

## 6. La violencia política y el conflicto desde los jóvenes de la escuela: balance de la literatura<sup>37</sup>

---

Diego H. Arias Gómez<sup>38</sup>

### Introducción

Colombia acaba de transitar por unos polémicos diálogos con la insurgencia más antigua del continente, que iniciaron en el año 2012 en La Habana, Cuba, y culminaron en noviembre de 2016 con la firma de un acuerdo que condujo al desarme, desmovilización e incorporación a la vida civil de las FARC. Dicho proceso no estuvo exento de tropiezos y dificultades, uno de los más importantes consistió en la victoria del No en un plebiscito que buscó refrendar los acuerdos por parte de la población colombiana. Adicional a ello es de destacar que la crudeza de casi sesenta años en guerra ha ocasionado innumerables desastres materiales y sobre todo humanos. Según el informe ¡Basta ya! (CNMH, 2014) entre 1958 y 2012 han muerto 220.000 personas como consecuencia del conflicto armado, la mayoría de ellos civiles, “a veces de manera colectiva, con masacres, pero la mayor parte del tiempo de manera selectiva a través de sicarios o comandos que actúan rápido y casi siempre sin dejar huella” (p. 21). Dicho documento narra detalladamente que estas muertes ocurrieron sobre todo en lugares alejados de los centros urbanos y que estuvieron acompañadas de sevicia y terror. Adicionalmente, se mencionan 27.000 desaparecidos y un número similar de secuestros para el mismo periodo, así como casi cinco millones de desplazados con picos de 300.000 desplazados por año entre 1996 y 2002.

---

37 El presente escrito hace parte de la investigación titulada “El conflicto armado según estudiantes de Bogotá” (cód. 2460270419), financiado por el Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico de la Universidad Distrital, vigencia 2019-2020.

38 Docente titular Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo: dhariasg@udistrital.edu.co

Con diferentes grados de responsabilidad y crueldad los protagonistas de esta confrontación han sido los grupos guerrilleros, los grupos paramilitares y las fuerzas del Estado, con el agravante que muchos de los crímenes perpetrados contaron con la alianza entre los dos últimos. Además, es una tragedia que aún no pasa, pues reductos de desmovilizados y otros grupos ilegales continúan delinquir y asesinando en muchas regiones del país, así como perviven los atropellos de las fuerzas militares contra la población civil.

Como es de suponer, la dureza del conflicto no ha dejado indemne a la escuela, ya que está suficientemente documentado cómo las instalaciones escolares han sido destruidas o usadas como trinchera por los actores de la guerra, lo mismo que el reclutamiento de menores escolarizados y no escolarizados (CNMH, 2014) y el señalamiento y amenazas de las que han sido objeto docentes y comunidad educativa en general (Lizarralde, 2003; Romero, 2013).

La escuela también ha tenido que asumir la comprensión de la violencia política padecida como parte de currículo formal, en la medida que la realidad nacional la interpela para entender las dinámicas de la guerra, por tanto, de manera tibia, las distintas normativas de los últimos lustros han hecho alusiones explícitas al tema, como lo son los *Estándares de competencias para el área de ciencias sociales* (MEN, 2004) y la *Cátedra de la paz* (Presidencia de la República, 2015). Aunque breves y ambiguas, las menciones que se hacen al tema del conflicto armado y la violencia política existen, por tanto hay cierto respaldo legal para ser asumido en las aulas este tema, aspecto que no ha sido suficientemente potenciado en la investigación académica reciente.

En esta línea, es posible afirmar que son incipientes las reflexiones sobre aspectos curriculares sobre el conflicto armado en Colombia; adicionalmente, la productividad al respecto no ha discriminado edades ni niveles educativos, mucho menos regiones del país o sectores sociales de procedencia (Arias, 2018a). Faltan investigaciones que busquen particularizar las representaciones que sujetos de la comunidad educativa tienen frente al conflicto, establecer contrastes entre grados de una misma institución y entre instituciones de distinto contexto, así como establecer relaciones con las ideas políticas que se exhiben respecto al tipo de sociedad posible en una realidad de posacuerdo.

## Elementos del conflicto armado colombiano

Según el Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH, 2013) las raíces del conflicto están en las problemáticas vinculadas a la tierra, así como las debilidades de la democracia. Sobre el viejo drama respecto al uso y apropiación de la tierra en pocas manos, se suma, más recientemente, según el informe, la actividad del narcotráfico, la explotación minera, así como “los modelos agroindustriales y las alianzas criminales entre paramilitares, políticos, servidores públicos, élites locales económicas y empresariales, y narcotraficantes” (p. 21). La disputa por los determinados territorios estratégicos para actividades ilegales, ha definido que la guerra se libere fundamentalmente en zonas rurales, lo que ha contribuido a la indiferencia en los pobladores y los medios de comunicación de los grandes centros urbanos. Respecto a la precariedad de la democracia, el CNMH documenta las razones históricas que caracterizan el autoritarismo en el régimen político colombiano, pasando por los pactos excluyentes de las elites que han proscrito las oportunidades de participación política de grupos disidentes, y creando el ambiente para justificar opciones armadas. Según el documento, la debilidad democrática también incluye las recurrentes salidas represivas que ejecuta permanentemente el establecimiento para hacerle frente a las demandas de la población civil por más igualdad y justicia social. Así, el conflicto se ha degradado a lo largo de la historia, convirtiendo sus actores en empresas criminales que asesinan sin piedad y con sevicia, y por tanto erosionando sus supuestos principios políticos, pero también ha encontrado en el Estado un protagonista que no solo ha hecho presencia fragmentada y diferencial en los territorios, sino que se ha aliado con el crimen organizado y por acción u omisión ha violado los derechos humanos de los ciudadanos. Además, con diferentes grados de profundidad y responsabilidad, los distintos gobiernos de las últimas décadas, han deslegitimado las propuestas alternativas impidiendo la ampliación de la democracia en el país y perpetuando así las condiciones estructurales de la injusticia.

Por su parte, Daniel Pécaut (2013) señala varios asuntos frente a la violencia en Colombia: sus causas se multiplican incesantemente y cambian a medida que evolucionan las relaciones de fuerza y los imaginarios colectivos que les dan lugar; los enfrentamientos no se pueden reducir a un choque entre dos bandos (guerrilla y Estado), hay más protagonistas, especialmente el narcotráfico, que establecen interferencias entre todos los implicados. Según el autor, la población más afectada han sido los civiles, cuyas vidas, sobre todo

en los campos, se han adaptado al enfrentamiento, la intimidación y el terror, con enormes implicaciones para la configuración de su identidad como sujetos. Sobre este último punto, Pécaut (2013) considera que la guerra pone en peligro la afirmación de los sujetos, así como la consolidación de los territorios y la construcción de referentes temporales. Dada la importancia para el presente proyecto de investigación se comentarán brevemente estas categorías del autor: desterritorialización, destemporalización y desubjetivación.

Sobre la desterritorialización, dice el autor, “si los referentes sociales del espacio están ampliamente trastocados por los fenómenos de la violencia y de terror, nunca abolidos por completo, perduran en nuevos espacios que resultan de las coacciones impuestas por los actores de la violencia” (Pécaut, 2013, p. 121). El proceso de control del territorio que buscaron durante décadas diferentes actores armados, y que ha tenido varias fases, se ha modificado en los últimos años, fruto del terror ocasionado por la disputa de los antiguos espacios de asentamiento armado. Ello no deber ser leído como la sustitución de redes de control, sino como el choque en un nuevo contexto, donde incluso territorios vedados para la guerra hacen parte de ella, como las universidades y los centros urbanos, así, en estas condiciones,

puede hablarse de una cierta homogeneización del espacio, puesto que todos los puntos se encuentran orientados hacia los actores armados. Pero, sobre todo, este espacio se desmaterializa: cada uno de sus puntos es definido por su posición, real o virtual, en las redes a través de la cuales se ejercen las presiones de los grupos armados. Se vuelve así un “no lugar” (Pécaut, 2013, pp. 125-126).

El no lugar es la ubicuidad, en el sentido que no hay espacio para la construcción de lazos sociales. El dominio de uno u otro actor en el lugar es incierto, la identidad del guerrero es desconocida y mutable; todos son sospechosos. Esta zozobra, según el autor, ocasiona un repliegue hacia lo individual en desmedro de los proyectos de interés colectivo, por desconfianza y miedo. Este debilitamiento de las solidaridades constituye otra modalidad del no lugar, una nueva impronta subjetiva que caracteriza a ciertos sujetos por su pertenencia a ningún lugar, por su itinerancia, por su paso hacia otro sitio, por su huida permanente. Los desplazados materializan ese viejo destino trágico de muchos colombianos que desde la época de La Violencia están condenados a ser migrantes en su propia nación. Para Pécaut, el no lugar también resulta del trastoque de referentes institucionales, porque no hay recursos estatales para hacer frente a la violencia.

La destemporalización consiste en erosión de los clásicos tiempos de la violencia que en algún momento marcaron sus ritmos y dinámicas, bajo el entendido que los tiempos sociales marcan la temporalidad de la acción colectiva. El tiempo campesino de la duración y la permanencia, de las cosechas y la valorización de la tierra, signó la dinámica de la guerrilla en sus orígenes. Por el contrario el fenómeno de la inmediatez, el crecimiento de las ciudades, y el presentismo trastoca los antiguos referentes. A esta alteración del tiempo se suma el mito de la violencia que, según el autor, hace que se acuda a una especie de demiurgo que, “mucho más que protagonistas aparentes, era responsable de la calamidad: era La Violencia la que había perpetrado tal o cual horror” (Pécaut, 2013, p. 131). Así, tragedias distintas en el tiempo son naturalizadas como nuevos episodios de un supuesto ser nacional que devela una esencia que se repite sin fin.

Para el autor, poblaciones afectadas por la violencia “oscilan permanentemente entre el acontecimiento y el mito, el pasado del presente y el presente del pasado” (p. 131), sin posibilidades claras de encontrar un futuro, por la ausencia de una memoria colectiva que proyecte otro tipo de sociedad. Un manto de olvido sobre las tragedias de décadas pasadas lleva a que la violencia sobreviva soterradamente, sin espacio en la agenda pública y sin juicios a los responsables, sin punto de partida claro y sin matrices de inteligibilidad.

Sobre la desubjetivación, Pécaut (2013) afirma que es condición de discontinuidad narrativa a la que se ve forzado el sujeto luego de sucesivas violencias y a la imposibilidad de inscribir el relato individual en uno colectivo. En ciertos momentos de la historia nacional la coacción y la presencia de actores armados daban protección por cuanto eran la ley, y por tanto eran principio de identidad colectiva, máxime para jóvenes que se vinculaban a estas organizaciones, sin embargo, “la violencia se define sobre todo por prácticas” (p. 135), que reemplazan el decir por el hacer. Además, las exigencias de desplazamientos y de cambios en las víctimas hacen que las referencias a las diversas trayectorias se vuelvan la única manera de afirmar la identidad, sobre dolores que sin bien son compartidos por muchos, se viven individualmente. La construcción narrativa de la trayectoria personal presenta muchos obstáculos, especialmente el no ofrecer marcos colectivos de comprensión, porque “en el horizonte del terror, la identidad está a merced de las circunstancias” (p. 136).

Más que desubjetivación el autor precisa la subjetividad escindida, como concepto que abarca la coexistencia de referentes opuestos de acuerdo con

las exigencias del momento, o registros de vida superpuestos. Junto con la ruptura de vínculos territoriales y el estallido de referentes temporales, otra manifestación del terror consiste precisamente en el desgaste de las posibilidades de adaptarse a las necesidades del contexto, y en no encontrar imágenes de la propia identidad personal (Pécaut, 2013).

## Estudios sobre la enseñanza del conflicto

Las investigaciones que se han hecho sobre el tema de concepciones de estudiantes sobre el conflicto armado se han realizado sobre todo en países como Argentina (Gurvich, 2009; Higuera, 2010; Kriger & Dukuen, 2014; Raggio, 2014; Dukuen & Kriger, 2016), así como en otros países del Cono Sur (Cerri & De Amézola, 2010), en el marco de las experiencias escolares interesadas en dar cuenta de la transición a la democracia luego de penosas dictaduras. Estas investigaciones indagan por las concepciones de los estudiantes frente al régimen vivido y se señala fundamentalmente el carácter incompleto y sesgado que tienen las representaciones sobre los procesos de la dictadura padecida en esos contextos.

En Colombia, las pocas investigaciones existentes, también señalan el carácter fragmentado y episódico que portan los escolares respecto al pasado violento del país (Larreamendy, 2002; Claros, 2010; Suárez, 2014; Higuera, 2015), adicionalmente dichos estudios son realizados con estudiantes de secundaria de colegios públicos, algunos de ellos afectados directamente por el conflicto.

Larreamendy (2002) identifica que los escolares manejan versiones incorrectas respecto a los protagonistas y orígenes del conflicto armado, especialmente de la violencia guerrillera. La generalización, la carencia de detalle histórico y de estructura narrativa, así como las lecturas dicotómicas fueron los principales problemas detectados en los participantes; para el autor, la alternativa frente a estos desaciertos consiste en la implementación de la educación del pensamiento histórico en las aulas, ya que este tipo de pensamiento contribuye a construir versiones más elaboradas de los acontecimientos y a criticar la violencia como solución a los problemas sociales desde una argumentación racional. En esta misma línea, Suárez (2014), desde la perspectiva de imaginarios sociales, halló que los escolares arman sus ideas del conflicto armado con fuerte influencia familiar, que la violencia y la guerra con consideradas como parte del “ser colombiano”, que la paz es

ausencia de guerra y que esta es una confrontación entre buenos y malos, con notable peso negativo para la guerrilla. Para el autor, estas simplificaciones interpelan la escuela para construir miradas más complejas del conflicto y la formación en la cultura de la paz.

Claros (2010), identifica que los medios de comunicación tienen una enorme fuerza como configuradores de las representaciones del conflicto en los estudiantes de su estudio, en concreto, ellos creen que los actores del mismo son el resultado de una larga historia de desigualdades y de falta de oportunidades que los condujeron a empuñar las armas. A su vez, según Higuera (2015), también existe cierta naturalización de la guerra en las voces de los estudiantes, que portan lecturas dicotómicas y moralizantes sin mayor especificidad histórica sobre la guerra de las últimas décadas. Para este autor, el rechazo hacia el Estado, la justicia, los medios de comunicación y el orden sociopolítico que los estudiantes narran, así como escepticismo frente a las salidas negociadas, no deja salidas ni oportunidades de agencia política de los propios jóvenes, que así las cosas, parecen condenar al fracaso del país.

Alvis, Duque y Rodríguez (2015), en un trabajo autobiográfico con jóvenes que vivieron la desaparición forzada de algún familiar, encuentran que este drama no solo descompuso y reestructuró los núcleos familiares, sino que fue padecido de forma individual, solitaria; los investigadores reconocen que los menores no cuentan con recursos simbólicos para nombrar y reparar la experiencia, y dado que padecieron esta experiencia siendo niños al momento del estudio ubican reconstrucciones en la propia identidad de los jóvenes con tres matices: con vínculos estrechos hacia familiares sobrevivientes, con vínculos reparadores y con vínculos anclados en el pasado. Este estudio no alcanza a informar el nivel de comprensión y lectura que los jóvenes hacen de una realidad contextual que explica su tragedia individual.

Como se puede observar a partir de la revisión de la literatura acotada, tanto nacional como internacional, la mayoría de trabajos señalan la sensibilidad que activa el tema de los pasados recientes en los contextos nacionales y el rechazo que provocan las salidas autoritarias y los regímenes militares, también se indica la importancia de la escuela y la familia como referente de opinión para los escolares, así como las variadas maneras como los jóvenes conectan pasados traumáticos con sus presentes vitales; por otra parte, las investigaciones coinciden en resaltar las diferentes carencias que argumentan los escolares para referirse a esos pretéritos, en el sentido de falta de detalle histórico y miradas maniqueas respecto a lo sucedido. No se nota

una preocupación por indicar la procedencia de los escolares o establecer contrastes entre las versiones o matices en los estudios.

Para Arias (2018b), la enseñanza del pasado reciente convoca una alta sensibilidad social y una fuerte carga política, en tanto los actores educativos involucrados en las dinámicas de enseñanza-aprendizaje no pueden dejar de lado sus sesgos individuales, permeados a su vez por experiencias biográficas y por la fuerte influencia de los medios de comunicación que contribuyen a perfilar los saberes autorizados frente a las particularidades de los pasados traumáticos, tales como las crueldades de la violencia política, el devenir de los grupos insurgentes, la importancia de los actores y las víctimas del conflicto, entre otros. En otras palabras, la enseñanza de la historia reciente es un conocimiento escolar en disputa, con diferentes actores sociales que pretenden imponer una determinada versión de los hechos, cuyas tesis, mayoritariamente, circulan por medio del currículo oficial, los libros de texto y los medios de comunicación; pero cuyas versiones pueden ser reconstruidas y/o resistidas por docentes y estudiantes que no solo tienen otras trayectorias personales, sino que tienen otras perspectivas sobre el tema.

La subjetividad política (Ruiz y Prada, 2012) y es otra arista que convoca el tema de la enseñanza del pasado reciente, en el sentido que esta dimensión de lo humano preocupada por entender el orden social vigente y el horizonte de futuro en términos de relaciones con los otros, convoca maneras de captar la realidad a partir de las formas como los sujetos intervienen en la comprensión de pasados que, por su significado, no pasan. Esto es especialmente relevante en caso de docentes, para quienes tal subjetividad, cuando es activa y beligerante, faculta dispositivos de manera explícita y creativa, para abordar en el aula de clase con los estudiantes esos temas relacionados con hechos polémicos de la historia cercana. Quizá en estas situaciones el componente político de la subjetividad aflora con mayor vehemencia, pues el tema de la violencia y de los ciclos aun no cerrados (Carnovale & Larramendy, 2012) demandan de ciertos sujetos una acción decidida, más allá de los currículos prescritos y las verdades oficiales que clausuran miradas alternativas en la escuela o que empañan las pujas de movimientos sociales por reivindicar el papel de las víctimas.

La circulación y reconstrucción de conocimientos en la escuela no es un asunto menor, más bien “constituyen los ejes determinantes en la superación o no de la guerra y en la formulación de la sociedad a futuro” (Sánchez, 2017, p. 37). De allí la centralidad que gana el debate por los contenidos

escolares, así como de la importancia de la formación de las nuevas generaciones en cultura democrática. La formación de conciencia crítica que sepa leer los medios de comunicación, la atención diferencial a las regiones y la adquisición de pensamiento histórico para poder periodizar el conflicto, son algunas estrategias claves a desarrollar en la escuela mencionadas por Sánchez (2017).

Por otro lado, también dice Sánchez (2017), un concepto potente es alianza semántica, que surge para explicar las conjunciones inestables que los estudiantes crean al momento de ser interpelados sobre el conflicto armado colombiano. Este discurso tiene varios niveles: no hay un relato único sobre el pasado violento; no hay monopolio sobre los saberes respecto al conflicto, ni una fuente única de aprendizaje; las memorias sobre la violencia parten de referentes locales, excepto algunos hitos nacionales. Para el autor un conector simbólico organizador de los relatos es el proceso de paz con las FARC. En concreto, las alianzas semánticas son,

transacciones simbólicas y discursivas que articulan narrativas del pasado con experiencias vividas, múltiples incidentes individuales, propósitos políticos con intereses privados, tensiones locales con las regionales y nacionales, memorias con percepciones del futuro. Este concepto permite indagar las maneras de aprender, conocer y vivir la guerra, explicando a su vez cómo esto influye en la sostenibilidad y la transformación de los conflictos (p. 253)

Este concepto tiene la virtud de explicar los argumentos que los ciertos sujetos esgrimen sobre el conflicto, que son tentativos y conjugan elementos biográficos y mediáticos para dar cuenta de un acontecimiento, a la espera de una nueva situación que implique una reconversión con nuevas construcciones discursivas, así, las personas “se apropian de discursos insurgentes o institucionales para dar sentido a su contexto local” (Sánchez, 2017, p. 254). Para el autor, precisamente la escuela ha servido de crisol invisible de narrativas familiares, instituciones y mediáticas sobre el pasado reciente, sin contar con los mecanismos formales para su tramitación. El carácter temporal de las alianzas semánticas revela su sentido en el carácter fragmentario

y episódico de las respuestas ante la pregunta por la violencia, y por la utilización de referentes pretéritos en función de las necesidades del presente.

Finalmente, es evidente que en Colombia una de las complejidades más significativas consiste en la dificultad de tramitar escolar y socialmente los pasados recientes, dada la pervivencia del conflicto (Rodríguez & Sánchez, 2009), la levedad de las políticas educativas para afrontar el tema de la memoria social y la violencia política, y el ambiente político polarizado en el marco del posacuerdo, situaciones que vuelven mucho más sensible la introducción de contenidos curriculares relacionados con los sucesos nacionales de las últimas décadas en el aula.

## A manera de cierre

El conflicto armado colombiano lleva muchos años de vigencia, y mientras muchas poblaciones rurales lo padecen como una tragedia diaria, para otros miles de ciudadanos, especialmente de contextos urbanos, no deja de ser un accidente lejano que poco o nada tiene que ver sus rutinas diarias. Los jóvenes no son ajenos a estos dilemas. Un reciente estudio muestra este contraste (Romero, 2019), en el que llama la atención cómo estudiantes de poblaciones históricamente afectadas por la violencia armada configuran sus imaginarios y sus subjetividades en relación con las lógicas de una guerra en donde la figura del guerrero, la justicia a mano propia, o la ausencia de las instituciones hacen parte de su cosmovisión, entre otros asuntos, deja importantes secuelas para las futuras generaciones de esos territorios.

Esta interpelación vale también para la escuela, institución social que alberga y educa a los niños y jóvenes, y que por tanto, tendría una misión en la tarea de tramitar y entender lo sucedido, aspecto que, como se afirmó al inicio del presente escrito, es débil en la política educativa nacional.

En síntesis, en Colombia, falta comprender mucho más, no solo qué significan tantas décadas de confrontación para los jóvenes escolares de este país, cómo afecta ello sus pensamientos, emociones y proyectos, sino qué significa para las personas directa e indirectamente afectadas por este fenómeno. No hay estudios que pongan el énfasis en la diferencia entre escolares de primaria y secundaria, por ejemplo, que relieve el peso de los agentes

socializadores en el armado de las ideas sobre el conflicto, que puntualice en zonas rurales y urbanas, que haga diferencias por edades, de estrato social o de sexo. Falta análisis sobre la incidencia de las políticas educativas, los libros de texto o las biografías de los actores educativos en el tratamiento escolar de este tema. Hay un solo estudio masivo al respecto y muy pocos datos sobre investigaciones comparadas con otros países con pasados traumáticos y su abordaje en el aula. Las posibilidades de exploración son necesarias, urgentes y vastas.

## Referencias

- Alvis, A., Duque, C. & Rodríguez, A. (2015). Configuración identitaria en jóvenes tras la desaparición forzada de un familiar. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2), 963-979. <http://revistaumanizales.cinde.org.co/rllcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/1980>
- Arias, D. (2018a). El pasado reciente en la escuela. Relatos de estudiantes universitarios. *Folios*, 47, 215-226. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/7407>
- Arias, D. (2018b). *Enseñanza del pasado reciente en Colombia. La violencia política y el conflicto armado como tema de aula*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Carnovale, V. & Larramendy, A. (2010). Enseñar la Historia reciente en la escuela: problemas y aportes para su abordaje. En Siede, I. (2010), *Ciencias sociales en la escuela. Criterios para la enseñanza* (pp. 237-265). Aique.
- Cerri, L. & De Amézola, G. (2010). El estudio empírico de la conciencia histórica en jóvenes de Brasil, Argentina y Uruguay. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 24, 3-23. <https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/2403>
- Claros, C. (2010). Las representaciones de los jóvenes en Bogotá frente a los actores del conflicto armado en Colombia. Tesis de maestría en investigación social interdisciplinaria. Universidad Distrital.

- Centro Nacional de Memoria Histórica (2013). ¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad. Informe General Grupo de Memoria Histórica. Centro Nacional de Memoria Histórica.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (2014) ¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad. Resumen. Centro Nacional de Memoria Histórica.
- Dukuen J. & Kriger M. (2016). Solidaridad, esquemas morales y disposiciones políticas en jóvenes de clases altas: hallazgos de una investigación en una escuela del Conurbano bonaerense (2014-2015). *Revista Astrolabio. Nueva Época*, 16, 311-339. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/astrolabio/article/view/12000>
- Gurvich, D. (2009). *Educación, memoria y dictadura en la escuela media. El impacto en los jóvenes del discurso escolar sobre el pasado reciente*. V Jornadas de Jóvenes Investigadores. Instituto de Investigaciones Gino Germani. Universidad de Buenos Aires.
- Higuera, D. (2010). *La escuela ante la transmisión del pasado reciente argentino: sentidos comunes, dilemas de la representación y los desafíos del presente*. Flacso.
- Higuera, D. (2015). Relatos de estudiantes bogotanos sobre la guerra: elementos para pensar la construcción de la democracia y la reconciliación en Colombia. *Revista Ciudad Paz-Ando*, 8, 49-63. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/cpaz/article/view/9199>