva y una lealtad ciudadana ([Carretero, 2011](#); [Delgado y López-Facal, 2021](#); [Espinoza, 2020](#)). El currículo escolar, los libros de texto y las prácticas de enseñanza se convirtieron en medios de difusión de este tipo de narrativas, limitando la comprensión no solo del pasado, sino a su vez del presente, al promover la apropiación de visiones simplistas y fragmentadas de la historia, especialmente de historias difíciles y controversiales. Relatos como el “Descubrimiento de América” o los procesos independentistas del siglo XIX se entienden bajo este modelo como verdaderos hitos fundacionales y momentos de gloria colectiva. Este tipo de narrativas unidireccionales y cerradas entrega respuestas definitivas a las interrogantes que emergen sobre el pasado. Funcionan como marcos interpretativos dominantes que seleccionan, organizan y jerarquizan los acontecimientos históricos, presentando una visión unificada y muchas veces heroica del pasado. Explican quiénes somos, de dónde venimos y hacia dónde vamos, y suelen estar profundamente arraigadas en la memoria colectiva y en la educación formal ([Wertsch, 2021](#)).

En fin, las narrativas maestras establecen qué sucesos y personajes olvidar y cuáles realzar ([Espinoza y de Aguilera, 2020](#)). Se estructuran desde una lógica binaria que relata y, a la vez, construye una nación desde un “Nosotros” que se opone a un “Otro” ([Gómez y Molina, 2017](#); [Ibagón, 2024](#)). Afectan significativamente a las sociedades, moldeando identidades y memorias colectivas sobre la base de la exclusión y la invisibilización de minorías y perspectivas alternativas, lo que limita la pluralidad histórica y social ([Barton y Levstik, 2004](#)). En los cimientos de esta forma única de relatar la historia subyace la influencia del paradigma positivista y el capitalismo del siglo XIX, que instauraron ideas como el progreso y la dominación u omisión de la otredad ([Ramallo, 2014](#)).

Desde la perspectiva nacionalista de la enseñanza de la historia, la escuela se torna en un espacio de reproducción de la violencia simbólica, entendida como la imposición de significados y valores culturales legitimados por un poder arbitrario que oculta las relaciones de dominación subyacentes ([Bourdieu y Passeron, 1995](#)). Este poder se ejerce principalmente a través de la acción pedagógica, que, aunque no

utiliza la fuerza física, impone un arbitrario cultural reproductor de desigualdades sociales y legitimador de la exclusión ([Bourdieu, 1999](#)). El espacio escolar se percibe, además, como espacio de disputa por la memoria y la narrativa histórica, donde los relatos oficiales suelen construirse en términos binarios de víctimas y victimarios, simplificando y excluyendo las experiencias y la agencia histórica de grupos minoritarios ([Jelin, 2002](#)). Walter [Mignolo \(2000\)](#) enfatiza que estas grandes narrativas coloniales y nacionales invisibilizan las voces subalternas, reforzando dinámicas de subordinación y negando derechos históricos. Por ejemplo, en América Latina, el negacionismo de crímenes de Estado durante dictaduras militares o el silenciamiento y folclorización de los pueblos originarios en los currículos escolares son manifestaciones claras de esta violencia simbólica, que despoja a estos grupos de su agencia histórica y perpetúa su marginalización.

Estudios en diversos contextos concluyen que, efectivamente, los estudiantes construyen el pasado de su nación a partir de narrativas maestras ([Barton y Levstik, 2004](#); [Carretero y Van Alphen, 2014](#); [Ibagón, 2024](#); [Sáiz y López-Facal, 2016](#)). De ese modo, el pasado se simplifica y homogeniza, condenando al olvido a grupos minoritarios y procesos históricos incómodos para el statu quo y los discursos de orden y progreso en los que se sustenta, lo que afecta la forma en la que los individuos piensan, evalúan y sienten el pasado. Los mismos docentes, al igual que los estudiantes, se ven afectados por su identidad, compromisos políticos y afectos ([Bickmore y Parker, 2014](#)). Transmiten sus propios prejuicios con comentarios y comportamientos, o mediante el establecimiento de un clima de intolerancia y etnocentrismo en el aula. Ellos mismos imponen narrativas cerradas o “verdades absolutas”, lo que impide que el estudiantado pueda debatir.

En este sentido, a pesar de que la experiencia histórica de buena parte de las sociedades modernas está asociada de forma directa con hechos, acontecimientos y procesos violentos y traumáticos, tales eventos - vistos desde la construcción, difusión y apropiación de las narrativas maestras en escenarios escolares -por lo general y salvo algunas excepciones, negados o tergiversados en el marco de los discurso oficiales, pues cuestionan la legitimidad y el deber ser del orden establecido por los Estado-nación ([Ahonen, 2014](#); [de Baets, 2015](#); [Gellman, 2015](#)). Esta tendencia escolar de negar, silenciar, encubrir o tergiversar determinadas experiencias históricas caracterizadas por ejercicios de violencia física y simbólica —a partir de enaltecer historias ejemplares de triunfo y gloria —solidifica un sistema identitario individual y colectivo sustentado en un aprendizaje histórico reduccionista. Claramente, este enfoque identitario es nefasto, al evadir de forma consciente el reconocimiento crítico de las necesidades, el sufrimiento y el dolor de los otros, diluye las posibilidades para la estructuración de un presente y un futuro común definidos por la primacía de la verdad, la reparación, la justicia, la reconciliación, la no repetición y la paz.

## 2. Narrativas y espacios en conflicto: El caso de Colombia y Chile

En territorios marcados por conflictos, estas narrativas en tensión han cobrado relevancia debido a la polarización que debilita la cohesión social. En sociedades en situación de posconflicto o en tránsito hacia la paz, las narrativas pueden actuar como barreras a los procesos de reconciliación, a causa del arraigo de las identidades y la rigidez de las actitudes hacia los grupos rivales ([Gellman, 2015](#); [Maric, 2016](#); [Snyder y Ballentine, 1996](#)). Cuando los conflictos siguen vigentes la situación es más grave, ya que la mayor polarización limita a los gobiernos y la sociedad en la implementación de acciones destinadas a aliviar las tensiones sociopolíticas, socioeconómicas y socioculturales derivadas del conflicto ([Delgado y Mycock, 2023](#); [Sommer, 2001](#)). Si las partes en disputa están sometidas a narrativas de victimización y retórica nacionalista, se complejiza la reconciliación ([Bar-Tal, 2013](#); [Coleman, 2003](#); [Goldberg, 2017](#)).

Investigaciones anglosajonas -en Australia, Canadá, Estados Unidos, Nueva Zelanda y Reino Unido- analizan cómo los relatos nacionales ocultan las tensiones propias del devenir histórico, con estudiantes que, según estos estudios, examinan narrativas opuestas ([Khawaja, Puustinenet, Chapman y Nordgren, 2025](#); [Lidher, McIntosh y Alexander, 2021](#); [Peterson, 2016](#)). En países colonizados —sobre todo, Australia y Canadá—, las narrativas maestras han simplificado lo relacionado con este “otro” que no forma parte del

ideario nacional —pueblos indígenas, en este caso—, dificultando así la enseñanza de su historia. Tanto en Australia como en Canadá se destaca el uso de la historia oral para entender cómo estas naciones han sido construidas a nivel histórico en base a la diversidad étnica, noción que ha inspirado proyectos de educación intercultural en esos países ([Holland, 2018](#); [Madokoro, 2023](#); [Wallace-Casey, 2022](#)).

Tal como indican estudios en América Latina, para los docentes, las narrativas oficiales obstaculizan la enseñanza, ya que transmiten una imagen positiva, triunfal y progresista de la historia nacional ([Carretero, 2007](#)). Esto se debe a que, en los procesos de enseñanza-aprendizaje, se han priorizado ciertos temas en detrimento de otros, destacándose aquellos que fomentan la defensa de la nación como referente único de identidad ([Ardila-Gómez, Lugo-Palacios y Vargas-Palacios, 2015](#); [Ibagón y Miralles, 2024](#)). De esta forma, se perpetúa un modelo educativo memorístico y acrítico, donde el estudiantado aprende verdades indiscutibles compuestas por una suma de información y datos históricos que definen la “realidad” pasada y presente ([Ibagón, 2016](#)).

Los casos particulares de Colombia y Chile nos permiten ejemplificar esta situación, al albergar “conflictos vivos”. En Colombia, la confrontación entre el Ejército de Liberación Nacional (ELN) y las disidencias de las FARC-EP en regiones como el Catatumbo continúa generando una grave crisis humanitaria. Solo en el primer trimestre de 2025, más de 695.000 personas han sido afectadas por desplazamientos masivos, confinamientos y restricciones de movilidad, con más de 56.000 desplazados solo en Catatumbo, donde se han reportado al menos 71 muertes confirmadas y 47.000 niños sin acceso a la educación debido a la violencia ([OCHA, 2025](#)). En Chile, la situación mapuche y el conflicto que de ella deriva siguen activos, con un promedio aproximado de nueve “ataques” cada 30 días dentro de las Regiones del Biobío y la Araucanía durante los últimos cinco años ([Labrín y Díaz, 2025](#)).

Estudios desde la didáctica de la historia en Colombia concluyen que la enseñanza del conflicto se ha centrado inicialmente en una perspectiva narrativa, en la que, en el aula, se seleccionan los temas, personajes y tramas a enseñar, lo cual permite la transmisión y legitimación de las historias asociadas a la memoria oficial y que impactan en las ideas que adquieren los estudiantes respecto del pasado, presente y futuro ([Cardona-Cardona y Sánchez-Agudelo, 2021](#); [Lenis, 2010](#); [Ramos-Pérez y Gamboa-Mora, 2024](#)). En este sentido, durante el siglo XX, la enseñanza de la historia impulsada por el currículo oficial colombiano obstaculizó una revisión crítica de la conflictividad sociopolítica del país. Diferentes estudios centrados en el rol que debe tener la escuela en la enseñanza y aprendizaje del conflicto armado ([Arias, 2018](#); [Ibagón, 2016](#); [Ramos-Pérez y Gamboa-Mora, 2024](#)) han evidenciado la nula problematización o negación del conflicto desde el aparato escolar, lo que impide dar cuenta de las experiencias de las víctimas y de la importancia de reconocerlas como forma de aprendizaje para asegurar la no repetición. En este orden de ideas, para [Ibagón \(2020\)](#), el Estado, mediante la educación, buscó configurar una memoria oficial evitando el tratamiento y visibilización de la violencia, guiado esto por el espíritu reconciliador impulsado por las élites, que pretendía unificar a la nación. A diferencia de temas como la Independencia -vistas como gloriosas-, las guerras civiles del siglo XX -con una fuerte carga negativa- fueron silenciadas o tergiversadas por el currículo oficial ([Ibagón, 2020](#)).

En la misma línea, [Padilla y Bermúdez \(2016\)](#), a partir del análisis de narrativas en textos escolares, determinan que el estilo y el enfoque de estos dispositivos pedagógicos están limitados por una visión reduccionista del currículo oficial, lo que facilita la normalización indirecta o directa de la violencia. Según [Ibagón \(2020\)](#), el tratamiento del conflicto armado en Colombia y, por tanto, la construcción de la memoria histórica forma parte de un proceso de articulación de un discurso organizado donde el pasado permite la enunciación de un discurso público. Sin embargo, esto no conlleva únicamente una relación verticalizada, ya que la construcción de la memoria es un diálogo en el cual se desarrollan luchas respecto a las diferentes verdades ([Rodríguez, 2020](#)). Estudios sobre los textos escolares colombianos evidencian un avance gradual en el reconocimiento del conflicto, desde su negación absoluta hasta la creencia relativa en su importancia. Sin embargo, esto no significa que se abarque en toda la complejidad el conflicto: por ejemplo, escasean las fuentes de primer y segundo orden, lo que reduce el alcance analítico de los procesos históricos.

Aquello provoca que, en definitiva, no se desarrolle un balance crítico que permita reconocer las responsabilidades históricas del ciclo de la violencia en Colombia -guerrillas, grupos paramilitares y el Estado-, lo cual invisibiliza el dolor de las víctimas causado por los involucrados ([Ibagón y Chisnes, 2019](#)). A esto se suma el hecho de que las iniciativas estatales -como la creación de la Comisión Histórica del Conflicto Armado y sus Víctimas- no han contribuido a reducir las fracturas de la sociedad colombiana, al emitir un informe cuyo eje principal fue la presentación de narrativas irreconciliables y, por tanto, la reproducción del conflicto ([Garzón y Agudelo, 2019](#); [Palacios y Chaves, 2023](#)). Así pues, en la actualidad en Colombia, se visibiliza como desafío educativo el apartarse de una enseñanza centrada en contenidos y cronologías para estimular la sensibilidad mediante un proceso de apropiación de los sentidos del pasado, lo cual es posible a través del encuentro con narrativas testimoniales de los actores del conflicto, independientemente de su grado de protagonismo. Es necesario transformar las visiones fragmentarias comunes en el país y comprender críticamente las narrativas construidas desde los medios de comunicación y el aparato estatal, con el fin de construir narrativas colectivas que faciliten el tránsito hacia contextos de paz ([Cardona-Cardona y Sánchez-Agudelo, 2021](#)).

En el caso de Chile, la enseñanza de la ocupación militar de fines del siglo XIX ha sido objeto de investigaciones centradas en el currículo escolar, los textos escolares, las creencias y representaciones de estudiantes, profesores y profesores en formación. No obstante, algunos de los primeros estudios, como los de [Álvarez \(2021\)](#) y [Bruzzone, López y Pizarro \(2014\)](#) - enfocados en narrativas -, concluyen que entre los escolares chilenos predominan las narrativas tradicionales, dominadas por un discurso histórico superficial, descriptivo y carente de una epistemología disciplinar propia.

Otros trabajos han visibilizado cómo marcos curriculares han impuesto relatos sobre la unificación territorial y de consolidación de fronteras chilenas, disociados de las problemáticas locales ([Rojas, 2010](#)). Gran parte de los estudios se centra en analizar los textos escolares ([Riedemann, 2009](#); [Sanhueza, Pagés y González-Monfort, 2020](#); [Toledo y Gazmuri, 2009](#); [Toledo, Magendzo y Gazmuri, 2011](#)), sobre los que denuncian narrativas etnocentristas y eurocentristas.

Hallazgos recientes ([Sanhueza et al., 2020](#)) establecen que los textos escolares instalan un relato militar que justifica, de alguna manera, la consolidación de la nación. No obstante, otra investigación determina que manuales recientes se enfocan exclusivamente en el despojo territorial sufrido por el mapuche, excluyendo procesos asociados a la compleja conformación de la sociedad regional. La narrativa resulta simplista al evidenciar solo dos grupos: por un lado, un mapuche desprotegido frente a un ejército fuerte y violento, representativo de un Estado con similares características. Por lo anterior, conocer el tratamiento que los textos escolares chilenos dan al proceso de Ocupación de la Araucanía podría ser relevante tanto para el Estado - a cargo del diseño y selección de estos materiales -, como para el profesorado que los utiliza en el aula y para las instituciones de Educación Superior que forman profesores en la Araucanía ([Montanares y Heeren, 2020](#)). En la misma línea, estudios sobre la enseñanza de este tema ([Llancavil, Montanares, González, Vásquez, 2023](#); [Montanares, Llancavil-Llancavil, Barría, 2024](#)), indican que se aborda este pasado violento con el fin de que los jóvenes comprendan las causas de la violencia. En este proceso se incluyen fuentes históricas contrapuestas, mapas y narrativas desde las mismas comunidades. También dan cuenta de dificultades para su tratamiento, entre las que destacan la polarización del estudiantado, su diversidad sociocultural y, en el ámbito profesional, el escaso conocimiento de herramientas metodológicas propias, como el uso de fuentes históricas ([Montanares, Muñoz, Sánchez, 2023](#)).

### **3. Pensar la enseñanza de la historia de los pasados violentos a partir de la comprensión del método histórico y la dimensión ética de la historia**

Pese a la dificultad sociopolítica que supone confrontar de forma crítica las historias de pasados violentos, esta tarea se ha posicionado como un eje central en el trabajo investigativo desde el campo teórico y práctico de la didáctica de la historia. En este sentido, durante la última década, las iniciativas investigativas alrededor de los vínculos entre la enseñanza de la historia y el aprendizaje de historias controversiales,

violentas y traumáticas ha experimentado un ascenso progresivo considerable ([Montanares, González, Lancavil, Vázquez, 2022](#); Peck y Epstein, 2017; Vicent, Castrillo, Ibañez-Etxeberria y Albas, 2020). Este interés investigativo se ha sustentado, por un lado, en el cuestionamiento crítico de los proyectos de identidad histórica fundamentados en la reproducción y memorización de historias románticas y, de forma complementaria, en la valoración positiva de las posibilidades de la enseñanza de la historia para formar ciudadanía en ámbitos y espacios definidos por la presencia de diversos tipos de violencia ([Nolgård, Nygren, Tibbits, Anamika, Bentrovato, Enright, Wasserman y Welply, 2020](#); [Pudar, Džihić, Čorkalo, Ahmetaj y Beharićet, 2020](#))

A partir de este enfoque, se asume que el aprendizaje histórico en la escuela, lejos de formar en niños, niñas y jóvenes una identidad homogénea y reduccionista basada en la apropiación de una narrativa histórica alineada con las ideas de gloria, grandeza y triunfo, debe preparar a las nuevas generaciones para leer y posicionarse críticamente frente al pasado, el presente y el futuro. Conforme a algunos investigadores, el cumplimiento de estos objetivos formativos en escenarios escolares supondría: a) cuestionar de forma directa las experiencias de enseñanza - aprendizaje de la historia que de forma consciente o inconsciente incentivan la negación, la anulación, la segregación, la aniquilación y la subvaloración de quien piensa diferente ([Han, Kondo, Yang y Pingel, 2012](#); [Pudar et al., 2020](#)); b) redefinir los principios y parámetros a partir de los cuales se construye la noción del nosotros -fundamentalmente de tipo nacional- ([Miles, 2018](#); [Wallace-Casey, 2022](#)), y c) incentivar la identificación y estudio de múltiples perspectivas alrededor de los pasados violentos ([Ahonen, 2014](#); [Goldberg, 2017](#); [Maric, 2016](#)). Estas líneas de acción, concebidas desde una didáctica de la historia que trasciende nociones técnicas simplistas, requieren, para desarrollarse orgánicamente, pensarse a partir de un interés educacional que reivindique la epistemología de la disciplina en el proceso de enseñar y aprender historia y, de forma complementaria, desde el desarrollo de competencias ético-políticas.

La primera de estas dimensiones formativas se sustenta en la búsqueda de hacer comprensible para los estudiantes cómo se construye el conocimiento histórico -tarea apoyada en la identificación y manejo del método histórico ([Chapman, 2024](#); [Gago, 2024](#); [Schmidt, 2024](#)). Por lo tanto, desde este horizonte de trabajo pedagógico, la enseñanza del pasado violento y conflictivo adquiere sentido y legitimidad solo si, mientras el estudiantado aprende sobre esa experiencia, comprende de forma simultánea y conectada cómo se conoce ese pasado e identifica los límites y potencialidades de las explicaciones que emanan de ese proceso cognitivo concreto. Desde esta lógica, “la educación histórica no se trata[ría] de difundir informes o tradiciones históricas, sino más bien de abordar problemas epistemológicos que nos plantea una percepción lineal del tiempo” ([Thorp y Persson, 2023](#)) asociada a una idea de progreso que niega el conflicto. Este enfoque supera la pretensión restringida de las perspectivas tradicionales de enseñanza de la historia, que definen el aprendizaje histórico de pasados violentos como una mera memorización de datos inconexos y esencialistas, y visibiliza, por el contrario, ejercicios de enseñanza-aprendizaje basados en procesos de validación de las interpretaciones de ese pasado y su vínculo con el presente ([Chapman, 2024](#); [Schmidt, 2024](#)).

El dominio disciplinar que viabiliza la construcción y validación de interpretaciones históricas supone, por parte de profesores y estudiantes, una comprensión teórica y metodológica específica asociada al método histórico ([Nordgren, 2021](#)). En esta medida, el conocimiento especializado derivado de este tipo de alfabetización histórica ([Lee, 2016](#)), les permite a los sujetos reconocer y superar los prejuicios e ideas cotidianas con las que normalmente explican y se posicionan frente a los pasados conflictivos y violentos. A través del desarrollo de competencias meta-históricas — como la relevancia histórica, la multiperspectiva histórica o la empatía histórica —, se afianza un sentido de criticidad basado en la cualificación de las formas en las que se selecciona, organiza y analiza la información asociada al pasado difícil sujeto a análisis. Por lo tanto, desde el horizonte de formación histórica sustentado en la epistemología de la disciplina, resulta claro que un elemento central de desarrollo cognitivo reside en la posibilidad real del estudiante de construir y sustentar interpretaciones sobre la experiencia pretérita dolorosa y violenta, a la vez que analiza y fundamenta su posicionamiento crítico frente a ideas y concepciones históricas sobre esa realidad traumática gestadas por otros en un tiempo distante o próximo. Concebir la enseñanza y el

aprendizaje de la historia a partir de procesos formativos enfocados en explicitar las racionalidades que intervienen en la construcción y emisión de juicios e interpretaciones plausibles sobre los pasados violentos viabiliza no solo el desarrollo de competencias cognitivas complejas, sino también, de forma simultánea, la adquisición de herramientas de comprensión de lo humano ligadas a la praxis vital ([Zanazanian, 2024](#)).

El horizonte epistemológico que orienta esta primera dimensión formativa adquiere concreción pedagógica en la medida en que los procesos de enseñanza y aprendizaje de los pasados violentos incorporan, de manera sistemática, el trabajo con fuentes históricas de diverso orden. El contacto directo de los estudiantes con documentos, testimonios, imágenes, fuentes orales y registros materiales provenientes de actores que participaron, padecieron o fueron marginados de los eventos violentos sujetos a estudio, constituye una estrategia formativa que pone en práctica los principios del método histórico de una forma que las síntesis textuales no pueden reemplazar ([Ibagón, 2016](#)). A través de este trabajo con evidencias históricas, y en particular con aquellas que provienen de voces subalternas o subrepresentadas en los relatos oficiales, el estudiantado aprende no solo a interrogar la procedencia, el propósito y las limitaciones de cada fuente, sino también a reconocer cómo la selección y la jerarquización de las evidencias históricas constituye en sí misma un acto interpretativo con implicaciones políticas y éticas ([Chapman, 2024](#); [Lee, 2016](#)). Esta práctica concreta de alfabetización histórica, cuando se orienta hacia el análisis de los pasados conflictivos, transforma el aula en un espacio de negociación epistémica donde las certezas heredadas son sometidas a la prueba de la evidencia, desnaturalizando así las narrativas maestras y abriendo la posibilidad de construir comprensiones más rigurosas, matizadas y plurales sobre las experiencias de violencia que han configurado el tejido histórico de las sociedades contemporáneas.

La segunda dimensión formativa que se ha señalado establece que, para comprender la historia de los pasados violentos, además de conocer y utilizar el método histórico, se requiere que los sujetos reconozcan que esas experiencias temporales y sus puntos de vista sobre ellas se inscriben en un ámbito cultural y contextual particular que excede lo cognitivo ([Thorp y Persson, 2023](#)). Desde esta perspectiva, en la evaluación de la plausibilidad y confiabilidad de las interpretaciones y narrativas que se construyen acerca del pasado conflictivo intervienen con fuerza dimensiones de orden ético y político asociadas a la cultura histórica en la que se está inmerso ([Alvén, 2021](#); [Nordgren, 2021](#)). Este enfoque intersubjetivo es fundamental para alinear los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia de experiencias conflictivas con la promoción fáctica de principios democráticos y humanizantes. Para [Nordgren \(2021\)](#) “las ideas sobre el conocimiento disciplinar no vacunan contra los valores no democráticos” (p. 187), un postulado educativo que sugiere la importancia de sumar a las clases de historia, dimensiones éticas y políticas de problematización y formación que complementen integralmente la perspectiva meta-histórica. En este sentido, los conocimientos adquiridos a partir de la enseñanza de la historia se vuelven potentes y adquieren sentido en la medida en que, por un lado, faciliten la comprensión del propio ser en un contexto determinado —dimensión ontológica— ([Alvén, 2021](#)) y, de forma complementaria, permitan la valoración y defensa del bien común —dimensión política y sociológica— ([Barton y Levstick, 2004](#)). Por lo tanto, la didáctica de la historia, como campo de reflexión teórico metodológico, debe viabilizar la construcción de prácticas educativas basadas en la formación de ciudadanos capaces de compartir perspectivas elaboradas sobre el mundo —pasado, presente y futuro— sin que ello implique negar al otro que piensa o se orienta de manera diferente.

Una faceta especialmente significativa de esta dimensión ético-política reside en la forma en que el trabajo escolar con memorias traumáticas exige una atención pedagógica a las dimensiones afectivas y emocionales del aprendizaje, sin las cuales la formación ciudadana se reduce a un ejercicio simplemente declarativo. En la enseñanza de los pasados violentos, el encuentro con relatos de sufrimiento, desaparición, desplazamiento forzado o vulneración sistemática de derechos no puede gestionarse pedagógicamente con las mismas herramientas que se emplean para abordar otros contenidos históricos. La memoria traumática posee una textura particular que interpela la sensibilidad moral del sujeto que aprende y que, si es abordada con las mediaciones adecuadas, puede activar procesos de identificación empática, reconocimiento del otro y elaboración colectiva del duelo histórico ([Barton y Levstick, 2004](#); [Zanazanian, 2024](#)). Sin embargo, cuando estas dimensiones afectivas se ignoran o se instrumentalizan sin cuidado pedagógico suficiente, se puede

incurrir en riesgos como reproducir formas de victimización que reafirman identidades cerradas en lugar de propiciar la apertura intersubjetiva que demanda la convivencia democrática. Por esta razón, la didáctica de la historia que se propone desde este enfoque no puede prescindir de una reflexión sistemática sobre las condiciones pedagógicas que permiten transformar el impacto emocional de los relatos violentos en un recurso para el crecimiento moral y político del estudiante, antes que en un factor de revictimización o polarización.

De manera complementaria, el marco conceptual proveniente de los procesos de justicia transicional ofrece a la didáctica de la historia un conjunto de principios normativos —verdad, justicia, reparación y garantías de no repetición— que operan como referentes sustantivos para articular los contenidos históricos con la formación ético-política. Introducir estos principios en el aula no equivale a trasladar mecánicamente al espacio escolar los debates propios de las comisiones de verdad o de los tribunales de justicia, sino a utilizarlos como categorías analíticas desde las cuales los estudiantes pueden interrogar las narrativas históricas sobre el conflicto, evaluar las responsabilidades de los distintos actores involucrados y valorar el peso moral de las consecuencias que esos eventos produjeron en víctimas concretas y comunidades enteras. Esta perspectiva sitúa la enseñanza de la historia de los pasados violentos en una relación explícita con el presente, en tanto los principios de justicia transicional no son únicamente categorías jurídicas o políticas, sino también horizontes éticos desde los cuales las nuevas generaciones pueden entender el vínculo entre el conocimiento del pasado y el compromiso con la construcción de un orden social más justo y no violento. Articular la epistemología de la disciplina histórica con este horizonte normativo permite que la escuela no solo forme pensadores históricos competentes, sino también ciudadanos con conciencia moral activa frente a las injusticias que atraviesan el presente ([Alvén, 2021](#); [Bentrovato y Schulze, 2016](#); [Nordgren, 2021](#)).

#### 4. Consideraciones finales

La deshumanización inherente al ejercicio de la violencia como medio de tramitar los conflictos y la experiencia histórica que de ella se deriva exigen que el proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia en contextos escolares, se piense y conciba más allá de un marco de referencia definido por el nacionalismo y la reproducción de narrativas maestras desde las cuales se justifica la razón de ser de los Estados nacionales y el ascenso del capitalismo. En este sentido, resulta imperativo renovar de una manera crítica los fundamentos por medio de los cuales se legitima y hace necesaria la presencia de la Historia como saber escolar en los sistemas educativos.

No obstante, la enseñanza escolar de la historia, influida por enfoques románticos de los siglos XIX y XX, se ha basado en narrativas nacionales dominantes que transmiten una visión específica de la experiencia histórica. Estas perspectivas exaltan la emocionalidad, la identidad homogénea y un pasado mítico, presentando a las naciones como entidades naturales y eternas con identidades inmutables. Estas “narrativas maestras”, desde una lógica binaria, moldean las identidades de los jóvenes, frente a lo cual el espacio escolar se percibe como territorio de disputa por la memoria y la narrativa histórica, donde los relatos oficiales se construyen en términos duales de víctimas y victimarios, simplificando y excluyendo las experiencias y la agencia histórica de grupos minoritarios ([Jelin, 2002](#)).

La escuela reproduce una violencia simbólica al imponer valores culturales legitimados por un poder arbitrario que oculta las relaciones de dominación subyacentes ([Bourdieu y Passeron, 1995](#)). En el caso de Colombia, por ejemplo, se invisibiliza el dolor de las víctimas de la violencia (Ibagón y Chisnes, 2019), y en Chile, el conflicto mapuche se enseña a partir de narrativas simplistas que excluyen la diversidad social y cultural de la población al momento de la ocupación militar ([Montanares-Vargas et al., 2023](#)). La realidad se percibe como incuestionable y, por ende, los sujetos quedan expuestos a la manipulación de los medios de comunicación y de las redes sociales.

En consecuencia, la didáctica de la historia debe promover prácticas educativas que formen ciudadanos capaces de compartir y debatir perspectivas diversas sobre el pasado, presente y futuro, reconociendo y respetando la legitimidad del otro que piensa diferente. Este enfoque resulta especialmente relevante

en el estudio de las historias conflictivas, donde la complejidad de los eventos y las múltiples interpretaciones demandan un ejercicio crítico y pluralista que fomente la comprensión intercultural y la empatía histórica. La enseñanza de estos pasados violentos no solo contribuye al desarrollo de competencias cognitivas complejas, sino que también fortalece la formación ciudadana al preparar a los estudiantes para enfrentar y participar activamente en las controversias políticas, sociales y culturales que caracterizan las sociedades contemporáneas. Así, la didáctica histórica se convierte en un espacio para la construcción de una ciudadanía democrática, donde el pensamiento crítico, la valoración del bien común y la participación consciente son pilares fundamentales para la convivencia en sociedades diversas y conflictivas. De esta manera, la historia conflictiva no solo se aborda como contenido para memorizar, sino como una herramienta para comprender las raíces de los conflictos actuales y promover el diálogo y la resolución pacífica, contribuyendo a la formación de sujetos capaces de actuar con responsabilidad ética y política en contextos democráticos.

La renovación de la didáctica de la historia que aquí se propone no puede materializarse si no se atiende, de manera decidida y sostenida, la formación epistemológica y pedagógica del profesorado. Los docentes constituyen mediadores fundamentales entre el conocimiento histórico disciplinar y las formas en que los estudiantes se aproximan críticamente al pasado; sin embargo, como lo evidencian los estudios realizados en contextos polarizados como Colombia y Chile, muchos profesores reproducen, a veces sin advertirlo, los sesgos identitarios y las simplificaciones propias de las narrativas maestras que la didáctica crítica de la historia busca superar. En consecuencia, la formación inicial y continua del profesorado de Historia debe incorporar, con igual énfasis, tanto el dominio de los conceptos de segundo orden propios del método histórico como el desarrollo de competencias reflexivas que les permitan identificar sus propios marcos interpretativos y sus implicaciones para la gestión pedagógica de los pasados conflictivos. Sin una inversión real en este plano, cualquier propuesta de renovación curricular corre el riesgo de permanecer en el nivel de la declaración de intenciones sin incidencia efectiva en las prácticas de aula.

Asimismo, es fundamental tener presente que el vínculo entre la enseñanza del método histórico y la formación ciudadana no es instrumental ni secundario, sino que es constitutivo de esta transformación pedagógica. Aprender a construir interpretaciones plausibles del pasado, a identificar los condicionamientos de las fuentes, a reconocer la multiperspectividad y a distinguir entre lo que se sabe y lo que se supone, son competencias que no se agotan en el dominio de un saber escolar específico: se proyectan directamente sobre las capacidades que un ciudadano democrático necesita para habitar, de manera crítica y responsable, los espacios públicos de deliberación. En contextos nacionales donde la memoria de los conflictos sigue siendo objeto de disputa política y donde los relatos sobre el pasado son movilizados estratégicamente por actores con intereses divergentes, la formación histórica que dota a los sujetos de herramientas para discernir entre argumentos e ideologías representa, en sí misma, una forma de resistencia frente a la manipulación y la polarización. Desde esta perspectiva, el pensamiento histórico no es un lujo académico reservado a los especialistas, sino una condición necesaria para el ejercicio pleno de la ciudadanía en sociedades que aspiran a superar sus herencias de violencia y exclusión.

Más allá de su función transmisora de conocimientos, la escuela puede y debe asumir un papel activo en los procesos de reparación simbólica que demandan las sociedades que han atravesado experiencias de violencia masiva. Reconocer, en el espacio del aula, la existencia y el sufrimiento de las víctimas; visibilizar las memorias silenciadas o tergiversadas por los relatos oficiales; y restituir la agencia histórica de los grupos que han sido marginados de las narrativas dominantes son actos pedagógicos que tienen un valor reparatorio que trasciende lo cognitivo para inscribirse en el orden de lo ético y lo político. Esta función reparadora de la educación histórica no equivale a convertir el aula en un espacio de duelo colectivo ni a imponer determinadas lecturas del pasado, sino a habilitar condiciones de diálogo en las cuales las diferentes memorias puedan coexistir, confrontarse y enriquecerse mutuamente, sin que ninguna de ellas sea silenciada en nombre de una supuesta verdad histórica definitiva. En este sentido, la escuela se constituye en un espacio privilegiado para que las nuevas generaciones asuman la herencia de los conflictos no como un fardo identitario irresoluble, sino como un legado crítico sobre el cual es posible construir proyectos de convivencia más justos y equitativos.

La puesta en práctica de los principios formativos desarrollados a lo largo de este artículo enfrenta resistencias que no son exclusivamente pedagógicas, sino estructurales y políticas. En sociedades donde el conflicto sigue activo o donde sus efectos continúan definiendo los alineamientos identitarios de los actores sociales, llevar al aula una enseñanza de la historia plural, crítica y éticamente orientada constituye una tarea que puede generar tensiones significativas tanto con las familias y comunidades como con las propias instituciones educativas y los diseñadores del currículo oficial. La polarización política que caracteriza los contextos analizados en este trabajo no es un telón de fondo neutral, por el contrario, penetra los espacios educativos, condiciona las posibilidades de acción del profesorado y determina en buena medida el tipo de verdades históricas que resultan tolerables o inaceptables en cada escuela concreta. Reconocer esta complejidad no implica renunciar a los horizontes formativos que aquí se defienden, sino que exige desarrollar estrategias pedagógicas situadas, culturalmente sensibles y políticamente informadas, capaces de operar en la tensión entre las condiciones de posibilidad reales y las aspiraciones transformadoras que animan a una didáctica de la historia comprometida con la justicia y la democracia.

En definitiva, abordar la enseñanza de la historia de los pasados violentos desde los principios epistemológicos y ético-políticos que este artículo ha procurado sistematizar implica asumir que la educación histórica tiene una responsabilidad que va más allá de la transmisión de contenidos curriculares, ya que, se vincula con la formación de sujetos capaces de habitar a sí mismos y a sus comunidades con una lucidez crítica que no se deja seducir por los relatos que simplifican, excluyen o justifican la violencia. Las sociedades contemporáneas, y en especial aquellas que, como Colombia y Chile, conviven con las consecuencias de conflictos aún irresueltos, necesitan que sus sistemas educativos se atrevan a imaginar y a construir una enseñanza de la historia que no tema la complejidad, que no evada la incomodidad del pasado difícil y que confíe en la capacidad de los jóvenes para construir, a partir de ese conocimiento crítico, nuevas formas de relacionarse con la diferencia, la memoria y la justicia. El camino que aquí se propone no es el de la unanimidad interpretativa, sino el del diálogo fundamentado en la evidencia, orientado por principios éticos y comprometido con la construcción de un presente y un futuro en los que las experiencias de violencia encuentren su lugar en una memoria colectiva capaz de honrar a las víctimas sin perpetuar los ciclos que las produjeron.

#### ***Sobre los autores***

##### **Elizabeth Montanares-Vargas**

Universidad Católica de Temuco, Temuco, Chile, Profesora asociada del Departamento de Didáctica y Práctica.  
[emontanares@uct.cl](mailto:emontanares@uct.cl) <https://orcid.org/0000-0001-9504-2614>

##### **Nilson Javier Ibagón**

Universidad del Valle, Cali, Colombia, Profesor titular del Departamento de Historia.  
[nilson.ibagon@correounivalle.edu.co](mailto:nilson.ibagon@correounivalle.edu.co) <https://orcid.org/0000-0002-0708-2980>

##### **Karla Barría-Pezo**

Universidad Católica de Temuco, Temuco, Chile, Personal Técnico de Proyecto Fondecyt Regular 1241410  
[kbarría2019@alu.uct.cl](mailto:kbarría2019@alu.uct.cl) <https://orcid.org/0009-0009-6648-892X>

#### ***Disponibilidad de datos***

Los autores declaran que el artículo contiene todos los datos necesarios y suficientes para la comprensión de la investigación.

#### ***Declaración de divulgación***

Los autores declaran que no existe ningún potencial conflicto de interés relacionado con el artículo.

#### ***Descargo de responsabilidad***

Las expresiones, opiniones o interpretaciones expuestas en este artículo son una postura personal de los autores.

#### ***Fuentes de financiación***

El artículo forma parte del proyecto de investigación Fondecyt Regular 1241410: Competencias históricas del profesorado en formación para enseñar temáticas controversiales y promover el ejercicio de una ciudadanía democrática: un estudio centrado en la Macrozona sur. Financiado por la Agencia Nacional de Investigación de Chile (ANID).

### Coautoría

**Elizabeth Montanares-Vargas:** Conceptualización, Administración del proyecto, Análisis formal, redacción borrador original, escritura, revisión y edición del artículo.

**Nilson Javier Ibagón:** Conceptualización, Análisis formal, redacción borrador original, escritura, revisión y edición del artículo.

**Karla Barría-Pezo:** Gestión de los datos, Visualización, escritura, revisión y edición del artículo.

## Referencias bibliográficas

1. ALBÁS, Leire; VICENT, Naiara; GILLATE, Iratxe; IBAÑEZ-ETXEBERRIA, Alex. Terrorism and politically motivated violence in the recent history of the Basque Country. Descriptive study of what teachers in training know. En: *Critical Studies on Terrorism*. 2023. vol. 16, no. 4, p. 767-787. <https://doi.org/10.1080/17539153.2023.2266162>
2. AHONEN, Sirkka. History education in post-conflict societies. In: *Historical Encounters: A Journal of Historical Consciousness, Historical Cultures, and History Education*. 2014. vol. 1, no. 1, p. 75-87. <https://doi.org/10.52289/hej1.100>
3. ÁLVAREZ, Humberto. Evaluación del pensamiento histórico de estudiantes de secundaria a través de la construcción de narrativas históricas sobre los pueblos originarios de Chile. En: *Anos 90: Revista do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul*. 2021. vol. 28, no. 0, p. 1-18. <https://doi.org/10.22456/1983-201X.111650>
4. ALVÉN, Fredrik. Opening or closing Pandora's box? – Third-order concepts in history education for powerful knowledge. En: *El Futuro Del Pasado: Revista Electrónica de Historia*. 2021. vol. 12, no. 1, p. 245-263. <https://doi.org/10.14201/fdp202112245263>
5. ARDILA-GÓMEZ, Sara; LUGO-PALACIOS, David; VARGAS-PALACIOS, Elena. Conectando la investigación y las políticas en América Latina y el Caribe: El caso de la violencia. En: *Global Health Promotion*. 2015. vol. 22, no. 1, p. 97-99. <https://doi.org/10.1177/1757975914566156>
6. ARIAS, Diego. Abordajes escolares de la violencia política y el conflicto armado en Colombia. En: *Educación y Ciudad*. 2018. vol. 1, no. 34, p. 25-38. <https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n34.2018.1867>
7. BAR-TAL, Daniel. *Intractable conflicts. Socio-psychological foundations and dynamics*. New York: Cambridge University Press, 2013. 584 p.
8. BARTON, Keith; LEVSTIK, Linda. *Teaching History for the Common Good*. New Jersey: Routledge, 2004. 300 p.
9. BENTROVATO, Denise; SCHULZE, Martina. Teaching about a Violent Past: Revisiting the Role of History Education in Conflict and Peace. En: BENTROVATO, Denise; KOROSTELINA, Karina. *History can bite. History Education in Divided and Postwar Societies*. 2016. Göttingen: V&R Unipress. p. 15-30. <https://doi.org/10.14220/9783737006088.15>
10. BICKMORE, Kathy; PARKER, Christina. Constructive Conflict Talk in Classrooms: Divergent Approaches to Addressing Divergent Perspectives. En: *Theory & Research in Social Education*. 2014. vol. 42, no. 3, p. 291-335. <https://doi.org/10.1080/00933104.2014.901199>
11. BOURDIEU, Pierre. *Meditaciones Pascalinas*. Barcelona: Anagrama, 1999. 232 p. ISBN 84-339-0572-4
12. BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *La Reproducción. Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza*. D.F.: Fontamara, 1995. 288 p. ISBN 968-476-249-6
13. BRUZZONE, Belinda; LÓPEZ, Ximena; PIZARRO, Nataly. *Conciencia histórica de los estudiantes secundarios sobre la historia del pueblo mapuche. Tesis para optar al grado de Licenciado en Educación*. Santiago de Chile. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. 2014. 237 p. <https://bibliotecadigital.academia.cl/server/api/core/bitstreams/df2637ab-b04c-446d-9a64-59dced419ca/content>
14. CARDONA-CARDONA, Ángela; SÁNCHEZ-AGUDELO, Paula. *Narrativas del conflicto armado colombiano en el escenario escolar. Estado del arte*. En: *Eleuthera*. 2021. vol. 23, no. 2, p. 233-254. <https://doi.org/10.17151/eleu.2021.23.2.12>
15. CARRETERO, Mario. *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Paidós, 2007. 327 p. ISBN 978-950-12-5602-4.
16. CARRETERO, Mario. *Teaching History and Memories in Global Worlds*. Charlotte: Information Age Publishing, 2011. 221 p. ISBN 9781617353390
17. CARRETERO, Mario; BERMÚDEZ, Ángela. *Constructing Histories*. En: VALSINER, Jaan. *The Oxford handbook of culture and psychology*. New York: Oxford University Press, 2012. p. 625-646.

18. CARRETERO, M; VAN ALPHEN, Floor. Do Master Narratives Change Among High School Students? A Characterization of How National History Is Represented. En: *Cognition and Instruction*. 2014. vol. 32, no. 3, p. 290-312. <https://doi.org/10.1080/07370008.2014.919298>
19. CHAPMAN, Arthur. La Interpretación Histórica como concepto fundamental de la Educación Histórica. En: *Revista de historia (Concepción)*. 2024. vol. 1, no. 31, p. 1-25. <https://doi.org/10.29393/rh31-2hiac10002>
20. COLEMAN, Peter. Characteristics of protracted, intractable conflict: Toward the development of a metaframework-I. En: *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*. 2003. vol. 9, no. 1, p. 1-37. [https://doi.org/10.1207/S15327949PAC0901\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327949PAC0901_01)
21. DE BAETS, Antoon. Post-conflict History Education Moratoria: A Balance. En: *World Studies in Education*. 2015, vol. 16, no. 1, p. 5-30. <http://dx.doi.org/10.7459/wse/16.1.02>
22. DELGADO, Ander; LÓPEZ-FACAL, Ramón. Sobre educación e identidad nacional. En: *Campo abierto: Revista de educación*. 2021. vol. 40, no. 3, p. 277-291. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8090906>
23. DELGADO, Ander; MYCOCK, Andrew. *Conflicts in History Education in Europe: Political Context, History Teaching, and National Identity*. Charlotte: Information Age Publishing, 2023. 186 p. ISBN 979-8887302515.
24. ESPINOZA, Juan. *Narrativas nacionales y la comunicación de la ideología del nacionalismo en textos escolares de historia, geografía y ciencias sociales de tercer año de enseñanza secundaria de Chile*. Tesis para optar al grado de Doctor Interuniversitario en Comunicación. Málaga: Universidad de Málaga. 2020. p. 456.
25. ESPINOZA, Juan; DE AGUILERA, Miguel. Nacionalismo y Narrativas Nacionales en Libro de Texto de Enseñanza Secundaria de Historia de Chile. En: *Revista latinoamericana de educación inclusiva*. 2020. vol. 14, no. 1, p. 127-142. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782020000100127>
26. GAGO, Marília. A aprendizagem Histórica Intercultural em diálogo com a Epistemologia da História. En: *Revista de Historia*. 2024. vol. 1, no. 31, p. 1-13. <https://doi.org/10.29393/RH31-6AHMG10006>
27. GARZÓN, Iván; AGUDELO, Andrés. La batalla por la narrativa: Intelectuales y conflicto armado en Colombia. En: *Revista de estudios sociales*. 2019. vol. 1, no. 69, p. 53-66. <https://doi.org/10.7440/res69.2019.05>
28. GELLMAN, Mneesha. Teaching silence in the schoolroom: Whither national history in Sierra Leone and El Salvador? En: *Third World Quarterly*. 2015. vol. 36, no. 1, p. 147-161. <https://doi.org/10.1080/01436597.2014.976027>
29. GIROUX, Henry. *On Critical Pedagogy*. New York: Continuum, 2011. 183 p. ISBN 1441116222.
30. GOLDBERG, Tsafir. The official, the empathetic and the critical: Three approaches to History Teaching and reconciliation in Israel. En: ČEHAJIC-CLANCY, Sabina; PSALTIS, Charis; CARRETERO, Mario. *History Education and conflict transformation*. Cham: Palgrave Macmillan, 2017. p. 277-299.
31. GÓMEZ, Cosme; MOLINA, Sebastián. Narrativas nacionales y pensamiento histórico en los libros de texto de Educación Secundaria de España y Francia. Análisis a partir del tratamiento de los contenidos de la Edad Moderna. En: *Vínculos de Historia*. 2017. vol. 1, no. 6, p. 206-229. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6048748>
32. GONZÁLEZ, Andrés. Relación entre conflicto y posconflicto: Colombia y los acuerdos de paz. En: *bie3: Boletín IEEE (Instituto Español de Estudios Estratégicos)*. 2017. vol. 1, no. 6, p. 104-134. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6130206>
33. HAN, Un-Suk; KONDO, Takahiro; YANG, Biao; PINGEL, Falk. *History Education and Reconciliation*. Berlin: Peter Lang Verlag, 2012. 195 p. ISBN 3631632843.
34. HIGGINS, Sean; NOVELLI, Mario. Rethinking Peace Education: A Cultural Political Economy Approach. En: *Comparative Education Review*. 2020. vol. 64, no. 1, p. 1-20. <https://doi.org/10.1086/706759>
35. HOLLAND, Alison. Teaching and learning Indigenous history in comparative and transnational frame: Lessons from the coalface. En: *History Australia*. 2018. vol. 15, no. 1, p. 151-172. <https://doi.org/10.1080/14490854.2017.1413949>
36. IBAGÓN, Nilson. Enseñar y aprender Historia a partir del análisis de fuentes históricas. Una experiencia formativa en educación superior. En: *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*. 2016. vol. 7, no. 1, p. 121-133. <https://doi.org/10.18175/vys7.1.2016.06>
37. IBAGÓN, Nilson. Historia patria y currículo oficial. Dos luchas fratricidas de Colombia analizadas a partir de la historia a enseñar, 1903-1984. En: *Diálogo andino*. 2020. vol. 1, no. 62, p. 103-115. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7798036>
38. IBAGÓN, Nilson. Pensar historicamente a conquista e colonização de América. Problemas e desafios nas narrativas históricas de jovens espanhóis e colombianos. En: *Revista História*. 2024. vol. 1, no. 43, p. 1-24. <https://doi.org/10.1590/1980-4369e20240018>

39. IBAGÓN, Nilson; MIRALLES, Pedro. Concepciones epistemológicas de estudiantes de secundaria en torno a la historia: Análisis desde España y Colombia. En: Revista de historia. 2024. vol. 1, no. 31, p. 1-30. <https://doi.org/10.29393/RH31-4CENP20004>
40. IBAGÓN, Nilson; CHISNES, Luis. Narrativas Históricas sobre el Conflicto Armado Colombiano y sus Actores. Estudio a Partir del Análisis de Textos Escolares. En: Saber, ciencia y libertad. 2019. vol. 14, no. 2, p. 203-221. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2019v14n2.5890>
41. JELIN, Elizabeth. Los trabajos de la Memoria. Madrid: Siglo XXI. 160 p.
42. KELLO, Katrin; WAGNER, Wolfgang. History teaching as «propaganda»? Teachers' communication styles in post-transition societies. En: ČEHAJČ-CLANCY, Sabina; PSALTIS, Charis; CARRETERO, Mario. History education and conflict transformation: Social psychological theories, history teaching and reconciliation. Cham: Palgrave Macmillan, 2017. p 201-230.
43. KHAWAJA, Amna; PUUSTINEN, Mikko; CHAPMAN, Arthur; NORDGREN, Kenneth. Complex outcomes of recontextualised history: Comparing lower secondary national curricula in Sweden, England and Finland. En: Journal of Curriculum Studies. 2025. vol. 1, no. 1, p. 1-20. <https://doi.org/10.1080/00220272.2025.2482201>
44. LABRÍN, Sebastián; DÍAZ, Felipe. El mapa definitivo de la violencia en la Macrozona sur. En: La Tercera. 2025. <https://interactivo.latercera.com/mapa-de-violencia-en-macrozona-sur/>
45. LEE, Peter. Literacia histórica e história transformativa1. En: Educar em Revista. 2016. vol. 1, no. 60, p. 107-146. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.45979>
46. LENIS, César. Memoria, olvido y construcción de identidades: La enseñanza de la historia patria en Colombia, 1850-1911. En: Revista Educación y Pedagogía. 2010. vol. 22, no. 58, p. 137-152.
47. LIDHER, Sundeep; MCINTOSH, Malachi; ALEXANDER, Claire. Our migration story: History, the national curriculum, and re-narrating the British nation. En: Journal of Ethnic and Migration Studies. 2021. vol. 47, no. 18, p. 4221-4237. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2020.1812279>
48. LLANCAVIL-LLANCAVIL, Daniel; MONTANARES-VARGAS, Elizabeth; GONZÁLEZ-MARILICÁN, Matías; VÁSQUEZ-LEYTON, Gabriela. Evaluación de temas controversiales. El caso chileno de la ocupación de la Araucanía. En: Revista Colombiana de Educación. 2023. vol. 1, no. 89, p. 181-205 <https://doi.org/10.17227/rce.num89-14302>
49. MADOKORO, Laura. On Teaching Human Rights History in a Settler Colonial Context. En: American Review of Canadian Studies. 2023. vol. 53, no. 1, p. 107-117. <https://doi.org/10.1080/02722011.2023.2172885>
50. MARIC, Dea. The Homeland War in Croatian History Education: Between "Real Truth" and Innovative History Teaching. En: BENTROVATO, Denise; KOROSTELINA, Karina; SCHULZE, Martina. History can bite. History Education in Divided and Postwar Societies. Göttingen: V&R unipress GmbH, 2016. p. 85-107.
51. MCCULLY, Alan. Teaching History and Educating for Citizenship: Allies or «uneasy bedfellows» in a post-conflict context? En: EPSTEIN, Terrie; PECK, Carla. Teaching and Learning Difficult Histories in International Contexts: A Critical Sociocultural Approach. New York: Routledge, 2018. p. 160-174.
52. MIGNOLO, Walter. Local histories/Global Designs. Coloniality, Subaltern Knowledges and Border Thinking. New Jersey: Princeton University Press, 2000. 398 p.
53. MILES, James. Teaching history for truth and reconciliation: The challenges and opportunities of narrativity, temporality, and identity. En: McGill Journal of Education / Revue Des Sciences de l'éducation de McGill. 2018. vol. 53, no. 2, p. 294-311. <https://doi.org/10.7202/1058399ar>
54. MONTANARES, Elizabeth; HEEREN, Maximiliano. Los textos escolares y el tratamiento de la historia reciente. El caso de la Araucanía, Chile. En: Revista ESPACIOS. 2020. vol. 41, no. 9, p. 1-13. <http://www.revistaespacios.com/a20v41n09/20410916.html>
55. MONTANARES-VARGAS, Elizabeth; GONZÁLEZ-MARILICÁN, Matías; LLANCAVIL-LLANCAVIL, Daniel; VÁSQUEZ-LEYTON, Gabriela. Enseñanza de la Historia, y el Conflicto. Una Revisión Teórica. En: Revista internacional de educación para la justicia social (RIEJS). 2022. vol. 11, no. 1, p. 119-132. <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.007>
56. MONTANARES-VARGAS, Elizabeth; LLANCAVIL-LLANCAVIL, Daniel; BARRÍA-ASENJO, Teresita. Desarrollar el pensamiento histórico a través del trabajo con temas controversiales. En: Educación y Humanismo. 2024. vol. 26, no. 46, 1-22. <https://doi.org/10.17081/eduhum.26.46.6611>
57. MONTANARES-VARGAS, Elizabeth; MUÑOZ-LABRAÑA, Carlos; SÁNCHEZ-AGUSTÍ, María. La Araucanía, un espacio en conflicto. Creencias epistémicas del profesorado de Historia en relación con su proceso de ocupación. En: Panta Rei: revista de ciencia y didáctica de la historia. 2023. vol. 17, no. 1, p. 1-22. <https://doi.org/10.6018/pantarei.543181>
58. MUNDY, Karen; DRYDEN-PETERSON, Sarah. Educating Children in Conflict Zones: Research, Policy, and Practice for Systemic Change--A Tribute to Jackie Kirk. International Perspectives on Education Reform Series. New York: Teachers College Press, 2011. 336 p. ISBN 978-0807752432.

59. NOLGÅRD, Oller; NYGREN, Thomas; TIBBITS, Felisa; ANAMIKA, Anamika; BENTROVATO, Denise; ENRIGHT, Paul; WASSERMAN, Johan; WELPLY, Oakleigh. A global history in a global world? Human rights in History Education in the Global North and South. En: *Historical Encounters : A Journal of Historical Consciousness, Historical Cultures, and History Education*. 2020. vol. 7, no. 1, 24-49. <https://doi.org/10.52289/hej7.102f>
60. NORA, Pierre. La aventura de Les Lieux de mémoire. En: CUESTA, Josefina. *Memoria e Historia*. Madrid: Marcial Pons, 1998. p. 17-34.
61. NORDGREN, Kenneth. Powerful knowledge for what? History education and 45-degree discourse. En: CHAPMAN, Arthur. *Knowing History in Schools. Powerful knowledge and the powers of knowledge*. Londres, UCL Press. p. 177-201.
62. NOVELLI, Mario; LOPES, Mieke; SMITH, Alan. The 4RS Framework: Analyzing Education's Contribution to Sustainable Peacebuilding with Social Justice in Conflict-Affected Contexts. En: *Journal on Education in Emergencies*. 2017. vol. 3, no. 1, p. 14-43.
63. OCHA. Colombia: Informe de situación humanitaria 2025 - enero a febrero de 2025. 2025. <https://www.unocha.org/publications/report/colombia/colombia-informe-de-situacion-humanitaria-2025-enero-febrero-de-2025-publicado-el-21-de-marzo-de-2025>
64. PADILLA, Angélica; BERMÚDEZ, Ángela. Normalizar el conflicto y des-normalizar la violencia: Retos y posibilidades de la enseñanza crítica de la historia del conflicto armado colombiano. En: *Revista colombiana de educación*. 2016. vol. 1, no. 71, p. 219-251. <https://doi.org/10.17227/01203916.71rce219.251>
65. PALACIOS, Nancy; CHAVES, Luz. Narratives of students about violence and armed conflict in Colombia tools to assess the development of historical thinking. En: *Diálogo Andino*. 2023. vol. 1, no. 71, p. 177-194.
66. PECK, Carla; EPSTEIN, Terrie. *Teaching and learning difficult histories in international contexts. A critical sociocultural approach*. New York: Routledge, 2017. 278 p. ISBN 9781315203591.
67. PETERSON, Andrew. Different battlegrounds, similar concerns? The 'history wars' and the teaching of history in Australia and England. En: *Compare: A Journal of Comparative and International Education*. 2016. vol. 46, no. 6, p. 861-881. <https://doi.org/10.1080/03057925.2015.1049978>
68. PSALTIS, Charis; CARRETERO, Mario; ČEHAJIĆ-CLANCY, Sabina. Conflict transformation and history teaching: Social psychological theory and its contributions. En: ČEHAJIĆ-CLANCY, Sabina; PSALTIS, Charis; CARRETERO, Mario. *History education and conflict transformation: Social psychological theories, history teaching and reconciliation*. Cham: Palgrave Macmillan, 2017. p. 1-34.
69. PUDAR, Gazela; DŽIHIĆ, Vedran; ČORKALO, Dinka; AHMETAJ, Nora; BEHARIĆ, Samir. *Education and reconciliation in Southeast Europe. Problems and challenge*. Sarajevo, Bosnia y Herzegovina: Friedrich-Ebert-Stiftung, 2020. 14 p. <https://recas.info/books/education-and-reconciliation-in-southeast-europe/>
70. RAMALLO, Francisco. Enseñanzas de la historia y lecturas descoloniales: Entrecruzamientos hacia los saberes de otros mundos posibles. En: *Entramados: educación y sociedad*. 2024. vol. 1, no. 1, p. 43-59.
71. RAMOS-PÉREZ, Juan; GAMBOA-MORA, María. Didáctica del conflicto armado en Colombia. Estado de la cuestión investigativa. En: *Pedagogía y Saberes*. 2024. vol. 1, no. 61, p. 163-178. <https://doi.org/10.17227/pys.num61-19977>
72. RIEDEMANN, Andrea. Textos escolares y conciencia histórica publicada sobre la ocupación de la Araucanía. En: *Ministerio de Educación. Seminario Internacional. Textos Escolares De Historia Y Ciencias Sociales*. Santiago De Chile, 2008. Santiago de Chile: MINEDUC, 2009. p. 283-304
73. RODRÍGUEZ, Erika. Colombia. La construcción de una narrativa de la memoria histórica como proceso político. En: *Historia y Memoria*. 2020. vol. 1, no. 21, p. 109-135. <https://doi.org/10.19053/20275137.n21.2020.9892>
74. ROJAS, María. Temas pendientes en la enseñanza sobre pueblos originarios: Una mirada al currículo de Ciencias Sociales.2010 <https://repositorio.uahurtado.cl/server/api/core/bitstreams/989649c6-8c17-415e-9a93-dfe9c3f6a1fd/content>
75. SÁIZ, Jorge; LÓPEZ-FACAL, Ramón. Narrativas nacionales históricas de estudiantes y profesorado en formación. En: *Revista de educación*. 2016. vol. 1, no. 374, p. 118-141. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-374-328>
76. SALINAS, Juan; OLLER, Montserrat., J. Debatiendo temas controversiales para formar ciudadanos: Una experiencia con alumnos de secundaria. En: *Praxis educativa*. 2017. vol. 21, no. 3, p. 40-48. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210305>
77. SANHUEZA; Alexis; PAGÈS, Joan; GONZÁLEZ-MONFORT, Neus. La historia mapuche en el currículo y los textos escolares: Reflexiones desde la memoria social mapuche para repensar la enseñanza del despojo territorial. En: *Clio & Asociados: La historia enseñada*. 2020. vol. 1, no. 31, p. 50-62. <https://doi.org/10.14409/cya.v0i31.9612>
78. SCHMIDT, María. História e didática: Diálogos eletivos a partir do Brasil. En: *Revista de Historia*. 2024, vol. 1, no. 31, p. 1-27. <https://doi.org/10.29393/RH31-5HDMS10005>

79. SNYDER, Jack; BALLENTINE, Karen. Nationalism and the Marketplace of Ideas. En: *International Security*. 1996. vol. 21, no. 2, p. 5-40. <https://doi.org/10.1162/isec.21.2.5>
80. SOMER, Murat. Cascades of Ethnic Polarization: Lessons from Yugoslavia. En: *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*. 2001. vol. 573, no. 1, p. 127-151. <https://doi.org/10.1177/000271620157300107>
81. THORP, Robert; PERSSON, Anders. Sobre pensar historicamente e o desafio da educação histórica. En: *História & Ensino*. 2023. vol. 29, no. 1, p. 10-29. <https://doi.org/10.5433/2238-3018.2023v29n1p010-029>
82. TOLEDO, María; GAZMURI, Renato. Obedientes memoriones o reflexivos pensantes: Tensiones entre objetivos identitarios y cognitivos en enseñanza de la historia reciente de Chile en 6° año de enseñanza básica. En: *Estudios pedagógicos (Valdivia)*. 2009. vol. 35, no. 2, p. 155-172. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052009000200009>
83. TOLEDO, María; MAGENDZO, Abraham; GAZMURI, Renato. Teaching Recent History in Countries that Have Experienced Human Rights Violations: Case Studies from Chile. En: *Perspectives in Education*. 2011. vol. 29, no. 2, p. 19-27.
84. VANSLEDRIGHT, Bruce. Narratives of Nation-State, Historical Knowledge, and School History Education. En: *Review of Research in Education*. 2008. vol. 32, no. 1, p. 109-146. <https://doi.org/10.3102/0091732X07311065>
85. VICENT, Naiara; CASTRILLO, Janire; IBAÑEZ-ETXEBERRIA, Alex; ALBAS, Leire. Conflictos armados y su tratamiento en educación. Análisis de la producción científica de los últimos 25 años en la Web of Science. En: *Panta Rei. Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia*. 2020. vol. 14, no. 2, p. 55-92. <https://doi.org/10.6018/pantarei.445721>
86. WALLACE-CASEY, Cynthia. Teaching and learning the legacy of residential schools for remembering and reconciliation in Canada. En: *History Education Research Journal*. 2022. vol 19, no. 1, p. 1-18. <https://doi.org/10.14324/HERJ.19.1.04>
87. WERTSCH, James. *How nations remember: A narrative approach*. New York: Oxford University Press, 2021. ISBN 9780197551493. 271 p. <https://doi.org/10.1093/oso/9780197551462.001.0001>
88. ZANAZANIAN, Paul. *Historical Consciousness and Practical Life: A theory and methodology*. Toronto: University of Toronto Press, 2024. 372 p.