



Contenido de acceso abierto bajo la Licencia: [CC BY-NC-SA 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

LA VERDAD EN EL AULA: UNA APROXIMACIÓN TEÓRICA

THE TRUTH IN THE CLASSROOM: A THEORETICAL APPROACH

Leonardo Avendaño Rondon
*Doctorando en Educación y Sociedad,
Universidad de la Salle*

Fecha de Recepción:

02 de marzo de 2023

Fecha de Aprobación:

18 de agosto de 2023

ISSN: 2954-5781 (En línea)

DOI: <https://doi.org/10.61447/20220601/UMPv21003>

Citar artículo como:

Avendaño Rondon, L. (2023). La verdad en el aula: una aproximación teórica. *Discimus. Revista Digital De Educación*, 2(1), 18-30. <https://doi.org/10.61447/20220601/UMPv21003>



Resumen

El presente trabajo profundiza en el análisis y delimitación teórica de la investigación doctoral titulada: "¿La escuela abraza la verdad?: Tensiones, oportunidades y desafíos enfrentados por docentes en zonas rurales de alta conflictividad en Colombia durante la implementación de estrategias pedagógicas centradas en la verdad". Este documento ofrece una exploración detallada de los retos teóricos fundamentados en la discusión en torno a la categoría de "verdad", particularmente en escuelas rurales que han sufrido las consecuencias devastadoras de la violencia armada en Colombia. A lo largo del texto, se integran diversas perspectivas y se examina críticamente la noción de memoria y verdad.

Palabras clave

Verdad, bien público, memoria, escuela, paz, ruralidad.

Abstract

This paper delves into the theoretical analysis and delimitation of the doctoral research titled: "Does the school embrace the truth?: Tensions, opportunities, and challenges faced by teachers in high-conflict rural areas of Colombia during the implementation of pedagogical strategies centered on truth". The document provides an in-depth exploration of theoretical challenges based on the debate around the category of "truth", especially in rural schools that have endured the devastating consequences of armed violence in Colombia. Throughout the text, diverse perspectives are incorporated, and the notion of memory and truth is critically examined.

Keywords

Truth, public good, memory, school, peace, rurality.

La verdad en el aula: tensiones, oportunidades y desafíos de docentes en zonas rurales de alta conflictividad en Colombia

La verdad en el aula se ha convertido en un tema de primer orden en los procesos educativos de sociedades que atraviesan períodos de violencia y conflicto. En Colombia, país que ha soportado un conflicto armado interno de larga duración y enormes desigualdades territoriales, la implementación de la paz no puede separarse de la formación de nuevas generaciones. En este contexto, la comprensión de la verdad como un bien público y su relación intrínseca con la memoria colectiva emergen como ejes de análisis. Este ensayo examina cómo los docentes de zonas rurales de alta conflictividad se enfrentan a la tarea de enseñar verdades controversiales, dar voz a memorias plurales y construir pedagogías de reconciliación. A partir de un análisis teórico sustentado en las reflexiones de Jürgen Habermas, Hannah Arendt, Paul Ricoeur y Elizabeth Jelin, se ofrecen propuestas para articular de manera crítica la educación, la verdad y la memoria en los territorios colombianos más afectados por el conflicto.

La idea de la verdad como bien público, formulada dentro de la teoría de la acción comunicativa de Jürgen Habermas, sostiene que la legitimidad de nuestras normas sociales no deriva de una autoridad sagrada sino del consenso alcanzado mediante procesos de comunicación libres y racionales (Habermas, 1987). Para el filósofo alemán, la sociedad moderna se cohesiona gracias a prácticas comunicativas que permiten que los individuos busquen un entendimiento mutuamente aceptado. La verdad, así entendida, no es un absoluto revelado, sino el resultado de discusiones argumentativas en las que las diversas voces se reconocen como interlocutoras válidas. La relevancia de este enfoque para la educación rural en contextos de violencia radica en la necesidad de que las aulas se transformen en espacios de diálogo horizontal donde se construyan consensos sobre el pasado, el presente y el futuro. Si los estudiantes se convierten en sujetos participantes y deliberantes, la verdad se convierte en un puente para la reconciliación y no en una herramienta de imposición.

Hannah Arendt complementa este horizonte al subrayar la distinción entre hechos y opiniones y la importancia de proteger las verdades fácticas en la esfera pública (Arendt, 1993). En su reflexión sobre la relación entre la verdad y la política, Arendt señala que, aunque cada ciudadano es libre de tener opiniones, estas carecen de sentido si se desvinculan de una base factual verificable. Los hechos, sostiene, constituyen la sustancia sobre la cual se forman y se contrastan las opiniones; su distorsión abre paso a la demagogia y el autoritarismo. Para los educadores de zonas de conflicto, esta perspectiva implica la necesidad de partir de hechos documentados y testimonios contrastables para construir discursos pedagógicos sobre la guerra, la violencia y la resistencia. Solo así se puede evitar la reproducción de narrativas oficiales que invisibilizan a ciertas víctimas y se puede abrir un espacio para la reflexión crítica sobre lo acontecido.

Mientras Habermas y Arendt abordan la verdad desde la esfera de la comunicación y la política, el filósofo Paul Ricoeur explora la relación entre memoria e identidad, destacando el carácter narrativo y subjetivo de la memoria (Ricoeur, 2000). Según Ricoeur, recordar no es un acto de reproducción pasiva del pasado, sino un proceso de reconfiguración en el cual el individuo articula relatos que dan sentido a su experiencia. Esta narrativa no pertenece únicamente al sujeto; es simultáneamente individual y colectiva, ya que se alimenta de las huellas compartidas y de los relatos circulantes. Para los docentes en entornos rurales, esta perspectiva invita a comprender que las memorias de la guerra y la violencia aparecen como relatos múltiples, contradictorios y a menudo incompletos. La tarea pedagógica consiste en ofrecer herramientas para reconocer esas pluralidades, cuestionar los silencios y construir, junto con los estudiantes, interpretaciones críticas que respeten la diversidad de experiencias.

Elizabeth Jelin, por su parte, aborda la memoria como un campo de disputa en el cual se enfrentan presencias y silencios, y donde el poder define qué voces se recuerdan y cuáles se olvidan (Jelin, 2002). Sus estudios sobre las memorias latinoamericanas evidencian que los relatos sobre la violencia no son neutrales, sino que reflejan relaciones de dominación. La memoria colectiva es producida en un campo de fuerzas donde los actores sociales compiten por imponer su versión de la historia. Esto tiene profundas implicaciones para la escuela en zonas de conflicto, pues obliga a los maestros a reconocer los mecanismos de exclusión que operan en la construcción de la memoria oficial, a cuestionar los discursos hegemónicos y a abrir espacio para narrativas subalternas. Esta mirada crítica permite entender que la memoria no es un depósito estático de hechos, sino un terreno vivo que debe ser trabajado y resignificado constantemente.

La articulación de estas cuatro perspectivas —Habermas, Arendt, Ricoeur y Jelin— ofrece un marco teórico robusto para abordar la verdad en el aula. Habermas enfatiza el consenso deliberativo como fuente de verdad pública; Arendt subraya la necesidad de salvaguardar la verdad factual para sostener la política; Ricoeur invita a ver la memoria como una narrativa que construye identidad; y Jelin revela las disputas y silencios que atraviesan la memoria social. Juntas, estas visiones ponen de relieve la complejidad de hablar de la verdad en sociedades atravesadas por la violencia. En el contexto colombiano, donde coexisten relatos opuestos sobre el conflicto armado, la educación debe encontrar un equilibrio entre enseñar hechos, promover el diálogo y reconocer la pluralidad de memorias. Solo así se podrán desafiar las lógicas de negacionismo y revictimización que persisten en algunos sectores.

La teoría de la acción comunicativa de Habermas también introduce la idea de que la racionalidad comunicativa se fundamenta en la pretensión de validez de los hablantes y que los argumentos se someten a condiciones ideales de habla. En un contexto educativo, esto implica que la búsqueda de la verdad requiere un clima en el cual todos los estudiantes puedan expresar sus perspectivas, cuestionar las afirmaciones de otros y justificarlas con razones. Habermas distingue entre el mundo de la vida, donde las normas se sedimentan a través de la tradición, y los sistemas, regidos por mecanismos de poder y dinero. La educación rural se mueve entre estos ámbitos: los docentes deben negociar las normas comunitarias arraigadas y los imperativos del sistema educativo estatal. La comprensión de la verdad como una construcción intersubjetiva favorece que los maestros superen visiones dogmáticas y promuevan el debate racional como herramienta de emancipación. La Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición (CEV), creada como parte del Acuerdo Final de Paz de 2016, constituye un referente para el trabajo educativo con la verdad. La CEV ha recopilado miles de testimonios y ha generado insumos pedagógicos que muestran la pluralidad de voces del conflicto (Comisión de la Verdad, 2022). Para los docentes, estos materiales representan una oportunidad para acceder a relatos contrastados y narrativas diversas. Sin embargo, la tarea no se limita a reproducir un informe; deben contextualizar esos hallazgos y facilitar debates en los que los estudiantes se reconozcan como sujetos de la historia. Asimismo, las escuelas pueden colaborar con iniciativas de memoria local, como museos comunitarios, archivos familiares o procesos de dignificación de víctimas. De esta manera, el aula se convierte en un espacio donde la verdad se construye colectivamente a partir de múltiples escalas.

Al hablar de la verdad en las aulas, no podemos ignorar la dimensión política de la educación en territorios rurales. La asignación de la verdad es inseparable de las relaciones de poder que operan en las comunidades. Algunas autoridades locales pueden presionar para que se mantengan ciertas narrativas, mientras que actores armados en proceso de reincorporación buscan legitimarse contando su versión de los hechos. Los docentes deben navegar estas tensiones con prudencia y valentía. La formación en derechos humanos, pedagogía crítica y protección de líderes sociales es fundamental para que puedan identificar riesgos, negociar con actores externos y salvaguardar la neutralidad pedagógica. Esta neutralidad no implica indiferencia; por el contrario, se trata de ofrecer un espacio seguro en el cual se problematizan todas las versiones y se propicia una reflexión ética.

En cuanto a las oportunidades metodológicas, la enseñanza de la verdad y la memoria puede articularse de manera transversal en el currículo. La historia y las ciencias sociales son disciplinas clave, pero también lo son la literatura, la educación artística y las ciencias naturales. Por ejemplo, se pueden realizar proyectos de investigación escolar en los que los estudiantes elaboren genealogías familiares, reconstruyan líneas de tiempo de los acontecimientos locales, produzcan obras de teatro basadas en testimonios o diseñen mapas cartográficos que marquen sitios de memoria. Estas actividades fomentan el trabajo en equipo, el pensamiento crítico y la creatividad, al tiempo que permiten explorar la relación entre el pasado y el presente. Del mismo modo, los docentes pueden trabajar con fuentes primarias, archivos y testimonios como textos pedagógicos que se analizan con rigurosidad, evitando la mistificación de la violencia.

En este marco, la pedagogía crítica de Paulo Freire y las epistemologías decoloniales ofrecen herramientas poderosas para problematizar la verdad. Freire propuso una educación dialógica en la que la reflexión y la acción se integran en una praxis transformadora; su noción de concientización invita a los estudiantes a comprender las estructuras de opresión y a actuar para cambiarlas. En zonas rurales, esta praxis se traduce en valorar los saberes locales y cuestionar las narrativas que justifican la explotación de la tierra y el despojo. Por su parte, las epistemologías decoloniales, desarrolladas por pensadores latinoamericanos, desafían el eurocentrismo que subyace a muchas concepciones de verdad y abogan por el reconocimiento de la pluralidad de conocimientos. Incorporar estas perspectivas implica que los docentes promuevan lecturas críticas de la historia nacional, reconozcan la influencia de la colonización y validen las formas de saber ancestrales.

Otra dimensión crucial es la participación activa de los estudiantes en la construcción de la verdad y la memoria. El enfoque de aprendizaje basado en proyectos puede ser sumamente efectivo. Al investigar un tema específico relacionado con la violencia en su comunidad, los estudiantes no solo adquieren conocimientos, sino que desarrollan habilidades de investigación, empatía y conciencia cívica. Un proyecto puede consistir en entrevistar a mayores de la comunidad para registrar sus memorias, analizar los documentos de la comisión de la verdad y construir un archivo escolar con fotografías, dibujos y relatos. Estas experiencias fortalecen el sentido de pertenencia y permiten a los jóvenes reconocerse como agentes de cambio. Asimismo, la colaboración con organizaciones de víctimas, colectivos artísticos y universidades puede enriquecer estos procesos.

Es fundamental que las escuelas rurales cuenten con el apoyo institucional necesario para llevar a cabo estos proyectos. La Secretaría de Educación, en articulación con los entes territoriales y las organizaciones de sociedad civil, debe diseñar políticas que garanticen seguridad, formación docente y recursos pedagógicos. La implementación de la cátedra de la paz y la obligatoriedad de la educación en derechos humanos son avances importantes, pero se requiere continuidad y coherencia. Asimismo, es necesario que el Estado garantice la protección de los maestros y de las comunidades que deciden hablar sobre la violencia. La precariedad laboral y la estigmatización de los docentes pueden obstaculizar su labor; por ello, se necesita un compromiso institucional para salvaguardar su ejercicio profesional.

Otro desafío es la falta de infraestructuras físicas y tecnológicas en las escuelas rurales. La enseñanza de la verdad y la memoria puede requerir acceso a documentos digitales, conexión a internet para consultar testimonios y participar en actividades de formación, y espacios adecuados para exhibiciones o presentaciones. En muchas regiones, las escuelas carecen de electricidad o funcionan en condiciones precarias. Esta realidad obliga a buscar soluciones creativas, como trabajar con materiales impresos, realizar visitas comunitarias y utilizar la radio escolar como medio de difusión. Además, la formación docente debe incluir estrategias para adaptarse a estos contextos y sacar provecho de las herramientas disponibles.

El rol del docente como investigador-educador es otra clave para abordar la verdad en las aulas. Más allá de impartir conocimientos, el maestro puede convertirse en un generador de conocimiento local. Al documentar las historias de su comunidad, establecer alianzas con universidades y participar en redes de investigación, puede aportar a la construcción de memoria colectiva. Esta perspectiva reconoce al docente como sujeto que también aprende y se transforma en el proceso. Sin embargo, asumir este rol exige tiempo, formación y reconocimiento, por lo que las políticas educativas deberían reconocer la investigación escolar como parte de la labor docente y destinar recursos para su desarrollo.

Los docentes también deben tener presentes los retos éticos de exponer verdades dolorosas. Exponer historias de violencia puede generar retraumatización, revictimización y polarización. Por ello, se recomienda adoptar principios de justicia restaurativa y enfoques de cuidado. Las aulas deben ser espacios de escucha respetuosa donde se evite la revictimización y se promueva la dignidad de las víctimas. Asimismo, se debe resguardar la confidencialidad cuando así lo soliciten los testimonios y evitar el sensacionalismo. A nivel escolar, los códigos de convivencia y los protocolos de protección de la infancia deben incluir criterios para tratar temas sensibles, garantizando el bienestar emocional de los estudiantes.

La verdad en las aulas no es una meta estática; es un proceso continuo que evoluciona con el tiempo y las transformaciones sociales. A medida que nuevos hechos salen a la luz y que las comunidades resignifican su pasado, la enseñanza debe adaptarse. Por ejemplo, la eventual apertura de archivos estatales o el reconocimiento de nuevas categorías de víctimas puede modificar la narrativa dominante. La revisión crítica de los contenidos escolares debe ser permanente, y los docentes deben estar abiertos a actualizar sus prácticas. Esto implica también la disposición de confrontar sus propias perspectivas y reconocer que, como cualquier ciudadano, están situados en una historia específica.

En última instancia, la articulación entre verdad, memoria y proyección histórica hacia el porvenir constituye un eje axial en la configuración de una cultura política orientada a la paz. Este vínculo no puede reducirse a una mirada retrospectiva ni a la mera conmemoración del sufrimiento colectivo, sino que exige interrogar críticamente los horizontes de posibilidad que emergen a partir de la comprensión estructural de la violencia. En los contextos rurales —donde históricamente han confluído el abandono institucional, el despojo territorial y la exclusión sistemática— las aspiraciones de las nuevas generaciones no se limitan a la reparación simbólica, sino que demandan condiciones concretas de vida digna: acceso efectivo a la tierra, educación con pertinencia sociocultural y participación activa en la deliberación democrática local. En tal sentido, toda pedagogía de la verdad que aspire a incidir en la realidad debe estar orientada hacia la justicia social y a la transformación de las causas profundas que dieron lugar a las violencias acumuladas. De lo contrario, la enseñanza corre el riesgo de devenir en una catarsis ritualizada, desprovista de capacidad transformadora y desconectada de los procesos emancipatorios que deberían sustentarla. Desde esta perspectiva, la enseñanza de la verdad en las aulas rurales atravesadas por la conflictividad exige una comprensión compleja, situada y crítica tanto del concepto de verdad como de las dinámicas que configuran la memoria colectiva. A partir del andamiaje teórico provisto por Habermas (1987), Arendt (1993), Ricoeur (2000) y Jelin (2002), se devela que la verdad no constituye un reservorio inmutable de hechos ni una imposición vertical del saber autorizado; por el contrario, se gesta en el intersticio del diálogo intersubjetivo, se sustenta en la verificabilidad empírica, se entrelaza con las narrativas identitarias y se disputa permanentemente en escenarios de poder.

En este entramado, los docentes rurales desempeñan un papel estratégico como mediadores críticos entre los saberes de la comunidad y los dispositivos institucionales del sistema educativo. Su tarea no se agota en la transmisión de contenidos, sino que implica la creación de condiciones para que los estudiantes reconfiguren sus memorias, interpelen los discursos hegemónicos y resignifiquen sus experiencias a partir del reconocimiento de su agencia política.

A pesar de las múltiples tensiones y limitaciones que enfrentan, las oportunidades pedagógicas son sustantivas: las aulas pueden devenir espacios de elaboración simbólica del dolor, de restitución de la dignidad y de reconstrucción del tejido social. Abordar la verdad como un bien público no solo implica fortalecer las capacidades deliberativas de los sujetos y profundizar el horizonte democrático; supone, además, habilitar rutas colectivas para que las generaciones venideras ejerzan su derecho a la memoria, participen en la creación de sentidos compartidos y contribuyan activamente a la edificación de una paz con justicia epistémica, territorial y social. Solo desde esta clave, la verdad puede trascender su función testimonial y convertirse en praxis emancipadora.

REFERENCIAS

- Alvarado, S. et.al. . Las escuelas como territorios de paz. Construcción social del niño y la niña como sujetos políticos en contextos de conflicto armado /; con prólogo de Luis Tapia y María Isabel Orofino. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Universidad de Manizales, CINDE. 2012.
- Arendt, H. (1951). Los orígenes del totalitarismo. Brace de Harcourt.
- Arendt, H. (1958). La condición humana. Prensa de la Universidad de Chicago.
- Arias Gómez, Diego Hernan. (2018). Enseñanza del pasado reciente en Colombia: La violencia política y el conflicto armado como tema de aula / Diego Hernán Arias Gómez. -- Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Bickford, S. (1999). La disonancia de la democracia: escucha, conflicto y ciudadanía. Ithaca, Nueva York: Cornell University Press.
- Cárdenas, M. (2019). Espacios de memoria y pedagogías de la memoria en Colombia. Revista de Paz y Conflictos, 12(1), 44-70.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH). (2018). Materiales pedagógicos. Bogotá: CNMH.
- Cole, E. (2007). Enseñanza del pasado violento: educación histórica y reconciliación. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers.

Echavarría-Grajales, CV, JH Vanegas-García, y L. González-Meléndez (2021). La educación rural en clave de equidad y paz. *Equidad y Desarrollo*, (37), 145-167.
<https://doi.org/10.19052/eq.vol1.iss37.7>

Flórez, L. (2018). Leopoldo Munera Ruiz. Rupturas y continuidades (poder y movimiento popular en Colombia, 1968 – 1988). *Historia Y Espacio*, (16), 119–122.
<https://doi.org/10.25100/hye.v0i16.6917>

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Nueva York, NY

Habermas, J. (1981). *Verdad y justificación*.

Jelín, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores.

Jelín, E. (2003). *La represión estatal y los trabajos de la memoria*. Minneapolis, MN: Prensa de la Universidad de Minnesota.

Jelín, E. (2010). *Registro y representación del pasado: ¿Qué verdad? ¿Qué justicia?* Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores.

Menco, E. (2022). Maestros víctimas del conflicto armado colombiano y memoria histórica en el marco de la ley 1448 de 2011. En: *Revista CES Derecho*. vol. 13. No. 2, mayo a agosto de 2022, pág. 111-13 <https://dx.doi.org/10.21615/cesder.6764>

Rawls, J. (2007). *Conferencias sobre la historia de la filosofía moral*. Prensa de la Universidad de Harvard.

Riaño Alcalá, P., & Uribe, MV (2016). Construyendo la memoria en medio de la guerra: el Grupo de Memoria Histórica de Colombia. *Revista Internacional de Justicia Transicional*, 10(1), 6–24. <https://doi.org/10.1093/ijtj/ijv036>

Riaño-Alcalá, P., & Uribe, MV (2006). *Pasados y presentes de la violencia en Colombia: Estudio y pedagogía de la memoria*. Medellín: La Carreta Editores

Sánchez, G. (2016). Enseñar la guerra: pedagogía de la memoria y educación para la ciudadanía. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, 43(2), 349-379.

- Sieder, R. (2011). Exigiendo justicia y seguridad: mujeres indígenas y pluralidades jurídicas en América Latina. Prensa de la Universidad de Rutgers.
- Todorov, T. (2000). Hope and Memory: Lessons from the Twentieth Century. Princeton, Nueva Jersey: Princeton University Press.
- Tovar, AM (2015). Educación, memoria y conflicto: Retos y perspectivas. Revista Colombiana de Educación, (68), 21-45.
- Vélez, G. (2012). Pedagogías de las memorias de la historia reciente colombiana: construir memoria, en el campo de una memoria imposible?. Revista Colombiana de Educación. N62 pp245-264. Bogotá Colombia.
- Vélez, Villafañe Gerardo; Ortega Valencia Piedad y Merchán Díaz Jeritza (2017). La escuela en ecologías violentas: entre las políticas y la pedagogía de la memoria Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación, vol. 8, No. 1, 187-201ISSN: 2215-8421
- Vegh, V. (2022). La Memoria como Narrativa para la No Repetición. Reflexiones acerca de las transiciones en Colombia y Argentina. Revista estudios Psicosociales Latinoamericanos-REPL vol. 4, 2021. PÁG. 158 – 175
- Wertsch, JV (2002). Voces del recuerdo colectivo. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.