



Revista Guillermo de Ockham

ISSN: 1794-192X

Universidad de San Buenaventura

Ibagón Martín, Nilson Javier
Enseñar la historia de conflictos armados internos recientes:
revisión de experiencias en África, Europa, Oriente Medio y América
Revista Guillermo de Ockham, vol. 18, núm. 1, 2020, Enero-Junio, pp. 103-114
Universidad de San Buenaventura

DOI: <https://doi.org/10.21500/22563202.4404>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105368880010>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org



Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Enseñar la historia de conflictos armados internos recientes: revisión de experiencias en África, Europa, Oriente Medio y América

Nilson Javier Ibagón Martín¹

Recibido: noviembre de 2019 – Revisado: marzo de 2020 – Aceptado: mayo de 2020

Referencia norma APA: Ibagón, N. J. (2020). Enseñar la historia de conflictos armados internos recientes: revisión de experiencias en África, Europa, Oriente Medio y América. *Rev. Guillermo de Ockham*, 18(1), 103-114. doi: <https://doi.org/10.21500/22563202.4404>

Resumen

A partir de una investigación de revisión de literatura, el presente artículo analiza cómo algunas sociedades que han atravesado recientemente por conflictos armados internos, lidian escolarmente con el desafío que supone enseñar a las nuevas generaciones la historia de ese pasado difícil y traumático. Desde esta perspectiva, se abordan hallazgos investigativos producidos durante el periodo 2004-2019, en torno a experiencias de enseñanza de países ubicados en África, América, Oriente Medio y Europa. Por medio de este ejercicio se identifican una serie de dificultades, retos y posibilidades en los sistemas escolares de estos países, alrededor del desarrollo de discursos y prácticas que permitan afianzar a partir de la enseñanza de la historia, procesos de reconciliación críticos. En este sentido, se plantea que la educación histórica en contextos de posconflicto puede aportar elementos formativos de carácter cognitivo, ético y político, básicos en la proyección de un presente y futuro pacíficos.

Palabras clave: enseñanza de la historia, conflicto armado, currículo, violencia, paz.

Teach the history of recent internal armed conflicts: review of experiences in Africa, Europe, Middle East and America

Abstract

From a literature review investigation, this article analyzes how some societies that have recently gone through internal armed conflicts, deal with the challenge of teaching new generations the history of this difficult and traumatic past. From this perspective, investigative findings produced during the 2004-2019 period are approached, around teaching experiences from countries located in Africa, America, the Middle East and Europe. Through this exercise, a series of difficulties, challenges and possibilities are identified in the school systems of these countries, around the development of speeches and practices that allow consolidating critical reconciliation processes from the teaching of history. In this sense, it is argued that historical education in post-conflict contexts can provide cognitive, ethical and political training elements, basic in the projection of a peaceful present and future.

Keywords: history teaching, armed conflict, curriculum, violence, peace.

1. Docente Asociado del Departamento de Historia, Universidad del Valle. integrante del Grupo de investigaciones Históricas en Economía, Política y Educación -IHEPE-. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0708-2980>

Introducción

En sociedades fracturadas por los efectos negativos de conflictos armados internos recientes, una de las cuestiones que mayores obstáculos genera al momento de propiciar procesos de reconciliación es la construcción de la narrativa histórica sobre las causas y desarrollo de la confrontación. Las disputas políticas alrededor del qué y de cómo dar cuenta de ese pasado, establecen una serie de tensiones difíciles de tramitar tanto a nivel estatal como dentro de la sociedad civil. A partir de la forma como se aborde esta problemática, se establecen las bases de procesos que pueden ayudar a la construcción de la paz, o, de forma contraria, propiciar la consolidación y ampliación de discursos y prácticas que soporten nuevas desavenencias. En este sentido, la educación histórica se configura como un mecanismo clave en la búsqueda de alternativas que aseguren la previsión de futuros conflictos, tarea que se desarrolla a partir de diferentes ámbitos de la cultura histórica en los que se produce, transmite y recepciona el conocimiento histórico (la escuela, los museos, los medios de comunicación, la familia, etc.).

De acuerdo con Cole y Barsalou (2006), la estructuración crítica del currículo de historia —sea desde la asignatura específica de historia o desde la asignatura de ciencias sociales— se convierte en una acción apremiante en naciones que actualmente atraviesan por procesos de transición orientados a la reconstrucción del tejido social, político, económico y cultural, afectado por la guerra. Tal aseveración se sustenta en el hecho de que la educación histórica juega un papel fundamental en la formación de la identidad y socialización de niños y jóvenes, al influir en sus percepciones, concepciones y actitudes, sobre sí mismos y sobre los demás.

Sin embargo, emplear la enseñanza de la historia en proyectos formativos cuyos fines están orientados al fortalecimiento de procesos de reconciliación a corto, mediano y largo plazo, implica poner en cuestión las versiones míticas sobre el pasado que directa o indirectamente ayudaron a propiciar —y en algunos casos siguen propiciando— la violencia y la negación de los otros. Por ello y debido a que estos ejercicios suponen una revisión de las narrativas maestras —mito de origen, desarrollo y futuro de la nación en clave positiva— naturalizadas por el conjunto de la sociedad e integradas a su identidad colectiva, la tarea no es nada fácil. Por el contrario, se define a partir de una serie de retos complejos en el campo educativo que se agudizan en sociedades que atravesaron recientemente por conflictos violentos de carácter intraestatal (Ahonen, 2014; Bentrovato y Schulze, 2016).

En consecuencia, el presente escrito, mediante una revisión bibliográfica sistemática de investigaciones y estudios desarrollados en diversos contextos de transición sociopolítica y sociocultural, originados en medio de la búsqueda de la “finalización” de determinados conflictos armados internos, analiza las diversas formas como en estos lugares se ha sido asumido el reto de enseñar la historia de las luchas fratricidas que recientemente marcaron a sus poblaciones. Por medio de este ejercicio, se identifican avances y desafíos contextuales e investigativos sobre la temática en cuestión. Es importante aclarar que los procesos violentos fundantes de las experiencias analizadas se entienden desde las categorías, *burdening history*—historia sobrecargada— propuesta por Bodo von Borries (2011), e historias difíciles, planteada por Epstein y Peck (2017), las cuales permiten explicar las dificultades que trae consigo para una sociedad, lidiar colectivamente con historias definidas por el trauma, el dolor, el luto y la vergüenza.

Metodología

La indagación bibliográfica se hizo mediante la consulta de las bases de datos académicas JSTOR, ERIC, SciELO y Ebsco y del buscador de *Google Scholar*. A través de los filtros disponibles en estas bases—título, resumen, palabras claves— se efectuaron combinaciones de búsqueda con conceptos asociados a enseñanza de la historia, guerra, conflicto armado, aprendizaje de la historia, educación histórica, posconflicto, currículo, violencia, profesores y estudiantes. Este ejercicio se hizo en castellano e inglés.

A la vez, se establecieron dos criterios temporales que permitieron delimitar aún más la búsqueda. El primero, relacionado con la temporalidad de finalización del conflicto estudiado, y el segundo, vinculado al marco de tiempo de publicación de las investigaciones. Así pues, solo se tuvieron en cuenta estudios que analizan la enseñanza de la historia reciente de conflictos armados internos finalizados a partir de la década de 1980 hasta la actualidad, y cuya fecha de publicación se dio en los últimos 15 años (2004 a 2019). Por otro lado, el rastreo se delimitó a libros, capítulos de libro y artículos científicos sobre la materia. En consecuencia, quedaron excluidos de la muestra final producciones como documentos oficiales y literatura gris —actas de congreso, tesis, informes de investigación, etc.—.

A partir de la lectura del material obtenido mediante el establecimiento de los filtros anteriormente mencionados, se seleccionaron exclusivamente experiencias investigativas que abordaban directamente la enseñanza de la historia en contextos nacionales afectados por conflictos arma-

dos internos recientes que se encuentran en procesos de transición hacia la paz. Por ende, estudios centrados en el funcionamiento general de los sistemas escolares de estos países, la ampliación de la cobertura educativa, experiencias de formación de valores democráticos y ciudadanos desde una perspectiva atemporal, entre otros asuntos, fueron excluidos de la muestra final sujeta a análisis. Asimismo, debido a que el interés de la investigación estaba ubicado en el estudio de casos relacionados con conflictos armados internos, las experiencias de confrontación entre Estados no se tuvieron en cuenta, al igual que casos que no se pueden catalogar como guerras civiles declaradas o no declaradas. En este sentido, se excluyeron pesquisas centradas en el análisis de las experiencias de conflicto reciente en Israel/Palestina, Chipre, Sudáfrica y la de los países del Cono Sur, las cuales aparecieron en la revisión general con registros recurrentes.

Por medio del proceso de selección se lograron identificar diversos estudios específicos o comparados que abordan las experiencias formativas de trece países: cinco africanos, cuatro latinoamericanos, uno de Oriente Medio, y tres europeos (Tabla 1). Tras la lectura, los hallazgos de estos estudios fueron interpretados por medio de cuatro dimensiones analíticas emergentes: 1. procesos de olvidar o recordar; 2. papel de los agentes y dispositivos educativos; 3. objetivos de la enseñanza de la historia, y; 4. retos en la investigación alrededor de la enseñanza de historias difíciles.

Tabla 1
Experiencias nacionales identificadas

Casos nacionales	Continente
Sierra Leona	África
Ruanda	
Sudán del Sur	
Burundi	
Uganda	
El Salvador	América
Guatemala	
Perú	
Colombia	
Bosnia-Herzegovina	Europa
Irlanda del Norte	
Croacia	
Líbano	Oriente Medio

Fuente: elaboración propia

Es de aclarar que en el análisis propuesto no se hace una diferenciación entre niveles educativos (primaria, secundaria, universidad, etc.), decisión que se sustenta en tres principios: por un lado, buena parte de las investiga-

ciones seleccionadas abordan el problema de indagación de forma amplia haciendo alusión al sistema educativo en su totalidad y no a un grado o nivel escolar en particular. Por otro lado, los estudios que sí delimitan de esta forma las fuentes de información empleadas (planes de estudio, textos escolares, estudiantes, profesores), terminan, finalmente, planteando análisis y conclusiones para el sistema escolar en su conjunto. Por último, la noción de enseñanza de la historia que se emplea en la presente sistematización no se circunscribe exclusivamente a procesos escolares formales, pues vincula otros contextos de producción de memoria histórica.

Resultados y discusión

Olvidar o recordar la historia del conflicto: el papel de la enseñanza escolar de la historia

Luego de la finalización formal de un conflicto bélico, afrontar el pasado reciente es especialmente difícil en la medida en que los hechos y procesos que lo sustentaron dejan huellas traumáticas y dolorosas en la población. En consecuencia, las sociedades de países que salen de conflictos armados internos y se encuentran en proceso de gestar la reconciliación entre connacionales, afrontan la disyuntiva de olvidar o recordar los acontecimientos históricos atroces por los que tuvieron que pasar en tiempos de guerra. Las investigaciones mundiales publicadas durante los últimos quince años, enfocadas en el análisis del papel que comienza a tener la enseñanza de la historia alrededor de la reconstrucción de la unidad y el sentido de pertenencia nacional de las nuevas generaciones en contextos marcados por el fin de conflictos recientes, ponen de manifiesto esta tensión. Frente a este problema es posible identificar cuatro formas de respuesta registradas por las investigaciones: 1. guardar silencio sobre el conflicto; 2. establecer un periodo de moratoria con el fin de proyectar el tipo de narrativas y trabajo pedagógico que se requiere para entender el conflicto; 3. recordar a través de la difusión de una memoria oficial sobre lo que aconteció, y 4. recordar de forma crítica.¹

El primer tipo de respuesta se sustenta en lo que algunos autores han denominado la cultura del silencio (Bentrovato, et al, 2016; Gellman, 2015, 2016). Aunque en determinados contextos el silencio ayuda a restaurar en la población una sensación de normalidad para enfrentar la vida cotidiana (Eastmond y Selimovic, 2012), sus efectos negativos se hacen sentir a mediano y largo plazo. Desde

1. Algunas experiencias nacionales pueden ser el reflejo de la conjunción de una o más de estas cuatro variables

esta perspectiva, al primar la proyección de un futuro que niega el pasado controversial como punto de fundamentación y anclaje, se impide desarrollar procesos de comprensión formalizados alrededor de qué causó y cómo se dio el conflicto, hecho que, finalmente, impide avanzar en procesos de reconciliación críticos. Por ejemplo, en Sierra Leona el silencio en torno al pasado traumático se ha impuesto como una estrategia de evasión que le permite, tanto a la generación anterior que sobrevivió a la guerra, como a la nueva, desestimar la discusión sobre esa historia difícil (Gellman, 2015, 2016). Esta lógica ha facilitado que el conflicto armado no se constituya en objeto de estudio escolar, situación que ha contribuido a la solidificación de una amnesia parcial que encubre tensiones aún no resueltas (Gellman, 2016). En otros casos, como el de Bosnia-Herzegovina, a pesar de la existencia de algunos intentos de inclusión curricular del análisis de las causas y consecuencias de la guerra, la reticencia del Estado y de parte de la sociedad en torno a discutir este asunto ha facilitado que el silencio se imponga como ruta de escape en los planes de estudio y en los textos escolares de enseñanza de la historia (Ahonen, 2013; De Baets, 2015). Omisiones similares se registran en el currículo oficial de Irlanda del Norte (Barton y McCully, 2010; Kitson, 2007), Guatemala (Oglesby, 2007; Bellino, 2014), Uganda (Greene, 2017) y Líbano (Van Ommering, 2015).

Debido a la complejidad de los efectos negativos del conflicto, en algunos países se han establecido moratorias que buscan el establecimiento de un periodo de transición que permita revisar las narrativas históricas tradicionales y desarrollar así, explicaciones críticas acerca del pasado cercano. Según algunos autores, esta segunda forma de respuesta al problema de olvidar o recordar no es negativa en sí misma y conforme a la intensidad y tipo de conflicto, es deseable en algunos casos. El problema se origina cuando el periodo de transición se vuelve indefinido y por ende, comienza a primar el silencio y a fortalecerse (Bentrovato, 2017; De Baets, 2015). En este caso, es común que comience a ser evidentes la censura, la represión de la memoria y la amnesia selectiva (De Baets, 2015). Un ejemplo representativo de esta situación es Ruanda (Buckley, 2009; King, 2014; McLean, 2011), país en el que a pesar de varios intentos y experiencias significativas localizadas, aún no se ha podido levantar formalmente la moratoria curricular decretada luego de finalizada la guerra, alrededor del genocidio experimentado a finales del siglo XX.

Sin embargo, es importante destacar que de acuerdo con los resultados de la producción investigativa, las comunidades afectadas por la guerra no siempre reclaman

y reivindican la necesidad de recordar y reflexionar sobre lo que aconteció. Así pues, a pesar de que el aparato Estatal en la mayoría de las situaciones es el promotor por excelencia del silencio explícito e implícito alrededor de la enseñanza de la historia del conflicto, en sectores de la sociedad civil se pueden identificar posicionamientos que vinculan el estudio de la confrontación bélica con la apertura de heridas que no se deben tocar (Ahonen, 2014; Bentrovato, 2015; Bellino, 2014; Gellman, 2015). Esta situación hace más compleja la labor educativa en la escuela, pues introducir asuntos controversiales asociados a la guerra en las clases de historia puede generar tensiones entre miembros de la comunidad educativa –padres de familia, maestros, directivos, estudiantes, etc.– afectando así su convivencia interna.

El tercer tipo de respuesta, aunque en primera instancia rompe con la cultura del silencio, paradójicamente es proclive a incentivar un olvido acrítico. Este efecto, por lo general, se deriva de la manipulación ideológica del Estado en torno a la construcción de una versión oficial sobre el pasado violento, la cual es la que finalmente se transmite vía escolarización y medios de comunicación. A través de la consolidación de una memoria oficial, se excluyen otras posibilidades interpretativas del conflicto armado y se obtura el sentido crítico sobre este. Ejemplos de esta situación son los casos de Croacia (Maric, 2016), Perú (Uccelli *et al.*, 2017) y Burundi (Bentrovato, 2016).

Ahora bien, sean impulsadas por el Estado, la sociedad civil o por los dos, las tres primeras posturas expuestas hasta el momento generan un proceso de oclusión histórica (Wineburg *et al.*, 2007), esto es, un quiebre en la transmisión reflexiva entre una generación y la siguiente en torno a lo que ocurrió en el pasado. Dicho efecto solo es contrarrestado por experiencias formativas que se apoyan en perspectivas críticas y por lo tanto, multicausales del conflicto, las cuales evitan la producción de lecturas simplificadas que restringen la comprensión de los fenómenos traumáticos y difíciles. Según el *corpus* investigativo consultado, esta forma de respuesta al dilema de olvidar o recordar es la menos desarrollada, constituyéndose así en una excepción por lo general concentrada en experiencias localizadas que se gestan a partir del compromiso de algunas instituciones educativas y maestros (Arias, 2016; Eraso, 2016; Ríos, 2017; Uccelli *et al.*, 2017). En otras palabras, no obedecen a una apuesta curricular nacional amplia y oficial, hecho que las limita en su alcance.

Dispositivos y agentes educativos objeto de estudio

Al analizar los principios metodológicos y los alcances explicativos de las investigaciones revisadas, tanto el cu-

currículo oficial los textos escolares, las prácticas docentes, como las expectativas y concepciones de los estudiantes, se configuran en referentes que permiten entender las características que adquiere la enseñanza de la historia en contextos nacionales afligidos por guerras internas recientes. A partir de estas dimensiones analíticas, las investigaciones buscan entender cómo en determinados países se define el qué, el cómo, por qué y para qué enseñar y aprender el origen y desarrollo de sus conflictos armados. Estas preguntas y el tipo de respuestas en torno a ellas son centrales en la definición del proyecto de reconciliación que se busca impulsar mediante el sistema educativo en general y la enseñanza de la historia en particular (Bekerman y Zembylas, 2011, 2016; Cole, 2007).

Aunque la investigación centrada en el estudio de los textos escolares según algunos autores es insuficiente para entender el fenómeno en cuestión, ya sea por el tipo de alcance de las conclusiones a las que se puede llegar o por situaciones curriculares nacionales particulares vinculadas al poco acceso de la comunidad estudiantil a este tipo de materiales (Skårås 2018; Bellino, 2016), la predominancia del análisis en torno a estos dispositivos pedagógicos² (Apple, 1996) es acentuada en las investigaciones consultadas. Así pues, a pesar de que las directrices y contenidos establecidos en los planes de estudio y en los textos escolares no determinan de forma lineal las prácticas llevadas a cabo dentro y fuera del aula, su análisis se considera importante en la medida en que estos dispositivos condensan el proyecto de identidad oficial que en un momento determinado grupos sociales hegemónicos particulares buscan difundir a través del aparato estatal (Apple, 1996; Ibagón, 2014; 2019). En este sentido, las investigaciones que hacen uso de estos materiales para analizar los discursos que se comienzan a gestar en torno a procesos de confrontación fratricida reciente en sociedades posconflicto, los entienden como artefactos y dispositivos educativos que según el grado de transformación narrativa (Bentrovato, 2017) pueden impulsar ya sea la cultura del silencio o la del recuerdo crítico.

Desde esta perspectiva, hay estudios que se centran en analizar la versión o versiones del conflicto que comienzan a circular a lo largo del currículo prescrito, ya sea a través de la normatividad oficial sobre el problema –planes de estudio– (Arias y Herrera, 2018; McLean, 2011; Savard, 2016), los contenidos de los textos escolares (Padilla y Bermúdez, 2016; King, 2017) o la conjunción de ambos (Oglesby, 2007; Bellino, 2014; Paulson, 2010). A partir de este tipo de análisis, un primer indicador que surge es

la ausencia del conflicto armado como tema de enseñanza de la historia. Esta ausencia se ha identificado en los planes de estudio y en los textos escolares de países como Sierra Leona (Gellman, 2015, 2016), El Salvador (Gellman, 2015) y Líbano (Frayha, 2004; Van Ommering, 2015). Allí, las omisiones directas sobre la guerra son generalizadas, lo que fortalece la cultura del silencio.

De forma paralela a la omisión, se dan experiencias en las cuales, aunque en el currículo oficial y en los textos escolares se incluye la temática de la confrontación armada, las posturas socializadas son restringidas y parcializadas, hecho que facilita la producción de vacíos y lagunas explicativas sobre el fenómeno histórico en cuestión. En medio de estos vacíos, es común que las víctimas del conflicto sean invisibilizadas o despojadas de su agencia histórica y la multiplicidad de factores asociados a la guerra reducidos a su mínima expresión. Ejemplos de esta situación se pueden encontrar en Colombia (Arias y Herrera, 2018; Ibagón y Chises, 2019; Padilla y Bermúdez, 2016), Perú (Paulson, 2010, 2017; Uccelli *et al.*, 2017) y Guatemala (Bellino, 2014).

Un factor determinante en el proceso de difusión de la cultura del silencio y las lecturas restringidas sobre el conflicto en la mayoría de currículos oficiales y textos escolares producidos en estas sociedades, tienen que ver con la oposición y censura generadas por los gobiernos de turno y las fuerzas armadas en torno a la revisión crítica de la historia reciente y las narrativas sido impuestas desde tiempo atrás como referentes unívocos de identidad histórica (Ahonen 2013; Bellino, 2016; Greene, 2017; Oglesby, 2007; Paulson, 2010, 2015). En otras palabras, la persistencia y defensa de las llamadas narrativas maestras y su lógica esencialista y teleológica de defensa de la nación, han impedido la construcción de escenarios discursivos y prácticos críticos que permitan entender el conflicto. A esta situación se suma, en ocasiones, la difusión de memorias oficiales vía currículo basadas en la noción de triunfo y legitimidad de la lucha de uno de los sectores en disputa, en claro detrimento de la versión del otro. La conjunción de estas variables ideológicas introduce elementos restrictivos a la hora de estructurar proyectos educativos que permitan a los niños y jóvenes de sociedades en tránsito hacia la paz, comprender la historia conflictiva reciente de sus contextos nacionales.

La ausencia del conflicto armado como contenido curricular oficial, registrada en diversas investigaciones mundiales, solo es contrarrestada parcialmente por expe-

2. Categoría analítica que permite dar cuenta de materiales y discursos educativos que establecen y determinan condiciones de enseñanza-aprendizaje, define la cultura que se debe enseñar y legitiman lo que debe transmitirse en el ámbito escolar.

riencias áulicas gestadas en algunos docentes y estudiantes (Bellino, 2014; Barton y McCully, 2010; Bentrovato, 2016; McCully y Reilly, 2017; Magil y Hamber, 2011; Paulson, 2015, 2017). No obstante, investigaciones etnográficas desarrolladas en Guatemala (Bellino, 2014, 2016), Burundi (Bentrovato, 2016) y el Líbano (Van Ommering, 2015), demuestran que las iniciativas pedagógicas individuales de los docentes y las aproximaciones particulares de los estudiantes en torno a la guerra no son suficientes para enfrentar el problema, y en cierto sentido pueden generar, en determinadas situaciones, nuevas fracturas identitarias.

Otras investigaciones llevadas a cabo mediante de ejercicios de triangulación, logran articular el análisis del currículo prescrito con las concepciones de maestros alrededor de la importancia de enseñar el pasado traumático reciente de su país. Por medio de ejercicios investigativos de carácter cualitativo, como entrevistas dirigidas a profesores y directivos docentes (Bentrovato, 2016; Gellman, 2015; King, 2014; Warshauer *et al.*, 2008), y estudios etnográficos en las escuelas (Skårås 2018), se han identificado posicionamientos de profesores que enseñan historia en torno al tratamiento escolar del conflicto armado. Estos posicionamientos van desde compromisos éticos vinculados con el aseguramiento de la paz (Bellino, 2014; Eraso, 2016), pasan por discursos que directa o indirectamente buscan perpetuar el conflicto (Ahonen, 2013, 2014; Bekerman y Zembylas, 2011, 2016) terminan en posicionamientos en los que la censura y la autocensura limitan las explicaciones históricas llevadas al aula (Bellino, 2016, Bentrovato, 2016; McLean, 2011).

En Colombia, por ejemplo, a pesar de que el currículo oficial es disperso y aún no introduce cambios sustanciales en la enseñanza de la historia reciente (Arias y Herrera, 2018), se han sistematizado en los últimos años experiencias locales innovadoras de enseñanza sobre esta cuestión, llevadas a cabo durante y luego de los últimos diálogos de paz entre las FARC y el Estado. Estas experiencias, aunque parten de contextos específicos y no son la regla general, evidencian el compromiso de maestros y estudiantes por comprender críticamente un pasado marcado por la violencia extrema (Alvarado *et al.*, 2016; Arias, 2016; Eraso, 2016; Ríos, 2017).

Por el contrario, en otros contextos nacionales la labor ideologizada de los profesores se ha convertido en una variable que impide la introducción de principios de reconciliación por medio de la enseñanza de la historia. Así lo evidencian las investigaciones de Ahonen (2013, 2014) frente a la experiencia vivida en Bosnia-Herzegovina luego de finalizada la guerra. De acuerdo con este investigador,

el recurrente uso de narraciones basadas en los mitos de culpa y victimización empleados por los docentes – práctica extendida en la población local en general– ha hecho compleja la introducción en las aulas de lecturas e interpretaciones académicas sustentadas en evidencia histórica relacionadas al conflicto.

En otros casos, la autocensura de los maestros alrededor de lo que enseñan, es un factor determinante para que las discusiones acerca del conflicto no lleguen finalmente a los salones de clase. Los posicionamientos de los profesores en Burundi frente a la enseñanza de la guerra reciente por la que atravesó su nación, ejemplifican esta última dimensión. En este país, según los hallazgos de las investigaciones desarrolladas por Bentrovato (2016), los maestros se mostraban reacios frente a la posibilidad de tratar la historia controversial del conflicto de su nación en las aulas, a pesar de que entendían la conveniencia de que los jóvenes conocieran el pasado de su país. Esta autocensura ha sido también identificada por Greene (2017) en Uganda. Según esta autora, a pesar de la autonomía curricular oficial de la que gozan los maestros de historia para orientar sus clases, al afrontar la enseñanza de asuntos relacionados con la historia nacional, en particular la del conflicto –salvo algunas excepciones–, la mayoría opta por no cuestionar las estructuras de poder y el sentido nacionalista que ha difundido el Estado, lo que los convierte directa o indirectamente en difusores de esa narrativa.

En el marco de este tipo de respuestas y posicionamientos, un obstáculo común asociado al papel del docente en las diferentes experiencias analizadas, se encuentra en la cualificación y preparación del profesorado para afrontar el reto que implica enseñar historias nacionales marcadas por el trauma y la violencia (Gellman, 2015; Kello y Wagner, 2017; King, 2014; Paulson, 2015). Este obstáculo se expresa, en algunos casos, en la ausencia de capacitación y en otros, en el tipo y características de la formación recibida en programas oficiales. En Guatemala, por ejemplo, a pesar de que los maestros entendían y reconocían la importancia de enseñar el conflicto, se abstendían de introducirlo en sus clases, pues consideraban que era un compromiso difícil de afrontar por la falta de herramientas pedagógicas –capacitación y materiales educativos específicos– para ello (Bellino, 2014, 2016). En Croacia, por el contrario, aunque se cuenta con programas específicos de formación docente para abordar la historia del conflicto, estos se fundamentan en la ratificación de una única narrativa “verdadera” –versión oficial de carácter militar–, la cual debe ser interiorizada por el maestro con el fin de replicarla en el aula (Maric, 2016). Por lo tanto, la capacitación en este caso, en lugar de aportar a la

construcción de un proyecto dialógico y crítico, incentiva al maestro a reproducir discursos prefabricados en los que la indagación y la investigación no tienen cabida.

Según la mayoría de investigaciones consultadas, este tipo de prácticas de transmisión acríticas son uno de los mayores retos, ya que las posibilidades de romper los silencios que promueven algunos currículos oficiales se reducen al mínimo en contextos escolares en los que priman metodologías tradicionales de enseñanza de la historia. En otras palabras, cuando los métodos de enseñanza de los docentes se apoyan en un aprendizaje pasivo por parte de los estudiantes, las oportunidades de introducir asuntos controversiales asociados al conflicto se obturan aún más (Bentrovato, 2016; McLean, 2011; McCully y Reilly, 2017).

En este sentido, más allá de las dificultades y avances identificados alrededor de las prácticas docentes, todos los estudios concuerdan en resaltar la importancia de estos agentes educativos en la construcción de posibilidades reales para abordar historias controversiales en las instituciones educativas. Así pues, se pueda afirmar que, sin el compromiso de los docentes en torno a la lucha en contra de la negación, el olvido, la tergiversación, la amnesia y la invisibilización de los hechos históricos conflictivos e incómodos, es imposible proyectar una transformación real en la enseñanza de la historia en contextos en los que se busca la verdad, la justicia, la reparación y la no repetición.

Por otro lado y en medio de los análisis del currículo oficial y las prácticas docentes, algunas investigaciones han producido reflexiones acerca de: 1. la segregación a la hora de definir las rutas formativas de educación histórica de los estudiantes, y 2. las fuentes alternas que utilizan las nuevas generaciones para entender el conflicto en contextos de evasión y silencio curricular sobre este. En el primer caso, se ha podido establecer que en contextos en los que el conflicto tuvo y tiene una base étnica, suelen establecerse planes de estudio separados para los estudiantes de acuerdo con su pertenencia a determinada comunidad religiosa, idioma o etnia (Torsti, 2007 2009; Paulson, 2015). Esta segregación impacta el tipo de aproximación de los estudiantes en torno a la historia de la guerra reciente en sus respectivos países y en cierta medida facilita el proceso de herencia de odios pasados.

En otros contextos, los estudiantes formados en ambientes escolares que impulsan ya sea el olvido o las restricciones analíticas acerca del conflicto reciente de su país, a pesar de no estudiarlo formalmente producen narrativas a su alrededor (Magil y Hamber, 2011; McCully, 2012; Van Ommering, 2015). De ahí que sea recurrente que

ante la ausencia de políticas curriculares claras y espacios escolares formales para abordar la historia del conflicto, las versiones históricas sobre la confrontación armada entre connacionales que circulan dentro de las familias y en determinados círculos sociales privados, comiencen a ser las fuentes de información a partir de las cuales las nuevas generaciones se hacen una idea de lo que ocurrió (Bentrovato, 2016; McLean, 2011; Van Ommering, 2015). No obstante, en lugares en los que el silencio es el mecanismo de tramitación curricular alrededor de la enseñanza de la historia del conflicto, los estudiantes presentan mayores dificultades para establecer posicionamientos críticos complejos en relación con de las diversas versiones sobre los antecedentes y el desarrollo de la guerra, hecho que aumenta las posibilidades del fortalecimiento de sesgos y reduccionismos en su comprensión. Ejemplos de esta situación se han identificado en jóvenes del Líbano (Van Ommering, 2015), Bosnia-Herzegovina (Magil y Hamber, 2011) y Burundi (Bentrovato, 2016).

Es importante, finalmente, señalar que aunque no son comunes, hay estudios que reflexionan sobre la importancia de acciones y espacios educativos no formales y alternativos –como los desarrollados por museos y ciertas ONG– en la estructuración de proyectos de enseñanza de la historia, los cuales combaten el olvido acrítico acerca de pasados difíciles, cuyo impacto en el presente y el futuro es determinante (Gellman, 2015, Bilali y Mahmoud, 2017; Makriyianni, 2011). Sin embargo, a pesar de que sus acciones pueden contribuir a la ampliación de perspectivas y posibilidades de conocimiento, también se llama la atención sobre los riesgos de estos espacios e iniciativas cuando son cooptados directa o indirectamente por los discursos oficialistas, pues su grado de innovación y apertura se diluyen (Gellman, 2015).

Entre enfoques románticos e ilustrados

Durante el proceso de emergencia y consolidación de los Estados nación en el siglo XIX, la educación se convirtió en una herramienta fundamental en la formación de futuros ciudadanos. En este marco general, la historia, entendida como disciplina escolar, rápidamente se consolidó en los planes de estudio y adquiere un lugar curricular incuestionable, ya que los conocimientos y aprendizajes que se derivaban de su enseñanza permitían forjar en las nuevas generaciones el sentido de pertenencia e identidad colectiva necesarios para imaginar la nación (Berger, 2012; Carretero, 2018; La Capra, 2001; Van Alphen y Carretero 2015). No obstante, aunque el objetivo fundamental de la enseñanza de la historia en la escuela era que los niños y jóvenes generaran un vínculo de afecto indiscutible hacia

su país, la necesidad de comprender su pasado, según Carretero y Bermúdez (2012), establece una tensión en los alcances formativos de este saber que se ha extendido hasta nuestros días. De acuerdo con estos autores, la tensión se produce entre dos tipos de objetivos formativos: los románticos y los ilustrados (Carretero y Bermúdez, 2012). Los primeros se apoyan en la socialización de historias y representaciones simbólicas uniformes que movilizan la identificación afectiva de las personas hacia una valoración positiva acrítica del pasado, el presente y el futuro de su nación. Los segundos, están cimentados en el desarrollo de posturas críticas fundamentadas en habilidades racionales asociadas al pensamiento histórico.

Las narrativas de corte nacionalista –esto es, románticas– en la definición de los planes de estudio y textos escolares de países que atraviesan un periodo de posconflicto, se presentan con alta frecuencia en las investigaciones revisadas. Este tipo de enfoque, apoyado en la difusión de versiones esencialistas y teleológicas de la nación, es predominante en la enseñanza de la historia de Líbano (Van Ommering, 2015), Ruanda (Bentrovato, 2016; Buckley, 2009; King, 2014, 2017; McLean, 2011; Warshauer *et al.*, 2008), Bosnia- Herzegovina (Ahonen, 2013, 2014), Sudán del Sur (Skårås 2018), El Salvador (Gellman, 2015) y Croacia (Maric, 2016). Por lo general, el énfasis nacionalista en la enseñanza de la historia de estos países, suele fortalecer las culturas del silencio en torno al conflicto armado, el cual es evadido como objeto de reflexión mediante narrativas que invocan el valor de la nación a partir de dimensiones étnicas (Ahonen, 2013; Bekerman y Zembylas, 2011; Maric, 2016; Psaltis, *et al.*, 2017) o emocionales ligadas a principios de patriotismo (Baranovic *et al.*, 2007; Savard, 2016; Skårås 2018). Este proceso de desconocimiento de la conflictividad reciente, se sustenta en mecanismos de rememoración continua de eventos y acontecimientos gloriosos.

Asimismo, en sociedades cuyos currículos oficiales evaden el conflicto es común encontrar la consolidación de proyectos históricos identitarios monolíticos que se difunden por otras vías en diferentes espacios educativos no escolares –medios de comunicación, monumentos, etc.– En Ruanda, por ejemplo, el Estado ha construido un fuerte narrativa histórica oficial alrededor del genocidio experimentado en su territorio durante la primera mitad de la década de 1990. Dicha narrativa invoca un sentido de unidad étnica natural que al ser rota por el colonialismo europeo, derivó en la confrontación armada (McLean, 2011). En consecuencia, lo que “enseña” la historia es la necesidad de una unidad en la que no cabe la discusión del origen étnico –casusa central del genocidio– (Freedman,

et al, 2008; King, 2014, McLean, 2011). Una experiencia similar se ha desarrollado en Uganda, país en el que luego de finalizada la guerra, la identidad nacional y su difusión a través de la enseñanza de la historia se ha centrado en invisibilizar la variada composición étnica del país –uno de los factores esenciales del conflicto– (Greene, 2017; Savard, 2016). La transferencia mecánica de la narración unilateral que emerge de estas prácticas y discursos, es problemática en la medida en que la exclusión y negación que produce de otras voces y versiones en torno a lo que aconteció, impide en el mediano y largo plazo el desarrollo de procesos de reconciliación sólidos, pues encubre tensiones que posteriormente pueden devenir en nuevos conflictos.

Sin embargo, la idealización del pasado y las interpretaciones teleológicas desde las cuales se fundamenta el uso político de la historia por parte de la mayoría de estados, en ocasiones encuentran resistencia en personas y grupos que manifiestan su interés en comprender el pasado y proyectar un futuro distinto (Van Alphen y Carretero, 2015). Es en este punto que el enfoque ilustrado de enseñanza de la historia comienza a tener una base para su desarrollo. Debido a su naturaleza, los enfoques ilustrados se convierten en casos excepcionales a la hora de comprender históricamente los conflictos en la escuela. El ejemplo más emblemático de los estudios analizados, es el llevado a cabo en Irlanda del Norte (Barton y McCully, 2005, 2010; McCully, 2012; McCully y Reilly, 2017). En este país, el plan de estudio de historia, al apoyarse en un ejercicio de indagación vinculado al desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes, facilita que se aproximen a la historia del conflicto desde diversas perspectivas. Lo curioso es que, formalmente, el plan de estudio obligatorio de historia no incluye directamente la confrontación armada reciente como materia por estudiar. Por ende, las conexiones analíticas registradas se derivan de ejercicios efectuados directamente por estudiantes y maestros (McCully, 2012).

El desarrollo del pensamiento histórico y las habilidades críticas que lo sustentan, al producir un análisis multiperspectivado permite contrarrestar el sentido etnocéntrico que caracteriza la educación tradicional oficial de la historia (Bentrovato, 2016; Bekerman y Zembylas, 2011; Paulson, 2015; Psaltis *et al.*, 2017; Warshauer *et al.*, 2008). Por ello, desde este enfoque la discusión y el reconocimiento de las divergencias y el establecimiento de diferentes puntos de vista sobre un mismo asunto, se configuran como mecanismos esenciales para combatir la transmisión de verdades únicas que silencian o relativizan otras voces (Pingel, 2011). Por lo tanto, en espacios esco-

lares entender el conflicto violento a partir de esta perspectiva dialógica facilita el reconocimiento de la otredad y la alteridad, lo cual conlleva mayores posibilidades de concretar una reconciliación social de largo aliento. Esta labor, según algunos autores, puede llevarse a cabo en el aula a partir de actividades didácticas basadas en la valoración de historias orales y ejercicios que permitan a los jóvenes preguntarse sobre cómo podría ser un futuro más pacífico (Gellman, 2015; Kokkinos, 2011; Lynn, 2015).

No obstante, hay un riesgo en el trabajo pedagógico apoyado en la perspectiva ilustrada: definir todo el proceso de aprendizaje exclusivamente desde la dimensión cognitiva. Como señalan McCully (2012) y Borries (2011), el desarrollo de experiencias formativas que privilegian solo lo cognitivo al momento de entender eventos históricos traumáticos, no aseguran la reconciliación *per se*. Las dimensiones éticas, políticas y estéticas del aprendizaje histórico, se tornan, por lo tanto, en principios de referencia básicos para transformar el esquema de narrativas históricas profundamente arraigadas en la sociedad que se transfieren de forma naturalizada a las nuevas generaciones.

Debido a la lógica de reconocimiento y empoderamiento de otras formas de entender el pasado, los objetivos ilustrados no tienen un despliegue importante en la mayoría de casos analizados. En esta medida, la ausencia de experiencias nacionales oficiales que faciliten la circulación de discursos y el ejercicio de prácticas de este carácter, es una constante identificada en la investigación llevada a cabo en América, África, Europa y Oriente Medio.

Algunos retos de la producción investigativa

La emergencia de diversas iniciativas de investigación alrededor de la enseñanza de la historia de conflictos armados recientes, comenzó a definir hace dos décadas un campo específico de indagación fructífero en el ámbito internacional. El desarrollo de eventos académicos específicos sobre la cuestión y la publicación de números especiales y compilaciones de textos dedicados a entender este problema (Bellino y Williams, 2017, Bentrivato *et al.*, 2016; Psaltis, *et al.*, 2017), son evidencia del movimiento intelectual que se ha ido configurando en torno a este objeto de estudio. En cuanto campo en consolidación, el análisis de la producción investigativa sobre la enseñanza de estas historias difíciles y sobrecargadas, permite identificar algunos retos y posibilidades de indagación que pueden fortalecer en el mediano plazo, los alcances y tipos de resultados obtenidos. Se proponen, a continuación, tres dimensiones que condensan algunas de estas posibilidades.

En el aspecto metodológico, el desarrollo de triangulaciones entre dispositivos pedagógicos y prácticas educativas –agencia de maestros y estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje–, se presenta como una forma valiosa de recolección y análisis de datos. En este sentido, aún están por desarrollarse con mayor fuerza aproximaciones alrededor de lo que sucede en las aulas. Pese a las dificultades que ello supone, la sistematización de las prácticas y discursos de docentes y estudiantes, es central para generar un análisis de mayor profundidad sobre el fenómeno estudiado. Asimismo, es importante avanzar en la elaboración de estudios que identifiquen diversas experiencias educativas en un mismo contexto nacional, con el fin de generar un mapeo de prácticas que permita una visión más amplia, tanto de las limitantes como de los avances en materia de la enseñanza escolar de historias conflictivas en un determinado Estado.

De forma complementaria, es necesario impulsar ejercicios de investigación que produzcan análisis comparativos a nivel continental y transcontinental, orientados a identificar trazos de similitud y diferencia entre diversas experiencias nacionales. Este tipo de ejercicios, aunque ya se han venido implementando en África y Europa, tienen un potencial enorme en el caso de América. Sobre este continente existe un vacío investigativo importante a la hora de entender, en clave comparativa, las respuestas y medidas que en el plano curricular amplio –esto es, planes de estudio y prácticas docentes– se han establecido en torno a la enseñanza de la historia de conflictos armados recientes que han desestabilizado países como Colombia, Perú, Guatemala y El Salvador, entre otros. En esta misma línea de trabajo, los estudios comparativos de experiencias entre realidades vividas en África, Asia, Europa y América, proyectan numerosas posibilidades de aproximación a un fenómeno que debido a su naturaleza requiere ser estudiado de forma compleja.

Por otro lado, si se tiene en cuenta que la escuela no es el único espacio en el que se producen procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia, es fundamental que las investigaciones exploren con mayor sistematicidad los discursos y prácticas que se producen en otros contextos de socialización alrededor de los pasados violentos definidos por la guerra. En esta medida, el estudio de la influencia de los medios de comunicación, las familias y los espacios de educación no formal, en las formas como las nuevas generaciones entienden y se posicionan frente a la historia de la confrontación violenta reciente de su país, puede ayudar a matizar y entender mejor lo que acontece en el marco de espacios formalizados de enseñanza de la historia en la escuela.

Conclusiones

El ejercicio analítico en torno a los resultados de las investigaciones incluidas en la revisión bibliográfica que se sistematiza en este texto, permite afirmar que los sistemas educativos de países que están intentando superar los efectos negativos de índole social, económico, político y cultural generados por la guerra, desempeñan por lo general, un papel restringido en el aseguramiento de procesos formalizados de diálogo y discusión abierta sobre las historias difíciles y traumáticas derivadas de sus confrontaciones violentas internas. Así pues, los mecanismos de ocultamiento y evasión alrededor de dichas historias son más comunes que el desarrollo de experiencias sustentadas en la promoción del pensamiento crítico y multiperspectivado.

Por esta razón, ante la carencia de posicionamientos claros de los Estados en materia de política pública sobre la enseñanza de las historias difíciles y controversiales, la agencia de docentes y estudiantes se vuelve central, ya sea en la agudización de la problemática o en el establecimiento de alternativas prácticas que permitan estructurar proyectos formativos de recuperación de la memoria histórica y el diálogo constructivo. Así pues, en este tipo de contextos, a partir del compromiso cognitivo, ético y político de los diversos agentes educativos, es posible generar transformaciones curriculares que movilicen nuevas lecturas sobre el pasado, presente y futuro de sociedades divididas por la guerra.

Aunque la enseñanza de la historia y el trabajo sobre la memoria histórica que se desarrolla en la escuela no resuelven por sí mismas las necesidades de orientación de sentido que se derivan de procesos traumáticos y conflictivos asociados a la confrontación bélica de connacionales, abordar estas historias difíciles en el marco de procesos educativos formales, puede ayudar –según su enfoque– a promover en las nuevas generaciones posicionamientos críticos informados sobre las causas y efectos de la guerra, permitiéndoles de esta manera reflexionar sobre por qué se debe evitar que se presenten fenómenos similares en el presente y el futuro. De ahí que la formulación de una política explícita y la ampliación de prácticas escolares en torno a la enseñanza de la historia, sea esencial para viabilizar lecturas críticas sobre el pasado violento, las cuales, en el mediano plazo, fortalezcan un sentido de identidad colectiva afincado en la defensa de los valores democráticos y la reparación social. Esta relevancia se hace explícita si se tiene en cuenta que es más probable que la violencia se perpetúe o reaparezca en el marco de las culturas del silencio y el olvido acrítico.

Referencias

- Ahonen, S. (2013). Postconflict History Education in Finland, South Africa and Bosnia-Herzegovina. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 1, 90-103.
- Ahonen, S. (2014). Education in post-conflict societies. *Historical Encounters: A journal of historical consciousness, historical cultures and history education*, 1(1), 75-87.
- Alvarado, G., Beltrán, D., Blanco, E., González, Y., & Ibagón, N. (2016). Otra escuela es posible: subjetividades políticas y retos en el post-acuerdo. *Educación y Ciudad*, 31, 185-193.
- Apple, M. (1996). *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Barcelona: Paidós.
- Arias, D. (2016). La memoria y la enseñanza de la violencia política desde estrategias audiovisuales. *Revista Colombiana de Educación*, 71, 253-278.
- Arias, D. & Herrera, M. (2018). Currículo sobre la enseñanza del pasado reciente y violencia política en Colombia. *Clío & Asociados*, 27, 18-29.
- Barton, K. & McCully, A. (2005). History, Identity and the School Curriculum in Northern Ireland: An Empirical Study of Secondary Students' Ideas and Perspectives. *Journal of Curriculum Studies*, 37(1), 85-116.
- Barton, K. & McCully, A. (2010). "You Can Form Your Own Point of View": Internally Persuasive Discourse in Northern Ireland Students' Encounters with History. *Teachers College Record*, 112(1), 142-81.
- Baranovic, B., Jokic, B. & Doolan, K. (2007). Teaching history in a postwar social context: the case of the Croatian Danube region. *Intercultural Education*, 18(5), 455-471.
- Bekerman, Z. & Zembylas, M. (2011). *Teaching Contested Narratives: Identity, Memory and Reconciliation in Peace Education and Beyond*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Bekerman, Z. & Zembylas, M. (2016). Identity negotiations in conflict-ridden societies: historical and anthropological perspectives. *Pedagogical Historica*, 52(1-2), 201-218.
- Bellino, M. (2014). Whose Past, Whose Present? Historical Memory among the 'Postwar' Generation in Guatemala. In J. Williams (Ed.). *(Re) Constructing Memory: School Textbooks and the Imagination of the Nation*, (pp. 131-53). Rotterdam: Sense Publishers.
- Bellino, M. (2016). Learning through Silence in "Postwar" Guatemala. In D. Bontrovato, K. Korostelina, & M. Schulze. (eds.). *History can bite. History Education in Divided and Postwar Societies* (pp. 177-190). Göttingen: V&R unipress GmbH.
- Bellino, M. & Williams, J. (eds.). (2017). *(Re)Constructing Memory: Education, Identity, and Conflict* (pp. 101-126). Netherlands: Sense Publishers.

- Bentrovato, D. (2015). *Narrating and teaching the nation: The politics of education in pre and post-genocide Rwanda*. Göttingen: V&R Unipress.
- Bentrovato, D. & Schulze, M. (2016). "Teaching about a Violent Past: Revisiting the Role of History Education in Conflict and Peace". In D. Bentrovato, V. Korostelina & M. Schulze (eds.), *History can bite. History Education in Divided and Postwar Societies*. (pp. 15-30). Göttingen: V&R unipress GmbH.
- Bentrovato, D., Korostelina, K. & Schulze, M. (eds.). (2016). *History can bite. History Education in Divided and Postwar Societies*. Göttingen: V&R unipress GmbH.
- Bentrovato, D. (2017). History Textbook Writing in Post-conflict Societies: From Battlefield to Site and Means of Conflict Transformation. In C. Psaltis et al. (eds.), *History Education and Conflict Transformation* (pp. 37-76). Switzerland: Palgrave Macmillan.
- Berger, S. (2012). De-nationalizing history teaching and nationalizing it differently! Some reflections on how to defuse the negative potential of national(ist) history teaching. In M. Carretero, M. Asensio, & M. Rodríguez-Moneo (Eds.), *History education and the construction of national identities* (pp. 33-47). Charlotte: Information Age Publishing.
- Bilali, R. & Mahmoud, R. (2017). "Confronting History and Reconciliation: A Review of Civil Society's Approaches to Transforming Conflict Narratives". In C. Psaltis et al. (eds.), *History Education and Conflict Transformation* (pp. 77-96). Switzerland: Palgrave Macmillan.
- Borries, B. (2011). Coping with Burdening History. In H. Bjerg, C. Lenz & E. Thorstensen (eds.), *Historicizing the uses of the past* (pp. 165-185). Bielefeld: Transcript - Verlag für Kommunikation, Kultur und soziale Praxis.
- Buckley, S. (2009). Nation, Narration, Unification? The Politics of History Teaching After the Rwandan Genocide. *Journal of Genocide Research*, 11(1), 31-53.
- Carretero, M. (2018). Imagining the Nation throughout School History Master Narratives. In M. Demantowsky (Ed.), *Public History and School. International Perspectives* (pp. 97-108). Netherlands: De Gruyter.
- Carretero, M. & Bermúdez, A. (2012). Constructing histories. In J. Valsiner (Ed.), *The Oxford handbook of culture and psychology* (pp. 625-646). Oxford: Oxford University Press.
- Cole, E. (2007). Transitional Justice and the Reform of History Education. *International Journal of Transitional Justice*, 1, 115-37.
- Cole, E. & Barsalou, J. (2006). *Unite or Divide? The Challenges of Teaching History in Societies Emerging from Violent Conflict*. Special Report 163, Washington, DC: Institute of Peace.
- De Baets, A. (2015). Post-conflict history education moratoria: A balance. *World Studies in Education*, 16(1), 5-30.
- Eastmond, M. & Selimovic, J. (2012). Silence as possibility in postwar every-day life. *International Journal of Transitional Justice*, 6(3), 502-524.
- Epstein, T. & Peck, C. (2017). *Teaching and learning difficult histories in international contexts. A critical sociocultural approach*. New York: Routledge.
- Eraso, R. (2016). Las comunidades de paz de Urabá desde la enseñanza de la historia reciente. *Revista Colombiana de Educación*, 71, 321-342.
- Frayha, N. (2004). Developing Curriculum as a Means to Bridging National Divisions in Lebanon. In S. Tawil & A. Harley (Eds.), *Education, Conflict and Social Cohesion* (pp. 159-206). Geneva: UNESCO International Bureau for Education.
- Freedman, S., Weinstein, H., Murphy, K. & Longman, T. 2008. Teaching history after identity-based conflicts: The Rwanda experience. *Comparative Education Review*, 52(4), 665-690.
- Gellman, M. (2015). Teaching silence in the schoolroom: whither national history in Sierra Leone and El Salvador? *Third World Quarterly*, 36(1), 147-161.
- Gellman, M. (2016). Only Looking Forward: The Absence of War History in Sierra Leone. In D. Bentrovato, K. Korostelina & M. Schulze (eds.), *History can bite. History Education in Divided and Postwar Societies* (pp. 141-155). Göttingen: V&R unipress GmbH.
- Greene, A. (2017). Creating a nation without a past: Secondary-school curricula and the teaching of National History in Uganda. In M. Bellino & J. Williams (eds.), *(Re)Constructing Memory: Education, Identity, and Conflict* (pp. 101-126). Netherlands: Sense Publishers.
- Ibagón, N. J. (2014). Los textos escolares y la enseñanza de la historia: elementos teóricos para entender su relación. *Revista Hojas y Hablas*, 11, 37-46.
- Ibagón, N. (2019). Conciencia Histórica y textos escolares. Un análisis a partir de las concepciones sobre el periodo de "La Violencia" en Colombia. *Revista Encuentros*, 17(2), 46-56.
- Ibagón, N. & Chisnes, L. (2019). Narrativas históricas sobre el conflicto armado colombiano y sus actores. Estudio a partir del análisis de textos escolares. *Saber, Ciencia y Libertad*, 14(2), 203-221.
- Kello, K. & Wagner, W. (2017). History Teaching as 'Propaganda'? Teachers' Communication Styles in Post-Transition Societies. In C. Psaltis et al. (eds.), *History Education and Conflict Transformation* (pp. 201-230). Switzerland: Palgrave Macmillan.
- King, E. (2014). *From Classrooms to Conflict in Rwanda*. New York: Cambridge University Press.
- King, E. (2017). What Framing Analysis Can Teach Us about History Textbook Peace, and Conflict: The Case of Rwanda.

- In M. Bellino & J. Williams (eds.). *(Re)Constructing Memory: Education, Identity, and Conflict* (pp. 23-48). Netherlands: Sense Publishers.
- Kitson, A. (2007). History Teaching and Reconciliation in Northern Ireland. In E. A. Cole (Ed.). *Teaching the Violent Past: History Education and Reconciliation*. (pp.123-55). Lanham MD: Rowman & Littlefield.
- Kokkinos, G. (2011). History Education in Relation to the controversial past and trauma. In L. Perikleous & D. Shemilt (Ed.). *The future of the past: Why History Education Matters* (pp. 34-67). Cyprus: AHDR/UNDP_ACT.
- La Capra, D. (2001). *Writing History, Writing Trauma*. Baltimore: Johns Hopkins.
- Lynn, C. (2015). History, Memory, and Peace Education: History's hardest questions in the classroom. *Peace & Change*, 40(2), 167-193.
- Magill, C. & Hamber, B. (2011). "If They Don't Start Listening to Us, the Future Is Going to Look the Same as the Past": Young People and Reconciliation in Northern Ireland and Bosnia and Herzegovina. *Youth & Society*, 43(2) 509-527.
- Maric, D. (2016). The Homeland War in Croatian History Education: Between "Real Truth" and Innovative History Teaching. In D. Bentrovato, K. Korostelina, & M. Schulze (eds.). *History can bite. History Education in Divided and Postwar Societies* (pp. 85-107) Göttingen: V&R unipress GmbH.
- McCully, A. (2012). History Teaching, Conflict and the Legacy of the Past. *Education, Citizenship and Social Justice*, 7(2), 145-59.
- McCully, A. & Reilly, J. (2017). History Teaching to Promote Positive Community Relations in Northern Ireland: Tensions Between Pedagogy, Social Psychological Theory and Professional Practice in Two Recent Projects. In C. Psaltis et al. (eds.), *History Education and Conflict Transformation* (pp. 301-320). Switzerland: Palgrave Macmillan.
- Oglesby, E. 2007. Education Citizens in Postwar Guatemala: Historical Memory, Genocide and the Culture of Peace. *Radical History Review*, 97, 77-98.
- Padilla, A. & Bermúdez, Á. (2016). Normalizar el conflicto y des-normalizarla violencia: retos y posibilidades de la enseñanza crítica de la historia del conflicto armado colombiano. *Revista Colombiana de Educación*, 71, 219-251.
- Paulson, J. (2017). From truth to textbook: the Peruvian Truth and Ceconciliation Commission, educational resources, and the challenge of teaching about recent conflict. In M. Bellino & J. Williams (eds.). *(Re)Constructing Memory: Education, Identity, and Conflict* (pp. 291-312). Netherlands: Sense Publishers.
- Paulson, J. (2015). "Whether and How?" History Education about Recent and Ongoing Conflict: A Review of Research. *Journal on Education in Emergencies*, 1(1), 115 - 141.
- Paulson, J. (2010). "History and Hysteria": Peru's Truth and Reconciliation Commission and Conflict in the National Curriculum. *International Journal for Education Law and Policy*, [Special Issue], 132-46.
- Pingel, F. (2011). Dealing with conflict new perspectives in International textbook revision. In: L. Perikleous & D. Shemilt (Ed.). *The future of the past: Why History Education Matters* (pp. 405-431). Cyprus: AHDR/UNDP_ACT
- Psaltis, C., Franc, R., Smeekes, A., Ioannou, M. & Žeželj, I. (2017). Social Representations of the Past in Post-conflict Societies: Adherence to Official Historical Narratives and Distrust Through Heightened Threats. In C. Psaltis et al. (eds.), *History Education and Conflict Transformation* (97-121). Switzerland: Palgrave Macmillan.
- Ríos, S. (2017). Formación de la empatía a través del uso de la imagen artística. El caso de la víctimas de la violencia en Colombia. *(Pensamiento), (Palabra) y Obra*, 18, 52-63.
- Savard, M. (2016). Using Education as a Political Tool to Advance Marginalization in Northern Uganda. D. Bentrovato, K. Korostelina & M. Schulze (eds.). *History can bite. History Education in Divided and Postwar Societies* (pp. 157-175). Göttingen: V&R unipress GmbH.
- Skårås, M. (2018) Focused Ethnographic Research on Teaching and Learning in Conflict Zones: History Education in South Sudan. *Forum for Development Studies*, 45(2), 217-238.
- Torsti, P. (2007). How to Deal with a Difficult Past? History Textbooks Supporting Enemy Images in Post-War Bosnia-Herzegovina. *Journal of Curriculum Studies*, 39(1), 77-96.
- Torsti, P. (2009). Segregated education and texts: a challenge to peace in Bosnia and Herzegovina. *International Journal on World Peace*, 26(2). 65-82.
- Uccelli, F., Agüero, J., Pease, M. & Portugal, T. (2017). *Atravesar el silencio. Memorias sobre el conflicto armado interno y su tratamiento en la escuela*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Van, Alphen, F. & Carretero, M. (2015). The Construction of the Relation Between National Past and present in the Appropriation of Historical Master Narratives. *Integr Psych Behav*, 49, 512-530.
- Van Ommering, E. (2015). Formal History Education in Lebanon: Crossroads, Past Conflicts and Prospects for Peace. *International Journal of Educational Development*, 41, 200-207.
- Warshauer, S., Weinstein, H. Murphy, K. & Longman, T. (2008). Teaching History after identity-based conflicts: the Rwanda experience. *Comparative Education Review*, 52(4), 663-690
- Wineburg, S., Mosborg, S., Porat, D., & Duncan, A. (2007). Common belief and the cultural curriculum: An inter-generational study of historical consciousness. *American Educational Research Journal*, 44(1), 40-76.