

ENAJENACIÓN INSTITUCIONAL: DIAGNÓSTICO DEL ESTADO ACTUAL DE LA FORMACIÓN EN MEMORIA HISTÓRICA

ALIENATION: DIAGNOSIS OF THE CURRENT STATE OF TRAINING IN HISTORICAL MEMORY

ALIENAÇÃO INSTITUCIONAL: DIAGNÓSTICO DO ESTADO ATUAL DA FORMAÇÃO EM MEMÓRIA HISTÓRICA

Humberto Alfonso Romero Cabezas¹ 0009-0003-0156-5337

Carlos Alberto Salazar Díaz² 0000-0002-4310-5887

Bryan Joaquín Arrieta Núñez³ 0000-0002-5002-4671

Noé José Jiménez Pérez⁴ 0000-0002-3492-8945

¹ Universidad del Atlántico – Puerto Colombia, Atlántico, Colombia;
haromero@mail.uniatlantico.edu.co

² Universidad del Atlántico – Puerto Colombia, Atlántico, Colombia;
csalazar@mail.uniatlantico.edu.co

³ Universidad del Atlántico – Puerto Colombia, Atlántico, Colombia;
bryanarrieta@mail.uniatlantico.edu.co

⁴ Universidad del Atlántico – Puerto Colombia, Atlántico, Colombia;
njjimenez@mail.uniatlantico.edu.co

RESUMO:

Este artigo analisa a tensão entre o reconhecimento legal da Universidade do Atlântico como sujeito de reparação coletiva e a persistência de um “silêncio curricular” na Faculdade de Ciências Humanas. Através de uma abordagem qualitativa que integra a análise documental de 193 programas de ensino e um teste diagnóstico com 120 alunos, evidencia-se um fenômeno de alienação institucional. Os resultados revelam que apenas 3,63% da oferta acadêmica aborda substantivamente o conflito armado, enquanto os alunos ingressam com lacunas críticas: 0% identificam a estrutura do Sistema Integral de Verdade, Justiça, Reparação e Não Repetição (SIVJRNR) e 100% apresentam ambiguidade conceitual entre história e memória. Conclui-se que o silêncio curricular universitário perpetua as deficiências do ensino médio, impedindo uma reparação integral a partir da sala de aula.

Palavras-chave: memória histórica; silêncio curricular; alienação institucional; sujeito de reparação coletiva; ensino superior.

ABSTRACT:

This article analyzes the tension between the legal recognition of the Universidad del Atlántico as a subject of collective reparation and the persistence of a “curricular silence” in the Faculty of Human Sciences. Through a qualitative approach that integrates the documentary analysis of 193 syllabi and a diagnostic test of 120 students, a phenomenon of institutional alienation is evidenced. The results reveal that only 3.63% of the academic offer substantially addresses the armed conflict, while the students enter with critical gaps: 0% identify the structure of the Comprehensive System of Truth, Justice, Reparation and Non-Repetition (SIVJRNR) and

100% present conceptual ambiguity between history and memory. It is concluded that the university curricular silence perpetuates the shortcomings of secondary education, preventing a comprehensive reparation from the classroom.

Keywords: historical memory; curricular silence; institutional alienation; subject of collective repair; higher education.

RESUMEN:

El presente artículo analiza la tensión entre el reconocimiento jurídico de la Universidad del Atlántico como sujeto de reparación colectiva y la persistencia de un “silencio curricular” en la Facultad de Ciencias Humanas. A través de un enfoque cualitativo que integra el análisis documental de 193 sílabos y una prueba diagnóstica a 120 estudiantes, se evidencia un fenómeno de enajenación institucional. Los resultados revelan que solo el 3.63% de la oferta académica aborda de manera sustantiva el conflicto armado, mientras que el estudiantado ingresa con vacíos críticos: el 0% identifica la estructura del Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición (SIVJRNR) y el 100% presenta ambigüedad conceptual entre historia y memoria. Se concluye que el silencio curricular universitario perpetúa las falencias de la educación media, impidiendo una reparación integral desde el aula.

Palabras clave: memoria histórica; silencio curricular; enajenación institucional; sujeto de reparación colectiva; educación superior.

Introducción

El sistema de educación superior en Colombia no ha sido ajeno a las dinámicas de violencia estructural y política que han definido la historia reciente del país. En el marco del conflicto armado interno, las universidades públicas se transformaron en escenarios de disputa ideológica (Van Dijk, 1999), pero también en blancos de una violencia sistemática que buscó desarticular el pensamiento crítico y la autonomía universitaria. La Universidad del Atlántico (UA), situada en el corazón del Caribe colombiano, emerge en este contexto como un caso emblemático de victimización institucional, lo que derivó en su reconocimiento jurídico como Sujeto de Reparación Colectiva (Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas [UARIV], 2015), bajo los lineamientos de la Ley 1448 de 2011 y la implementación de la Cátedra de Paz (Ley 1732 de 2014).

No obstante, este reconocimiento formal por parte del Estado colombiano plantea una contradicción profunda que motiva la presente investigación. Existe una brecha significativa entre el estatus legal de la universidad como entidad que requiere reparación y la praxis pedagógica cotidiana que se desarrolla en sus aulas. A este fenómeno lo denominamos enajenación institucional: un estado en el que la comunidad académica (docentes, estudiantes y administrativos) parece distanciada de su propia identidad histórica como víctima del conflicto. La institución, en su afán por cumplir con estándares técnicos y de eficiencia

administrativa, ha desplazado el ejercicio de la memoria hacia la periferia de su quehacer educativo.

Esta enajenación se materializa a través de lo que definimos como silencio curricular. El currículo, entendido no solo como un plan de estudios sino como un territorio en disputa donde se negocian los sentidos del pasado y como un espacio de disputa cultural y política (Apple, 2004), opera en la Universidad del Atlántico desde la omisión sistemática de la historia del conflicto armado que afectó a la propia institución. Se enseña ciencia, técnica y humanidades, pero se silencia el hecho de que el campus fue escenario de persecuciones, desapariciones y asesinatos que alteraron profundamente la vida académica. Este silencio no es un vacío inocuo; es una decisión pedagógica que impacta en la formación ética y política de los futuros profesionales del Caribe.

Para trascender la mera descripción administrativa, el presente diagnóstico se construye desde una perspectiva dialéctica que confronta dos dimensiones de la realidad educativa: por un lado, el currículo formal, plasmado en las cartas descriptivas y sílabos que institucionalizan lo que la universidad “dice” enseñar sobre la violencia; y por otro, el nivel de conocimiento encarnado en los saberes previos y las representaciones sociales que los estudiantes traen consigo al aula. Este ejercicio de contrastación permite identificar las tensiones y distancias epistémicas existentes entre la planificación académica y la vivencia subjetiva del estudiantado.

La relevancia de este estudio radica en que la verdadera reparación integral no puede limitarse a indemnizaciones económicas o adecuaciones de infraestructura. Según los principios de la justicia transicional, una de las dimensiones más críticas de la reparación son las garantías de no repetición. En el ámbito educativo, estas garantías dependen directamente de una pedagogía de la memoria que permita a las nuevas generaciones comprender las causas y consecuencias de la violencia en su entorno inmediato. Sin un currículo que reconozca a la universidad como sujeto herido y en proceso de sanación, la formación ciudadana queda incompleta, reproduciendo sujetos enajenados de su realidad socio-histórica.

El problema se intensifica al observar que la enseñanza de la memoria histórica en la Facultad de Ciencias Humanas presenta una dualidad crítica. Por un lado, el silencio curricular en los sílabos demuestra que es poco probable que un estudiante se encuentre con estos temas de manera sistemática. Por otro lado, se evidencia que los estudiantes ingresan a la educación superior con falencias estructurales desde la Educación Media, manifestadas en un no cumplimiento real de los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) (Ministerio de Educación Nacional, [MEN], 2016). Esta suma de factores contribuye a un desconocimiento generalizado

en una facultad (Aponte Grisales, 2017) que debería ser baluarte de una formación sociohumanista y crítica.

El objetivo de este artículo es fundamentar teóricamente la paradoja de la formación en una universidad sujeto de reparación colectiva (UARIV,2015), analizando cómo el silencio curricular y las falencias en los saberes previos actúan como mecanismos de resistencia institucional. A través de un análisis que integra la revisión documental de sílabos y la aplicación de una prueba de conocimientos a 120 estudiantes, se busca sentar las bases para una propuesta pedagógica que rompa la enajenación y convierta a la Universidad del Atlántico en un verdadero laboratorio de paz y reconciliación que contribuya a la no repetición de los hechos violentos.

Metodología

La presente investigación se inscribe en un enfoque cualitativo (Hernández-Sampieri et al., 2014) con una perspectiva dialéctica y hermenéutica (Gadamer, 1993), orientada a comprender la complejidad de la enseñanza de la memoria histórica en la educación superior. Este diseño permite una interpretación profunda de los fenómenos educativos a partir de la relación entre el sujeto y su contexto histórico. El diseño metodológico se estructuró para trascender la descripción superficial y permitir una contrastación crítica entre lo institucionalizado y lo vivencial. Para ello, se definieron dos momentos analíticos complementarios que permiten cartografiar el fenómeno de la enajenación institucional y el silencio curricular en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad del Atlántico.

Análisis Documental de Sílabos y Cartas Descriptivas

El primer componente de la metodología consistió en un análisis documental (Valles, 1999) exhaustivo de las cartas descriptivas y sílabos vigentes para el periodo académico 2025-1 en los programas de la Facultad de Ciencias Humanas. Esta técnica de investigación permitió identificar los contenidos curriculares formales que la institución propone para la formación de sus estudiantes en temas relacionados con el conflicto armado colombiano y la memoria histórica.

La muestra para este análisis estuvo conformada por un total de 28 sílabos pertenecientes a los departamentos de Ciencias Sociales, Historia, Sociología y Filosofía. El

proceso se centró en rastrear palabras clave, unidades temáticas y bibliografía específica que abordara la historicidad del conflicto. Bajo la premisa de Eisner (1985) sobre el currículo nulo, este ejercicio buscó identificar los “silencios”, aquellos temas fundamentales que, a pesar de la relevancia social de la universidad, no aparecen consignados en la planificación pedagógica oficial. Como señala Krippendorff (1990), el análisis de contenido permite inferir significados a partir de la presencia o ausencia de datos específicos en el texto.

Prueba de Conocimientos Previos y Saberes en Estudiantes

El segundo componente metodológico se centró en la aplicación de una prueba diagnóstica diseñada para evaluar el estado de conocimiento y las representaciones sociales que los estudiantes traen consigo al aula. Siguiendo a Flick (2015), la recolección de datos a través de instrumentos de diagnóstico en la investigación cualitativa permite captar la diversidad de perspectivas y saberes de los actores sociales. La población objeto de estudio estuvo integrada por 120 estudiantes de la Facultad de Ciencias Humanas durante el primer semestre de 2025.

El instrumento fue estructurado para explorar diversas dimensiones del conocimiento histórico y político:

- **Dimensión Conceptual:** definiciones sobre conflicto armado y memoria.
- **Dimensión de Actores:** identificación de los sujetos involucrados en la confrontación armada.
- **Dimensión de Historicidad:** reconocimiento de hitos y fechas clave del conflicto en Colombia.
- **Dimensión Institucional:** conocimiento sobre el estatus de la Universidad del Atlántico como Sujeto de Reparación Colectiva.

Esta prueba permitió contrastar si los DBA (MEN,2016) de la Educación Media se reflejan en las competencias de los estudiantes recién ingresados.

Triangulación de la Información

Finalmente, la investigación empleó una estrategia de triangulación de datos (Denzin, 2012). Esta técnica consiste en la combinación de diferentes fuentes de información para validar los hallazgos y profundizar en la comprensión del fenómeno estudiado. La confrontación dialéctica entre los hallazgos del análisis curricular y los resultados de la prueba diagnóstica permitió identificar las tensiones y distancias epistémicas existentes entre el currículo formal (lo que se dice enseñar) y el nivel de conocimiento encarnado en los estudiantes. Este cruce de información es el que permite fundamentar la existencia de una enajenación institucional, donde

el desajuste entre la norma legal de reparación y la praxis educativa se hace evidente a través del vacío de contenidos y la fractura en el conocimiento histórico de los sujetos en formación.

Resultados

Los hallazgos de este diagnóstico se articulan a partir de una confrontación dialéctica entre lo que la institución proyecta en su planificación formal y la realidad de los saberes previos que circulan en su comunidad estudiantil. La exposición de resultados comienza con un análisis del currículo oficial de la Facultad de Ciencias Humanas, revelando un marcado desajuste entre el deber legal de la Universidad del Atlántico como sujeto de reparación colectiva y la escasa presencia de contenidos sobre el conflicto armado en los sílabos analizados. A través de esta cartografía curricular, se evidencia cómo el “silencio” no es un vacío inocuo, sino una forma de enajenación institucional que relega la memoria histórica a esfuerzos aislados de unos pocos docentes, mientras que la mayoría de la oferta académica permanece ajena a la realidad socio-histórica del entorno.

Complementariamente, el análisis se desplaza hacia la realidad cognitiva del estudiantado, evidenciando una fractura profunda entre las competencias exigidas por el Estado hasta la culminación de la educación media y el nivel real de conocimiento de quienes ingresan a la educación superior. Los datos obtenidos a través de la prueba diagnóstica muestran un desconocimiento casi absoluto sobre la institucionalidad de la paz y una ambigüedad conceptual severa entre los campos de la historia y la memoria. Esta suma de factores como la omisión curricular universitaria y las falencias previas de la educación media configura una paradoja formativa que cuestiona la eficacia de la reparación integral en el aula y subraya la urgente necesidad de implementar estrategias pedagógicas que rompan con el modelo tradicional y fomenten una verdadera conciencia crítica.

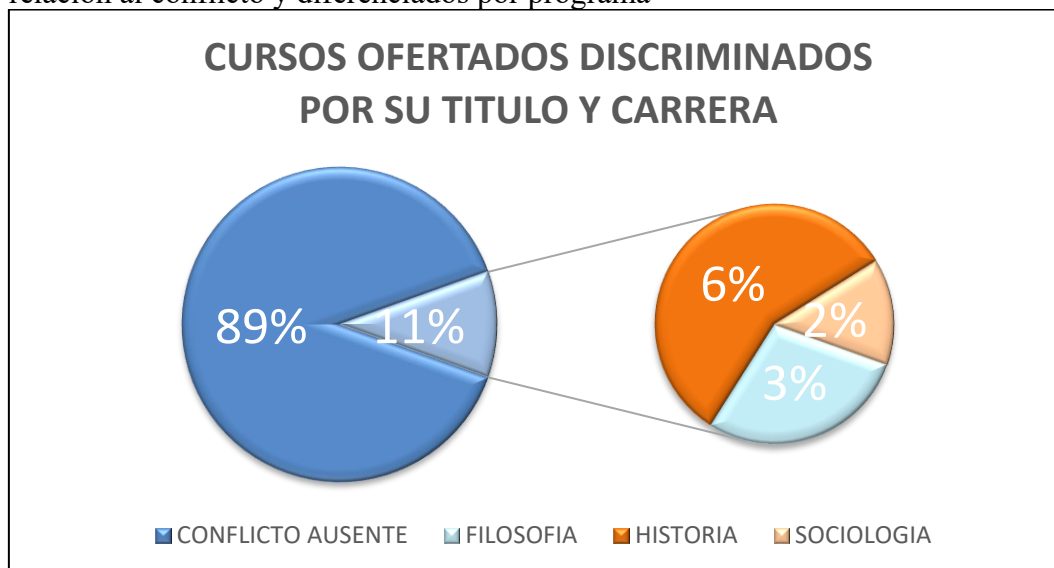
El Silencio como Currículo Oculto: Mapeo y Significado de la Ausencia en la Facultad

El primer momento analítico de esta investigación se consagra a develar el estado actual de la enseñanza del conflicto en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad del Atlántico. Se entiende aquí que el currículo no es un documento inerte, sino un territorio en disputa donde se negocian los sentidos del pasado (Apple, 2004). Este diagnóstico confronta el currículo formal (sílabos) con el nivel de conocimiento de los estudiantes, buscando identificar las tensiones, silencios y distancias epistémicas existentes.

La Facultad de Ciencias Humanas, nacida en el marco de la autonomía universitaria y conformada por los programas de Filosofía (1996), Historia (1997) y Sociología (1999), tiene la responsabilidad ética de liderar la formación humanista en una institución declarada Sujeto de Reparación Colectiva (UARIV,2015), producto de la violencia sistemática sufrida tanto al alma mater como a los docentes y estudiantes de esta que fueron calificados como objetivo militar para grupos paramilitares. No obstante, al analizar el universo total de la oferta académica para el periodo 2025-1, se observa una realidad preocupante.

De un total de 193 cursos ofertados (40 en Historia, 91 en Filosofía y 62 en Sociología), el primer filtro basado en los títulos de las materias identificó únicamente 21 cursos (el 11%) con una relación aparente, directa o indirecta, con el conflicto armado y sus vertientes. Este hallazgo inicial se materializa en la Figura 1: Cursos ofertados por la facultad de ciencias humanas discriminados por su título en relación con el conflicto y diferenciados por programa, la cual ilustra visualmente la desproporción entre la formación disciplinar general y la formación específica en memoria. La distribución por programas muestra que el 6% de la oferta de Historia (12 cursos) aborda la temática, seguido por Filosofía con un 3% (6 cursos) y Sociología con apenas un 2% (3 cursos). Esta disparidad sugiere que la enseñanza del conflicto no es una política transversal de la Facultad, sino que depende de nichos específicos.

Figura 1 - Cursos ofertados por la facultad de ciencias humanas discriminados por su título en relación al conflicto y diferenciados por programa



Nota: La figura es realizada por el investigador con base a los datos suministrados por la Facultad de Ciencias Humanas y en donde se hace la distinción de los cursos ofertados por cada programa.

Para no reducir la discusión a simples porcentajes, se aplicó una “Rúbrica Analítica de Contenido” a los sílabos que sugerían relación con el tema, entre las que se destacan materias como “El Informe Final de la Verdad” (Sociología), “Estudios de Genocidios” (Historia) y la

“Cátedra Julio Enrique Blanco” (CJEB), esta última creada con el fin de acoger los ordenamientos de la Catedra de Paz (Ley 1732 de 2014). Y promulgada por la Resolución Académica N° 000052 (Universidad del Atlántico, 2021). Al examinar la profundidad real (escala de 0 a 3), los resultados son aún más restrictivos. Se encontró que, de la muestra preseleccionada, solo 7 cursos demuestran un abordaje “Desarrollado” o “Central y Críticamente Integrado”. Esto significa que, en términos reales, solo el 3.63% del currículo explícito de la Facultad tiene una integración profunda de la memoria histórica. El 96.37% restante constituye un currículo oculto por omisión (Arrieta de Mesa y Meza Cepeda, 2001), comunicando de manera tácita que el conflicto armado y la memoria de las víctimas no son objetos de estudio centrales para la formación de un humanista.

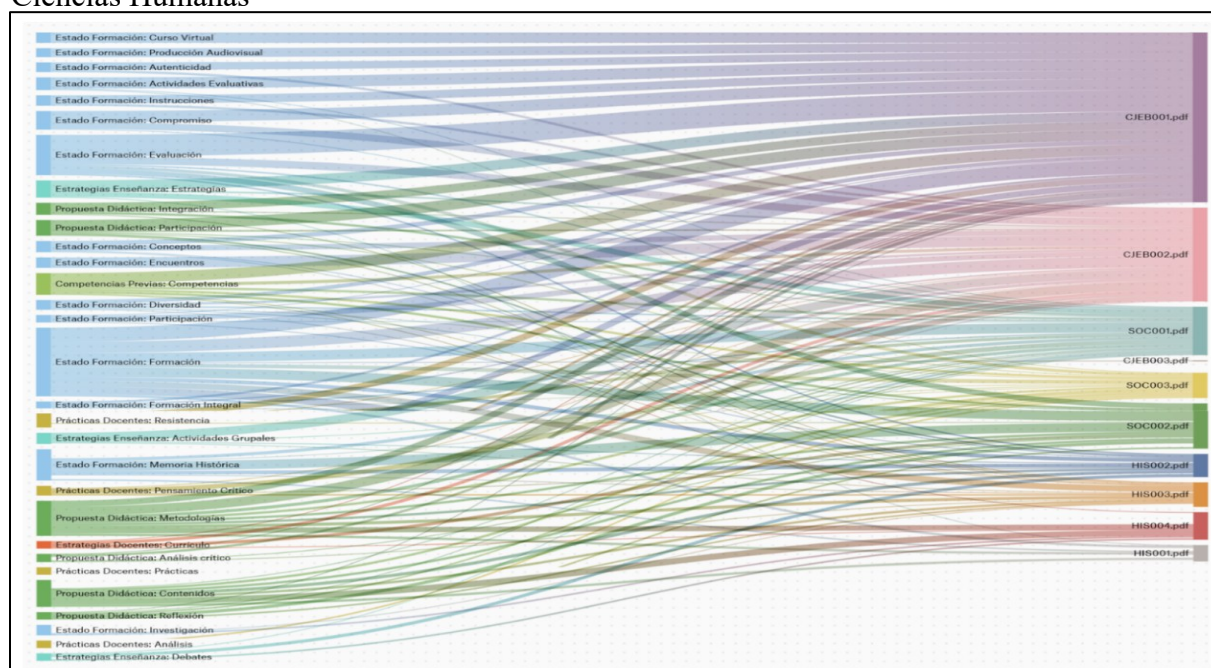
Ante ello, se procedió a realizar una deconstrucción profunda del 3,63 % de la oferta académica que sí integra de manera sustantiva la memoria histórica, trascendiendo la descripción estadística para penetrar en la estructura misma de los significados institucionales. El silencio curricular detectado en la Facultad de Ciencias Humanas no constituye un vacío neutro, sino una decisión pedagógica activa que contradice los principios de la pedagogía crítica y opta por una “educación bancaria” (Freire, 1970) que funciona como un anestésico social ante la realidad del conflicto. No obstante, mediante el uso de diagramas de flujo Sankey, se logró realizar una radiografía de los “códigos pedagógicos” (Bernstein, 1990) que regulan los sentidos legítimos dentro de la facultad, permitiendo identificar cómo se enmarca el conocimiento sobre la violencia y qué tipo de sujeto político se aspira a formar. La síntesis holística de este ejercicio se materializa en la Figura 2: *Ecología de prácticas y sentidos sobre la memoria histórica en la Facultad de Ciencias Humanas*, la cual revela que no existe un currículo monolítico, sino una tensión productiva entre tres lógicas o “polos epistémicos” que convergen dialécticamente en la memoria histórica como un concepto frontera.

El primero de estos polos, denominado Polo Político-Crítico, se encuentra estructurado bajo la premisa de que la memoria es, ante todo, un campo de batalla y una herramienta de denuncia. Al observar la densidad de las redes semánticas en la Figura 2, se evidencia una arquitectura curricular que rechaza la neutralidad valorativa para situarse en una pedagogía de la resistencia (Giroux, 1983), donde el pasado no es un archivo pasivo de datos fácticos, sino un instrumento de concientización para que el estudiante deconstruya las narrativas hegemónicas de la violencia, impidiendo así que el aparato educativo funcione como un mecanismo de propaganda o 'posverdad' institucional (Herman y Chomsky, 2009).. En este enfoque, el docente actúa como un intelectual transformativo y el estudiante es interpelado en términos de Martínez Pinzón (2020) como un sujeto histórico activo capaz de disputar los

sentidos del presente. Sin embargo, este polo enfrenta una tensión crítica: su marcada “hipertrofia política” conlleva el riesgo pedagógico de confundir la formación crítica con el adoctrinamiento si no se ofrecen las herramientas metodológicas suficientes, pudiendo centrarse tanto en la indignación que descuide la didáctica y el entendimiento profundo de por qué ocurren los hechos violentos.

Por su parte, el Polo Científico-Analítico introduce una lógica distinta donde la memoria se “enfía” para convertirse en un objeto de disección y comprensión estructural mediado por el rigor del método científico (Marx, 1877; Simmel, 1950). La visualización global en la Figura 2 muestra flujos masivos hacia las categorías de investigación y análisis, lo que revela un currículo orientado a dotar al estudiante de herramientas para desmontar las causas estructurales y las dinámicas de poder del conflicto armado. Si bien este enfoque garantiza el rigor académico necesario para evitar interpretaciones superficiales, conlleva el peligro de la deshumanización o lo que se denomina distanciamiento objetivista ante la catástrofe (Jelin, 2012). Al convertir el sufrimiento en estadística o estructura teórica, se corre el riesgo de generar una distancia ética tan grande que el estudiante pierda la conexión con la víctima, viendo la memoria únicamente como un insumo para la carrera académica en una suerte de extractivismo epistémico.

Figura 2 - Ecología de prácticas y sentidos sobre la memoria histórica en la Facultad de Ciencias Humanas



Fuente: Elaboración propia. Síntesis comparativa de la investigación.

Nota: Triangulación visual de la totalidad del corpus documental. El diagrama evidencia la polarización epistémica institucional: un polo inferior político (Historia/Resistencia), un polo medio analítico (Sociología/Investigación) y un polo superior ético (Cátedra/Valores), convergiendo tensionalmente en la “Memoria Histórica” como concepto frontera.

Finalmente, emerge un tercer Polo Ético-Ciudadano que intenta mediar desde los valores y la reconstrucción del tejido social, asumiendo una función terapéutica y cívica orientada a la reconciliación. En la Figura 2, este polo se destaca por la preeminencia del nodo de formación integral, el cual canaliza flujos hacia códigos axiológicos como el compromiso, la autenticidad y la diversidad, que suelen estar marginalizados en los programas disciplinares. Aquí, la verdad del conflicto se construye horizontalmente mediante pedagogías dialógicas, buscando que el estudiante internalice la paz como una vivencia intersubjetiva y un respeto a la dignidad humana (Reardon y Snauwaert, 2015; Montessori, 2014). No obstante, su debilidad estructural reside en una posible levedad teórica que puede transformar la memoria en un enfoque axiológico descontextualizado que ignore las causas económicas y políticas profundas de la guerra, limitándose a una paz poco crítica basada en la participación, pero con escaso entendimiento estructural.

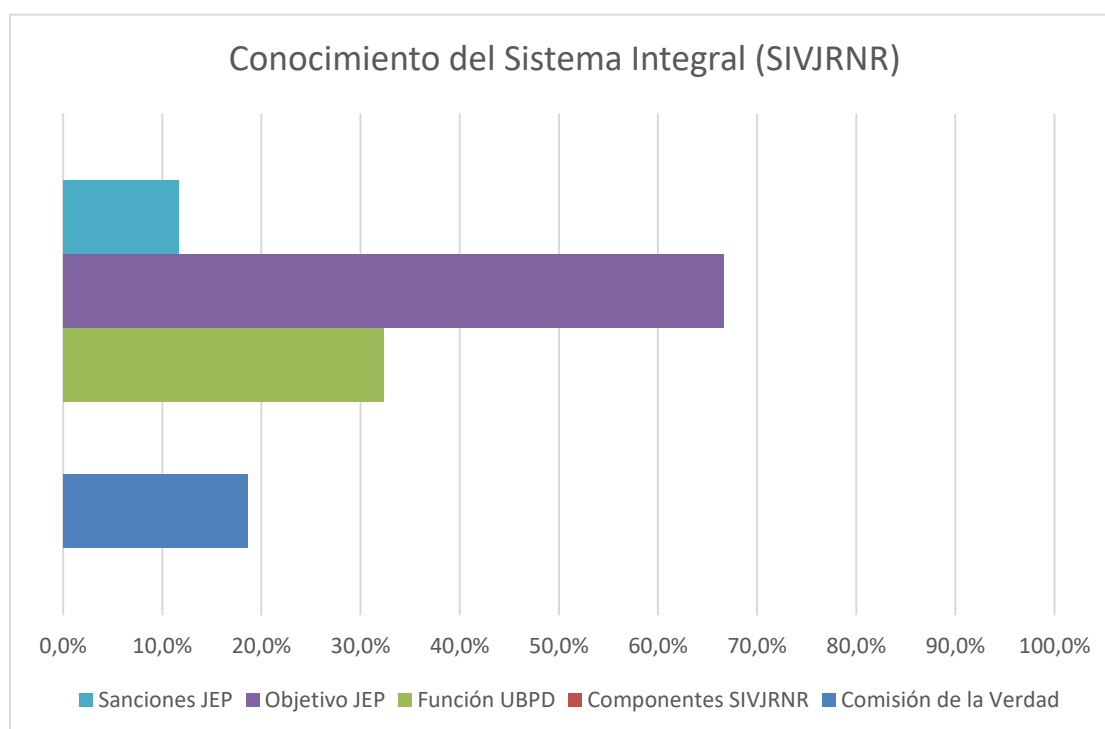
Esta ecología de saberes demostrada en la Figura 2 evidencia que la facultad ofrece múltiples entradas para resistir políticamente, explicar científicamente y sanar éticamente las heridas del conflicto. Sin embargo, esta riqueza pedagógica constituye una paradoja institucional profunda, pues se encuentra confinada a unas pocas “islas de resistencia pedagógica” que representan apenas el 3,63 % de la oferta académica. Estos cursos son el resultado de esfuerzos aislados de docentes que actúan como para desafiar activamente el silencio del currículo oculto dominante. En definitiva, la visualización holística confirma que la enseñanza de la memoria en la facultad es voluntarista y no sistemática; la alta calidad de estos espacios de excelencia demuestra que es posible enseñar el conflicto con rigor, pero su ínfima cantidad asegura que el grueso del estudiantado transite por la educación superior sin verse interpelado por estas reflexiones necesarias para la construcción de una paz duradera y la no repetición.

El Fracaso de los Estándares Estatales (DBA): Diagnóstico del Desconocimiento Institucional en los Estudiantes

El análisis integral de la formación en memoria histórica en la Facultad de Ciencias Humanas exige desplazar la mirada desde la oferta curricular docente hacia la realidad cognitiva del sujeto que aprende. La educación, concebida como un proceso pedagógico dialéctico entre el docente como educador y el estudiante como educando, no puede reducirse únicamente a la planificación de los sílabos; requiere co-construir mejoras a partir de las bases del estudiantado para subsanar las falencias en la formación profesional. En este sentido, el diagnóstico aplicado

a una muestra de estudiantes del núcleo común de la facultad revela una ruptura estructural y alarmante entre las competencias que el Estado exige desde la educación media, bajo los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) (MEN,2016), y el nivel real de conocimiento con el que los jóvenes transitan por la educación superior. Este fenómeno no constituye un simple déficit de información; es la materialización de un modelo didáctico tradicional (Figuroa et al., 2017) donde el aprendizaje se reduce a la retención mecánica de datos descontextualizados, impidiendo el desarrollo de estructuras de pensamiento crítico necesarias para comprender fenómenos complejos como la paz.

Figura 3 - Conocimiento del sistema integral (SIVJRNR)



Fuente: Figura de autoría propia con base a los resultados del quiz empleado,

Nota: porcentaje de aciertos en preguntas sobre la estructura y funciones del Sistema Integral para la Paz (SIVJRNR).

El hallazgo más crítico de este diagnóstico es el desconocimiento generalizado sobre la arquitectura institucional de la paz. Mientras que el estándar normativo del DBA 3 de undécimo grado exige que el bachiller colombiano sea capaz de evaluar el papel de los mecanismos de justicia transicional, los datos obtenidos demuestran que esta competencia es prácticamente inexistente en la población estudiantil de la facultad. Como se ilustra en la Figura 3: Conocimiento del sistema integral (SIVJRNR), se detecta una invisibilidad sistémica devastadora: el 0 % de los estudiantes logró identificar que el sistema integral se compone de tres ramas interdependientes como son la Jurisdicción Especial para la Paz (JEP), la Comisión

de la Verdad (CEV) y la Unidad de Búsqueda de Personas Desaparecidas (UBPD). Esta desconexión sugiere que los estudiantes perciben la paz como un concepto abstracto, pero desconocen por completo la estructura del Estado diseñada para materializarla, reduciendo su rol al de espectadores pasivos ante la construcción de la verdad.

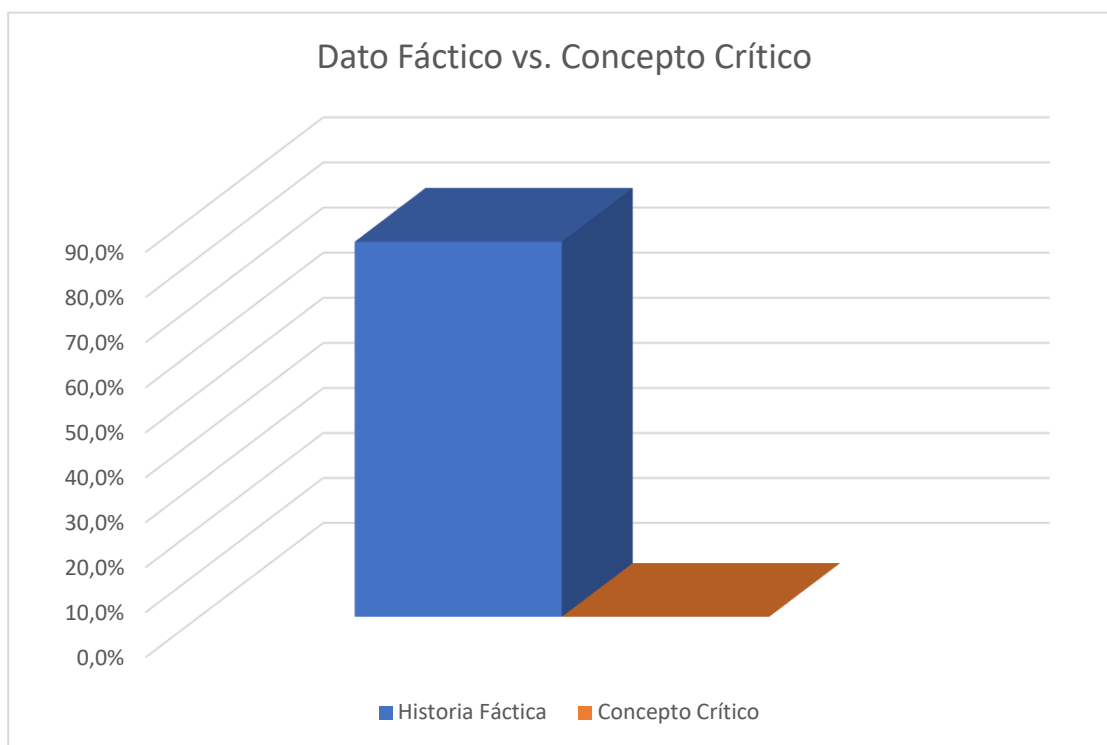
Esta superficialidad en el aprendizaje se confirma al observar el conocimiento funcional de instituciones específicas. Aunque el 66,6 % de los estudiantes logra identificar las siglas de la JEP, apenas un precario 11,7 % comprende su funcionamiento real, sus sanciones y sus mecanismos restaurativos. Esta discrepancia es sintomática de un saber que no trasciende lo mediático o lo nominal; los estudiantes reconocen el término por su constante mención social y política, pero ignoran la sustancia jurídica del mecanismo. La situación es aún más paradójica cuando se observa que apenas el 18,6 % de los participantes identifica correctamente el mandato de la CEV, el órgano principal encargado de construir la memoria histórica oficial, lo cual revela un desconocimiento total entre lo que el Estado espera que el estudiante sepa al culminar la educación media y la realidad de los saberes previos con los que ingresan a la universidad.

Más allá del desconocimiento fáctico, el diagnóstico revela una falencia epistemológica profunda: la incapacidad de distinguir conceptualmente entre la “Historia” como disciplina académica y la “Memoria Histórica” como campo de disputa política y reconstrucción subjetiva del pasado, evidenciada en un 0 % de aciertos. Sin esta distinción fundamental, se pierde la oportunidad pedagógica de entender la memoria como una 'propuesta reflexiva que pretende reconocer a los estudiantes como sujetos históricos' (Martínez Pinzón, 2020), capaz de entrelazar el pasado heredado con los retos del presente. Dicha ambigüedad conceptual conduce a interpretaciones planas y sesgadas del conflicto, revelando una formación histórica precaria (Ibagón y Echeverry, 2021), que imposibilita la construcción real de una verdad y garantías de no repetición. Sin esta distinción fundamental, los estudiantes omiten que la memoria es inherentemente afectiva, abierta a transformaciones y vulnerable a la manipulación, mientras que la historia busca la objetivación en la explicación crítica del pasado (Rueda Arenas, 2022).

Finalmente, la triangulación de los datos muestra una brecha preocupante entre la eficacia de lo simbólico y la nulidad de lo fáctico, fenómeno que se visualiza con claridad en la Figura 4: Comparativa entre el dato fáctico y el concepto crítico. Los datos evidencian que la educación impartida ha logrado transmitir eficazmente el simbolismo de la paz como un valor deseable y reflejado en que el 60,8 % identifica correctamente el objetivo de la Cátedra de Paz, pero ha fracasado considerablemente en enseñar el contenido fáctico de las herramientas político-jurídicas. El promedio de aciertos sobre los mecanismos reales del Sistema Integral (SIVJRN) no supera el 25,9 %, lo que convierte a la “Paz” en un significativo vacío: los

estudiantes reconocen el término y su carga positiva, pero ignoran su arquitectura institucional. Esta brecha confirma que la enseñanza se ha reducido a una “educación bancaria” denunciada por Freire (1970), donde la paz es un tema más del temario, desconectado de la realidad jurídica y política del país, impidiendo que el egresado sea un agente activo y crítico de su realidad social

Figura 4 - Comparativa entre el dato fáctico y el concepto crítico



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados del Quiz (2025).

Nota: Comparación entre el reconocimiento del concepto “Cátedra de Paz” y el conocimiento fáctico promedio sobre los mecanismos de justicia transicional.

Triangulación de Resultados: La Paradoja de la Memoria en la Facultad

La triangulación entre el análisis de los sílabos de la Facultad de Ciencias Humanas y el diagnóstico de saberes previos en el estudiantado revela una profunda y significativa paradoja institucional. Esta se manifiesta en la disputa dicotómica entre un robusto y explícito “deber ser” ético-legal, asumido por la Universidad del Atlántico a nivel institucional, y un “currículo oculto” de silencio que domina la práctica curricular de la facultad. El estándar institucional es claro e ineludible: la universidad no solo responde a los mandatos de la Ley 1732 de 2014 (Cátedra de la Paz) y la Ley 1448 de 2011 (Ley de Víctimas), sino que los integra en su propia identidad mediante programas como DiverSer y la Cátedra Julio Enrique Blanco (CJEB). Esta última se autodefine en función de la memoria histórica y el estatus de la institución como “sujeto de reparación colectiva” (UARIV,2015), dictaminando oficialmente que la paz se

construye analizando la justicia transicional y el Informe Final de la Comisión de la Verdad (Corena et al., 2020).

Sin embargo, al descender del nivel institucional macro a la realidad específica de la facultad, los hallazgos demuestran una fractura crítica. El hecho de que solo siete de los 193 cursos ofertados (el 3,63%) aborden sustantivamente el tema en el corazón teórico de la reflexión social de la universidad evidencia un marcado silencio curricular que contribuye latentemente al olvido generalizado. En lugar de una política transversal y sistemática, lo que existe es una dependencia de esfuerzos aislados y voluntaristas; el 96,37 % de omisión funciona como un currículo oculto que enseña implícitamente que el conflicto armado no es un objeto de estudio central para las ciencias humanas. Este silencio no solo contradice la esencia de las disciplinas que conforman la facultad, sino que representa una renuncia a la pedagogía crítica, optando por una “educación bancaria” (Freire, 1970) descontextualizada de la realidad nacional y perpetuando la cultura del silencio que el deber de memoria busca combatir.

La gravedad de este vacío universitario se potencia al contrastarse con los resultados del diagnóstico estudiantil, donde se evidencia que los jóvenes ingresan a la facultad con una ambigüedad epistémica y un desconocimiento estructural severo producto de las falencias en la educación media. Aquí radica el núcleo del problema detectado: la universidad recibe a una población con vacíos cognitivos graves (donde el 100 % no distingue entre historia y memoria (Ricoeur, 2000; Jelin, 2012) y el 0 % conoce el funcionamiento del SIVJRN) y, en lugar de subsanarlos mediante una oferta curricular robusta, el silencio curricular termina perpetuando ese desconocimiento. Si el estudiante llega sin el capital cultural necesario debido al no cumplimiento de los DBA en la etapa previa y la universidad no le enseña estos contenidos fundamentales, la educación superior falla en su rol de corrección y formación política.

En este punto, los hallazgos cualitativos sobre la minoría del 3,63 % de los cursos cobran una relevancia estratégica. Estas asignaturas no representan un abordaje superficial, sino que constituyen “islas de resistencia pedagógica” o espacios de excelencia donde los docentes, actuando como “emprendedores de la memoria” (Jelin, 2012), han diseñado sílabos teóricamente sofisticados y pedagógicamente revolucionarios. Estos espacios se alinean con el estado del arte global (Bernal Ramírez et al., 2024; Bell et al., 2012) al centrarse en la justicia transicional, la memoria a través de la historia oral y el género. No obstante, la evidencia de los “casos nulos” donde cursos institucionales o de teoría crítica ignoran por completo la catástrofe social y el contexto del conflicto colombiano; reafirma que la inclusión de la memoria es una decisión política deliberada y aislada. En conclusión, existe una brecha crítica entre la política macro-institucional de reparación y la práctica micro-curricular de la facultad, lo que asegura

que, aunque es posible enseñar estos temas con rigor, no sea probable que un estudiante se encuentre con ellos, condenando a los futuros humanistas a un desconocimiento generalizado de su propia realidad social.

Conclusiones

La investigación desarrollada permite concluir que la formación en memoria histórica en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad del Atlántico atraviesa una crisis de coherencia entre el discurso institucional y la praxis pedagógica. La triangulación de los hallazgos revela una paradoja estructural: mientras la universidad asume formalmente su identidad como Sujeto de Reparación Colectiva, la facultad también llamada a ser el bastión del pensamiento crítico; opera mayoritariamente desde un silencio curricular que invisibiliza el conflicto armado en el 96,37 % de su oferta académica. Este silencio no es una omisión neutra, sino un currículo oculto que comunica al estudiante que la memoria de las víctimas no es un objeto de estudio central para las ciencias humanas, perpetuando así la cultura del olvido que la Ley de Víctimas busca combatir.

En segundo lugar, se evidencia que la universidad está recibiendo una población estudiantil con graves fracturas cognitivas y una ambigüedad epistémica severa. El fracaso en el cumplimiento de los DBA (MEN,2016) en la educación media se manifiesta en un desconocimiento absoluto de la arquitectura institucional de la paz (0 % de acierto en el reconocimiento del SIVJNR) y una incapacidad total para distinguir entre la historia fáctica y la memoria como campo de lucha política. Ante este déficit de ingreso, la facultad no está ejerciendo su rol correctivo; por el contrario, al no ofrecer un currículo robusto y transversal que subsane estos vacíos, termina por egresar profesionales con una “ceguera histórica” que inhibe su capacidad de transformación social.

No obstante, la investigación también identificó “islas de resistencia pedagógica”. El 3,63 % de los cursos analizados representa espacios de excelencia donde docentes, actuando como emprendedores de la memoria (Jelin,2012), han logrado integrar con sofisticación teórica temas de justicia transicional, género y memoria territorial. Estos cursos, fundamentados en la pedagogía crítica de Freire, demuestran que es posible transformar el aula en un laboratorio de paz mediante el diálogo y la concientización. Sin embargo, el carácter voluntarista y no sistemático de estos esfuerzos asegura que la formación integral en memoria sea una excepción y no la norma, permitiendo que la mayoría de los estudiantes transite por la carrera sin verse interpelado por estas reflexiones.

Finalmente, el diagnóstico exige una reforma urgente tanto a nivel curricular como pedagógico y didáctico. No basta con el reconocimiento simbólico del estatus de víctima de la universidad; es imperativo que la Facultad de Ciencias Humanas asuma el liderazgo ético de convertir la memoria en un eje transversal. Solo rompiendo el silencio institucional y conectando los saberes disciplinares con la realidad material del conflicto armado, la Universidad del Atlántico podrá cumplir su promesa de reparación integral y formar ciudadanos capaces de garantizar la no repetición de los hechos violentos en el Caribe colombiano.

Referencias

- Adorno, T. W. (1998). *Educación para la emancipación*. Ediciones Morata.
- Aponte Grisales, J. E. (2017). Currículo, memoria y conflicto armado: Desafíos para la enseñanza de la historia reciente en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, (73), 17-38.
- Apple, M. W. (2004). *Ideología y currículo* (3.^a ed.). Artmed Editora.
- Arendt, H. (2003). *Eichmann en Jerusalén: Un estudio sobre la banalidad del mal*. Lumen.
- Arrieta de Meza, B., & Meza Cepeda, R. (2001). El currículo oculto en la educación superior: Una perspectiva desde la formación en valores. *Revista de Ciencias Humanas*, 26, 17-32.
- Bell, V., Di Paolantonio, M., & Ward, G. (2012). *Justicia transicional y la construcción de la memoria histórica*. Routledge.
- Bernal Ramírez, J. D., et al. (2024). Enseñanza de la memoria en el sistema educativo: Retos y perspectivas. *Revista de Estudios Sociales*, 87, 45-62.
- Bernstein, B. (1990). *The Structuring of Pedagogic Discourse: Class, Codes and Control* (Vol. 4). Routledge.
- Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad (CEV). (2022). *Hay futuro si hay verdad: Informe Final*. CEV.
- Congreso de la República de Colombia. (2011). Ley 1448 de 2011: Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno. *Diario Oficial No. 48.096*.
- Congreso de la República de Colombia. (2014). Ley 1732 de 2014: Por la cual se establece la Cátedra de la Paz. *Diario Oficial No. 49.261*.
- Corena, P., et al. (2020). *Las Fracturas del Alma Mater: Memorias de la violencia en la Universidad del Atlántico 1998-2010*. Editorial Universidad del Atlántico.
- Dávila, L., et al. (2021). Género y conflicto armado: Narrativas desde el sur global. *Estudios Políticos*, 60, 112-135.
- Denzin, N. K. (2012). Triangulation 2.0. *Journal of Mixed Methods Research*, 6(2), 80-88. <https://doi.org/10.1177/1558689812437186>
- Eagleton, T. (1997). *Ideología: Una introducción*. Paidós.
- Eisner, E. W. (1985). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs* (2.^a ed.). Macmillan.

- Figuerola, H., et al. (2017). Modelos didácticos y aprendizaje de la paz en la escuela colombiana. *Educación y Educadores*, 20(3), 398-415.
- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Gadamer, H.-G. (2003). *Verdad y método I* (A. Agud & R. de Agapito, Trans.; 10.^a ed.). Ediciones Sígueme.
- García-Bilbao, P. (2014). El concepto de memoria histórica: Una propuesta de definición. *Sociología Histórica*, 4, 345-368.
- García, M., et al. (2020). Justicia transicional y marcos legales en el postconflicto. *Revista de Derecho Público*, 45, 89-110.
- Giroux, H. A. (1983). *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition*. Bergin & Garvey.
- Herman, E. S., & Chomsky, N. (2009). *Los guardianes de la libertad*. Crítica.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, M. del P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill Interamericana.
- Ibagón, N. J., & Echeverry, H. A. (2021). Formación histórica precaria y los DBA: Un análisis de las competencias en ciencias sociales. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 23(36), 115-138.
- Jelin, E. (2012). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI Editores.
- Krippendorff, K. (1997). *Metodología de análisis de contenido: Teoría y práctica* (L. Wolfson, Trad.). Ediciones Paidós Ibérica.
- Martínez Pinzón, F. (2020). Sujetos históricos en el aula: La enseñanza del conflicto reciente. *Pedagogía y Saberes*, 52, 23-35.
- Marx, K. (1877/2010). *El capital* (Vol. 1). Siglo XXI Editores.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA): Ciencias Sociales*. Panamericana Formas e Impresos S.A.
- Montessori, M. (2014). *Educación y paz*. Editorial Herder.
- Reardon, B. A., & Snauwaert, D. T. (2015). *Betty A. Reardon: A Pioneer in Education for Peace and Human Rights*. Springer.
- Ricoeur, P. (2000). *La memoria, la historia, el olvido*. Trotta.
- Rueda Arenas, J. (2022). La enseñanza de la historia frente a los retos de la memoria histórica. *Folios*, 55, 115-128.
- Simmel, G. (1950). *The Sociology of Georg Simmel*. Free Press.
- Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas (UARIV). (2015). *Resolución de inclusión en el Registro Único de Víctimas: Universidad del Atlántico*.
- Universidad del Atlántico. (2021). *Resolución académica N° 000052: Por medio de la cual se crea la Cátedra Julio Enrique Blanco*.
- Valles, M. S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Editorial Síntesis.
- Van Dijk, T. A. (1999). *Ideología: Una aproximación multidisciplinaria*. Gedisa.

SOBRE LOS AUTORES

Humberto Alfonso Romero Cabezas. Sociólogo de la Universidad del Atlántico. Maestrante en Educación por la Universidad del Atlántico. Investigador en temas de memoria histórica, silencios curriculares y reparación colectiva en instituciones de educación superior. Contribución de autoría: Concepción del estudio, recolección de datos, análisis de sílabos, aplicación de instrumentos diagnósticos y redacción del manuscrito.

Contribución de autoría: Autor.

Carlos Alberto Salazar Díaz. Doctor en Ciencias de la Educación en la Universidad del Magdalena. Magister en Educación de la Universidad del Atlántico y Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana. Contribución de autoría: Revisión crítica del manuscrito, apoyo en la triangulación de resultados y validación metodológica.

Contribución de autoría: Autor.

Bryan Joaquín Arrieta Núñez. Doctorando en Ciencias de la Educación RUDECOLOMBIA. Magíster en Educación. Docente Tiempo Completo Ocasional de la Universidad del Atlántico, Colombia Filósofo. Investigador del Grupo de Investigación GECIT, Facultad de Ciencias de la Educación, Grupo IntelLectus Greacus latino, Facultad de Ciencias Humanas. Contribución de autoría: redacción y revisión del texto.

Contribución de autoría: Autor.

Noé José Jiménez Pérez. Sociólogo, Magíster en educación y Doctor en Ciencias de la educación. Docente del programa de sociología de la Universidad del Atlántico en Barranquilla— Colombia. Con amplio conocimiento sobre legislación educativa, sociología de la educación, currículo, pedagogía, didáctica y metodología de la investigación desde los enfoques cualitativo, cuantitativo y mixto.

Contribución de autoría: Autor.

Cómo citar este artículo

ROMERO CABEZAS, Humberto Alfonso; SALAZAR DÍAZ, Carlos Alberto; ARRIETA NÚÑEZ, Bryan Joaquín; JIMÉNEZ PÉREZ, Noé José. Enajenación Institución: Diagnóstico del estado actual de la formación en memoria histórica. **Revista Educación en Páginas (REDUPA)**, Vitória da Conquista, v. 5, n. 5, 2026. DOI: 10.22481/redupa.v5i5.18550