

Afrontar los pasados controversiales y traumáticos

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

EDITORES

NILSON JAVIER IBAGÓN

RAFAEL SILVA VEGA

ANTONIO ECHEVERRY

ROBIN CASTRO GIL



COLECCIÓN
A CONTRALUZ

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

la realidad que nos circunda a nivel local, regional y global.

Afrontar los pasados controversiales y traumáticos

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

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



**Afrontar los pasados controversiales y traumáticos.
Aproximaciones desde la enseñanza y el aprendizaje de la historia**
© Nilson Javier Ibagón, Rafael Silva Vega, Antonio Echeverry,
Robin Castro Gil (editores), y varios autores

Cali. Universidad Icesi y Universidad del Valle, 2021

254 pp.; 17x23 cm

Incluye referencias bibliográficas

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

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

Palabras Clave: 1. Historia | 2. Enseñanza de la historia, | 3. Aprendizaje
de la Historia | 4. Pasado traumático | 5. Historiografía

Código Dewey: 300.1

Primera edición / Febrero de 2021

Colección A Contraluz, vol. 2

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

Rector:

Francisco Piedrahita Plata

Secretaría General:

María Cristina Navia Klemperer

Director Académico:

José Hernando Bahamón
Lozano

Decano de la Facultad de
Derecho y Ciencias

Sociales: Jerónimo Botero
Marino

Director de la Maestría en
Estudios Sociales

y Políticos: Robin Castro Gil

© **Universidad del Valle**
Facultad de Humanidades

Rector:

Edgar Varela Barrios

Vicerrector de Investigaciones:

Héctor Cadavid Ramírez

Decano de la Facultad de
Humanidades:

Darío Henao Restrepo

Directora de la Maestría en Historia:

Nancy Motta González

Director del Programa Editorial:

Omar Díaz Saldaña

Programa Editorial Universidad del
Valle

Ciudad Universitaria, Meléndez, Cali -
Colombia

A.A. 025360

Coordinador Editorial:

Adolfo A. Abadía

Editorial Universidad Icesi

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

Teléfono: +57 (2) 555 2334

E-mail: editorial@icesi.edu.co

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

Teléfono: +57 (2) 321 2227

E-mail:

programa.editorial@correounivalle.edu.co

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

Diseño y Diagramación:

Natalia Ayala Pacini | nataliaayalapb@gmail.com

Impreso en Colombia - *Printed in Colombia*

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

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

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



COLECCIÓN
A CONTRALUZ

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



ÍNDICE

Presentación

Prólogo

- 1** Lidar con las cargas del pasado en la escuela. Reflexiones desde la enseñanza y el aprendizaje de la historia
NILSON JAVIER IBAGÓN MARTÍN • ROBERTO GRANADOS PORRAS
- 2** Temas históricos controversiales y la enseñanza de la historia en Brasil
MARIA AUXILIADORA SCHMIDT • MARLENE CAINELLI
- 3** La transición democrática ¿violenta o pacífica?: las ideas de los estudiantes de secundaria chilena
GABRIELA VÁSQUEZ LEYTON • MARÍA SÁNCHEZ AGUSTÍ • CARLOS MUÑOZ LABRAÑA
- 4** Para que no se repita: la enseñanza de la violencia interna en el Perú desde los docentes
AUGUSTA VALLE TAIMAN
- 5** Historia, guerra e insurgencia armada. Pensamiento histórico sobre el conflicto armado en excombatientes de las farc
JUAN CARLOS RAMOS PÉREZ

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

FABIÁN ANDRÉS LLANO • VANESSA ANDREA CUBILLOS ALVARADO

7 El pasado traumático de los pueblos originarios en Brasil: la perspectiva del texto escolar y las narrativas de jóvenes de escuela indígena

ROSI TEREZINHA FERRARINI GEVAERD

8 Enseñar el conflicto armado en los libros de texto escolar: Perspectivas para comprender su configuración desde la conciencia histórica

LILIANA DEL PILAR ESCOBAR RINCÓN

Sobre los autores

PRESENTACIÓN

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

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

En contextos locales y globales en los que cada vez se desdibuja más el sentido de lo humano, ¿cuál es entonces la función del aprendizaje histórico? ¿Es acaso la de reafirmar un sistema de identidad exento de culpa y vergüenza ante los efectos de un humanismo que deshumaniza? O por el contrario ¿Es la de fundamentar ejercicios de reconciliación críticos orientados a la estructuración de una praxis vital en la que se evite a toda costa anular/aniquilar al otro? El tipo de respuestas que se den a estas preguntas, puede permitirnos entender, no sólo, el funcionamiento de espacios concretos de producción, transmisión y recepción de la memoria histórica –como es la escuela–, sino la naturaleza misma de la *cultura histórica* que los define.

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

Por lo tanto, el reto de abordar públicamente las historias controversiales, no sólo está en hacerlas visibles, sino, además, en lograr que independientemente de su lugar geográfico y tiempo cronológico de desarrollo, las personas del presente consigan identificarse con los sufrimientos y

resistencias de los silenciados, vulnerados y humillados, reemplazando así, la indolencia por el compromiso. Es a través de este cambio de perspectiva que el aprendizaje histórico cobra relevancia socio cultural y socio política, al permitir una conexión efectiva y afectiva entre experiencias humanas diversas.

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

PRÓLOGO

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

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

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

Afrontar los pasados controversiales y traumáticos desde la enseñanza de la historia es precisamente el propósito de esta obra que tenemos ante nosotros. Pero, no piense el lector, que se nos va a ofrecer aquí una “receta” educativa

que funcione en todas las aulas, ante todos los estudiantes y en todos los casos. Los temas de historia reciente suponen amplias áreas de controversia –es decir, pueden ser estudiados desde múltiples puntos de vista– y, al mismo tiempo, se convierten en asuntos traumáticos para la sociedad que los ha vivido, por lo que el aspecto emocional y cercano tiene una amplia carga a la hora de enfrentarse a los problemas del pasado reciente.

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

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

Resulta llamativo que haya sido un contexto de dificultad extremo debido a la pandemia mundial generada por el COVID-19, quien nos recuerde la importancia de tomar

decisiones en función del conocimiento científico generado a través de las evidencias.

Pero, ¿es posible para los docentes de historia construir un relato empírico basado en el uso de evidencias, tal y como nos recomiendan Seixas y Morton? O, por el contrario, ¿es la historia un conocimiento subjetivo sujeto siempre a la interpretación del docente? Como todas las ciencias, y la enseñanza de la historia lo es, la respuesta es sí a ambas preguntas: por un lado, tal y como sostenía Newton el paso del tiempo es absoluto e irreversible, por lo que un historiador es capaz de reconstruirlo objetivamente mediante la investigación; pero, del mismo modo, como defendía Einstein, el espacio-tiempo tiene un carácter relativo, por lo que su percepción actual depende siempre de las condiciones en las que viva el observador que lo estudia.

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

No se distinguen ciencias teóricas de ciencias aplicadas, porque todas las ramas científicas tienen que basarse en el análisis teórico, la extracción de evidencias y el análisis de las mismas. Y la Didáctica de la Historia no es una

excepción. La Historia que enseñamos no debe ser el relato que alguien construye con base a sus intereses. Se tiene que sustentar en conocimientos existentes: para enseñar, por ejemplo, cómo se vivía en la prehistoria, qué comían, cómo se vestían o qué forma tenían sus viviendas, el profesor de historia debe centrarse en aportar al alumnado las fuentes arqueológicas precisas que nos proporcionan el conocimiento deseado. Del mismo modo, debemos proceder con la historia reciente que, además, será rica en fuentes y múltiples puntos de vista.

La historia reciente contiene realidades traumáticas y controvertidas para la sociedad: guerras, pobreza, conflictos armados, terrorismo, dictaduras, desaparecidos, represión política, silencio o desigualdad económica. Habitualmente se trata de contenidos invisibilizados en los manuales de texto y en los desarrollos curriculares, pero la clase de historia, precisamente, está para trabajar nuestra memoria, lejana o reciente, desde un punto de vista honesto y científico, así el alumnado de hoy, que serán ciudadanos del mañana, tendrán más elementos de juicio y mayor capacidad crítica para tomar las decisiones correctas en las sociedades del futuro.

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

— 1

Lidiar con las cargas del pasado en la escuela.

Reflexiones desde la enseñanza y el aprendizaje de la historia

NILSON JAVIER IBAGÓN MARTÍN

Universidad del Valle, Colombia

ROBERTO GRANADOS PORRAS

Universidad Nacional de Costa Rica

Las narrativas históricas –locales, regionales, nacionales, globales– y su enseñanza, suelen cimentarse en la (re)construcción de hazañas individuales y/o grupales, que reafirman la idea de unidad a partir de imágenes de victoria, gloria, grandeza y triunfo. Desde esta perspectiva, la formación del *nosotros* parte de la exaltación de un pasado ejemplar en el que no hay lugar para el fracaso, la vergüenza o la culpa, a no ser que estas condiciones puedan ser endilgadas a los *otros* –internos y externos–. De ahí, la tendencia que existe en diferentes espacios educativos formales e informales, de negar, ocultar y tergiversar experiencias históricas difíciles (Epstein y Peck, 2017), sobrecargadas (Borries, 2011a, 2016; Schmidt, 2015), controvertidas (Moreno y Monteagudo, 2019) y traumáticas (La Capra, 2001), las cuales, debido a su naturaleza, ponen en cuestión las ideas de progreso y orden de los relatos oficiales que se construyen en torno al pasado¹.

A pesar de la complejidad que representa entender y analizar procesos históricos marcados por el dolor y el sufrimiento, su abordaje crítico al interior de sociedades que directa o indirectamente

los experimentaron, es fundamental en la construcción de un futuro común basado en la verdad, la justicia, la reparación y la no repetición. La introducción de cambios en las formas en la que se construye conocimiento sobre esos pasados difíciles y, en los sentidos que definen su enseñanza a las nuevas generaciones, pueden ayudar a superar², tanto el olvido acrítico desde el cual son invisibilizados, como los discursos que mediante lecturas tergiversadas de su origen y desarrollo exacerban la división y la discordia. Así pues, reconocer el pasado conflictivo y violento como parte constitutiva de las narrativas históricas supone una revisión profunda de estas y de su enseñanza.

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

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

analizan las ventajas formativas que trae consigo abordar los pasados traumáticos y conflictivos a través de enfoques de enseñanza-aprendizaje basados en el desarrollo del pensamiento históricos de los estudiantes, específicamente, en una de sus habilidades centrales: *la multiperspectividad histórica*.

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

Debido a la desestabilización que producen los pasados traumáticos y dolorosos en la estructura de los relatos de grandeza y orden que dan forma a la historia oficial de los Estados Nación, su difusión como contenidos de reflexión escolar, se ve afectada negativamente por dos formas discursivas de carácter analítico limitante: el silencio y la tergiversación³.

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

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

y otros espacios de socialización, de forma radical o a través de la declaración de periodos de transición. Estas moratorias, aunque son justificadas por algunos sectores sociales a partir de la necesidad de tener un tiempo de *luto* que permita a las comunidades sanar las heridas⁴, en la mayoría de situaciones, terminan diluyendo la discusión y convirtiéndose en una política definitiva. De ahí que, poco a poco se naturalice la censura, la represión de la memoria y la amnesia selectiva en la escuela (Buckley, 2009; De Beats, 2015; Ibagón, 2020; King, 2014).

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

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

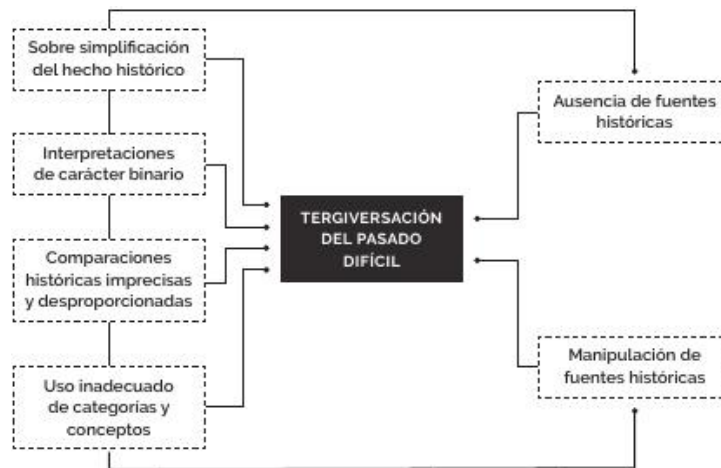
b) *Las interpretaciones de carácter binario*: a través de este tipo de interpretación, suele resaltarse de forma intencional y, sin evidencia fáctica –ausencia de fundamentación científica–, la inferioridad moral de un sujeto o grupo, en comparación a la grandeza con la que se asocia su contraparte. De ahí que, se recurra al uso de imágenes

estereotipadas que van construyendo la idea de buenos/ malos; héroes/villanos; ganadores/perdedores; civilizados/bárbaros; victoriosos/vencidos; nosotros/ellos; etc.; fórmulas narrativas prejuiciosas en las cuales los matices analíticos son inexistentes.

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

FIGURA — 1

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



Fuente: elaboración propia.

d) *El uso inadecuado de categorías y conceptos*: las categorías y conceptos que se utilizan para definir el pasado sensible, introducen variables analíticas que pueden producir sesgos importantes al momento de construir la narración sobre él. Por ejemplo, definir un secuestro como una retención, una revolución como una revuelta, un genocidio como una desaparición, o una masacre como un combate, altera significativamente la explicación de lo que aconteció y, por lo tanto, impide entender el fenómeno en sí. De ahí que, más allá de ser

una cuestión de forma, el uso de los conceptos implica una disputa de fondo en torno a la deslegitimación o reconocimiento de la importancia del proceso histórico analizado y el rol de los agentes involucrados en él.

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

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

Al interior de los sistemas educativos, el silencio y la tergiversación a la hora de entender las historias traumáticas, sensibles, o difíciles, se fortalecen en escenarios en los que el Estado –legislación general y curricular– y la comunidad educativa –directivos, docentes, padres de familia, estudiantes, etc.– carecen de voluntad política y pedagógica para afrontar críticamente dichos contenidos. La negativa

por parte de algunos gobiernos y sectores sociales de revisar las narrativas que han sido impuestas como referentes unívocos de identidad histórica, ha facilitado la difusión de una memoria oficial que, debido a su estructura, restringe la posibilidad de las nuevas generaciones de comprender la historia conflictiva –lejana y reciente– que intervino e interviene en la definición de su devenir individual y colectivo.

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

Las posibilidades para que el estudiantado –niñez y juventud– se involucren activamente con el análisis crítico, tanto de las lógicas particulares de desarrollo de los pasados traumáticos y dolorosos, como de su vínculo con la actualidad, se reducen significativamente en contextos escolares en los que las prácticas de enseñanza de la historia se estructuran a partir de la transmisión y recepción pasiva de conocimientos acabados y cerrados. En la medida que este esquema de formación reafirma la existencia de una única verdad para entender el pasado, naturaliza el silenciamiento, la exclusión y la tergiversación de experiencias históricas que contradicen el orden preestablecido por la memoria oficial. Como efecto directo de ello, se obtiene la difusión de lecturas históricas restringidas que entran a ser parte del sentido común, a través del cual, limitadamente, las personas entienden y se posicionan frente a la realidad⁵.

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

“legitiman” el ejercicio de la violencia directa e indirecta al interior de las sociedades.

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

Superar estas dificultades desde la escuela implica entonces, transformar las concepciones educacionales que definen los objetivos formativos trazados desde el currículo oficial y los discursos y prácticas de los docentes y los estudiantes. Por ejemplo, en los planes de estudio de Historia –y según el caso, de Ciencias Sociales– es fundamental desnaturalizar los esquemas de organización cronológica que, por un lado, resaltan las proezas y triunfos de la nación o una civilización específica –según la visión de algunos sectores sociales⁷–, y paralelamente, invisibilizan y niegan las cargas de ese pasado –vulneración de derechos, aniquilación simbólica y física de comunidades enteras, atentados contra el medio ambiente, conflictos fratricidas, racismo, xenofobia, pobreza, etc.–.

La acción docente, que fundamenta la práctica de enseñanza, se vuelve central en el éxito o fracaso de esta transformación, ya que desde una postura crítica esta no puede limitarse exclusivamente a un ejercicio de presentación formal de hechos y acontecimientos a ser aprendidos por parte del alumnado⁸. Su núcleo, por el contrario, debe estar ubicado en el desarrollo de una formación que ayude a los estudiantes a entender la naturaleza característica de la interpretación y el análisis histórico, y el vínculo de este conocimiento con el diario vivir de las personas –incluyéndolo a él como agente de especial relevancia– (Bransford, Brown y Cocking, 2000); una relación imprescindible en la búsqueda de un aprendizaje orientado al establecimiento de una reconciliación histórica mediada por el reconocimiento, análisis y evaluación de los pasados difíciles y dolorosos. Este enfoque se distancia sustancialmente de perspectivas de reconciliación afincadas en el olvido acrítico de acontecimientos y

procesos violentos de índole físico y/o simbólico, que al dejar hondas huellas en el orden socio-cultural y en la estructura económica y política de determinada(s) sociedad(es), siguen teniendo vigencia para explicar las condiciones de injusticia en el presente –reflexión que a ciertos sectores no les interesa hacer pública–.

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

Ahora bien, la formación del profesorado debe ser un proceso continuo que no se limite únicamente a la finalización de sus estudios universitarios, es una práctica constante para estar al tanto de las nuevas tendencias teóricas, didácticas y evaluativas. La educación continua debe orientarse a un mayor desarrollo personal y profesional que tome en cuenta las necesidades educativas, sociales o económicas (Barquero y Granados, 2018)⁹. En relación con lo anterior, el profesorado en ejercicio debe prepararse adecuadamente para tratar los pasados complejos en los contextos educativos, tiene que desarrollar las mejores estrategias de enseñanza-aprendizaje para buscar la construcción de un pasado que sea objetivo, lejos de la homogenización de la historia oficial que se convierte en excluyente o nacionalista.

En este sentido, llevar a cabo en la práctica procesos formativos que permitan a los estudiantes *comprender* el pasado nacional en toda su complejidad, exige como condición inicial desmitificar las narrativas históricas, esencialistas y teleológicas de la nación; relatos que por lo general refuerzan las identidades sectarias, ofreciendo imágenes negativas y estereotipadas del “otro”, y naturalizando la victimización