



**Educación para la paz a través de la memoria ejemplar en contextos afectados por el
conflicto armado colombiano**

Santiago Alexis Correa Monsalve

Geraldine Gallego Osorio

David Holguín Ramírez

Trabajo de grado presentado para optar al título de Licenciado en Ciencias Sociales

Asesor

Ariel Humberto Gómez Gómez, Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Licenciatura en Ciencias Sociales

Medellín, Antioquia, Colombia

2023

Cita

(Correa Monsalve, Gallego Osorio & Holguín Ramírez, 2023)

Referencia

Estilo APA 7 (2020)

Correa Monsalve, S.A., Gallego Osorio, G., & Holguín Ramírez, D. (2023). *Educación para la paz a través de la memoria ejemplar en contextos afectados por el conflicto armado colombiano* [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.



Línea de Escuela abierta y formación para la ciudadanía



Centro de Documentación Educación

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Dedicatoria

A las víctimas del conflicto armado colombiano.

Agradecimientos

Agradezco a mis padres por el total apoyo que me brindaron durante mi carrera universitaria. A mi madre por mostrarme el difícil pero valioso camino de la docencia. A los maestros que me acompañaron a lo largo de los años, algunos de ellos grandes mentores. A la universidad pública por brindarme algunas de las experiencias más gratificantes de mi vida. A los estudiantes del grado 9-1 de la IE Eduardo Santos por un año de aprendizaje. Y por último, a nuestro asesor Ariel y a mis compañeros Geraldine y Santiago, sin ellos esto no hubiera sido posible.

David

Agradezco de manera especial a mi familia por su apoyo incondicional durante todo mi proceso formativo. A mis compañeros Santiago y David por la comunicación, confianza y sincronía puestas en la realización de este trabajo. A nuestro asesor Ariel, por la paciente orientación que nos brindó. Y finalmente, a todas aquellas personas de mi círculo cercano, que directa o indirectamente me acompañaron y motivaron a lo largo de este camino.

Geraldine

Agradezco a mi madre Luz Marina, su amor y constante apoyo a lo largo de mis estudios han sido mi motor principal. A mi familia, sus palabras de aliento y confianza han sido un impulso a lo largo de este trabajo. Agradezco a mis amigos, gracias por su amistad, por remar juntos incluso en los momentos más desafiantes. A nuestro asesor Ariel, por todo lo compartido en este proceso, por su conocimiento y enseñanzas. A mis compañeros Geraldine y David, por caminar juntos en este viaje. Y, por último, me agradezco a mí mismo, por mi esfuerzo y perseverancia y por demostrarme que la incomodidad también me construye.

Santiago

Tabla de contenido

Resumen	8
Abstract	9
Introducción	10
Capítulo I: El eco del tiempo: Un contexto afectado por múltiples violencias	11
1.1 Contextualización Comuna 13	11
1.2 15	
1.3 Planteamiento del problema	17
1.4 Justificación	23
1.5 Estado del arte	25
1.6 Pregunta problematizadora	37
1.7 Objetivos	37
1.8 Operacionalización de los objetivos	38
Capitulo II. El tejido conceptual de una investigación: Un tapiz de ideas entrelazadas	39
2.1 Memoria ejemplar: sobre los usos del pasado	39
2.2 Conflicto armado en Colombia: particularidades de una violencia que transmuta	44
2.3 Educación para la paz: entre la esperanza, la transformación y la crítica	52
Capitulo III. El mapa del camino: Navegando a través de la metodología como brújula	58
3.1 Enfoque de Investigación: Socio-crítico	58
3.2 Método: Investigación Acción	59
3.3 Estrategias didácticas fundamentadas en la didáctica critico-constructiva de Wolfgang Klafki	62
3.4 Técnicas e instrumentos para la recolección y análisis de información	65
3.5 Consideraciones éticas	66

3.6 Análisis de información	67
Capítulo IV. Entre luces y sombras: Resultados del estudio sobre la memoria en tiempos de conflicto	70
4.1 Memorias y experiencias de violencia que desbordan la teoría	70
4.2 Retos y obstáculos para la memoria ejemplar en contextos en que la violencia continúa	79
4.3 Sembrando desde la Educación para la Paz: La importancia de educar en la enseñanza del conflicto y la solidaridad	88
Conclusiones	98
Recomendaciones	105
Referencias	107
Anexos	113

Lista de tablas

Tabla 1 Fuentes consultadas en el estado del arte.	27
Tabla 2 Operacionalización de los objetivos.	40
Tabla 3 Fases de la Investigación Acción adaptadas para este trabajo	64
Tabla 4 Ejemplo de codificación de datos	69
Tabla 5 Matriz para el análisis de información	71

Lista de figuras

Figura 1 Ubicación geopolítica de la Comuna 13	14
Figura 2 Ubicación de la institución Eduardo Santos	16
Figura 3 Biblioteca escolar	17
Figura 4 Patio central	17
Figura 5 Exhibición del museo	18
Figura 6 Exhibición del museo	18

Resumen

Esta investigación tuvo como objetivo aportar a la enseñanza del conflicto armado colombiano en los estudiantes del grado 9-1 de la Institución Educativa Eduardo Santos de Medellín, a partir del concepto *memoria ejemplar* para el fortalecimiento de la educación para la paz. Metodológicamente, se partió del enfoque socio-crítico y el método Investigación Acción para construir e implementar un conjunto de estrategias didácticas fundamentadas en la Didáctica Crítico-Constructiva propuesta por Wolfgang Klafki, además se utilizaron diferentes técnicas para la recolección de datos como lo son la observación participante y el grupo focal, con el fin de llevar a cabo los objetivos investigativos.

El trabajo dio por resultados, una serie de reflexiones sobre la diversidad y complejidad de las violencias experimentadas y rememoradas por los participantes, el modo en que estas crean escenarios de miedo, inmovilidad y normalización de la violencia, generando grandes retos para el ejercicio de memoria ejemplar en contextos en que la violencia no ha terminado, así como posibilidades pedagógicas desde la educación para la paz para abordar la tramitación de los conflictos y promover espacios educativos en que la paz se muestre como una posibilidad real.

Finalmente, se concluye con un conjunto de reflexiones en torno al papel de los maestros y maestras de ciencias sociales a la hora de abordar la enseñanza del conflicto armado de forma crítica, teniendo en cuenta las potencialidades de las pedagogías de la memoria y puntualmente de la memoria ejemplar para favorecer la transformación de los territorios hacia la paz.

Palabras clave: conflicto armado, memoria ejemplar, educación para la paz, pedagogías de la memoria.

Abstract

The objective of this research was to contribute to the teaching of the Colombian armed conflict in the students of grade 9-1 of the Eduardo Santos Educational Institution of Medellin, based on the concept of exemplary memory for the strengthening of peace education. Methodologically, the socio-critical approach and the Action Research method were used to build and implement a set of didactic strategies based on the Critical-Constructive Didactics proposed by Wolfgang Klafki, in addition, different techniques were used for data collection such as participant observation and the focus group, in order to carry out the research objectives.

The work resulted in a series of reflections on the diversity and complexity of the violence experienced and remembered by the participants, the way in which these create scenarios of fear, immobility and normalization of violence, generating great challenges for the exercise of exemplary memory in contexts where violence has not ended, as well as pedagogical possibilities from peace education to address the processing of conflicts and promote educational spaces in which peace is shown as a real possibility.

Finally, the paper concludes with a set of reflections on the role of social science teachers in approaching the teaching of the armed conflict in a critical way, taking into account the potential of memory pedagogies and specifically of exemplary memory to favor the transformation of territories towards peace.

Keywords: armed conflict, exemplary memory, peace education, pedagogies of memory.

Introducción

Recuperando las palabras de Jacques Le Goff “la memoria intenta preservar el pasado sólo para que le sea útil al presente y a los tiempos venideros”. Guiados por la convicción de contribuir a la construcción de un porvenir más justo y en paz, la presente investigación se desarrolló a partir de las pedagogías de la memoria, en el contexto de la Comuna 13, territorio que padeció las vehemencias del conflicto armado colombiano y donde hasta el día de hoy perviven violencias que sientan su origen en el pasado de este conflicto.

Para el desarrollo de esta investigación se trazó como objetivo aportar a la construcción de memoria ejemplar con miras al fortalecimiento de la educación para la paz en los estudiantes del grado 9-1 de la I.E Eduardo Santos a partir de la enseñanza del conflicto armado.

Teniendo en cuenta el objetivo del trabajo, se dispuso este documento en cuatro capítulos: En el primer capítulo “El eco del tiempo: Un contexto afectado por múltiples violencias” en que se presenta la contextualización de la Comuna 13 y del centro de práctica, así como la revisión de antecedentes, para posteriormente construir el planteamiento del problema, la pregunta problematizadora y los objetivos de la investigación. El segundo capítulo “El tejido conceptual de una investigación: Un tapiz de ideas entrelazadas” hace referencia al marco conceptual construido para el desarrollo de la investigación, allí, se hallan los conceptos de conflicto, memoria ejemplar, conflicto armado y educación para la paz. El tercer capítulo “El mapa del camino: Navegando a través de la metodología como brújula” plasma el diseño metodológico, donde se observa el enfoque de investigación: Socio-crítico, el método: investigación acción, la fundamentación teórica de las estrategias didácticas basadas en la Didáctica Crítico-Constructiva de Wolfgang Klafki como parte del aporte a la enseñanza del conflicto armado colombiano y las técnicas de investigación utilizadas en la recolección de información, finalmente en el cuarto capítulo “Entre luces y sombras: Resultados del estudio sobre la memoria en tiempos de conflicto” se presentan los hallazgos encontrados en nuestro ejercicio de investigación.

Capítulo I: El eco del tiempo: Un contexto afectado por múltiples violencias

1.1 Contextualización Comuna 13

Nuestra llegada a la Comuna 13 y especialmente a la IE Eduardo Santos se da en el marco de la línea de investigación sobre “Escuela abierta y formación para la ciudadanía”, desde la cual nos interesamos por la relación entre la escuela y la comunidad en un contexto afectado por el conflicto armado, en que aparece el Museo Escolar de la Memoria Comuna 13 como una forma de construir sentidos del pasado en conjunto con la comunidad.

La Comuna 13 es una de las 16 comunas en que está dividida la ciudad de Medellín, siendo conformada por los barrios El Corazón, La Asomadera, Betania, Belencito, Villa Laura, Independencia 1, Independencia 2, Independencia 3, Nuevos Conquistadores, Veinte de Julio, El Salado, Eduardo Santos, Quintas de San Javier, San Michel, Antonio Nariño, San Javier 1, San Javier 2, El Socorro, La Gabriela, La Luz del Mundo, Loma Verde, Juan XXIII, La Quiebra, La Divisa, La Pradera, Santa Rosa de Lima, Metropolitano, Alcázares, Blanquizal, El Pesebre, El Paraíso y Mirador de Calasanz.

Estos barrios empiezan a ser conformados principalmente en las décadas de los setenta y ochenta, por familias empobrecidas de otros sectores de la ciudad y campesinos desplazados por las fuertes oleadas de violencia vividas en otras zonas del departamento y del país. Así mismo, a lo largo de los años noventa y en la primera década del siglo actual, la comuna continuó siendo poblada en diferentes ritmos asociados a la intensificación de la violencia (Quiceno et al., 2015).

La Comuna 13 no sólo ha sido receptora de población, sino también expulsora, pues debido a la presencia de diferentes actores armados se ha dado el desplazamiento forzado intraurbano de manera regular, primero por el dominio miliciano entre los años 1985 y 2000, luego, entre los años del 2001 al 2003, con la ofensiva del Bloque Metro y el Bloque Cacique Nutibara, y el consecuente despliegue de acciones militares en alianza entre paramilitares con agentes de Estado, la más conocida de ellas (pero no la única) fue la Operación Orión en el año 2002. Después de esto, entre los años 2004 y 2007 la Comuna 13 vivenció el repliegue de la guerrilla y las desmovilizaciones de los paramilitares, y entre el 2008 y 2010, la recomposición de combos y grupos armados en

disputa por el dominio del narcotráfico y otras actividades ilegales en el territorio (Grupo de Memoria Histórica, 2011).

Es de tener en cuenta, que el actuar de los grupos ilegales es movido por intereses principalmente económicos, por ello, el principal móvil de los grupos armados en la comuna ha sido el control territorial para el manejo de actividades como el narcotráfico, el tráfico de armas, la explotación sexual, el loteo ilegal de predios y la extorsión al comercio y otras economías locales (Rodríguez, 2021). Además, es posible hallar cuatro tipos de interés teniendo en cuenta el informe *Comuna 13: Memorias de un territorio en resistencia Graves violaciones a los derechos humanos y resistencias a la violencia en la Comuna 13 de Medellín durante el periodo 1995-2020*:

- Interés en el control de corredores: La Comuna 13 cuenta con dos rutas estratégicas importantes para la ilegalidad (la salida por Altavista y la salida al mar por San Cristóbal) las cuales posibilitan el desplazamiento de grupos delincuenciales y el tráfico de drogas y armas, siendo esto una de las motivaciones que llevó al enfrentamiento entre paramilitares, guerrillas y fuerzas del Estado en el territorio.

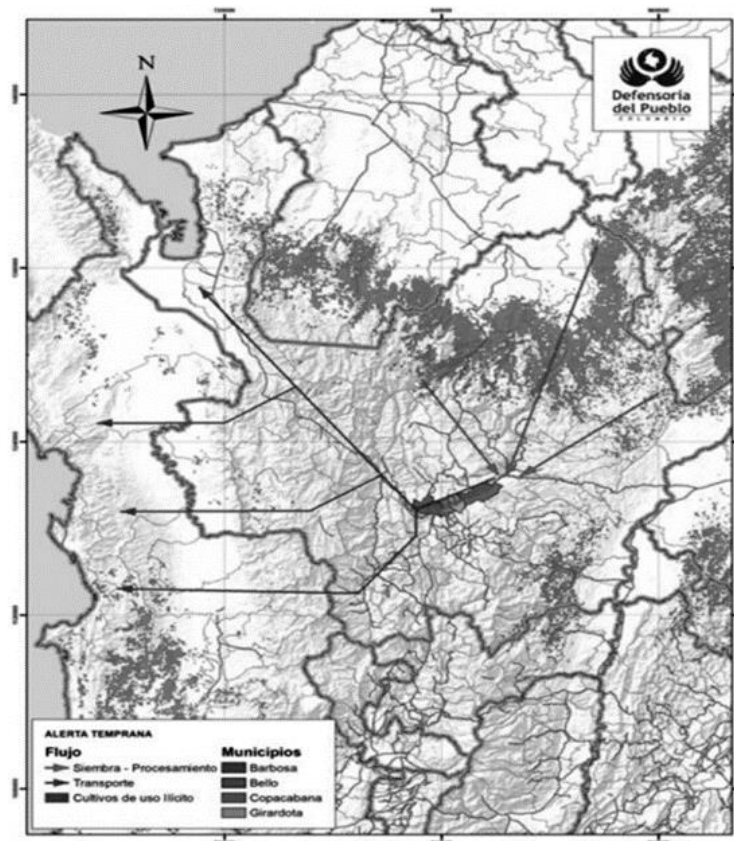


Figura 1. Ubicación geopolítica de la Comuna 13.

Fuente: Defensoría del Pueblo (2020 en Rodríguez, J. 2021)

- Interés en el control local: El rápido acceso a rentas y recursos que provienen de la extorsión de toda actividad que genere dinero en las comunidades, es una de las razones por la cual las estructuras ilegales alcanzan un desarrollo armado y de control tan rápido, ya que esta actividad produce dinero en tiempos muy cortos, lo que posibilita a su vez el fortalecimiento de los grupos armados. Debido a esto, los intereses por controlar las zonas y barrios, atrae a otros grupos armados, creando disputas por el control local, dejando en el medio a la sociedad civil.
- Intereses en la economía formal o legal: Los actores armados han buscado ampliar su base económica a partir de actividades económicas legales o acciones socialmente aceptadas, así, parte del control del territorio corresponde a la venta de productos básicos de la canasta familiar como es la venta de huevos, leche y arepas como forma de lavado de dineros de actividades ilícitas principalmente del narcotráfico, “las estructuras criminales llegan a un punto de

maduración o de avance en sus intereses y empiezan a cooptar partes del mundo de la economía formal y ya no se quedan solo en la coerción extorsiva” (Rodríguez, 2021, p. 49).

- Interés de control social: Si bien la pretensión principal de los grupos armados es el factor económico, el control social se convierte en el segundo más importante, dado que permite legitimar el actuar de los grupos ilegales en los territorios, de esta forma, la sociedad civil se convierte en un medio que otorga reconocimiento a los grupos ilegales, donde se crea un vacío legal que el Estado no alcanza a llenar, de esta forma los actores armados fungen como Estado regulando los comportamientos de la población (Rodríguez, 2021).

Si bien la Comuna 13 ha estado en el imaginario del resto de la ciudad como un escenario de guerra y violencia, también es importante resaltar la resistencia y liderazgo comunitario que muchos de sus pobladores han mantenido pese a los hechos de violencia que intentan fragmentar el tejido social. Hurtado (1998, citada por Quiceno et al., 2015) señala que la población ha participado en muchas ocasiones de manera comunitaria en la defensa del territorio, la búsqueda de la satisfacción de las necesidades básicas como el agua y la energía, así como a través de diferentes redes y organizaciones comunitarias para conseguir fines comunes.

1.2 Contextualización del centro de práctica

La I. E. Eduardo Santos se encuentra en el barrio que lleva su mismo nombre, el cual hace parte de la Comuna 13, y está ubicada al noroccidente de la ciudad de Medellín, en la Calle 43 # 120c - 7. La institución fue fundada en 1984 como parte de una iniciativa privada, pero rápidamente, en 1986 se convierte en una institución oficial, la cual inicialmente solo atendía a primaria, hasta el año de 1998, momento en que se incorpora el grado sexto, y finalmente en 2001 se cubrían todos los grados de primero a once. Durante el año 2001 y 2002 la escolaridad fue intermitente debido a los problemas de seguridad pública que atravesaba la ciudad y en especial esta comuna, lo que tuvo como consecuencia un aumento en el porcentaje de alumnos que desertaron de la institución por miedo a desplazarse hacia ella, por este motivo los maestros tuvieron que elaborar jornadas especiales de medio tiempo (Guía para la caracterización del centro de práctica, 2022).



Figura 2. Ubicación de la institución Eduardo Santos.

Fuente: Google Maps, 2022.

Actualmente, los estudiantes que conforman la comunidad educativa viven en diferentes sectores de la Comuna 13, como por ejemplo el Salado, 20 de Julio, Las Independencias, Antonio Nariño, El Socorro, Nuevos Conquistadores, La Loma y por supuesto Eduardo Santos, sin embargo, cuenta con un servicio de transporte en bus, lo que permite minimizar el riesgo a la integridad física, cuando los estudiantes se desplazan al colegio a través de zonas monopolizadas por grupos armados. Como lo menciona la guía para la caracterización (2022), los estudiantes tienen entre 5 y 18 años en promedio, y pertenecen a los estratos 1 y 2 en la mayoría de los casos, muchos de ellos vienen de familias monoparentales, y es común que sus padres o acudientes cuenten con un bajo nivel educativo, ya que apenas el 5% tuvieron la oportunidad de ingresar a una institución de educación superior, haciendo que el índice de desempleo sea mayor que en otros lugares de la ciudad.

Las situaciones descritas anteriormente causan que muchas de las familias de los estudiantes atraviesen dificultades socio económicas, las cuales agravan y a su vez son agravadas por los fenómenos de violencia, desplazamiento forzado, y asentamiento irregular, especialmente de población afro y venezolana.

Respecto a la planta física de la institución, esta cuenta con tres pisos, un patio central con dos accesos desde el primer piso hacia los pisos superiores, restaurante escolar, tienda, sala para maestros, dos salas de informática, biblioteca, cuarto de enfermería, rectoría, dos coordinaciones, secretaria y un bloque completo dedicado al museo escolar, al cual solo se puede acceder con autorización. Cada piso cuenta con varios salones, así como un baño de hombres y uno de mujeres. Por otro lado, en el sector alrededor de la Institución se cuenta con diferentes espacios deportivos, para el aprovechamiento del tiempo libre, el esparcimiento y la convivencia, allí el INDER ofrece capacitaciones y talleres a personas de diferentes edades y en diversas disciplinas deportivas.



Figura 3. *Biblioteca escolar.*

Fuente: Fotografía propia, 2022.



Figura 4. *Patio central.*

Fuente: Fotografía propia, 2022.

Por último, cabe destacar la labor y la lucha que ha llevado a cabo la institución desde hace años, buscando ser reconocida como víctima del conflicto armado, a causa del historial de violencia que ha experimentado la comunidad educativa, desde directivos y maestros, hasta estudiantes y acudientes. Como respuesta a este pasado violento, desde el año 2018 se ha dado a la tarea de crear un museo escolar de la memoria, el cual tiene como propósito aportar a la formación de sujetos críticos, comprometidos con la construcción colectiva de la memoria comunitaria.

En el museo se cuenta la historia del conflicto vivido en la Comuna 13 a través de un mural, además se tiene una exposición de varios objetos y creaciones de la comunidad que son evidencias de aquellos hechos traumáticos, pero también de la resiliencia y la transformación logradas. Gracias a este proyecto, la institución se ha integrado con otros grupos que reivindican la construcción de memoria colectiva, como el Movimiento de Víctimas de Crímenes de Estado (MOVICE) o el grupo

de Mujeres Caminando por la Verdad. Asimismo, los maestros de la institución han recibido reconocimiento por parte de entes gubernamentales estatales por su aporte pedagógico para la dignificación y transformación de la sociedad.



Figura 5. *Exhibición del museo.*

Fuente: Fotografía propia, 2022.

Figura 6. *Exhibición del museo.*

Fuente: Fotografía propia, 2022.

1.3 Planteamiento del problema

Formulación del problema

El desarrollo de una investigación debe responder a un problema o necesidad que se tenga en el contexto en el cual se está trabajando, por lo tanto, es vital conocer el contexto antes de enfocarse en el problema de investigación, es por esto que nuestro primer paso fue realizar una visita guiada a la institución y al museo que allí se encuentra, con el fin de hacernos una idea de las particularidades de este lugar.

Conforme fueron pasando los días, tuvimos la oportunidad de conocer más profundamente las dinámicas propias de la institución, esto a través de las horas de docencia directa que cada uno de nosotros realizó con sus respectivos grupos, aquí conocimos como eran las relaciones de los estudiantes, además de sus actitudes ante los temas abordados en clase, lo cual nos sirvió como insumo para el siguiente paso, que consistió en la construcción de un árbol de problemas, donde ubicamos lo que para nosotros eran las mayores dificultades que se tenían en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, (desinterés por la historia reciente y falta de identificación con el pasado) así como las causas (enseñanza de una historia oficial, falta de materiales) y las consecuencias de estas dificultades (ausencia de pensamiento crítico frente al pasado reciente, no reconocimiento de la otredad, repetición de hechos violentos).

Teniendo en cuenta lo anterior, procedimos a realizar algunas actividades didácticas diagnósticas con el fin de conocer un poco más acerca de las biografías de los estudiantes y de sus familias, buscando de esta manera conectar a los estudiantes con el pasado, a través de sus propias experiencias, cuidando siempre de no revivir algún trauma o de revictimizar a los sujetos. Aquí indagamos sobre episodios de violencia directa o indirecta que hayan marcado la vida de los estudiantes, y les pedimos que hicieran una entrevista corta a sus familiares indagando sobre este mismo asunto, para posteriormente, en varios grupos, identificar experiencias comunes utilizando como insumo sus historias y las de sus familiares. Este ejercicio nos permitió identificar que no hay un solo estudiante, ni una sola familia que no haya experimentado la violencia, en su mayoría relacionada con el conflicto armado, sin embargo, los estudiantes no muestran una conexión o identificación con estos hechos, por lo que llegamos a la conclusión de que nuestro trabajo debería apuntar al reconocimiento de ese pasado violento, y a una apuesta por un futuro en paz.

Por último, realizamos una revisión documental sobre la enseñanza del pasado reciente en el currículo colombiano, para ello se revisaron 16 artículos, buscando de esta manera resaltar la importancia del tema, así como las dificultades a las que se ha enfrentado y la manera en que ha sido abordado en la escuela. Encontramos que el currículo colombiano se ha caracterizado por tener un discurso patrioter que resalta los símbolos y héroes nacionales, criminalizando el conflicto y a los grupos insurgentes, condicionando la percepción que las pasadas generaciones han tenido sobre el pasado reciente y que buscan transmitir a los jóvenes.

Problema de investigación

A lo largo de la historia de Colombia la enseñanza del pasado ha tomado diferentes formas y ha servido a múltiples intereses. Durante el siglo XIX la enseñanza del pasado estuvo enfocada en la legitimación de la construcción del Estado nación, siendo acogida por los líderes de la independencia como la base para formar un sentimiento de identificación nacional. Para garantizar esto, los nuevos dirigentes se valieron de la promulgación de decretos y leyes que les permitiera asumir el control de la enseñanza o “instrucción pública”, sin embargo, los primeros decretos no llegaron a realizar grandes cambios respecto a la educación colonial con que la Iglesia asumió el control educativo, además permaneció la enseñanza de saberes heredadas de la metrópolis española. Luego, en la segunda mitad del siglo XIX, emergen los manuales de historia de tipo cronológico en que se periodiza la historia en cuatro fases: el descubrimiento, la conquista, la colonia y la república, teniendo como objetivo a través de la escritura, legitimar las acciones de las élites respecto a la construcción del proyecto nacional (Restrepo, 2018).

Como herencia del siglo pasado, durante gran parte del siglo XX la enseñanza de la historia se va a centrar en el fomento del patriotismo, sin embargo, durante el gobierno de Alfonso López Pumarejo, un presidente liberal que toma el poder 1934, la enseñanza de la historia patria tendría una disminución, al igual que la instrucción cívica y religiosa (González, 2015).

No obstante, las reformas liberales no lograron llevarse a cabo totalmente, pues en 1946, los conservadores retoman el poder y al culpar del Bogotazo a las reformas educativas liberales, alegando que fomentaban el desorden y la violencia, logran justificar una contrarreforma mediante el Decreto 2388 de 1948, con el cual se estipula la intensificación de la historia patria, en compañía de formación cívica y moral con el fin de garantizar el “orden social” al formar un ciudadano patriota y obediente (Gonzales, 2015).

La historia patriótica continúa en el periodo del Frente Nacional, aunque en el marco de la Alianza para el Progreso se promulga el Decreto N° 45 de 1962, que busca reformar el plan de estudios para que logre responder a las necesidades del desarrollo económico y social del país, en este contexto adquiere centralidad un discurso político de desarrollo, que pierde de vista el pasado, en especial el pasado reciente de “La Violencia”, para mirar ciegamente a un futuro de progreso prometido por el desarrollo capitalista (González, 2015).

En los años ochenta se da una reforma para unificar las ciencias sociales, en este periodo la historia toma una perspectiva interdisciplinar, y se visualiza como un objeto inacabado, complejo y lleno de conocimientos para los estudiantes, por lo que su enseñanza deja de ser sólo de historia patria y se empieza a enseñar por diferentes ciclos escolares historia universal (Restrepo, 2018).

Así mismo, en esta década, durante el gobierno de Belisario Betancur C. (1982- 1986) y con él la búsqueda de negociaciones de paz con las guerrillas se empieza a enseñar la historia de la violencia reconociendo que se da por orígenes y causas diversas (González, 2015).

Ya en 1991 se da una reforma al plan de estudios en que la enseñanza de la historia se aleja de los relatos patrióticos románticos, y ahora se buscaría que sirva para el análisis crítico de la sociedad, de ahí que se instale la enseñanza de la historia reciente y con esto, el conocimiento sobre las problemáticas del país (González, 2015). Enseñar el pasado reciente había sido muy rechazado en el siglo XX en la medida en que se pensaba que promovía el odio hacia actores sociales y estatales presentes, desconociendo que la enseñanza del pasado reciente permite comprender de manera más precisas los fenómenos sociales presentes y las motivaciones de los actores sociales a través de fuentes orales (Orellano & Ibarra, 2018).

Del mismo modo, durante los años noventa se dan elevados niveles de violencia a nivel urbano debido al narcotráfico, contexto en el cual fueron asesinadas figuras políticas conocidas haciendo que los hechos de violencia tomen mayor visibilidad mediática y por tanto, a partir de los 90 y 2000, la escuela se ve forzada a abordar y reconocer el asunto, de manera que desde la enseñanza de las ciencias sociales se incluyan no sólo contenidos de democracia y paz, estipulados desde los años ochenta, sino también de violencia al señalar que la paz no se logra ignorando las problemáticas sociales.

Así, teniendo en cuenta la despolitización del conflicto armado en Colombia (esto es la aparición de actores armados con intereses económicos particulares y no necesariamente de lucha ideológica contra el orden establecido) y la perduración del mismo hasta el día de hoy, se inicia la enseñanza del pasado reciente en la escuela colombiana, presentándose como un caso particular frente a las demás experiencias vividas por los países del cono sur del continente de América Latina, enfáticamente aquellos que fueron golpeados por las dictaduras. De este modo, Colombia al ser un país embrionario frente a la enseñanza del pasado reciente en la escuela, toma como referentes a países como Chile y Argentina.

El panorama de Colombia frente a la enseñanza del pasado reciente es más complejo como consecuencia de las dos variables ya mencionadas -despolitización del conflicto armado y la perduración del mismo hasta la actualidad- lo que ha provocado que maestros por convicción propia y sin tener unas bases jurídicas y normativas frente a la enseñanza de la historia del pasado reciente en la escuela hayan optado por interpelar los contenidos a enseñar, con la intencionalidad de movilizar la historia que se presenta como inmóvil y así poder empezar a problematizar y visibilizar nuevas memorias del pasado que han sido soterradas, por lo que:

la enseñanza de la historia reciente en la escuela se constituye en un escenario de lucha por la incorporación de nuevas interpretaciones sobre sucesos del pasado que afectan a la sociedad, así como cuestionan las herramientas que tiene la escuela para la enseñanza del pasado reciente desde la trasposición didáctica de los saberes científicos y la vida cotidiana, la transmisión de los saberes intergeneracionales y los conflictos entre memoria e historia. (Kriger, 2011 en Escobar, 2017, p. 7)

Así, la escuela supone un lugar de disputa por las memorias sobre el conflicto armado y otras violencias, dado que desde allí se interpela constantemente sobre los victimarios, sus cómplices y el papel del Estado, lo que genera una molestia para algunos grupos de poder que se han visto envueltos e involucrados en algunas situaciones del conflicto, buscando dar cabida a nuevas narrativas desde otros actores, priorizando una historia que incluya las voces de las víctimas por fuera de los agentes estatales, buscando articular los múltiples relatos y voces desde diversos sectores sociales que narran el pasado desde posturas diferentes, todo con miras a comprender la historia reciente no como algo inerte y sin sentido, sino por el contrario, como una construcción en que las narrativas de las víctimas y los testigos sean claves para reconfigurar los sentidos que hemos otorgado al pasado vivido.

Es debido a la tensión que subyace en la enseñanza del pasado reciente en este caso del conflicto armado en Colombia, que se hace cada vez más importante la enseñanza de este en las aulas de clase, pues los relatos a los que se ven enfrentados los sujetos en la escuela no son neutros (Anderson, 1993, en Arias, 2018). Además, permiten la formación de subjetividades políticas, permitiendo la concepción de sujetos políticos y de ciudadanías, “por ello tiene sentido pensar la

lectura del pasado próximo en clave de agenciamiento político, pues las interpretaciones que se ofrecen de lo que ha sucedido, como se ha visto, son fruto de pujas simbólicas por imponer significados” (Arias, 2018, p. 38).

Igualmente, la enseñanza de la historia reciente en la escuela se presenta como una oportunidad para:

Generar conciencia histórica y pensamiento político como mecanismo para superar la amnesia y la impunidad en sociedades con intensas problemáticas no resueltas, como en el contexto colombiano (...) como parte de un proyecto político y social que busca la superación de hechos violentos que han dejado huellas en la sociedad y donde la escuela debido a su papel como formadora asume un papel importante frente a la pretensión de la no repetición de los hechos violentos y la circulación de diversas versiones de lo ocurrido. (Escobar, 2017, pp. 7-8)

A pesar de la importancia presente y futura que tiene la enseñanza de la historia reciente en nuestro país, hay sectores de la sociedad a los que no les interesa el esclarecimiento de los hechos pasados ya que se descubriría quienes fueron los causantes, teniendo que asumir su responsabilidad y enfrentar las consecuencias, por lo que prefieren poner trabas y obstáculos a estos procesos. Aun así, el modelo de la enseñanza del pasado reciente fue apoyado por la mayoría de presidentes hasta la llegada de Álvaro Uribe en el 2004, quien, como cuenta González (2015), desmontó la reforma educativa para la paz impulsada por Andrés Pastrana, a la vez que despolitizaba y criminalizaba el conflicto.

Como consecuencia del retroceso y las dificultades que hubo en la enseñanza del pasado reciente durante los 8 años de la administración Uribe, la normativa educativa apenas vislumbraba algunos temas relacionados con el pasado violento, reduciendo el conflicto armado a hechos aislados, por lo que durante casi una década la enseñanza de la historia reciente en Colombia quedó anclada únicamente a eventos del pasado lejano y se enseñaba el conflicto como si hubiera finalizado y fuera parte del pasado, generando desconocimiento sobre la actualidad del conflicto armado, y condicionado los contenidos que el currículo asumía para ser enseñados, el cual no tenía en cuenta las historias orales y de vida de diversos actores y víctimas del conflicto, apoyando un

discurso que se inclinaba por el interés de algunos sectores que no querían promover el tema en la escuela (Escobar, 2017).

Gracias a los acuerdos de paz firmados en la Habana en el año 2016, el país se interesó de nuevo por la enseñanza del pasado reciente y lanzó una serie de reformas educativas enfocadas en su enseñanza, dentro de las cuales destaca la ley 1732, la cual establece la Cátedra de la Paz como de obligatorio cumplimiento en todas las instituciones educativas del país. Sin embargo, estas reformas para la enseñanza de la historia reciente han encontrado dificultades, ya que muchos de los estudiantes o sus familiares siguen experimentando estos acontecimientos violentos, por lo que no se cuenta con el tiempo necesario para su procesamiento, ni con formas de comprender el pasado que ayuden a la tramitación histórica y social presente.

De igual manera, es evidente que la escuela le ha asignado más tiempo y espacio a otras áreas que considera de mayor importancia, haciendo que las temáticas históricas rara vez sean explicadas desde su origen hasta el tiempo presente, por lo tanto, la enseñanza del pasado reciente de Colombia casi siempre queda reducida a los contenidos priorizados para el grado noveno, al ser un contenido específico de este grado.

Por último, es de vital importancia comprender que las intenciones con las que se enseña el pasado reciente definen aquello que las próximas generaciones recordarán y aquello que olvidarán, por ello el deber ético-político de los maestros es cuestionar las verdades oficiales y visibilizar versiones alternativas que han sido silenciadas, con el fin que los estudiantes asuman posicionamientos morales frente al conflicto, y es precisamente esto lo que buscamos al utilizar las memorias ejemplares como herramienta para la enseñanza del conflicto armado colombiano con miras a aportar a la educación para la paz.

Así, encontramos que es crucial darle un espacio a la enseñanza del pasado reciente en el aula de clase, sin embargo, a partir de diferentes actividades didácticas diagnósticas realizadas en el marco de este trabajo, hallamos como problemática que los estudiantes presentan un notorio desinterés y falta de identificación por el pasado reciente, pese a que en las memorias y biografías de sus familiares se narran experiencias directas relacionadas con el conflicto armado colombiano. Lo que permite problematizar no sólo la forma en que el pasado reciente ha sido invisibilizado en la escuela, sino también, cómo la enseñanza de este (en los casos en que se ha dado) se ha realizado de forma lejana, como relatos que no tienen relación con la vida de los estudiantes.

1.4 Justificación

Teniendo en cuenta que el problema de la investigación trata de hacer frente al notorio desinterés y falta de identificación por el pasado reciente que tienen los estudiantes del grado 9-1, pese a que en las memorias y biografías de sus familiares se narran experiencias directas relacionadas con el conflicto armado colombiano, este trabajo aporta un enfoque diferente a la hora de abordar el conflicto armado, ya que las planeaciones didácticas son basadas en la información recolectada a través de los relatos de sus familiares, así como de personas pertenecientes a su comuna, buscando de esta manera construir una enseñanza contextualizada, que ayude a los estudiantes a comprender las causas y las consecuencias que ha tenido el conflicto en Colombia, y más específicamente en la Comuna 13.

Es entendible que un tema tan complejo y con múltiples aristas como lo es el conflicto armado en nuestro país se presente dificultoso para los estudiantes a la hora de estudiarlo y para los maestros y maestras enseñarlo, sin embargo, si se explica basado en las realidades que ellos ven y experimentan en su cotidianidad, es factible que les resulte más sencillo comprenderlo, aunque sea a grandes rasgos.

Asimismo, el hecho de utilizar las memorias de sus familiares como insumo, no solo permite rescatar estas memorias del olvido, sino que posibilita a los estudiantes hacer comparaciones entre el pasado y el presente, para de esta manera identificar los cambios y las discontinuidades que presenta el conflicto armado a lo largo de los años, además, al tener presentes estas historias que normalmente no se cuentan en el hogar, es posible extraer una lección de ellas para evitar que los mismos hechos victimizantes se vuelvan a experimentar en la actualidad o en un tiempo futuro.

Por otra parte, la investigación es relevante pues no solo busca realizar una contribución teórica a la hora de abordar la enseñanza del pasado reciente en el marco del conflicto armado colombiano, sino que también pretende dotar a los maestros de una serie de herramientas prácticas que pueden servir para llevarlas a cabo en conjunto con sus estudiantes, realizando las debidas modificaciones según el contexto en el que se apliquen. Allí se encuentran temáticas variadas, desde problemáticas más generales a nivel nacional como es el caso del desplazamiento forzado, pasando por la diferenciación entre conflicto armado rural y urbano, llegando a contextos más

específicos como es el caso de la ciudad de Medellín, en especial la Comuna 13, e inclusive abordando experiencias propias de los estudiantes.

De igual manera, la investigación pretende ser un aporte a la construcción de paz en contextos que se mantienen problemáticos en la actualidad, tanto dentro como fuera de la escuela. Este trabajo busca impulsar a los jóvenes a que tengan otras maneras de relacionamiento con su entorno y las personas que hacen parte de él, pues las actividades didácticas, además de tener un componente teórico, se enfocan en el fortalecimiento de actitudes como la compasión, la solidaridad, el respeto por uno mismo y por el otro, el trabajo equipo, la escucha, la comprensión de otros puntos de vista, el dialogo, entre otros.

Lo anterior toma más relevancia si se tiene en cuenta que actualmente, a pesar de que han cambiado los actores, muchas de las dinámicas de violencia que tuvieron presencia en la comuna durante el conflicto armado, han mutado y se han mantenido hasta el día de hoy, por lo que es vital que desde la educación se formen jóvenes que puedan romper con este ciclo de violencia que se mantenido en el sector durante décadas. Por otra parte, ayuda a mejorar el relacionamiento de los estudiantes dentro de la institución y el aula de clase, haciendo de estos espacios más propicios para el aprendizaje y la construcción de comunidad.

Por último, esta investigación busca contribuir a lo estipulado en la ley 1732 de 2014, donde se establece la obligatoriedad de la cátedra de paz en todas las instituciones educativas del país, aportando a la construcción de una cultura de paz sostenible que mejore la calidad de vida y el relacionamiento de la población.

1.5 Estado del arte

El estado del arte es una investigación de tipo documental que tiene por propósito conocer el balance actual de un objeto o campo de estudio, para luego, permitir la creación de nuevos ámbitos de investigación. Es por tanto, un procedimiento riguroso que implica la selección, organización y el análisis crítico de la información (Guevara, 2016). A continuación, se presenta el estado del arte construido para esta investigación el cual se realizó de la siguiente manera:

En primer lugar, se consultaron en diferentes bases de datos académicas, investigaciones referidas al trabajo con pedagogías de la memoria desde las ciencias sociales, de allí se seleccionaron 24 fuentes investigativas.

Título	Autores	Año
La memoria histórica en la enseñanza del conflicto armado colombiano en la escuela.	Ceballos, J. G. & González, L. F.	2017
Usos pedagógicos de las memorias inmediatas de los y las jóvenes del Movimiento Cultural Juvenil del barrio Esfuerzos de Paz I surgidas en el marco de la ejecución del proyecto Jardín Circunvalar de Medellín.	Chancy, E., & Villada, M. I.	2016
Enseñanza y Evaluación de la Memoria Histórica a propósito de la historia reciente en la Institución Educativa Héctor Abad Gómez.	Acevedo, John W	2021
Construcción de la cátedra de la paz a través de las narrativas de los niños en la Institución Educativa La Gabriela de Bello.	Cuervo, J. E, García, B. P., & Hincapié. J. A.	2017
Límites y alcances de una pedagogía de la memoria: hacia la consolidación de contenidos y estrategias para la enseñanza de la memoria histórica del poblamiento de los barrios periféricos de la Comuna 3 de la ciudad de Medellín.	Londoño Rúa, J. A., & Londoño Rincón, M.	2016
Memorias afrodiaspóricas en la construcción étnico-territorial de Marriaga: una comunidad negra del Darién Chocoano.	García Puerta, A., Rave Copete, C., & Muñoz Uribe, M. A.	2019
Tejiendo memoria desde el MEMC13: Cultura escolar en la Institución Educativa Eduardo Santos.	Briceño Amaya, J.A., Marín Zapata, M., & Rendón Morales, V.M.	2021
Los lugares de memoria: una apuesta pedagógica para la construcción de cultura de paz dirigida a niños de 7 a 12 años.	Martínez, M. A.	2021
El uso de la pedagogía de la memoria en la construcción de subjetividades desde la perspectiva ética-política, un caso en la educación de las élites.	Flórez, J. U.	2016
Pedagogía de la memoria en los colegios distritales Nuevo San Andrés de los Altos y Orlando Fals Borda de la Localidad de Usme.	Sánchez Castellanos, I. A.	2020

Travesía por la memoria. Propuesta escolar de trabajos de la memoria del conflicto armado, con niños y niñas entre 7 y 12 años de edad.	Castillo, M.	2018
¿A quién le cuentas abuelo? El testimonio de los abuelos como agenciador de memoria en la escuela.	Montes Serna, R.	2016
La formación de la pedagogía de la memoria para posibilitar la experiencia de alteridad en la escuela.	Moreno, A.	2019
Pedagogías para la memoria histórica: reflexiones y consideraciones para un proceso de innovación en el aula.	Londoño, J. G. & Carvajal, J. P.	2015
Memoria e historia desde abajo en la escuela reconocimiento de voces importantes en la enseñanza de las ciencias sociales.	Barragán Marentes, K. A.	2020
Memorias en movimiento: lecturas del pasado en la escuela primaria.	Caro Parrado, J.	2021
Literatura y memoria histórica en la escuela. Una experiencia pedagógica e investigativa.	García, N. O., & González, F.	2019
Pedagogía de la memoria: voces de mujeres víctimas del conflicto armado en Boyacá-Colombia.	Plazas, W. E. C.	2021
La pedagogía de la memoria como propuesta teórica de enseñanza-aprendizaje de la historia reciente, utilizando lugares memoriales de la ciudad de Concepción.	Cayo. I. E.	2012
Para la guerra nada: la pedagogía de la memoria en Colombia 2007-2016.	Mayorga Mendieta, C. A.	2018
La memoria en la escuela como estrategia pedagógica y de investigación.	Sánchez, B. Juan G.	2019
La Pedagogía De La Memoria En La Enseñanza De Las Ciencias Políticas Y Su Vinculación Con La Comprensión Crítica.	Romero Rodríguez, E. U.	2017
La pedagogía de la memoria en la comprensión del desplazamiento forzado, a partir de la construcción de narrativas testimoniales en la escuela.	Rodríguez Pedraza, I.E.	2018

Tabla 1. *Fuentes consultadas en el estado del arte.*

En segundo lugar, se diseñó un instrumento de análisis documental, que consistió en una ficha que preguntaba por ocho aspectos centrales de las investigaciones: enfoques epistemológicos, sujetos participantes y contextos en que se llevaron a cabo las investigaciones, enfoques

metodológicos, técnicas de recolección de información, objetivos de la investigación e intenciones del trabajo desde pedagogías de la memoria, categorías teóricas y resultados.

Enfoques epistemológicos empleados en las investigaciones revisadas

Frente a los enfoques epistemológicos se halló que es preponderante el uso del enfoque hermenéutico y el enfoque socio-crítico. El primero es recurrente en 17 de los trabajos, siendo un enfoque que permite un proceso con dos vertientes, ya que posibilita la comprensión tanto de la forma en que los sujetos interpretan y construyen socialmente la realidad y las narrativas que de allí surgen, como el modo en que los investigadores sociales intentan comprender cómo los sujetos construyen estas realidades (Vain, 2012). Por su parte, el enfoque socio-crítico es retomado en 7 de las investigaciones revisadas, siendo un enfoque que se caracteriza por trascender la mera interpretación, propendiendo por la transformación de las prácticas y procesos sociales al interior de las comunidades (Sánchez, 2020).

Sujetos participantes y contextos de las investigaciones revisadas

En relación a los sujetos y contextos de las investigaciones, 21 de los trabajos consultados se llevaron a cabo en el ámbito escolar y se centraron en el trabajo con estudiantes (mayoritariamente de secundaria) mientras que sólo 3 de estos se dan en contextos no escolares como casas juveniles y/o culturales, en que se presentan tres tipos de sujeto distintos: mujeres víctimas del conflicto armado, comunidades negras y jóvenes de la periferia urbana.

Así mismo, en la literatura revisada, los sujetos investigadores son mayoritariamente estudiantes candidatos al título de licenciados en ciencias sociales y estudiantes de maestría en educación, así como en menor medida, investigadores sociales y educativos de diferentes ramas de las ciencias sociales como filosofía, sociología, psicología educativa y trabajo social.

Enfoques metodológicos y técnicas de recolección de datos identificadas en los estudios reseñados

Se encontró que el método de *Investigación Acción Participativa (IAP)* es el más empleado, siendo retomado en 7 de los estudios revisados. La IAP es un método que permite la participación del investigador en el proceso investigativo sin llegar a condicionar el desarrollo de la misma, combina dos procesos, el conocer y el actuar con miras a comprender y planificar acciones para el cambio de la realidad (Balcazar, 2003).

Así mismo, tienen relevancia métodos como el *estudio de caso*, el cual opta por estudiar la particularidad dentro de un conjunto de fenómenos y eventos, que logra distanciarse de sucesos similares (Duran, 2014). Y el método de *Investigación Acción (IA)*, el cual se según Elliott (Citado en Barragán, 2020) “se basa en la capacidad humana de identificar situaciones problemáticas, de proponer soluciones y de guiar la acción hacia la modificación de dichas problemáticas” (p. 60). En menor medida se presentaron otros métodos como el *análisis documental*, el *biográfico narrativo* y el *método etnográfico*.

Frente a las técnicas investigativas para la recolección de datos, se hallaron nueve tipos diferentes, cabe decir que algunas investigaciones emplearon más de una técnica en su desarrollo. A continuación, se nombran en orden descendente respecto a la cantidad de apariciones en los trabajos: *Entrevista cualitativa*, *grupo de discusión*, *observación*, *revisión documental*, *diario de campo*, *cartografía*, *grupo focal*, *narrativas* y *registro audiovisual*.

Síntesis de los objetivos encontrados en las investigaciones

Con el fin de clasificar los objetivos, tanto generales como específicos hallados en las 24 investigaciones, se crearon cuatro grupos principales categorizados de mayor a menor de acuerdo a la cantidad de investigaciones que tenía cada uno.

En el primer grupo se encuentran 14 investigaciones, y refiere a aquellos objetivos que proponen una serie de usos pedagógicos de las memorias con miras a fortalecer las subjetividades y comprender si desde la pedagogía de la memoria se puede llegar a tener una experiencia de alteridad entre sujetos. Los usos pedagógicos de la memoria se emplean en el campo de la

educación para abordar la enseñanza de la memoria, la paz, la tolerancia, la convivencia, la educación en valores, la formación política, ciudadana y en derechos humanos (Chancy & Villada, 2016).

El segundo grupo aparece en 5 trabajos, contiene los objetivos que buscan comprender la importancia de la memoria histórica para la formación de ciudadanos comprometidos con la construcción de una cultura de paz en las instituciones educativas. La memoria histórica se define como un vehículo para esclarecer los hechos violentos, dignificar las voces de las víctimas y construir una paz sostenible en los territorios (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2015, en Acevedo, 2021).

En el tercer grupo se encuentran aquellos objetivos cuyo propósito es construir, de forma colaborativa, estrategias para desarrollar una propuesta escolar sobre la enseñanza de la cultura de paz y el conflicto armado colombiano en instituciones educativas. Aquí fueron clasificadas 3 investigaciones. La cultura de paz es un conjunto de valores, comportamientos y estilos de vida que abogan por el respeto a la vida, la promoción y la práctica de la no violencia a través de la educación, el diálogo y la cooperación (Castillo, 2018).

Por último, únicamente dos investigaciones conforman el cuarto grupo de objetivos, en que se reconocen el potencial educativo y pedagógico que tienen los lugares de memoria para el abordaje de la historia reciente y la construcción de una cultura de paz. Se entiende por lugares de la memoria, “un conjunto de lugares donde se ancla, condensa, cristaliza, refugia y expresa la memoria colectiva” (Allier, 2008, en Martínez, 2021, p. 56).

Intencionalidades de las investigaciones desde las pedagogías de la memoria

Se clasificaron cinco grandes grupos de intencionalidades que se dan en las investigaciones al trabajo con la memoria, esto es, el para qué se recuerda, qué se busca con la activación de memorias en los trabajos. Esta clasificación es mencionada en orden de importancia de acuerdo al número de trabajos en que aparece.

El primer grupo corresponde a las investigaciones que buscan trabajar con la memoria para favorecer la construcción de paz, siendo este el que más se repite al estar presente en 7 de los trabajos. El segundo grupo reúne las investigaciones que recuerdan para crear estrategias didácticas

enfocadas en promover las memorias, aquí se encuentran 6 investigaciones. En el tercer grupo están aquellos trabajos que buscan recordar para comprender el pasado, el presente y el futuro, 5 de las 24 investigaciones tienen este propósito. El cuarto grupo contiene las investigaciones que usan el recuerdo para reconocer los diferentes actores sociales, ese reconocimiento implica comprender al otro con el cual me construyo, yendo en contravía de la idea de totalidad surgida con la modernidad, la cual busca homogeneizar, silenciar y reducir al otro (Moreno, 2019). Al igual que el grupo anterior, cuenta con 5 investigaciones.

Para terminar, hay una sola investigación que busca recordar para dar cuenta de la configuración de la pedagogía de la memoria como campo teórico y de investigación en Colombia. Para este propósito se identificó el campo de fuerzas sociales que permitieron su emergencia y las fuentes teóricas que la nutrieron, determinando los referentes epistemológicos, ético-políticos y didácticos que constituyen la pedagogía de la memoria en el país (Mayorga, 2018).

Categorías presentes en las fuentes revisadas

Para la realización de este punto, tuvimos como base nuestros intereses investigativos, para así tomar las categorías teóricas que más destacaran y las que más se relacionaran con nuestro trabajo pudiendo brindarle sustento. De esta manera encontramos las categorías, *pedagogía de la memoria*, *memoria* y sus subcategorías *memoria ejemplar*, *lugares de la memoria*, *memoria colectiva e individual*, y *memoria y olvido*. Así mismo, la categoría de *relaciones y diferencias entre historia y memoria*, y finalmente la categoría *paz* con dos subcategorías, *educación para la paz* y *cultura de paz*.

Pedagogía de la memoria

La categoría de pedagogía de la memoria fue retomada en 12 de las fuentes investigativas consultadas, en las que tomó relevancia los aportes de autores como Gabriela Rubio Soto, Piedad Ortega, Paul Ricoeur y Joan-Carles Mèlich.

Desde la perspectiva teórica propuesta por Gabriela Rubio (2007) la pedagogía de la memoria busca la validación de lo humano en lo social a través de la significación del pasado,

promueve la memoria viva y denuncia los regímenes que promueven el olvido. De esta manera, genera tensiones con las categorías temporales oficiales presentes en la escritura de la historia, dando voz a los silenciados al traer el pasado al presente y generando una ruptura con la linealidad del hecho histórico al permitir la entrada de las microhistorias (Rubio, 2007, en Montes, 2016).

Por otro lado, desde el enfoque de Piedad Ortega la pedagogía de la memoria se asume como parte de la pedagogía crítica, en la medida en que está basada en el reconocimiento y en el respeto hacia la alteridad, partiendo de que la memoria es un imperativo ético-político hacia el reconocimiento de las víctimas y sus derechos, a la justicia, verdad y garantías de no repetición, de manera que, la pedagogía de la memoria demanda de prácticas transformadoras de las prácticas sociales (Ortega, 2014, en Londoño & Londoño, 2016).

También, a partir de Paul Ricoeur se definió la pedagogía de la memoria como la oportunidad de los sujetos y la sociedad de conocer la verdad mediante el acercamiento a las narraciones de las víctimas, donde emergen los recuerdos que el olvido no pudo borrar, pese a ser muy dolorosos (Paul Ricoeur, en Murillo, citado por Cuervo et al., 2017).

Finalmente, desde la perspectiva de Joan-Carles Mèlich, la pedagogía de la memoria se relaciona con el imperativo de cuidado del otro individual y colectivo, asumir la compasión frente a su dolor y ayudar a reconocer que la barbarie es y ha sido posible en la historia de la humanidad, por lo que es necesario recordar y vigilar que no vuelva a tener lugar (Mèlich, 2000, citado por Mayorga, 2018).

Memoria

La segunda categoría más recurrente fue la de memoria, estando presente en 10 de las investigaciones revisadas, en que los autores de referencia principales son Elizabeth Jelin, Paul Ricoeur y Enzo Traverso.

Elizabeth Jelin define el concepto de memoria como algo que no es un hecho social independiente de los sujetos, al contrario, es una mezcla de tradiciones, de interacciones múltiples, y de memorias individuales relacionadas unas con otras, enmarcadas en alguna estructura u organización social, la cual está definida por códigos culturales compartidos (Jelin, 2012, en Londoño & Londoño, 2016). Se deja atrás la concepción individualista de memoria y se introduce

la memoria colectiva, dando protagonismo a los actores sociales condicionados por unos marcos que delimitan aquello que se recuerda.

De igual manera, desde la perspectiva teórica de Paul Ricoeur, la memoria es dividida en 2 concepciones diferentes, la primera referida a la memoria/hábito presente en la enseñanza tradicional, donde el sujeto aprende y recita lo sucedido en el pasado, convirtiéndose en un hábito. La segunda concepción se refiere a la memoria como evocación/búsqueda, la cual supera el hábito y se centra en la representación, mientras que la primera repite, la segunda imagina, posibilitando que el sujeto cree su propio relato crítico de los hechos pasados, apoyado en las fuentes cercanas, desde testimonios y relatos colectivos, hasta análisis teóricos (Ricoeur, 2003, en Romero, 2017).

Por su parte, Traverso (2007) afirma que la memoria es una forma de interpretar el pasado desde un compromiso político, el cual está en contra de la obsesión conmemorativa, que diviniza el pasado y convierte a la memoria en un objeto de consumo. Para él, la memoria se caracteriza por ser matriarcal, además prima la subjetividad, le da importancia a la vivencia y está mediada por el presente. Por último, establece que hay memorias fuertes, representadas por el Estado y que gozan de reconocimiento público, y memorias débiles, representadas por comunidades oprimidas y silenciadas, que luchan por ser escuchadas (Traverso, 2007, en Caro, 2021).

Adicional a esto, se tienen varias subcategorías de memoria, de las cuales 4 son seleccionadas teniendo en cuenta los propósitos de la investigación, estas subcategorías son: memoria ejemplar, lugares de la memoria, memoria colectiva e individual, y memoria y olvido.

La subcategoría de memoria colectiva e individual, se encuentra en 5 de las investigaciones revisadas, siendo el referente principal Maurice Halbwachs, quien señala la manera como las memorias individuales están condicionadas por el carácter social de la memoria, por lo que no se puede hablar de una memoria individual propiamente dicha. Aún los recuerdos más personales están relacionados con la vida material y moral de las sociedades a las que se pertenece, en otras palabras, cada memoria individual es un punto de vista de la memoria colectiva (Halbwachs, 2005, en Castillo, 2018).

La segunda subcategoría, memoria ejemplar, aparece reseñada en 2 de las investigaciones consultadas, y en ambos casos el autor que las aborda es Tzvetan Todorov, quien afirma que los acontecimientos pueden ser comprendidos de manera literal, centrada en la mera repetición, o de manera ejemplar, que sirve como modelo para comprender situaciones actuales. Así la memoria

ejemplar se encarga de abrir el recuerdo a la analogía y a la generalización, con el fin de construir un ejemplo que puede transformarse en una lección, convirtiendo el pasado en una guía de acción para el presente (Todorov, 2000, en Romero, 2017). De este modo se aprovechan las lecciones de las injusticias sufridas, para luchar contra las que se producen en el presente, separándose del yo para ir hacia el otro, desindividualizando la memoria y volviéndola colectiva, a través de casos emblemáticos con los que muchos sujetos se sientan identificados.

Asimismo, la subcategoría referida a los lugares de la memoria, está presente en 2 de las investigaciones, y su principal referente teórico es Pierre Nora, el cual los define en un primer momento como un conjunto de marcas exteriores donde se condensa la memoria colectiva, para luego agregar que puede ser todo espacio material o ideal considerado patrimonio de una comunidad, como por ejemplo monumentos, calles, plazas y parques, que se convierten en símbolos de reconstrucción social, paz y reconciliación (Nora, 1992, en Martínez, 2021). Un lugar se convierte en lugar de la memoria cuando se le carga de sentido, convirtiéndose así en lugares donde la gente recuerda acontecimientos ejemplares.

Por último, se encuentra la subcategoría de memoria y olvido, nombrada en 2 de las referencias investigativas, allí destacan los postulados de Elizabet Jelin, quien sostiene que recordar es traer al presente alguna experiencia pasada cargada de sentido emocional con el fin de desarrollar ciertas conductas para casos futuros, sin embargo, cuando se experimentan hechos traumáticos, muchas veces el sujeto es cargado con elementos que imposibilitan recordar, generando un trauma, convirtiendo al olvido en la representación de algo que estaba y que ya no está, al ser perseguido, silenciado, borrado (Jelin, 2002, en Castillo, 2018).

Relaciones y diferencias entre historia y memoria

Cuando se hace referencia a los conceptos de memoria e historia, se tiende a caer en ambigüedades sobre la función y utilidad del uno por el otro, sin embargo, en los debates académicos se ha puesto en evidencia las relaciones y diferencias entre ambos conceptos. Para iniciar el abordaje de este tema, se retomaron las categorías relacionadas con la historia y memoria que aparecieron en 6 investigaciones.

Los autores retoman a Reyes Mate (en Chancy & Villada, 2016) quien en clave de los aportes de Walter Benjamín, plantea la memoria como algo vivo en un pasado que no es inerte, sino que carece de intencionalidad, lo que para la historia resulta difícil, dado que cuestiona lo pragmático de los hechos. Así mismo, Gonzalo Sánchez (en Chancy & Villada, 2016) señala que mientras la historia es objetivadora y distante del pasado, la memoria reconoce la diversidad de los relatos y la vigencia del pasado en el presente.

Por su parte Todorov apunta que la memoria alude a la experiencia y a la reconstrucción subjetiva (individual o colectiva) del pasado, (Todorov, 2013, en Chancy & Villada, 2016) mientras que la historia se interesa en lo intersubjetivo con la intención de conocer narraciones de diferentes testigos para confrontarlas (Carr, en Ceballos & Gonzales, 2017).

Frente a la propuesta de Ricoeur, se asume una conciliación entre memoria e historia, una relación dialéctica entre ambas, que permita contribuir a la representación del pasado, de modo que se “prefiere distinguir una narrativa de primer orden propia de los testigos y una de segundo orden que es propia de los historiadores. Esta última sería de carácter crítico y estaría en condiciones de desenmascarar a los falsos testimonios” (Acevedo, 2021, p. 26).

Paz

Partiendo inicialmente de nuestros intereses retomamos la categoría de paz como sustento base para el presente trabajo de investigación; así mismo, se puede evidenciar la presencia de esta categoría en 6 de los trabajos realizados. Desde un primer acercamiento, se encontró la distinción entre dos tipos de paz, desde Johan Galtung (en Sánchez, 2020) quien señala que la paz (positiva) no solo es la ausencia de la guerra, sino también un orden social, justicia y equidad para la sociedad, en comparación con la paz negativa, la cual se define como la mera ausencia de violencia bélica, permitiendo así la perpetuación de la desigualdad y el sufrimiento de otras violencias diferentes a la guerra.

Teniendo en cuenta las definiciones y concepciones sobre la paz, se definen las subcategorías de educación para la paz y cultura de paz. La educación para la paz es un “campo de la educación que cuenta con el compromiso ético para fortalecer las subjetividades de los individuos alrededor de la importancia que tiene para los sujetos el vivir en paz” (Ortega, 2016, en

Sánchez, 2020, p. 45). Y la cultura de paz es entendida como un conjunto de valores, actitudes, comportamientos, estilos de vida, que tienen como finalidad el respeto a la vida, el fin de los tipos de violencia, la educación, el diálogo (Arteaga et al., 2017)

Resultados encontrados en los estudios consultados

Para la sistematización de los resultados en los estudios abordados, se optó por seleccionar 10 investigaciones (Chancy, E. & Villada, M. 2016; Cuervo, J. et al. 2017; Martínez, M. 2021; Flórez, J. 2016; Castillo, M. 2018; Londoño, J. & Carvajal, J. 2015; Caro, J. 2021; Plazas, W. 2021; Sánchez, B. Cayo, I 2012; Juan, G. 2019) las cuales, desde nuestros intereses y las propias intencionalidades de las investigaciones, consideramos son relevantes para la propuesta de trabajo sobre pedagogías de la memoria, memorias ejemplares y educación para la paz.

En un primer momento se evidencia la necesidad de empezar a trabajar la memoria con los niños y niñas desde la básica primaria (Castillo, 2018), teniendo en cuenta el momento histórico por el que Colombia está pasando respecto a los acuerdos de paz con las FARC y la posibilidad que ofrece esto para contribuir a los procesos que se vienen gestando respecto a la formación en una cultura de paz.

Por otro lado, resulta importante el abordaje de la cátedra de paz a partir de las pedagogías de la memoria desde lo más particular de cada institución educativa; varias investigaciones confluyen en la importancia de orientar esta desde el contexto y la experiencia de los sujetos (Cuervo et al., 2017) dado que es en estos ámbitos donde se genera en las estudiantes el respeto a la dignidad del otro, el reconocimiento de la diferencia y sus bondades para la construcción de paz, la resolución de conflictos desde el diálogo, y procesos de toma de conciencia para la no repetición de la violencia.

Así mismo, debido al carácter de relatar desde la experiencia, se proponen las narrativas de los y las estudiantes como una de las muchas técnicas posibles para el abordaje de la memoria debido a su posibilidad de reconocimiento del otro como sujetos que, aunque diferentes, pueden encontrarse bajo unas mismas formas que han moldeado o influido en su formación como ser social “dejando a un lado la perspectiva social que muchos tienen sobre los niños y niñas, y es que no

tienen memoria, que, por el hecho de ser niños, sus relatos y narraciones no dan para ser lo suficientemente creíbles” (Martínez, 2021, p. 77).

Resulta también importante la formación del maestro sobre la pedagogía como campo de reflexión de una práctica social que es la educación y la didáctica, las cuales deben ayudar al maestro para adelantar un trabajo reflexivo y político con los niños y jóvenes sobre la no repetición del conflicto armado en Colombia, con la intencionalidad de generar preguntas en los educandos, teniendo en cuenta las temporalidades de los grupos, para poder generar un trabajo significativo en estos.

Varios trabajos resaltan la importancia de los lugares de la memoria como vehículos para el trabajo de la memoria histórica, encontrando en estos potencialidades para la enseñanza combinando la pedagogía de la memoria, de esta forma, si se comprende que los lugares de la memoria guardan huellas y hechos históricos que no deben ser olvidados pues en estos se pone de manifiesto la memoria individual y por ende la colectiva, se entenderá el valor pedagógico de los mismos, buscando movilizar a los estudiantes hacia el reconocimiento y la denuncia para garantizar en un futuro la no repetición de esos hechos de violencia, y así mismo, potenciar una construcción de cultura de paz (Cayo, 2012).

En consecuencia, es necesario el trabajo articulado de las pedagogías de la memoria, los lugares de la memoria y el aprendizaje significativo, siendo este último movilizado por el maestro desde nuevas estrategias pedagógicas, pues el aprendizaje significativo implica la integración de nuevos conocimientos cognitivos que a su vez se experimentan en la realidad del sujeto que aprende (Moreira et al., citada en Londoño & Carvajal, 2015).

Finalmente, se vislumbra desde la pedagogía de la memoria su aporte a la construcción de subjetividades ético-políticas en los jóvenes, en la medida en que se apropian de su formación en relación al otro, pensando en y para la colectividad y no solo desde la individualidad, por lo que se hace necesario el trabajo de la alteridad como reconocimiento del otro, de su dignidad, su vulnerabilidad y de su rostro, que exige de mi responsabilidad ante su llamado (Montero, 2019).

1.6 Pregunta problematizadora

¿Cómo a partir de la enseñanza del conflicto armado colombiano, se puede tejer una memoria ejemplar que aporte al fortalecimiento de la educación para la paz en los estudiantes del grado 9-1 de la Institución Educativa Eduardo Santos de Medellín?

1.7 Objetivos

Objetivo general

Aportar a la construcción de memoria ejemplar con miras al fortalecimiento de la educación para la paz en los estudiantes del grado 9-1 de la I.E Eduardo Santos a partir de la enseñanza del conflicto armado.

Objetivos específicos

- Identificar las memorias que toman presencia en las biografías personales y familiares de los estudiantes, acerca del conflicto armado colombiano.
- Analizar las memorias de los estudiantes y familiares a partir de la categoría memoria ejemplar
- Reflexionar pedagógicamente en torno a la educación para la paz a partir de la categoría de memoria ejemplar

1.8 Operacionalización de los objetivos

Título de la investigación: Educación para la paz a través de la memoria ejemplar en contextos afectados por el conflicto armado colombiano					
Objetivo general: Aportar a la enseñanza del conflicto armado colombiano en los estudiantes del grado 9-1 de la Institución Educativa Eduardo Santos de Medellín, a partir del concepto memoria ejemplar para el fortalecimiento de la educación para la paz.					
Objetivos específicos	Categoría	Información documental	Tiempo	Estrategias de campo	Tiempo
1. Indagar por las memorias que toman presencia en las biografías personales y familiares de los estudiantes, acerca del conflicto armado colombiano.	Conflicto armado colombiano	-Informe Comuna 13 memorias de un territorio en resistencia -Informe La huella invisible de la guerra. Desplazamiento forzado en la Comuna, 13 -Informe Basta ya del CNMH	1 mes	-Entrevistas a estudiantes y familiares -Unidades didácticas	1 mes
2. Analizar las memorias individuales de los estudiantes del grado 9-1, a partir de la categoría memoria ejemplar.	Memoria ejemplar		1 mes	-Unidades didácticas -Entrevistas -Grupo focal -Talleres participativos	1 mes
3. Reflexionar pedagógicamente en torno a la educación para la paz a partir de la memoria ejemplar	Educación para la paz	-Ley 17-32 sobre cátedra de paz -Acuerdos de paz -Cátedra de historia	1 mes	-Revisión documental -Grupo focal -Unidades didácticas	1 mes

Tabla 2. Operacionalización de los objetivos.

Capítulo II. El tejido conceptual de una investigación: Un tapiz de ideas entrelazadas

En relación a los objetivos y pregunta de investigación surgieron tres categorías de análisis para abordar el problema: Memoria ejemplar, conflicto armado y educación para la paz. Para abordar la categoría de memoria ejemplar, se retoman los aportes del filósofo e historiador búlgaro-francés Tzvetan Todorov acerca de los buenos usos y abusos de la memoria. La categoría de conflicto armado es asumida a partir de las contribuciones del Derecho Internacional Humanitario (DIH) durante los Convenios de Ginebra y el Protocolo adicional II de 1949, del que Colombia forma parte desde 1994. Finalmente, la categoría de educación para la paz se fundamenta desde los aportes de Xésus Jares, catedrático de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de A Coruña, impulsor de la cultura de la paz y fundador del colectivo de Educadores pola Paz de Nova Escola Galega.

2.1 Memoria ejemplar: sobre los usos del pasado

Para conceptualizar la categoría de memoria ejemplar mostraremos primero, algunos enfoques teóricos, disciplinas y autores en que se sustenta el concepto, seguidamente, abordaremos en segundo lugar, elementos de la historia del concepto. En tercer lugar, mostraremos algunas definiciones de memoria ejemplar, así como, en cuarto lugar, algunas críticas que el concepto ha recibido. En quinto lugar, describiremos varios atributos del concepto que permiten observar y analizar el problema de investigación.

Rizomas del concepto memoria ejemplar

La transversalidad de la memoria ejemplar a través de las diferentes disciplinas en las ciencias sociales permitió que Tzvetan Todorov desarrollara en su obra “usos de la memoria” los atributos de la memoria ejemplar desde el heterogéneo espectro que ofrecen las ciencias sociales.

De esta forma Tzvetan Todorov reconoce la importante tarea de los gobiernos en permitir el reconocimiento del pasado, sin pretender coartar las libertades frente a lo que se recuerda, situando con esto la memoria en un espacio de lucha por los sentidos de lo ocurrido, con miras al

esclarecimiento del pasado y la responsabilidad frente a las víctimas en torno a la reparación moral, política, ética y simbólica. Desde el psicoanálisis, Tóodorov reconoce la función social de recordar, debido a esto propende por la recuperación del pasado, que, aunque doloroso, debe marginar los recuerdos que causan dolor al sujeto (Todorov, 2000) posibilitando el accionar de la memoria “potencialmente liberadora” desde la cual se pretende pasar de lo individual de la experiencia a lo colectivo del aprendizaje social, por medio de la generalización de lo acontecido. Todorov reconoce que la ética es el horizonte de la memoria ejemplar al “(...) sopesar el bien y el mal de los actos que se pretenden fundados sobre la memoria del pasado: prefiriendo, por ejemplo, la paz a la guerra.” (Todorov, 2000, p. 21).

Finalmente, desde la psicología y antropología, se aborda el tema por la representación de lo ocurrido alrededor del hecho pasado ¿qué se recuerda? ¿qué se olvida?, ¿cómo y a partir de qué se recuerda? De esta forma las analogías como forma de representar lo vivido por las víctimas, en el intento por situar la experiencia privada en lo público, permiten “dar el paso desde la propia desdicha, o de la de quienes nos rodean, a la de otros, sin reclamar para uno el estatuto exclusivo de antigua víctima” (Todorov, 2000 en Gaiada, 2011, p. 29).

El advenimiento de un concepto para un presente más justo

El concepto de memoria ejemplar fue acuñado por el escritor, crítico y lingüista francés de origen búlgaro, Tzvetan Todorov, en su libro “los abusos de la memoria”, publicado en el año de 1995, con el fin de distinguir entre la memoria literal, entendida como una memoria intransitiva que no permite la superación del pasado, y la memoria ejemplar, la cual es una memoria liberadora, que permite acercarnos a la justicia y no repetición de los hechos violentos que tuvieron lugar en el pasado. En este libro, la memoria ejemplar se encuentra definida como un “bueno uso” de la memoria, mientras que la memoria literal se cataloga dentro de los “abusos”, especialmente por parte de las culturas occidentales, más concretamente los europeos y estadounidenses, quienes parecen mantener un culto a la memoria solo por la memoria, sin miras a un presente que reflexione acerca del pasado.

El concepto es sugerido por Todorov al preguntarse por los usos y abusos que ha tenido la memoria, ya que estaría amenazada no sólo por la supresión impuesta por parte de diferentes

actores, los cuales buscan controlar los recuerdos colectivos de la sociedad y las fuentes de información, sino también por el culto a la memoria, ocasionando que esté amenazada ya no por la censura, sino por la sobreabundancia de información propia de las sociedades contemporáneas.

Esta sobreabundancia es una consecuencia de lo que los analistas culturales denominan “una explosión de la memoria en el mundo occidental contemporáneo, que coexiste y se refuerza con la valoración de lo efímero, el ritmo rápido, la fragilidad y transitoriedad de los hechos de la vida” (Jelin, 2005, p. 17).

Acercamiento a la definición del concepto

Todorov (2000) define la memoria ejemplar como una forma de reminiscencia que busca colocar el pasado al servicio del presente para que actúe como un principio de acción frente a situaciones nuevas, esto mediante la comparación y búsqueda de analogías que permitan generalizar los acontecimientos, con el fin de extraer lecciones del pasado para comprender y actuar en circunstancias similares del presente. En este sentido, señala que la memoria ejemplar supone un buen uso de la memoria ya que pone el pasado a disposición del presente, en contraposición a un tipo de reminiscencia (memoria literal) que termina abusando de la memoria.

El abuso de la memoria se da cuando el pasado se impone sobre el presente, prolongando el dolor o bien, manteniendo cadenas de odio y venganza, que dan continuidad a la guerra. El sólo recordar no implica estar haciendo un buen uso de la memoria, el pasado puede ser objeto de un buen uso o de un abuso, distinción que será marcada por el objetivo o fin por el cual se recuerda, de modo que, los llamados a recordar no son legítimos mientras no sea claro el fin que tendrá la memoria (Todorov, 2000, en Calapsu & Esponda, 2019).

Así, la memoria ejemplar es potencialmente liberadora, dado que en la primera parte del proceso permite marginalizar el dolor del recuerdo de modo que no invada la vida, mientras que en la segunda, favorece el paso de lo individual a lo colectivo, al poner la experiencia personal en la esfera pública (Todorov, 1998, en Jelin, 2005). En otras palabras, la memoria ejemplar supone pasar de la acción individual del recuerdo que no va más allá del dolor, hacia la acción colectiva, en la cual el recuerdo se torna analógico, buscando las semejanzas entre los acontecimientos y con

ello, dando paso a la comprensión del presente y la preparación para el futuro (Calapsu & Esponda, 2019).

Por el contrario, el uso literal de la memoria convierte el pasado en insuperable, sometiendo el pasado al presente, mientras que el uso ejemplar, permite usar el pasado en el presente para extraer lecciones dirigidas a luchar contra nuevas injusticias (Todorov, 1998, en Jelin, 2005). Sin embargo, no sólo es posible extraer lecciones del dolor y las injusticias, sino también del recuerdo de las luchas de las comunidades contra las injusticias, de las formas de acción colectiva emprendidas por los sujetos, las cuales puede constituirse en ejemplos para comunidades que se encuentran ante problemas similares (Villamizar et al., 2019).

Límites de la comparación y experiencia de la memoria ejemplar

Como principal crítica al concepto de memoria ejemplar, Todorov (2000) menciona la pregunta sobre qué pasa cuando un suceso es considerado totalmente singular y único, y al compararlo con otros se le puede estar restando gravedad, llegando a ser irrespetuoso y ofensivo con las víctimas, la crítica es frecuente para el caso del Holocausto, donde quienes vivieron estas experiencias traumáticas y violentas arguyen por su singularidad.

Frente a esto el autor responde que no hay que desatender el punto de vista subjetivo en el que para el individuo su experiencia personal resulta ser la más intensa y singular de todas. Sin embargo, desde el debate racional la comparación no niega la unicidad, pues cómo saber que un hecho es único si no se le compara con otros (esto sería la cualidad superlativa del hecho) de manera que es posible decir que la comparación implica tanto hallar las semejanzas como las diferencias. Igualmente, Todorov (2000) aclara que “La memoria ejemplar generaliza, pero de manera limitada; no hace desaparecer la identidad de los hechos, solamente los relaciona entre sí, estableciendo comparaciones que permiten destacar las semejanzas y las diferencias” (p. 30).

Y aunque cada suceso presenta características propias, no significa que dejen de servir de ejemplo para señalar y denunciar otras formas de violencia (Calapsu & Esponda, 2019). De manera que sin restarle gravedad a los hechos y sin negar la identidad de los mismos, la comparación funge como herramienta para hallar características comunes para que la colectividad pueda enfrentarse ante nuevas injusticias, esto es, hallar una categoría más general que sirva de modelo para

situaciones nuevas, distinguiendo críticamente según la situación (Todorov, 2002, en Rauschenberg, 2018).

Atributos del concepto

El concepto de memoria ejemplar cuenta con una serie de atributos específicos, los cuales lo diferencian de los demás usos de la memoria. A continuación, se señalan algunos:

- **Lucha por el sentido del pasado:** La memoria ejemplar se caracteriza por el conflicto generado entre la historia oficial y los relatos alternativos, ya que cada una le otorga un sentido diferente al pasado. Jelin (2005) afirma que el espacio de la memoria se convierte en un espacio de lucha política contra el olvido, cuyo propósito principal es recordar para no repetir.
- **Permite extraer lección al comparar hechos entre sí:** La memoria ejemplar generaliza, analiza y compara los hechos, con el fin de hallar características comunes entre situaciones pasadas y presentes, utilizando el pasado como referente, para modificar las acciones del presente y del futuro.
- **Reclamar justicia:** Uno de los propósitos principales de la memoria ejemplar es conseguir la justicia, a través de la preservación y transmisión de las memorias, para evitar que los crímenes del pasado se repitan. Todorov establece que la justicia nace de la generalización de una acusación particular, la cual se amplifica a través de la ejemplaridad del hecho, ya que, “es la des individualización lo que permite el advenimiento de la ley” (Todorov, 2002, p. 33, en Rauschenberg, 2018, p. 300).
- **Sobreponerse a la condición de víctima:** La memoria ejemplar abre una puerta a la posibilidad de que las víctimas dejen ser más que esto y puedan encarnar otros papeles, como el de actores políticos y éticos, los cuales usan su experiencia para denunciar lo vivido, buscando de este modo conseguir un mejor presente y porvenir, con miras a que nuevas personas o generaciones no sufran las mismas vejaciones de la violencia que ellos experimentaron
- **Es testimonial:** El testimonio es la base para construir memorias ejemplares, pues desde allí es posible evidenciar el hecho traumático y ponerlo en la esfera de lo público, permitiendo el conocimiento de lo sucedido desde las víctimas como de los victimarios, con el fin de conocer ambos lados de la historia, e iniciar una reparación y un compromiso con el presente, pues “el

testimonio como instrumento de la memoria levanta del río de la historia gotas de pasado reciente, para que lo sucedido sea rescatado. Para así poder decir: ¡Nunca más! ¡Basta ya!” (Villamizar et al., 2019, p. 72).

- Necesita del compromiso social y estatal: No basta únicamente con el deseo de una comunidad o de un sector reducido de la sociedad para que un país consiga rescatar las memorias ejemplares después de un conflicto, “las memorias ejemplares, implica un largo recorrido, procesos difíciles y llenos de peligros, y demanda una voluntad consensual respaldada por el estado para que pueda llevarse a cabo” (Uribe de Hincapié, 2003, p. 24).

2.2 Conflicto armado en Colombia: particularidades de una violencia que transmuta

Hablar del conflicto armado colombiano es entrar en una zona de tensiones, la cual hasta nuestros días sigue generando debates latentes, como aquel producido a raíz del informe final de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición¹, sobre el conflicto armado colombiano, donde se pone en evidencia la complejidad del conflicto armado dado que dependiendo desde el enfoque, disciplina o autor que se tome como base, se reconocerán o se negarán ciertos elementos de la categoría.

El concepto de conflicto desde la perspectiva de Vincenc Fisas y Marc Howard Ross, es hablar de divergencias entre sujetos, en relación con unas metas, ideas y principios de estos, quienes movidos por la discordancia no encuentran un punto intermedio que permita el reconocimiento de ambos. De esta forma, es posible deducir que el uso de la violencia no supone la única forma de resolver un conflicto (Angarita et al, 2008).

En el caso colombiano, el conflicto se ha tornado armado como lo señala el Derecho Internacional Humanitario (DIH) organismo que define el conflicto colombiano como armado, interno, no convencional y de baja intensidad, donde la causa proviene de un factor político-agrario

¹ “En el marco del Acuerdo Final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera, entre el Gobierno de Colombia y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia – Ejército del Pueblo FARC -EP, se creó la Comisión como un mecanismo de carácter temporal y extrajudicial del Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición - SIVJRNR, para conocer la verdad de lo ocurrido en el marco del conflicto armado y contribuir al esclarecimiento de las violaciones e infracciones cometidas durante el mismo y ofrecer una explicación amplia de su complejidad a toda la sociedad.” (Comisión de la verdad, 2022)

e ideológico (Trejos, 2013). De igual forma existen otras posturas que argumentan que el conflicto en Colombia no solo es armado, sino también social, económico y político como lo afirma el Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales (IEPRI) (Orozco, 2006) o autores como el sociólogo colombo-francés Daniel Pécaut quien nombra al conflicto como una “Guerra contra la sociedad” (Samper, 2022) y Francisco Gutiérrez y Gonzalo Sánchez quienes “han sugerido que el conflicto armado colombiano podría llamarse “guerra sin nombre” (Angarita et al., 2008, p. 21).

La complejidad que entraña el conflicto armado en Colombia respecto a sus orígenes, mutaciones, intereses, actores, motivaciones, entre otras, ha generado que desde las diferentes ciencias sociales éste busque ser abordado y explicado, así, desde la política se arguyen los factores políticos e ideológicos como detonante de las revoluciones y levantamientos, desde la economía surgen conjeturas relacionadas con la pobreza, la inequidad, las luchas por la tierra y la desigualdad social de las clases como generadoras del actuar de las insurgencias (Camacho, 2002 en Trejos, 2013). Desde el derecho se argumenta el levantamiento en armas de un grupo de la sociedad como el derecho a la rebelión, ubicado dentro de la tradición jurídica universal (Giraldo, 2015) y desde la interdisciplinariedad de las ciencias sociales se concibe y se profundiza en la comprensión del conflicto armado como un fenómeno que termina permeando todas las esferas de lo social en el ser humano.

Del enfrentamiento entre naciones, a los conflictos internos: historia del concepto

A finales del siglo XX, y principios del XXI, se despertó un interés inusitado por el estudio de los conflictos internos en la sociedad occidental. Al menos dos razones explican el crecimiento de este fenómeno: por una parte, su acelerado aumento, ya que desde la finalización de la Guerra Fría los conflictos internos constituyen más del 80% de las guerras y sus víctimas a nivel mundial, y, por otra parte, Europa, luego de la caída de la Unión Soviética, vivió una época de inestabilidad y guerras internas. Esto generó que múltiples institutos de los países más desarrollados comenzaran a estudiar este tipo de conflicto armado, dejando en un segundo plano las temáticas centrales que dominaban en el período de la Guerra Fría, como por ejemplo el enfrentamiento entre potencias, para centrarse en conflictos localizados dentro de las naciones, especialmente en África y Latinoamérica. (Pizarro, 2002).

Según Betancur (2010), ante el aumento de este tipo de conflictos, el protocolo II de Ginebra, como parte del DIH, plantea de manera indirecta la definición de conflictos armados cuando afirma que:

dicha normatividad reguladora de la guerra es aplicada precisamente en conflictos armados que se desarrollen en el territorio de una Alta Parte contratante entre sus fuerzas armadas y fuerzas armadas disidentes, o grupos armados organizados que, bajo la dirección de un mando responsable, ejerzan sobre una parte de dicho territorio un control que les permita realizar operaciones militares sostenidas y concertadas. (Betancur, 2010 p. 73)

La herencia de la Guerra Fría dejó un ambiente de desconfianza y persecución al enemigo interno, desestructurando sociedades enteras, y generando conflictos que se mantienen hasta el día de hoy, como es el caso colombiano.

Determinar el inicio del conflicto en Colombia puede resultar problemático, pues los historiadores lo ubican en las décadas de 1920 a 1960, intensificándose entre los años 40 y los 50, hasta que en 1964 se conforman las FARC, el ELN y el EPL, sin embargo, no se señala un hecho en específico que diera comienzo al conflicto, en lugar de eso se habla de una serie de situaciones estructurales. Los enfrentamientos de ese período se llevaban a cabo en zonas rurales de varios departamentos, protagonizados en su gran mayoría por población campesina. Según el análisis histórico, el acceso a la tierra es el detonante principal, al estar íntimamente relacionado con las necesidades básicas de los colombianos: alimentación, vivienda e ingreso (Giraldo, 2015). Casi un siglo de conflicto ha marcado la memoria individual y colectiva de los colombianos, convirtiendo la violencia en un estigma con el que deben cargar generación tras generación.

El conflicto político armado en Colombia ha sido nombrado de distintas maneras por historiadores y analistas. Unos lo nombran guerra civil, otras como conflicto armado, e incluso como guerra sin nombre. A pesar de eso, hay un consenso respecto a la existencia del conflicto, protagonizado por las organizaciones insurgentes y, en el bando opuesto, las fuerzas de seguridad estatales junto a grupos paramilitares o de autodefensas financiados por el Estado o por particulares.

Definiciones y consensos sobre una categoría en movimiento

El conflicto armado colombiano, al ser el único conflicto armado activo en Latinoamérica y el más longevo de la región, ha presentado muchos cambios a lo largo del tiempo, es por ello que son muchas las definiciones y características que se le han adjudicado (Trejos, 2013).

El Derecho Internacional Humanitario (DIH) aporta una definición de tipo jurídico en el que se le caracteriza como un conflicto armado de tipo interno, es decir, limitado al territorio de un Estado entre las fuerzas armadas oficiales y fuerzas armadas disidentes, las cuales se caracterizan por ser grupos armados organizados poseedores de un mando responsable, lo que les permite ejercer control territorial y llevar a cabo operaciones militares concertadas y sostenidas (CICR, 2008, en Trejos, 2013).

Pizarro (2002) reafirma el carácter interno del conflicto armado colombiano y agrega algunos consensos sobre las características que posee, como que se trata de un conflicto de intensidad media (produce entre 10.000 y 25.000 muertes de origen político al año) de carácter irregular o no convencional, que presenta orígenes históricos ideológicos y sus principales víctimas han sido la población civil, además de que en las últimas décadas su modo de financiamiento se ha basado en las drogas ilícitas.

Un conflicto armado interno se caracteriza por desarrollarse a partir de factores domésticos más que en por circunstancias internacionales, además de que la confrontación armada se da especialmente en los límites de un solo Estado (David, 1997, en Pizarro, 2002). Además, en Colombia el conflicto armado es de tipo irregular o no convencional, ya que hace uso de la técnica de guerra de guerrillas a través de pequeñas unidades, ataques sigilosos e intermitentes, y emboscadas, diferente de la guerra convencional en la cual hay grandes unidades, uso constante de artillería pesada y largas batallas de desgaste (Pizarro, 2002).

Otro de los consensos es que es un conflicto con raíces históricas de tipo ideológico, no se da por cuestiones relacionadas con etnia, lengua o religión (pese a la alta diversidad regional del país) sino que emerge en el contexto de la Guerra Fría y bajo el impacto de la Revolución cubana a principios de la década de los sesenta (Pizarro, 2002). Es por lo anterior que Trejos (2013) argumenta que la base de la guerra en Colombia es la disputa por la legitimidad política, es decir, el derecho a gobernar.

Tensiones y disputas: ¿un conflicto que no existe?

El estatus de conflicto armado interno en Colombia ha presentado desde tensiones y disputas por su definición, hasta gobiernos que directamente niegan su existencia, restándole legitimidad política y presentándolo frente a la opinión pública como terrorismo, delincuencia común o solo como la presencia de un enemigo interno peligroso para la sociedad civil. Lo anterior da algunas claves para comprender la negación del conflicto armado en Colombia, pues el principal problema se relaciona con la equiparación del derecho de rebelión con terrorismo y el delito político con el delito común.

Samper (2022) sugiere que la deslegitimación del conflicto se debe a un proceso de manipulación de la información por parte de ciertos gobiernos que han expandido una versión simplificada y unilateral del conflicto armado colombiano, reduciéndolo a simples confrontaciones entre actores criminales por las rentas ilegales y el narcotráfico, borrando de este modo su complejidad histórica, sus intenciones políticas, y su multicausalidad, para hacerle frente a través del castigo y la violencia. Es el caso del gobierno de Álvaro Uribe Vélez, en el que se sostuvo en varias ocasiones que en Colombia no hay conflicto armado sino una amenaza terrorista (Betancur, 2010).

En la Declaración de los derechos del Hombre y del Ciudadano se menciona la importancia del derecho a la insurrección como forma de respuesta hacia un gobierno que viola los derechos del pueblo, en este sentido el derecho de rebelión tiene legitimidad política, pero pese a estar especificado en el derecho internacional, hace varias décadas se ha tratado de adjetivar a los movimientos y organizaciones rebeldes como grupos terroristas (Giraldo, 2015).

Stern (2000, en Pizarro, 2002) aclara que el terrorismo posee dos características claras, en primer lugar, tiene como objetivo fundamental a los no combatientes, es decir, a la población civil, por otra parte, el terrorismo busca generar pánico colectivo en grandes segmentos de la población a través de la violencia. Así mismo, el Derecho Internacional Humanitario (DIH) señala que los conceptos de combate y terrorismo necesariamente se excluyen, pues el combate alude a un enfrentamiento militar entre personas que participan directamente en las hostilidades, mientras que

los actos terroristas por definición van dirigidos contra población civil (Grupo de Memoria Histórica, 2013).

En este sentido Pizarro (2002) responde que en el caso colombiano algunos grupos paramilitares como las Autodefensas Unidas de Colombia ejemplifican organizaciones terroristas, puesto que uso como técnica principal las masacres colectivas, mientras que en el caso de las guerrillas del ELN y FARC por sus orígenes e ideales ideológicos no constituirían grupos terroristas en pleno sentido, sin embargo, en sus formas de lucha es de cuestionar que tanto el ELN como las FARC han realizado acciones que, de acuerdo con el Derecho Internacional Humanitario, constituyen crímenes de lesa humanidad como lo son el secuestro, el asesinato fuera de combate o el desplazamiento forzado de población, entre otros.

Sin embargo, dichos orígenes e ideales de las guerrillas les ha permitido ser catalogadas desde el principio como enemigos del Estado y por ello se les ha dado la condición especial de delincuentes políticos, mientras que los paramilitares, dada su relación ambigua con el Estado y sus intenciones no se les ha reconocido como tal, y se les ha juzgado por concierto para delinquir (Grupo de Memoria Histórica, 2013).

El delito político en Colombia es tipificado en la Sentencia C-986 del 2010, allí se les define como delitos que atentan contra el régimen constitucional y legal, los cuales se agrupan en tres tipos: rebelión, sedición y asonada. Sin embargo, algunos jueces de instancia aún tienen la tendencia a interpretar todo acto de violencia cometido por los actores del conflicto armado como un acto terrorista, aunque sea en un marco de beligerancia (Grupo de Memoria Histórica, 2013).

Lucha política manchada por el narcotráfico, atributos del conflicto armado colombiano

El conflicto colombiano se ha transformado a lo largo del tiempo, y sus características no siempre han sido las mismas, a continuación, se mostrarán una serie de atributos que lo han definido:

- Es un conflicto armado interno: Se desarrolla al interior del Estado colombiano, entre grupos armados disidentes y fuerzas armadas oficiales. Los actores del Estado están representados por las Fuerzas Armadas (Ejército, Armada, Marina y Fuerza Aérea), así como por la Policía Nacional. Por su parte, entre los actores ilegales se encuentran las guerrillas del ELN, las Farc-

EP, y en el pasado el EPL y el M-19, además de grupos paramilitares de derecha y bandas criminales.

- Actores con mando responsable y control territorial: Todo los actores anteriormente mencionados, cuentan (o contaron) con un mando y un territorio que les permita realizar operaciones militares sostenidas y concertadas, aplicando el protocolo del DIH, las FARC-EP cuentan con una estructura jerarquizada, la cual tiene injerencia regional y nacional, sucediendo lo mismo con los paramilitares y con el ELN, aunque en una menor medida, pues estos no responden a un centro de poder unificado, sino que cada grupo regional tiene autonomía en lo que respecta a su organización interna.
- Es un conflicto basado en la lucha por la legitimidad política: La guerra en Colombia tiene como eje principal la disputa por la legitimidad política, es decir, “la lucha por el derecho moral de gobernar a la sociedad” (Trejos, 2013, p. 66), es por lo que muchas de las acciones militares que se ejecutan son amplificadas o minimizadas utilizando los medios de comunicación con que cuenta cada actor armado.
- Fue negado por el gobierno: Durante el mandato de Álvaro Uribe Vélez, se decía que en Colombia apenas se vivía una situación de violencia, en la cual una democracia legítima se enfrentaba a la amenaza de grupos narcoterroristas, sin base política y sin apoyo social (Orozco, 2006). Resulta irónico el hecho de que se aceptara la existencia de un conflicto armado cuando apenas empezaba y que se negara en su momento más álgido.
- Se financia del narcotráfico: Trejos (2013) afirma que una de las características más importantes y únicas del conflicto colombiano desde finales de los años setenta, ha sido la relación directa de grupos armados, en la producción y distribución de narcóticos, dejando réditos multimillonarios utilizados para mantener sus ejércitos. Las drogas ilícitas siguen siendo el principal combustible del conflicto armado en Colombia.
- La principal víctima ha sido la población civil: Sin duda, la población civil es la que en su mayoría ha aportado las víctimas, ya sea por las masacres cometidas por las AUC, las cuales buscaban debilitar las bases sociales que apoyaban las guerrillas, o por las acciones adelantadas por las FARC-EP y el ELN que violaban el DIH, como el secuestro, la desaparición, el reclutamiento o el desplazamiento forzado, muy pocas veces son dirigidas a actores activos, sino a civiles externos al conflicto.

Caso de la Comuna 13: Una tensa calma

El conflicto social y armado que tuvo lugar en Comuna 13 tiene sus orígenes desde el momento en que inicia la fundación de algunos de sus barrios como son El Salado, Nuevos Conquistadores y Las Independencias 1, 2 y 3 entre los años 1978 – 1981 donde a partir de invasiones llevadas a cabo por personas en su mayoría desplazadas y provenientes de diferentes culturas del país en las que sobresalen campesinos, afrodescendientes y los llamados “monos” - personas que ya habitaban este territorio y que se caracterizaban por su piel blanca-, convergen en este territorio como consecuencia de la violencia que venía sufriendo el departamento de Antioquia y el país en general, en especial las áreas rurales.

Lo primero es señalar que una problemática que inicia con un carácter social desemboca en un conflicto armado, resultado de la inseguridad, inequidad, pobreza y ausencia del Estado que vivía la Comuna 13 de Medellín, donde el rótulo de invasores que se le asignó a la población que llegó a este territorio en busca de un lugar para asentarse y desarrollar su vida, sería determinante en el desarrollo del conflicto armado. Como es sabido, los invasores no son reconocidos por el Estado, así, las fuerzas militares y las autoridades locales no existían para la resolución de conflictos que inicialmente fueron entre vecinos de la comunidad (Angarita et al., 2008) posibilitando esto el surgimiento de un otro que diera solución a los problemas de seguridad y convivencia que venía atravesando la comunidad en efecto del mismo vacío que existía por el abandono estatal.

Es así como empiezan a hacer presencia las milicias urbanas en este territorio, actor armado que inicialmente buscando suplir el vacío de seguridad que experimentaba la comuna, empieza con la mal llamada “limpieza social” y resolución de conflictos, sin embargo, cuando los intereses económicos y territoriales sobrepasaron el accionar de dicho grupo, se deja de lado a la comunidad e inician los conflictos entre milicias, y a lo que se suma un nuevo actor armado, el paramilitarismo, es en esta parte del conflicto donde se acrecienta el factor ideológico: por un lado las milicias terminan siendo influencias y apoyadas económica y materialmente por las FARC, el comando armado del pueblo (CAP) y el ELN, (Atehortúa et al., 2009) mientras el paramilitarismo lo hace

de la mano de la fuerza pública; cabe resaltar, que la primera vez que el gobierno municipal hizo presencia directa en la Comuna 13 es por medio de la fuerza pública y la violencia.

La Comuna 13 se convirtió en un laboratorio de violencia, donde se enfrentaron bandas armadas, milicias, guerrillas, paramilitares, ejército y policías, contrario a lo que el expresidente Uribe llamó “laboratorio de paz”, de cara a la intervención del gobierno estatal en este territorio, donde lejos de buscar solucionar el conflicto a través de operaciones militares llevadas a cabo allí, terminaron por sustituir un régimen -las milicias- por otro -el paramilitarismo- donde la población civil fue la principal afectada desde el inicio de este conflicto social armado, como consecuencia del abandono estatal.

2.3 Educación para la paz: entre la esperanza, la transformación y la crítica

Hablar de educación para la paz, es atestiguar desde la misma categoría una intencionalidad que sitúa a dicho concepto a partir del enfoque epistemológico socio-crítico, el cual en sus antecedentes propende por la crítica de la sociedad, la autorreflexión, la autodeterminación y la emancipación del ser humano (Jares, 1999). Así, la educación para la paz desde esta corriente de pensamiento se basa en una educación que contemple la libertad, la autonomía, la solidaridad y la igualdad; proponiendo como modelo de acción el crítico-conflictual-no violento, modelo que toma como base la paz positiva, donde la paz es entendida como algo más que la mera ausencia de guerra o de violencia directa, y se propende por la solución creativa del conflicto (Jares, 1995).

Teniendo en cuenta las aspiraciones de la educación para la paz, esta ha tomado como fuentes de sustento algunas disciplinas como la educación crítica, amparándose en un proceso de enseñanza no neutral, encaminando la educación al desarrollo del pensamiento crítico, al cuestionamiento de la realidad social y al cambio de las relaciones tradicionales de la educación que llevan en su interior relaciones de jerarquización. Desde la educación social retoma los conceptos de educación y democracia como posibilitadores en la formación de ciudadanos responsables desde aspectos que involucren lo político, social y cultural (Martínez & García, 2001). A partir del derecho, retoma la paz como un derecho humano, el cual le ha sido negado a la sociedad y por consiguiente debe ser alcanzado desde distintos ámbitos, finalmente desde la cultura de paz se establece un vínculo que compagine lo social y lo científico en beneficio del ser humano (Fisas,

1990, en Martínez & García, 2001) además de la relación armoniosa entre el hombre y la naturaleza que también entrelaza la cultura de paz.

La educación para la paz ha sido abordada por diferentes autores entre los que se distingue al profesor español, Xesús Jares, referente en el trabajo de temas de convivencia y educación para la paz, impulsor de la cultura de paz, y creador del modelo crítico-conceptual-noviolento, para el trabajo de la educación para la paz y Johan Galtung, sociólogo y matemático noruego, investigador de temas sobre la paz y los conflictos, quien plantea el concepto de paz positiva -la paz entendida como algo más que la mera ausencia de guerra o conflictos armados- para el abordaje y enseñanza de la paz, buscando que se comprenda la construcción del mundo desde otras posibilidades que no impliquen la violencia y la desigualdad social (Galtung, 2003, en Álvarez-Maestre & Pérez-Fuentes, 2019).

Una propuesta educativa que evoluciona

El concepto de educación para la paz se empezó a utilizar en el campo de la pedagogía a principios del siglo XX, pues el interés de abordar la relación entre educación y paz surgió como respuesta ante las devastadoras consecuencias que trajo consigo la Primera Guerra Mundial, esto hizo que se expusiera un proyecto educativo el cual en un principio estaba enfocado en superar las tensiones internacionales por medio de la negociación, buscando de esta manera evitar conflictos que atentaran contra la armonía y concordia internacional (Ospina, 2010).

En la actualidad la educación para la paz no solo se centra en las relaciones internacionales, ha hecho especial énfasis en los conflictos inherentes a la sociedad aun en países que no se encuentran en guerra, abogando por los derechos humanos, la tolerancia, la justicia. Esto, afirma Mayor (2003), ha posibilitado que en los últimos veinte años se haya realizado un importante desarrollo teórico y práctico en este campo, tanto en centros docentes de distintos niveles de aprendizaje, por medios formales e informales, como en instituciones multilaterales y organismos internacionales.

Según Xesús Jares (1999, en Ospina, 2010) se puede dividir la historia del concepto en cuatro etapas de desarrollo: la primera se refiere al movimiento de escuela nueva surgido en las primeras décadas del siglo XX, buscando transformar la educación y ponerla al servicio de los

ideales de paz, democracia y concordia nacional e internacional, dando como resultado el método Montessori, cuyo principal meta era evitar la agresión entre los niños. Finalizada la Segunda Guerra Mundial, inicia la segunda etapa, en la cual la UNESCO establece un modelo educativo cuyo objetivo es comprender las situaciones internacionales para de esta manera mantener la paz no solo entre Estados, sino entre ciudadanos con una identidad e historia diferentes. En este mismo periodo empieza la tercera etapa, enfocada en hablar de la educación desde la no violencia, basados en el pensamiento de Ghandi, autores como Lederach abogan por un educación comunitaria y transformadora, inspirándose en la “desobediencia” que tuvieron los indios durante el proceso de descolonización.

La cuarta etapa se enfocó en la Educación para la Paz desde la Investigación para la Paz, llevada a cabo entre los años cincuenta y sesenta, en medio de un contexto de Guerra Fría, lo que hizo que los académicos de esta incipiente disciplina se preocuparan por expandir e institucionalizar la investigación científica sobre la paz, generando una crítica a la forma oficialista de abordar los conflictos internacionales, dejando de lado los conflictos más pequeños al interior de las sociedades. De esta crítica surgieron propuestas como la de Johan Galtung quien, hacía una distinción entre paz negativa y paz positiva, dotando a la investigación para la paz de un carácter interdisciplinario que aborda el conflicto desde sus causas, ya sean sociales, políticas o económicas, y no solo desde la manera de prevenirlos.

Lo anterior nos hace ver el progresivo desarrollo del concepto de educación para la paz, el cual, en la actualidad debe enfrentarse a nuevas problemáticas, como la pobreza, el desempleo, el analfabetismo y la discriminación racial, sexual social y económica.

Entramado conceptual de la Educación para la paz

A lo largo de este trabajo, se ha asumido la educación para la paz como puerto de llegada para la transformación del conflicto armado, dado que se reconoce la importancia legada desde la memoria ejemplar para abordar las memorias del pasado violento y doloroso más allá del recordar por recordar, encaminando la reminiscencia a una lección producto de la analogía y la comparación, que posibilite nuevas formas de vivir en el presente, en que las injusticias y atrocidades del pasado no se repitan.

Es así como la educación para la paz se constituye como medio a través del cual posibilitar nuevas formas de relacionamiento que garanticen la no repetición de las distintas formas de violencia mediante un buen uso del recuerdo, que ponga el pasado al servicio de la construcción de un presente en paz. En esta tarea, la educación para la paz es una forma de educación para la acción, dado que dota a los sujetos de agenciamiento, haciéndolos protagonistas de la historia y no víctimas pasivas de esta, es decir, que pretende motivar a los sujetos para que transformen las realidades injustas y opresivas (Martínez & García, 2001).

Es por lo que en palabra de Jares (1999) la educación para la paz tiene un carácter emancipador, pues partiendo del paradigma sociocrítico, es un proceso dinámico y permanente que busca generar un nuevo tipo de cultura, la cultura de paz, ayudando a las personas a develar críticamente la realidad en que viven para situarse en ella y actuar en consecuencia.

En este mismo sentido, Cerdas-Agüero (2015) afirma que la educación para la paz es una educación crítica y emancipadora, dado que promueve la autonomía y afirmación de los sujetos, así como el empoderamiento ante las realidades injustas, la violencia estructural y la desigualdad. Es por esta razón que la educación para la paz no se limita a prevenir la guerra, puesto que asume que la paz no es solo ausencia de guerra, sino que se consigue al atacar las múltiples exclusiones (Restrepo, 2011, en Cerdas-Agüero, 2012).

En relación con lo anterior, Jares (1999) propone el modelo crítico-conflictual-no violento de la educación para la paz, el cual está fundamentado en los conceptos de paz positiva y la perspectiva creativa del conflicto. El concepto de paz positiva lo retoma de Johan Galtung para referirse a que la paz no es solo ausencia de guerra, sino que se logra a través de la lucha contra todo tipo de violencia, sea violencia directa o violencia estructural, entendiendo la primera como la agresión física directa, la cual tiende a ser más visible, y la segunda, indirecta y más oculta, está presente en las estructuras sociales que perpetúan la injusticia y desigualdad.

Jares (1995) propone una perspectiva creativa del conflicto en que este se asume como un proceso intrínseco a las relaciones humanas, asociado a la incompatibilidad de intereses entre personas, grupos o estructuras sociales, pero no es necesariamente sinónimo de violencia, por lo cual no hay que verlo de forma negativa, ignorarlo u ocultarlo, sino aprender a afrontarlo a partir de medios no violento. De aquí que la educación para la paz sea fundamentalmente una educación para el abordaje creativo de los conflictos.

Finalmente, la educación para la paz, en tanto no es solo educar para evitar la guerra, sino para toda forma de violencia, implica necesariamente una lucha por la defensa de los derechos fundamentales y la dignidad humana, a través de la emancipación de todos los seres humanos y su participación democrática en la construcción de sociedades más justas e igualitarias, debido a esto, Jares (1999) advierte que se ha criticado este tipo de educación en valores por el riesgo de caer en el adoctrinamiento, a lo cual él responde que esto se evita mediante el carácter no impositivo y participativo de la educación para la paz, así como sus objetivos fundamentados en el fomento de la capacidad de desobediencia y disidencia.

Una posibilidad para transformar la realidad

Con el paso del tiempo, y especialmente con su aplicación en contextos variados, la Educación para la Paz ha tenido diferentes atributos, los cuales han cambiado dependiendo de la época y el lugar, sin embargo, a continuación, se señalan los más generales:

- **Combate la violencia estructural:** La educación para la paz no solo se enfoca en combatir la violencia directa, también devela las manifestaciones de violencia estructural que impiden el desarrollo del ser humano afectando su calidad de vida y su dignidad (Cerdas-Agüero, 2013). Busca reducir los niveles de desigualdad exclusión y marginación, haciendo que los sujetos sean conscientes de la realidad opresiva sostenida bajo el pretexto de que así es la realidad y no se puede modificar.
- **Educa en materia de derechos humanos:** Ospina (2010), sostiene que la Educación para la Paz debe exigir la garantía de los derechos humanos, civiles, políticos, sociales, económicos y culturales de cada sujeto, fortaleciendo la democracia y generando condiciones efectivas para una paz duradera.
- **Hace al sujeto corresponsable de su realidad:** Una de las principales características de la educación para la paz es la transformación de los sujetos pasivos a sujetos activos, Cerdas-Agüero (2013) argumenta la necesidad de conocer su propio contexto, si el sujeto vive en medio de una realidad violenta, opresora, injusta, esta no se transformará por sí sola. El maestro o formador debe generar los medios para que el sujeto adquiera una conciencia crítica sobre quienes forman parte de las instituciones sociales, y cuáles son sus propósitos

verdaderos, pues este es el primer paso para tomar acciones que busquen la transformación de una realidad injusta.

- Educa para el conflicto, perspectiva positiva del conflicto: La educación para la paz requiere educar en la comprensión de los conflictos, reconociéndolos como una situación inevitable de las relaciones humanas: El conflicto necesariamente no tiene que ser negativo, pues genera oportunidades para enseñar la resolución no violenta de ellos. Educar para la paz implica educar para el conflicto, dotar a las personas de los medios necesarios para hacerle frente a este, pero desde una perspectiva más creativa, que no implique la violencia.
- Utiliza el diálogo como base para la resolución de conflictos: La educación para la paz aborda el conflicto desde una perspectiva creativa, esto quiere decir genera nuevos medios pacíficos, creativos e innovadores de resolverlos, los cuales se aplican al contexto, la población y la situación específica de cada caso particular, dando prioridad a la escucha. Mayor (2003) afirma que es de esta manera, poco a poco, la palabra sustituirá a la espada, la voz a la fuerza y la imposición.

Capítulo III. El mapa del camino: Navegando a través de la metodología como brújula

3.1 Enfoque de Investigación: Socio-crítico

La presente investigación se ubica en el enfoque epistemológico socio-crítico, el cual plantea que la investigación social debe ir más allá de las meras interpretaciones empíricas y de las explicaciones de los hechos sociales, buscando movilizar a los sujetos al accionar frente a sus prácticas sociales a partir de la develación y transformación de las situaciones que impiden la emancipación del ser humano, brindando con esto la toma de conciencia de los sujetos que hacen parte de una comunidad y la posibilidad del cambio.

El enfoque socio-crítico tiene sus orígenes a partir del siglo XX con la Escuela de Frankfurt, desde donde se plantea a la sociedad y el individuo como el resultado de un proceso de construcción en que el ser humano es el creador de su vida histórica, y por ende tiene la capacidad para transformar la realidad social en beneficio de promover su propia liberación y emancipación, a partir de toda la multiplicidad que implica lo humano, como es lo cultural, ideológico, político, económico, simbólico entre otras (Alvarado & García, 2008).

Desde la teoría crítica, se plantea la educación como emancipadora, encaminada a conocer la realidad de los sujetos, a comprender la sociedad de manera amplia y a vislumbrar las condiciones en las que se encuentra inserto el ser humano que no permiten alcanzar su felicidad y autodeterminación (Álvarez-Maestre & Pérez-Fuentes, 2019). Debido a esto, el proceso de educación a partir del enfoque socio crítico no es un proceso neutral, sino que por el contrario, lleva consigo, un punto de enunciación desde el cual se permita evidenciar las condiciones que soporten el cambio.

En relación a lo anterior, el desarrollo de una investigación desde el enfoque sociocrítico como lo afirma Popkewitz (1988, citado en Alvarado & García, 2008) implica:

- Comprender y transformar los sentidos de la realidad desde la praxis
- Transversalizar la teoría y la práctica, integrando reflexión, acción y principios
- Posibilitar la emancipación y libertad del hombre a partir de la educación
- Relacionamiento horizontal en la construcción del conocimiento
- Asumir la realidad como dialéctica

Es así como este trabajo parte del enfoque socio-crítico buscando que los participantes e investigadores involucrados en este ejercicio, se muevan en el horizonte de la manifestación y transformación por los sentidos que le otorgan al pasado, por generar otras posibilidades de estar en el mundo a partir de la educación para la paz, las cuales permiten evidenciar ciertas lógicas que son aparentemente invisibles, y por transformar a través de acciones, pensamientos y vivencias de forma crítica la realidad a partir del trabajo de las pedagogías de la memoria.

3.2 Método: Investigación Acción

A la hora de proponer diferentes estrategias desde la memoria ejemplar para la enseñanza del conflicto armado y la educación para la paz, la Investigación Acción se nos presenta como un método posibilitador de acción para los sujetos inmersos y participantes en la realidad educativa. Como maestros, este tipo de investigación nos permite, en palabras de Kemmis (1984, en Latorre, 2005) una indagación autorreflexiva sobre las situaciones sociales y escolares de las que formamos parte, con el fin de comprender y mejorar nuestras prácticas educativas y los contextos e instituciones en que se llevan a cabo.

Latorre (2005) define la Investigación Acción como el conjunto de actividades llevadas a cabo por el profesorado y/u otros miembros de la comunidad educativa, para transformar el sistema educativo y social a través de la planeación e implementación de estrategias para el mejoramiento de una problemática específica, de manera que se constituye como un instrumento para el cambio social a través de la autonomía de los sujetos involucrados. De este modo, aunque la Investigación Acción tiene sus orígenes y muestra sus primeros rasgos (intervención, colaboración y mejora, entre otros) en la psicología, desde los años cincuenta se constituyó como una herramienta asumida por el profesorado, para generar cambios a nivel educativo mediante el trabajo colaborativo y la acción reflexiva (Piñero et al., 2008).

Entre las características principales de la Investigación Acción se encuentran su naturaleza participativa, colaborativa y práctica. Es participativa ya que los sujetos inmersos en el contexto de investigación trabajan con la finalidad de mejorar sus propias prácticas, así mismo es colaborativa, en la medida en que se lleva a cabo mediante el trabajo en grupo de las personas implicadas (Latorre, 2005). Y finalmente, tiene un sentido práctico que se debe a la ejecución de acciones

reflexionadas orientadas a mejorar las prácticas en el contexto educativo, además de que se realiza por y para los sujetos de las prácticas educativas (Kemmis, 1988, en Latorre, 2005).

No existe un solo patrón procedimental para realizar Investigación Acción, por lo que en este trabajo realizamos una adaptación del método, teniendo como base las cuatro etapas de la Investigación Acción propuestas por Latorre (2005) las cuales son: Plan de acción, Implementación del plan de acción, Observación de la acción y Reflexión.

La primera etapa, Plan de acción, inicia con una idea general sobre el mejoramiento de una situación problemática, lo que supone la identificación y el diagnóstico de esta, y el planteamiento de una hipótesis de acción para su solución (Latorre, 2005). Para identificar la problemática realizamos un árbol de problemas que tuvo como insumo nuestra observación y experiencia en la institución educativa, así, identificamos la falta de interés de los estudiantes por los contenidos del área, en especial por los contenidos históricos del pasado reciente, expresado en dificultades para identificarse con el tema, así como desconexión con los hechos violentos experimentados por sus familiares.

Así mismo, frente al pasado reciente pudimos evidenciar un desconocimiento de las lógicas relacionadas con las causas y consecuencias del conflicto armado, dificultades a la hora de establecer juicios reflexivos en torno a los actores, los móviles, los efectos del conflicto armado, esto aunado con una perspectiva del pasado violento desde la cual este es interpretado en desconexión con el presente, al tiempo que la violencia del presente termina siendo vista como insuperable.

Luego, para el diagnóstico realizamos una serie de actividades didácticas con los estudiantes, una contextualización de la institución educativa y el sector barrial, revisión de literatura sobre la enseñanza del pasado reciente en Colombia y revisión de literatura investigativa sobre los antecedentes de las pedagogías de la memoria en la enseñanza de las ciencias sociales y las potencialidades que presenta para el abordaje del pasado reciente. Finalmente, como hipótesis de acción estratégica, concretamos una serie de objetivos que nos permitieran abordar el problema a través de la memoria ejemplar en aras de una educación para la paz.

De este modo, realizamos una tabla de operacionalización para ubicar los procedimientos y tiempos para lograr cada uno de los objetivos específicos, a través de la implementación de diferentes técnicas investigativas (esta tabla se encuentra en el apartado de objetivos, Tabla.2).

La segunda etapa, Implementación de la acción, consiste en llevar a cabo la hipótesis de acción, realizando al tiempo una supervisión de ésta mediante el registro de la experiencia y la sistematización de los datos (Latorre, 2005). En esta etapa llevamos a cabo diferentes estrategias didácticas fundamentadas en la didáctica crítico-constructiva de Wolfgang Klafki, así como entrevistas y grupos focales (instrumentos que se encuentran en el apartado de anexos). Además, para supervisar y documentar el proceso guardamos evidencias de la experiencia como registro fotográfico, escritura de las discusiones de los grupos focales y las respuestas de las entrevistas, cartografías realizadas por los estudiantes, además de la realización de diarios pedagógicos, siendo todas estas sistematizadas y codificadas en tablas y matrices de datos.

La tercera etapa, Observación de la acción, alude a la supervisión y registro de lo que ocurre con la acción implementada, esto supone la evaluación del impacto de la acción y la toma de evidencias de lo realizado a través de diferentes técnicas de recolección de información (Latorre, 2005). La evaluación de las acciones fue un proceso continuo, gracias a los diarios pedagógicos resultantes de la técnica de observación participante como principal herramienta de observación y reflexión de las estrategias implementadas, permitiendo evaluar el potencial de las acciones implementadas y mejorar las siguientes intervenciones.

La cuarta etapa, Reflexión, es con la cual se cierra el ciclo y se abre paso a uno nuevo, y si bien, es un proceso que acompaña todo el proceso, tomará más relevancia al finalizar la acción. Esta fase implica, recopilar, reducir, disponer y representar la información recolectada, así como validarla e interpretarla (Latorre, 2005). Recopilamos la información a través de las técnicas mencionadas en el apartado anterior, luego la reducimos, dispusimos y representamos en tablas de codificación y matrices de análisis, con el fin de ordenar y clasificar los datos alrededor de los atributos observables de cada categoría y objetivo específico, para finalmente interpretarla, lo que en Investigación Acción es desarrollar una descripción y explicación crítica de lo que ha ocurrido, con el fin de analizar los datos para dar respuesta a la hipótesis (Latorre, 2005).

Fases del ciclo de Investigación Acción	Procedimientos realizados en cada fase
1. Plan de acción	-Identificación y diagnóstico del problema de desinterés frente al pasado reciente. -Planteamiento de hipótesis de acción estratégica mediante tabla de operacionalización de objetivos
2. Implementación de la acción	- Implementación de diferentes estrategias didácticas fundamentadas en la didáctica crítico-constructiva de Wolfgang Klafki, así como entrevistas y grupos focales -Recolección y sistematización de evidencias de la acción.
3. Observación de la acción	-Evaluación de la acción a través del instrumento de diario pedagógico resultante de la técnica de observación participante.
4. Reflexión	-Recopilación, organización y representación de la información en tablas de codificación y matrices de análisis. -Interpretación a la luz de la teoría y la experiencia.

Tabla 3. *Fases de la Investigación Acción adaptadas de Latorre (2005).*

3.3 Estrategias didácticas fundamentadas en la didáctica crítico-constructiva de Wolfgang Klafki

Se construyó un formato de planeación fundamentado en la didáctica crítico constructiva de Wolfgang Klafki para implementar secuencias didácticas con objetivos críticos (relevante desde el enfoque socio-crítico) al tiempo que recolectar datos investigativos.

Desde la didáctica crítico constructiva de Wolfgang Klafki se destaca la relación del hombre con la realidad histórica en la que vive, por lo que se asume que la educación sobrepasa los contenidos escolares, siendo un asunto de naturaleza más general y dirigiéndose hacia la apropiación de capacidades que permitan el pleno desarrollo en todas las esferas sociales del ser humano a través de la autodeterminación, determinación y solidaridad (Klafki, 1986).

En el desarrollo de esta propuesta, Klafki combina tres principios o enfoques epistemológicos: principio de las ciencias experimentales (empírico), principio histórico-hermenéutico y principio de crítica social e ideológica (Klafki, 1986).

El empirismo (enfoque empírico) alude a un marco de investigación que a través de experimentos permite revisar, analizar y orientar la praxis pedagógica, del mismo modo el empirismo en la propuesta de Klafki, se asume como una praxis educativa que fomenta el aprendizaje formativo de los alumnos, a través de la alusión a ejemplos relacionados con la experiencia y vida de los estudiantes, propiciando el desarrollo de aptitudes, capacidades y conocimientos de manera efectiva (Paredes, 2017). Por su parte, la hermenéutica permite dotar de sentido y significado las acciones relacionadas con lo didáctico, promoviendo la interpretación, análisis y discusión de las acciones y procesos pedagógicos, esto al tener como base la idea de que la praxis didáctica corresponde en gran medida a la expresión, discusión y establecimiento de interpretaciones y significados sobre el sentido del ámbito pedagógico (Klafki, 1986).

Finalmente, la crítica social o ideológica, se fundamenta en la teoría crítica de la escuela de Frankfurt, buscando la formación de los seres humanos desde la autodeterminación, determinación y solidaridad, lo cual está relacionado con la construcción de democracia social, la eliminación del dominio del hombre sobre el hombre y la desigualdad social (Klafki, 1986). Así mismo, desde la crítica social o ideológica se reconoce que la didáctica no sólo se relaciona con los contextos escolares y las preguntas de la didáctica general, sino también con la realidad social en que se viven e interactúan los sujetos, esto es, los procesos y relaciones económicas, sociales, políticas y culturales. De manera que se asume que dicha realidad social, no puede ser obviada por la reflexión didáctica, por el contrario, esta tiene el deber de desenmascarar y develar los intereses y condiciones de dominación que la estructuran y que buscan reproducirse desde la educación (Klafki, 1986).

Por otra parte, los contenidos formativos propuestos por Klafki fueron de gran relevancia para la construcción de las planeaciones, ya que Klafki entiende que los contenidos por si solos no son formativos, sino que necesitan de finalidades e intencionalidades que permitan conectar con el contenido, preguntando por sus finalidades formativas desde tres aspectos: lo fundamental, lo elemental y lo ejemplar.

- Lo fundamental: refiere a los principios y categorías que los educadores esperan que los educandos experimenten de modo vivencial, situaciones que se encuentran en la realidad inmediata de estos -los estudiantes-; lo fundamental son las vivencias a las que se ven abocados los estudiantes desde las cuales es posible comprender algunas relaciones entre el ser humano y la realidad (Paredes, 2017)

- Lo elemental: atañe a los conocimientos y realidades que son posibles construir a partir de un tema o problema a través de la mediación y comunicación de las vivencias al educando, donde se tiene en cuenta los intereses de los estudiantes, pero a su vez objetos propios de la realidad social. Es un principio aplicable a cualquier otro contenido, puesto que implica la mediación y transmisión de la realidad. (Paredes, 2017)

- Lo ejemplar: “Lo ejemplar son contenidos que no solo existen para sí, sino que se abren o permiten abrirse a otros contenidos” (Paredes, 2017, p. 36). Son contenidos que permiten comprender situaciones más elevadas, partiendo de lo particular de la situación a lo generalizable. Se trata de encontrar situaciones en las cuales el principio de lo elemental y lo fundamental, se manifiesta en situaciones específicas con un buen ejemplo.

Con base en esto, Klafki considera que se aprende por medio de contenidos ejemplares, dado que la situación general -problema, tema o experiencia- (fundamental), se media para ser transmitido al estudiante (elemental), y se consolida a través de ejemplos, los cuales son transformados en capacidades referentes a los contenidos formativos, lo que exige por parte de los maestros un ejercicio de transposición en el cual las experiencias mediadas permiten y posibilitan al estudiante el conocimiento a través de un buen ejemplo que anude lo fundamental y lo elemental, pero que además, genere conocimientos y habilidades que permita la acercarse a otras situaciones complejas pero que tienen forma similar (Velilla, 2018).

Así mismo, Klafki no solo se preocupa por los fines pedagógicos del contenido, sino también, por la pertinencia del contenido en el tiempo, debido a esto supone una importancia de los contenidos en el presente - La relación del contenido con la realidad inmediata- y en el futuro - que los contenidos tengan presentes los retos futuros a los que se enfrente el estudiante, y que además a la larga contribuyan a que desarrolle su capacidad de autodeterminación, determinación y solidaridad (Klafki, 1986).

Para la investigación, se aplicaron cuatro planeaciones, cada una de ellas realizada con la totalidad de estudiantes del grado 9-1 que asistían los días en que se desarrollaban. La primera planeación corresponde a un ejercicio sobre la historia oral y la violencia reciente, enfocado en la historia familiar, cuya aplicación duró cuatro horas divididas en dos clases. La segunda planeación se basó en la información recolectada en el ejercicio de historia oral, esta vez direccionada hacia la relación entre el pasado y presente, en este caso del conflicto armado, y tuvo una duración de 2 horas. En la tercera planeación se abordó el problema del desplazamiento forzado, tanto rural como intraurbano, requiriendo para ello dos horas de clase. Por último, se implementó un ejercicio sobre la operación Orión y resistencia comunitaria, la cual necesitó de tres horas divididas en dos clases.

3.4 Técnicas e instrumentos para la recolección y análisis de información

- **Entrevista:** Esta técnica permite obtener datos sobre acontecimientos creencias, actitudes y opiniones de los sujetos entrevistados, mostrando su punto de vista acerca de un tema determinado, en nuestro caso los hechos de violencia experimentados en el pasado, con el fin de reconocer cómo los fenómenos de violencia acontecidos décadas atrás, narrados desde las biografías familiares, repercuten en el presente, teniendo consecuencias sociales, culturales, económicas y políticas, buscando de esta manera generar una reflexión sobre ello, apuntando a los objetivos específicos de la investigación

La entrevista fue realizada por parte de los estudiantes del grado 9-1 de la IE Eduardo Santos, quienes hicieron una serie de preguntas a sus familiares, las cuales fueron previamente seleccionadas por los investigadores, con el fin de recaudar información sobre los hechos de violencia que hubiesen experimentado en el pasado, es por ello que durante la primera semana de mayo, los estudiantes realizaron 17 entrevistas a sus familiares o acudientes, cuya información será utilizada en la investigación.

- **Cuestionario:** Latorre (2005) lo define como el instrumento de uso más universal en el área de las ciencias sociales, el cual consiste en un conjunto de preguntas sobre un problema de estudio, y que usualmente es contestado por escrito. A la hora de realizar un cuestionario, se debe tener claro el propósito, la población a la que va dirigido y los recursos disponibles para hacerlo, esto

con el fin de que sea lo más sistemático posible, y que responda a los intereses de la investigación.

En esta investigación, su propósito fue recaudar información acerca de los imaginarios de paz y resolución de conflictos que tienen los familiares de los estudiantes. Se recaudaron 14 cuestionarios, los cuales fueron realizados por parte de los familiares y acudientes de los estudiantes del grado 9-1 durante la primera semana de noviembre de 2022.

- **Grupo focal:** Consiste en una conversación dirigida, la cual fue previamente planeada por el investigador, con el propósito de obtener información sobre un tema a través de la interacción de los participantes. Normalmente se hace con un grupo reducido, entre seis y ocho personas, tratando de tener un ambiente tranquilo y seguro para los participantes. Buscando responder a los intereses de la investigación, en la última semana de octubre de 2022, se selecciona un grupo de seis estudiantes pertenecientes al grado 9-1, cuatro quienes han tenido experiencias relacionadas con el conflicto armado, y dos que dicen no haber experimentados hechos violentos de ninguna índole, para tener una discusión sobre los imaginarios de paz y la resolución de conflictos.
- **Observación participante:** Este tipo de observación combina una serie de estrategias de observación y análisis de datos, incluyendo la participación directa del investigador con la población observada. En esta investigación se realizó observación participativa en las clases cotidianas, las clases enfocadas en la aplicación de las planeaciones basadas en la didáctica crítico-constructiva de Klafki, en las actividades extracurriculares como actos cívicos o celebraciones, e inclusive en las interacciones fuera del aula, como puede ser durante el transcurso del descanso. Esto se realizó mediante el instrumento de diario pedagógico que recoge observaciones, reflexiones, interpretaciones e hipótesis de lo que ha ocurrido en el aula, todo esto de cara a los propósitos de la investigación. De manera que esta técnica se realizó durante la mayoría del año escolar (12 de febrero- 18 de noviembre de 2022).

3.5 Consideraciones éticas

Se construyó y envió un consentimiento informado a los familiares y acudientes de los estudiantes, donde se les pedía el consentimiento para emplear la información suministrada por

ellos y los estudiantes, explicando el uso estrictamente académico que se le daría a esta información y la confidencialidad con la que se manejaría, así mismo, se construyó y entregó un formato de asentimiento a los estudiantes para que por medio de este permitieran el uso de su información, explicando su uso y la confidencialidad de los datos.

3.6 Análisis de información

Para analizar la información recolectada a través de las técnicas descritas, se realizó un proceso dividido en dos fases. En la primera fase se creó un formato para codificar la información de las técnicas de manera individual, cada formato cuenta con una pequeña descripción donde se menciona a qué ejercicio o técnica corresponde, así como la fecha en la cual fue recolectada la información, luego se enumeran los sujetos que proveyeron la información, se señala el nombre y se le asigna un código a cada individuo o a cada grupo, dependiendo de la técnica, como se muestra a continuación:

Técnica o instrumentos	Ejemplo de codificación
Entrevistas familiares	E.F#1
Planeación Orión	P.O#1
Relatos colectivos	R.C#1
Planeación sobre el desplazamiento	P.D#1
Diario pedagógico (lleva la fecha y las siglas del nombre del realizador del diario)	D.P.#1.FEB-15/22. S.C.

Tabla 4. *Ejemplo de codificación de datos.*

En la segunda fase del análisis, de nuevo se procede a la creación de un formato propio para cada una de las técnicas e instrumentos utilizados en la recaudación de información en este caso con una estructura diferente.

El formato consta de cinco columnas: la primera es el objetivo específico, donde se señala a qué objetivo responde la información recolectada, la segunda es la categoría teórica, allí se

muestra la categoría perteneciente a cada objetivo específico, la tercera es la sección de atributos, en la cual se indican a qué atributos observables de esa categoría corresponde la información obtenida (los atributos de cada categoría se obtuvieron luego de revisar y fichar diez fuentes por categoría).

La cuarta es la columna de información, allí se colocan los datos textuales sacados de los instrumentos de recolección, ubicadas en la fila del atributo al que corresponde esa información (cada cita tiene un código específico sacado de los formatos de codificación descritos en la fase uno), por último, la quinta columna corresponde a la interpretación, allí, como su nombre lo indica, los investigadores toman la información y la interpretan de cara a las categorías teóricas y los objetivos de la investigación, utilizando el conocimiento teórico obtenido durante la investigación como herramienta para la consecución de este propósito interpretativo.

Objetivo específico	Categoría teórica	Atributos	Información	Interpretaciones
<p>1. Indagar por las memorias que toman presencia en las biografías personales y familiares de los estudiantes, acerca del conflicto armado colombiano.</p>	<p>Conflicto armado</p>	<p>Se enfrentaron grupos disidentes y fuerzas armadas oficiales</p>		
		<p>Fue negado por el gobierno</p>		
		<p>La población civil ha sido la principal víctima</p>		
		<p>Desplazó a la población civil</p>		
		<p>Basado en el control territorial</p>		
		<p>Pasó del campo a la ciudad</p>		
		<p>Hubo crímenes de estado</p>		
		<p>Financiado por el narcotráfico</p>		
<p>2. Analizar las memorias individuales de los estudiantes del grado 9-1, a partir de la categoría memoria ejemplar.</p>	<p>Memoria ejemplar</p>	<p>Lucha por el sentido del pasado</p>		
		<p>Extrae lecciones al comparar hechos entre sí</p>		
		<p>Reclama justicia</p>		
		<p>Permite trascender el papel de víctima</p>		
		<p>Es testimonial</p>		
		<p>Necesita del compromiso social y estatal</p>		
<p>3. Reflexionar pedagógicamente en torno a la educación para la paz a partir de la memoria ejemplar</p>	<p>Educación para la paz</p>	<p>Combate la violencia estructural</p>		
		<p>Educa para el conflicto, perspectiva positiva del conflicto</p>		
		<p>Utiliza el diálogo como base para la resolución de conflictos</p>		
		<p>Educa en materia de derechos humanos</p>		
		<p>Hace al sujeto corresponsable de la construcción de su realidad</p>		

Tabla 5. Matriz para el análisis de información.

Capítulo IV. Entre luces y sombras: Resultados del estudio sobre la memoria en tiempos de conflicto

4.1 Memorias y experiencias de violencia que desbordan la teoría

Al indagar por las memorias de los estudiantes y familiares con quienes desarrollamos la presente investigación, hemos encontrado que, el concepto tradicional de conflicto armado enmarcado en el DIH, es insuficiente para dar cuenta de las múltiples formas de violencia experimentadas en sus relatos e historias de vida.

Si bien es posible encontrar memorias narradas por los familiares a estudiantes sobre experiencias de afectación y victimización por parte de algún actor armado a quien claramente se le reconoce un estatus de beligerancia o una identificación política en su accionar bélico (esto es guerrillas, paramilitares o agentes de Estado), las experiencias directas de los estudiantes se relatan a partir de recuerdos de violencia por parte de un actor no siempre claramente identificado y que la mayor de las veces responde a intereses de tipo individual y económico con el fin de enriquecerse y buscar su bienestar particular. Esto muestra un cambio en las dinámicas de violencia experimentadas por la sociedad colombiana a lo largo del tiempo, y a la vez, permite mostrar los sentidos que las nuevas generaciones le asignan al pasado de violencia en Colombia, que no siempre coinciden con los sentidos otorgados por las generaciones antecesoras.

Es así como resulta importante mostrar las formas en que el conflicto armado ha afectado de forma directa a los participantes de esta investigación, a partir de formas de victimización enmarcadas en las dinámicas del conflicto armado, por parte de actores a quienes se les reconoce un estatuto de beligerancia de acuerdo con el DIH. En este aspecto, se muestra una realidad común, y es el hecho de que un gran porcentaje de familiares de los estudiantes del grado 9-1, fueron víctimas directas del conflicto armado, ya sea en zonas rurales o en los barrios de Medellín.

El primer hallazgo importante, al ser algo recurrente en las diferentes entrevistas y cuestionarios realizados, indica que a finales de los noventa y principios de los dos mil, muchos familiares de los estudiantes del grado 9-1 no vivían en Medellín sino en zonas rurales, sin embargo, fueron obligados a salir de sus tierras como consecuencia del conflicto armado. Así lo evidencia la siguiente entrevista:

“A mis papás los sacaron de una finca que tenían y un montón de casas que tenían en Tarazá, todo eso se los quitó la guerrilla (...) Nada, tratar de vivir el día a día, volver a empezar de nuevo y conseguir lo que perdieron” (E.F#17, 2022)

Aquí se muestra como en la mayoría de casos no solo eran obligados a abandonar su tierra, también se apoderaban de los bienes y las propiedades de aquellas personas que fueron desplazadas, es por esto que actualmente se continúa con procesos de restitución de tierras y bienes, pues al igual que la persona de la entrevista, son miles los colombianos a lo largo y ancho del país que reclaman justicia, reparación y restitución.

Si a mediados del siglo XX, en pleno auge industrial, Colombia experimentó un éxodo del campo a la ciudad, algo parecido sucedió a finales del siglo XX y comienzos del XXI, pero esta vez como consecuencia de la violencia desatada en el campo en medio del marco del conflicto armado, haciendo que actualmente hayan casi nueve millones de desplazados internos a nivel nacional, nueve millones de personas despojadas, desarraigadas, que se enfrentan día a día a las metrópolis que los traga en su fauces y los escupe de manera hostil, siempre en la eterna búsqueda del porvenir.

Como se muestra en la entrevista anteriormente señalada, en la mayoría de casos las personas deben empezar sus vidas de nuevo tratando de conseguir aquello que perdieron, pues “el desplazamiento marca un punto de quiebre en las relaciones sociales, en el modo de vida, afectado muy especialmente por la pérdida de la vivienda y las condiciones básicas de unidad familiar, autonomía, privacidad, protección, que ésta provee” (Atehortúa et al., 2009, p. 132).

Algunos familiares también tuvieron que desplazarse hacia la ciudad debido a que los grupos armados participantes del conflicto buscaban reclutar jóvenes de manera forzada para que pasaran a engrosar sus filas, así se muestra en el siguiente fragmento de la entrevista:

“A unos tíos casi se los lleva la guerrilla, un familiar desapareció y nunca lo encontraron, es por eso que para que no se llevaran a mis tíos nos desplazamos a Medellín” (E.P#24, 2022).

El fenómeno del reclutamiento forzado es una muestra más de las diferentes violencias y la degradación que ha sufrido el conflicto armado, pues al ser un conflicto que se ha extendido tanto en el tiempo, se necesitan cada vez combatientes en los diferentes bandos, haciendo que se recurra al reclutamiento forzoso como medio para engrosar las filas de los actores beligerantes. Muchos de estos reclutamientos se producen en zonas rurales donde hacen presencia los grupos armados, quienes ven en los niños y jóvenes una fuente para conseguir combatientes, haciendo que “al menos 13.000 niños se hayan desempeñado en los últimos años como soldados, lo que significa que uno de cada cuatro combatientes irregulares es menor de edad” (Pachón, 2009, p. 2).

Cabe aclarar que el reclutamiento forzado de menores se considera un grave crimen de guerra, por lo cual no entra en la clasificación de delitos políticos, ni de delitos conexos (así como la desaparición forzada, el secuestro, la violencia sexual asociada al conflicto armado, entre otros) es por esto que los responsables, aun pertenecientes a grupos guerrilleros con un estatus político, deben responder ante la justicia sin derecho a amnistía ni indulto.

Lo anterior nos permite entender por qué muchas familias preferían salir de sus casas y desplazarse a la ciudad, dejando todo atrás, antes de permitir que sus hijos o familiares fueran reclutados por algún grupo armado, o peor aún, que fueran asesinados por negarse a integrar estas estructuras. Todo lo señalado, nos muestra que el fenómeno del desplazamiento forzado, a pesar de mantener aspectos comunes, ha sido generado por diferentes actores, con motivaciones diversas (económicas, ideológicas, territoriales, militares), además, permite comprender las razones que llevan a afirmar que la población civil ha sido la principal víctima, pues el conflicto ha causado la fragmentación del territorio, el debilitamiento de las organizaciones comunitarias y liderazgos sociales, el rompimiento de lazos familiares por asesinatos y desplazamiento forzado, además de la imposición de una geografía del miedo (Atehortúa et al., 2009).

Otro hallazgo importante, luego de analizar la información, indica que a finales de los noventa y principios de los dos mil, un porcentaje de los familiares vivía en la ciudad de Medellín, experimentando en conflicto armado urbano que allí se dio, especialmente en los diferentes sectores de la Comuna 13. A diferencia del hallazgo anterior, donde se explicita los actores responsables del desplazamiento, en el caso de la Comuna 13 no sucede lo mismo, pues se mencionan los actos violentos pero no su responsable, o simplemente se los denomina como hombres armados, así lo muestran los siguientes fragmentos:

“En La loma, era un sólo pequeño sector que fue victimizado por personas con armas amenazando a las pocas personas que habitaban el lugar” (E.F#16, 2022).

“Sacaban y mataban a las personas, quemaban los ranchos, los amenazaban y tenían que irse del barrio” (...) “Gente muerta en los andenes y casas abandonas” (C.S#8, 2022).

A pesar de que no se mencionan los actores responsables de la violencia, cabe aclarar que por la zona en la que se encuentra la comuna, siendo un paso estratégico entre el Valle de Aburrá y las salidas hacia el pacífico, allí hubo presencia de milicias urbanas, células afiliadas a grupos guerrilleros como el ELN o las FARC y también presencia de los grupos paramilitares como las autodefensas, dejando a la población civil en medio de los enfrentamientos, la cual, como lo muestran los relatos, fue la principal víctima del conflicto urbano.

La expansión del conflicto a las ciudades fue una consecuencia de la estrategia militar utilizada tanto por grupos guerrilleros como por las autodefensas, mediante la cual buscaban llevar la guerra a las ciudades y centros urbanos, haciendo que la población campesina que llegaba del campo buscando refugio, se encontraba de nuevo envuelta en enfrentamientos y asesinatos, lejos de sus casas y de su círculo social, expuestos, como lo muestra la entrevista, a ser re victimizados e incluso desplazados de nuevo, pues las lógicas del conflicto han hecho que el desplazamiento forzado varíe, de tal forma que actualmente no se pueda hablar únicamente de las migraciones forzadas por la violencia hacia la ciudad, sino que se deba hablar de ellas dentro de la ciudad misma.

Con lo anterior no pretendemos afirmar que la población civil es un actor pasivo, resignado ante la violencia apabullante, pues entre los miembros de la comunidad intentaron ayudarse para superar estas situaciones, sin embargo, la presencia de los actores armados era tal, que muy pocas de estas iniciativas lograron concretarse, como se evidencia en el siguiente fragmento:

“Quise auxiliar algunas víctimas, pero fue imposible por los mismos actores, también las personas de la comunidad intentaron” (E.F#1, 2022)

Es evidente que la violencia imposibilitaba el apoyo comunitario, afectando directamente la organización comunitaria, las redes de solidaridad, el surgimiento de líderes comunitarios, pues

eran amenazados o asesinados, evidenciando que el conflicto no solo afecta los cuerpos, también “lesiona libertades de organización, expresión y movilización” (Atehortúa et al., 2009, p. 127).

Ahora bien, aunque muchos familiares de los estudiantes presentan memorias del conflicto armado relacionadas con actores como guerrillas, paramilitares y Estado, los estudiantes presentan mayoritariamente memorias y experiencias relacionadas a otras formas de violencia presentes en el territorio, llevada a cabo por otros actores que no siempre fueron claramente identificados. Es por ello, que el segundo hallazgo frente a este objetivo, es que el marco establecido DIH para analizar el conflicto armado interno en Colombia y para el contexto donde se desarrolló el ejercicio de esta investigación en concreto, no es suficiente para describir las diferentes formas de organización de los grupos armados que tienen y tuvieron presencia en la Comuna 13, ni las distintas violencias experimentadas por los estudiantes y familiares del grado 9-1 como consecuencia de las mutaciones que ha tenido la guerra en Colombia.

El conflicto armado interno, que ha sufrido Colombia ha mutado y ha venido proporcionado nuevos atributos para su estudio, atravesando por diferentes etapas, desde la negación del conflicto, hasta la aceptación del mismo y la otorgación del estatuto de beligerancia a ciertos grupos armados y la aparición de actores armados sin este estatuto.

El estatuto de beligerancia está directamente relacionado con los fines y objetivos de los actores armados, pues según el Derecho Internacional Humanitario el estatuto de beligerancia se le otorga a aquel grupo de población de un Estado que se alza en lucha armada contra un orden constitucional legal vigente establecido (Vargas et al., 2013).

Por tanto, este estatuto está relacionado con los fines ideológicos y políticos de un grupo armado determinado, que actúa bajo fines colectivos y no bajo fines particulares, y por ello estos grupos son catalogados como delincuentes políticos y no comunes. En Colombia el Código Penal aprobado en el año 2000 contiene los delitos políticos de la rebelión, la sedición y la asonada (Grupo de Memoria Histórica, 2013).

Así mismo, el DIH menciona otras características para describir el conflicto armado colombiano, las cuales son:

Que se desarrollen en el territorio de una alta parte contratante, entre sus fuerzas armadas y fuerzas armadas disidentes o grupos armados organizados que bajo la dirección de un

mando responsable, ejerzan sobre una parte de dicho territorio un control tal que les permita realizar operaciones militares sostenidas y concertadas y aplicar el presente protocolo. (CICR, 2008, en Trejos, 2013, p. 68)

Así, un hallazgo importante en este punto es que a diferencia de sus familiares, los estudiantes describen haber experimentado y vivenciado violencias ejercidas por parte de actores armados como “combos” y bandas delincuenciales barriales, que demuestran actuar bajo fines individuales, más que por actores con estatus de beligerancia con fines ideológicos y políticos:

“Si uno quiere tener una casa propia no solamente uno paga el lote, sino que también le tiene que pagar a ellos (los de la vuelta) simplemente porque uno va a vivir ahí, o si uno va a construir ahí. Me parece un tema muy injusto porque ellos quienes son para cobrarnos donde vamos a vivir... no son nadie” (G.F.est4)

Así, se halla que estos actores presentes actualmente en el sector, si bien cumplen con algunos de los elementos mencionados por el DIH como la presencia de un mando responsable, con capacidad de control territorial y de llevar a cabo operaciones militares sostenidas y concertadas, no gozan del estatuto de beligerancia, al no actuar por fines ideológicos, como el delito político de rebelión contra el orden constitucional, pues estas bandas actúan principalmente bajo fines económicos, ligados al narcotráfico u otras actividades extorsivas llevadas a cabo contra la población civil:

“Se pueden evidenciar también las amenazas en la Comuna 13 ya que ese es el método de los de la vuelta para extorsionar a la gente para que paguen vacunas” (P.D #27)

De este modo, las bandas criminales si bien son grupos que cuentan con organización y cadena de mando jerárquica, tienen control sobre una porción del territorio, llevan a cabo operaciones planeadas y concertadas, su accionar no está guiado ni por intereses políticos o ideológicos, ni por reivindicación sociales colectivas, sino por intereses netamente económicos y la búsqueda de objetivos individuales y no colectivos, que se vinculan con una actuación criminal,

organizada, que tiene en alarma social a la población y se vincula con actos “que pongan en peligro la vida, la integridad física o libertad de las personas o edificaciones o medios de comunicación, transporte ” (Código penal, artículo 343).

Ahora bien, es importante aclarar que el estatuto de beligerancia relacionado con el delito político, no garantiza que los actores realmente actúen bajo fines colectivo y políticos, pues con la incursión del narcotráfico después de los ochenta, la guerra en Colombia se ha venido degradando y reciclando, sufriendo constantes mutaciones respecto a los actores y los móviles.

La dinámicas de la guerra han generado dificultades para diferenciar entre delitos políticos y delitos comunes, así como se evidencia socialmente una dificultad para distinguir a los diferentes actores sociales, por lo que otro de los hallazgos es que se presenta tanto por los estudiantes como sus familiares una confusión respecto a los diferentes actores que participan activamente en el conflicto armado, pues se percibe a la guerrilla como el principal actor responsable, y al mismo tiempo, se evidencia una dificultad para hacer distinciones entre otros actores del conflicto, sus móviles, efectos y orígenes explicativos de la violencia en Colombia, revolviendo la violencia directa con la violencia estructural y confundiendo las causas y las consecuencias del conflicto.

El creciente aumento de grupos armados al margen de la ley, que compiten por el poder, y la manipulación desde la creación de una historia oficial, ha instaurado un discurso político y social relacionado con la imagen del enemigo interno, donde se presenta la dualidad de figuras antónimas como amigo-enemigo, bien-mal, e izquierda-derecha, que ponen en el centro del conflicto la configuración de un actor armado que sirve para la retaliación. Esto se ve reflejado en la dificultad para generar distinciones entre los distintos actores armados que han hecho y que aún permanecen haciendo parte del conflicto armado colombiano

“Grupos guerrilleros conquistando el lugar, todo el barrio, por la ubicación que tiene”

(P.O#8)

“vivía en San Javier- la Loma y la violencia salió por la guerrilla y la operación orión”

(E.F#7, 2022)

En el relato anterior, obtenido a partir de la implementación de la planeación de clase sobre (relatos colectivos) se evidencia una dificultad por parte de algunos estudiantes para el

discernimiento y conocimiento de los actores armados que aún tienen presencia en la Comuna 13. De este modo, el conflicto armado y las violencias ejercidas por las bandas criminales en los barrios y ciudades han generado un río revuelto donde resulta imposible para una parte de la sociedad civil hacer diferencias entre los actores armados como consecuencia de la degradación en las múltiples formas de violencia empleadas en la guerra, de las cuales ha sido víctima el pueblo colombiano.

Así mismo, el desconocimiento por parte de los estudiantes de las causas históricas que ocasionaron la creación de ciertos grupos armados, genera un reduccionismo por parte de los mismos para hacer distinciones entre las causas y consecuencias engendradas a partir de las luchas sociales que dieron origen a la creación de grupos armados en el pasado.

“El relato oficial ha hecho que los estudiantes creen que el único responsable del conflicto armado son las guerrillas, y los ven como grupos terroristas que amenazan la estabilidad del país, sin embargo, pude comprobar que ninguno conocía las causas que llevaron al origen de estos grupos, ni tampoco reconocían el papel que tuvieron las fuerzas del Estado y los grupos paramilitares auspiciados por los gobernantes” (D.P Sep-7/22 D.H, 2022)

Es deber resaltar y reconocer, que el accionar en el presente de estos grupos armados, ya no responde a una situación social colectiva, sino a intereses particulares, que terminan desembocando en la misma situación inicial, que dificulta hacer distinciones entre los grupos, pues sus intereses y formas de actuar se perciben iguales.

Por otra parte, otro de los hallazgos en este aspecto, demuestra cómo el marco establecido por el DIH logra recoger algunos aspectos de las violencias experimentadas por los estudiantes y familiares, sin embargo, ignora otros que son menos visibles pero que igualmente afectan a la población, pues al caracterizar el conflicto armado desde aspectos como la organización y mando de los grupos armados y la capacidad de ejercer control territorial y llevar a cabo operaciones militares, se termina aludiendo al ejercicio de violencia directa (sea bajo fines ideológicos o no) y excluyendo del análisis formas de violencia estructural como desigualdad, pobreza y falta de oportunidades, que en últimas, terminan por alimentar los ciclos de violencia directa en el territorio, al perpetuar condiciones de vulnerabilidad que facilitan el acceso de los jóvenes a bandas criminales:

“les quitaron esa ayuda (Familias en acción) y ahí es donde viene la tentación. Los de la vuelta, ellos nos ofrecen a nosotros un mundo de plata por matar o vender drogas, y aunque a veces uno no quiere, uno se ve obligado porque uno a veces prioriza a la familia (...) A uno le toca aguantarse, si uno tiene hambre, si uno no tiene comida en la casa, si uno no tiene nada, a uno le toca aguantarse, porque si uno se va a ir por el camino del bien, si existe, uno no se va a ir a matar personas ni a robar ni nada, sino a la dependencia de Dios” (G.F, est 4).

De este modo, se revela cómo actualmente el ejercicio de violencia directa en el sector es favorecido por condiciones preexistentes de violencia estructural en la comuna, las cuales han llevado a miembros de la población civil a pasar de víctimas a victimarios, bajo intereses individuales (principalmente lucrativos) y no ideológicos.

La correlación y tensión entre violencia directa y estructural en la comuna, se puede rastrear desde su fundación, ya que el barrio empieza a ser poblado en las últimas décadas del siglo XX, por personas desplazadas por la violencia que se vivía en otros sectores del país y del departamento, y por personas pobres de otras zonas con dificultades para acceder a una vivienda y en búsqueda de mejores oportunidades en la ciudad (Quiceno et al., 2015). Así, la comuna se funda a partir de la huida de la población de condiciones de violencia directa y estructural.

Estos barrios al ser considerados invasiones desde la institucionalidad, se formaron comunitariamente al margen de cualquier apoyo estatal, lo que favoreció la aparición y mantenimiento de condiciones de pobreza y desigualdad, además de formarse las condiciones necesarias para la incursión de actores armados en el territorio, pues a falta de un Estado que mediara en la convivencia del barrio, los grupos armados asumieron este rol, afianzando su control territorial, primero las milicias urbanas financiadas por las FARC y el ELN, y luego paramilitarismo apoyado por el Estado, pues cabe decir que el Estado intervino sólo mediante la fuerza, dejando en el medio a la población civil (Angarita et al., 2018).

De manera que, el barrio se conformó a partir del entrelazamiento de condiciones de violencia directa y estructural desde el inicio, en que una presencia diferenciada del Estado (más

militar que como intervención socioeconómica) aportó a la pervivencia de un abanico amplio de violencias que son experimentadas aún hoy por los habitantes.

En conclusión, luego de analizar la información recolectada a través de diferentes técnicas, podemos afirmar que las memorias presentes en las biografías personales y familiares de los estudiantes, acerca del conflicto armado colombiano, muestran algunas diferencias importantes, dependiendo si son propias o contadas por algún familiar. A finales de los años noventa y comienzos de los dos mil, el país vivió un recrudescimiento del conflicto armado, por lo que es común encontrar episodios victimizantes en la memoria de los familiares de los estudiantes, quienes narran sus experiencias de desplazamientos y asesinatos, ya sea en el campo o en la ciudad, destacando la presencia de grupos armados y señalándolos como los responsables de la violencia.

Por su parte, las memorias de los estudiantes, al ser más recientes, permiten evidenciar una transformación de la violencia, la cual es ahora ejercida por bandas criminales o “combos”, quienes según la clasificación del DIH no son partícipes del conflicto armado, al ser considerados como delincuencia común. Los estudiantes narran las experiencias vividas en los barrios, el microtráfico, la extorsión, las fronteras invisibles, pero también resaltan otro tipo de violencia, la estructural, representada por ellos en la falta de oportunidades laborales, la desigualdad económica, el acceso a educación y salud de calidad. Todo lo anterior nos permite comprender cómo han cambiado las dinámicas de la violencia en el marco del conflicto armado, la cual ha dejado una marca profunda en los recuerdos de las personas que, de una u otra manera, la experimentaron.

4.2 Retos y obstáculos para la memoria ejemplar en contextos en que la violencia continúa

La memoria ejemplar en tanto forma de reminiscencia que permite colocar el pasado al servicio del presente, encaminar la vida colectiva hacia la justicia y la paz, y otorgar nuevos sentidos a un pasado violento y doloroso con el fin de favorecer la no repetición de hechos atroces e injustos, toma un papel central en este trabajo en la medida en que resulta urgente que, en contextos afectados por el conflicto armado como lo es la Comuna 13, las memorias del pasado sirvan de ejemplo para el presente y el futuro.

De esta manera, la categoría de memoria ejemplar nos permitió realizar análisis de las memorias de los estudiantes y de sus familiares, sin embargo, en medio de la recolección de datos,

se hicieron presentes relatos que no aludían necesariamente a un pasado distante, sino que referían a hechos y situaciones que se experimentan actualmente en el territorio, y que suponen una serie de retos para la memoria ejemplar en tanto categoría teórica, pues esta surge en un contexto europeo en que para los sujetos fue posible construir memorias ejemplares sobre hechos de violencia y violación de derechos humanos que ya habían finalizado (por ejemplo el Holocausto) es decir, hechos con los cuales ya había un distanciamiento temporal, siendo posible reconstruir lo vivido, otorgar nuevos significados a las experiencias traumáticas y llevar al escenario público lo vivido con el fin de denunciar nuevas situaciones.

Para el caso colombiano, y particularmente el contexto en que realizamos la investigación, la violencia ha sufrido una suerte de transformaciones en cuanto a móviles, actores y formas de operar, pero no ha desaparecido, continúa la presencia de actores armados, el control territorial y el amedrentamiento de la población civil, lo cual dificulta que los sujetos gocen del tiempo suficiente para resignificar las situaciones traumáticas experimentadas (¿cómo superar situaciones traumáticas cuando siguen surgiendo cada día?) y de espacios seguros para hablar sobre lo vivido.

Así, el principal resultado referente a la categoría de memoria ejemplar es que en contextos en que la violencia y las violaciones de derechos humanos continúan vigentes, la construcción de memorias ejemplares enfrenta una serie de obstáculos, como lo son el miedo, la dificultad para pasar de la experiencia individual a la acción colectiva y la naturalización de violencia.

Uno de los principales hallazgos a partir del análisis de las memorias individuales de los estudiantes, tiene que ver con los sentidos que estos le otorgan a las memorias del pasado que tienen de la Comuna 13 y las experiencias violentas que han evidenciado día a día en el contexto que habitan, donde sobresale el miedo a habitar el barrio, a los diferentes actores armados que hacen presencia en la comuna, al expendio de drogas y a la repetición de hechos violentos como la Operación Orión, así, a partir de la sistematización de los datos recolectados fue posible corroborar que el sentimiento del miedo es el sentido que más toma presencia en las memorias de los estudiantes:

“Miedo a hablar” (C.S#7, 2022)

“Miedo a que me ofrezcan droga” (C.S#1, 2022)

“Miedo a salir en las noches y encontrarme con un grupo de personas sin saber qué va a pasar. Tal vez quede tirada en un andén” (C.S#8, 2022).

Estas narraciones a la luz de la teoría propuesta por Todorov resultan complejas, pero a su vez son el reflejo más fidedigno de la realidad de los estudiantes, que termina siendo la realidad colombiana, la complejidad que supone el miedo como sentido que imposibilita la recuperación de la experiencia o trauma sufrido en un contexto donde aún pervive la violencia, complejiza el ejercicio de hacer memoria ejemplar, en la medida que la voz de los estudiantes queda cada vez más relegada a la experiencia propia como consecuencia de la percepción de un peligro sea real o ficticio, así, el testimonio que funciona como punto nodal para iniciar a tejer hilos desde la urdimbre de sentidos y permitir el reconocimiento de lo sucedido para la no repetición del pasado, termina atrapado en una red donde convergen un sinnúmero de sentidos que impiden alcanzar el propósito colectivo del testimonio. La pregunta entonces que subyace es ¿cómo construir memoria ejemplar en un contexto donde el miedo acalla a los sujetos?

Lejos de pretender dar una respuesta a la pregunta anterior, es poner en tensión la realidad colombiana a partir de una mirada más crítica, donde sea posible comprender cómo construir memorias ejemplares que sirvan al país, puesto que la inexistencia de condiciones y garantías que propicien hacer memoria junto con la pervivencia de un conflicto armado hasta nuestros días, complejizan el ejercicio de hacer memoria ejemplar.

Igualmente, fue posible encontrar que algunos hechos violentos del pasado que se encuentran en lo público del barrio, generan miedos en los estudiantes, lo que los lleva reconsiderar el cómo habitar y relacionarse en la Comuna 13, sin embargo estas decisiones no están atravesadas por intereses éticos y políticos los cuales pueden posibilitar una reflexión tanto individual como colectiva en la comunidad, sino más bien por el miedo a la retaliación y las represalias:

“Si yo me meto a la vuelta o me matan o término en la cárcel o se meten con mi familia, mejor me esfuerzo para no terminar como tantos del barrio” (G.F, est 4)

“Profe es que yo me he visto mal y me han dicho que me meta a la vuelta, pero también me pongo a pensar en mi familia y no” (D.P.#20.OCT-24/22.S.C)

Son entonces, situaciones, experiencias y hechos que están en el escenario de lo público, de las cuales se sirven los estudiantes para reafirmarse y encontrar allí, un ejemplo o una advertencia sobre lo que pueden vivir y que otros ya sufrieron, vale la pena en este momento recuperar las palabras de la maestra y socióloga María Teresa Uribe de Hincapié:

La memoria ejemplar logra transformar las experiencias traumáticas de los sujetos en aprendizajes políticos, entendidos éstos como los procesos mediante los cuales la gente modifica sus creencias, sus valores, sus acciones, sus estrategias culturales y sus comportamientos sociales a causa de crisis severas, frustraciones, sufrimientos y dolores en el entorno de períodos bélicos o violentos. (Uribe de Hincapié, 2003, p. 22)

El reto consiste en cómo crear desde las pedagogías de la memoria, otras posibilidades de estar dispuestos en el mundo a partir de convicciones que anuden lo político, lo ético y lo social, para poder dar el gran paso de lo individual del miedo, a lo colectivo de la experiencia.

Esto último es otro de los hallazgos encontrados respecto a las dificultades en la construcción de memorias ejemplares, dado que la vigencia de la violencia en el territorio y el ambiente generalizado de temor, genera la ruptura del tejido social y dificulta el paso de la experiencia individual a la acción colectiva, lo que se expresa en el temor a habitar el espacio público, a participar y organizarse comunitariamente, temor a testimoniar y denunciar sobre las experiencias de violencia, y temor a actuar solidariamente. Todo esto dificulta que los sujetos encuentren puntos comunes entre sus experiencias y logren enfrentar colectivamente las problemáticas compartidas.

Uno de los aspectos que más dificultan el paso de la experiencia individual a la colectiva, es la incapacidad para habitar el espacio público libremente y con confianza, lo que impide que los sujetos tengan la oportunidad de dialogar entre sí sobre sus experiencias, sobre la vida en el barrio, los objetivos comunes, las problemáticas compartidas y las acciones que se podrían llevar a cabo para generar soluciones. De este modo, los participantes de la investigación señalan que una consecuencia de la violencia en el territorio se presenta como el temor a habitar el espacio público:

“Miedo a salir de las casas, por la violencia de día y de noche, imposibilidad de moverse por el barrio” (P.O#9)

Lo anterior, resulta problemático en la medida en que para la construcción de memorias ejemplares resulta crucial pasar de lo individual a lo colectivo, esto es, colocar la experiencia privada en lo público, de manera que pueda ser contrastada con otras experiencias, hallando semejanzas, puntos comunes, de modo que la experiencia personal sirva de ejemplo para enfrentar otras situaciones (Todorov, 2000). Sin embargo, en contextos en que la violencia no ha terminado, el espacio público es percibido como una amenaza y los sujetos gradualmente son confinados en los espacios privados, donde sus experiencias son percibidas como únicas y singulares, lo que aumenta la individualidad y dificulta la capacidad de actuar colectivamente por fines comunes.

Por otra parte, se presenta la imposibilidad para levantar la voz y denunciar o testimoniar sobre las experiencias de violencia vividas en carne propia o sufridas por otros, esto debido al temor a las represalias que los autores de la violencia puedan ejercer, de manera que, los sujetos se ven forzado a vivir sus experiencias de violencia en soledad y a actuar con indiferencia frente a la violencia sufrida por otros. El aprendizaje de que es mejor no hablar, no denunciar y no actuar contra de las injusticias, no surge de la nada, los participantes referencian haber experimentado o escuchado situaciones en que las personas que alzaron su voz recibieron consecuencias negativas por parte de actores armados:

“Estaba en la casa de una amiga cuando llegaron unos hombres armados y le decían a la mamá de mi amiga que era muy sapa y que le iba a ir muy mal por abrir la boca y le dispararon en la frente y el pecho” (E.P#3, 2022)

“Un tío vio cómo mataban a su hermano, y le dijeron que viera para que él no se metiera en cosas que no eran de su importancia, como lo había hecho su hermano según ellos” (E.P#20, 2022)

Para alcanzar memoria ejemplar, Todorov menciona que aquellos que conocen los horrores del pasado, tienen el deber de recordar para alzar sus voces contra los horrores del presente (Álvarez & Mejía, 2020). Sin embargo, es notable que en contextos en que la violencia continúa y en que el

Estado no brinda garantías para quienes denuncian, los sujetos tengan temor de hablar y poner sus experiencias en lo público. De esta manera, las acciones comunitarias y los actos de solidaridad se ven amenazados, pues los sujetos no tienen un entorno seguro para hablar y organizarse, viéndose forzados a guardar silencio para no convertirse en foco de amenazas:

¿Qué hacer para que en contextos de violencia las cosas mejoren? “Nada, porque si uno hace algo, le puede ir mal a uno, entonces no, nada” (E.P#23, 2022)

La idea de que es mejor no meterse en “los problemas de los demás”, es fuerte en contextos de violencia, pues como se mencionó anteriormente, los problemas de violencia que se viven como comunidad se experimentan como un asunto individual, producto de la dificultad de hallar puntos comunes con otros mediante un ejercicio de diálogo y comparación de experiencias, además, las amenazas y amedrentamientos generan que los sujetos tengan temor a denunciar y ayudar a otros.

Aunque las dinámicas de la violencia y el miedo rompen el tejido social, aumentan la individualidad y dificultan la acción colectiva, algunos participantes reconocen el poder de la comunidad para actuar en situaciones de violencia:

“Cuando se habla de violencia en un lugar, las personas son quienes ayudan a que las cosas o la situación mejore, ya sea protestando para que la violencia disminuya o aún mejor, para que pare por completo” (E.P#24, 2022)

Sin embargo, producto del miedo, se hacen más notorios el individualismo, el silencio y la inacción, por lo que resulta importante, desde las pedagogías de la memoria y particularmente desde el trabajo con memorias ejemplares, generar espacios en que resalten no solo las situaciones de violencia que generan tanto miedo, sino también las acciones de solidaridad y de organización colectiva que han permitido que las situaciones mejoren, pues las memorias de los hechos comunitarios pueden servir de lección para el futuro, siendo ejemplares para otras situaciones y otras comunidades (Villamizar et al., 2019).

Finalmente, luego de analizar la información a partir de la categoría de memoria ejemplar, se encontró que, a pesar de que la mayoría de estudiantes reconocen la violencia en el contexto

actual de la comuna, es posible evidenciar en algunos de ellos una naturalización de la violencia presente, en que se la percibe más “inofensiva” si se le compara con otros hechos pasados ocurridos en la comuna. Los fragmentos que se muestran a continuación son una evidencia de ello:

“En este momento en que las cosas han cambiado como para mejor (en comparación con el tiempo de la operación orión) literalmente ya casi no hay violencia, ni matan a las personas ni estudiantes” (P.O # 4)

“Comparado con antes, en el presente podemos vivir tranquilamente, ya que no hay tanto conflicto, las personas pueden vivir acá sin miedo, los jóvenes pueden estudiar tranquilamente” (P.O#8)

Estos fragmentos muestran hasta qué punto la violencia acontecida a finales de los noventa y principios de los dos mil fue tanta y dejó una huella tan profunda en sus habitantes, que aún hoy en día los jóvenes la siguen tomando como referencia y “medida” a la hora de comparar otras violencias, a pesar de que ellos no vivieron esa época directamente, sin embargo, como se señala en el capítulo anterior, muchos de sus familiares si lo hicieron, por lo que es muy probable que hayan contado a sus hijos lo vivido durante aquel tiempo, lo que hace que esté tan presente en los relatos y narraciones de los niños y jóvenes.

Lo anterior es preocupante si se tiene en cuenta que actualmente persisten muchos de los fenómenos de violencia que había en esa época, como control territorial, desplazamiento, asesinatos selectivos, reclutamiento de menores, amenazas, extorsión y control de movilidad, pero, al no ser tan evidente y no acaparar la atención de los medios, hace que pase soslayada a los ojos de los estudiantes. Estas circunstancias permiten afirmar que:

La violencia está presente en la cotidianidad de los colombianos, manifiesta en diferentes formas y situaciones que afectan el sentido del concepto de persona, como la delincuencia común, la violencia doméstica, los grupos armados al margen de la ley y la misma violencia estructural ejercida por el Estado, entre otras. Son tan cotidianas estas acciones que se naturalizan y se llegan a justificar, al punto de que no se piensa en ellas ni se racionalizan;

se llega a formar parte de la violencia, se llega a ser perpetradores, se llega a lo que se denomina la banalidad del mal. (López, 2017, p. 113)

Otros estudiantes por su parte, van más allá en el aspecto referido a la naturalización e invisibilización de la violencia y afirman que actualmente se vive en paz y no hay presencia de pandillas ni grupos delincuenciales, así lo muestran estos relatos:

“Hoy en día no es común ver cosas de violencia, ya no hay bandas, ni pandillas” (E.F#11, 2022)

“considero que hay paz en mi entorno, no he evidenciado violencia en los últimos años” (C.F#1)

Llama poderosamente la atención que algunos jóvenes tengan esta perspectiva, pues si bien es cierto que si se comparan las cifras con las de los tiempos más duros del conflicto urbano, la diferencia es muy grande, sin embargo, esta no puede ser razón para minimizar los asesinatos ocurridos en la actualidad, pues cada vida es invaluable, y es imposible hablar de paz en la comuna mientras esta idea no se instaure en la consciencia de sus habitantes. Por ello es vital la apuesta por la memoria ejemplar, ya que esta:

acude a la semejanza y a la generalización franqueando lo intransitivo del trauma psíquico, y permite al individuo servirse del pasado con miras al presente, apropiarse de las lecciones de las injusticias padecidas para enfrentar las inequidades que hoy tienen lugar. (Gaiada, 2011, p. 29).

De esta manera se dejaría de ver la violencia experimentada en el pasado como esa medida para comparar las violencias presentes, y se transformaría en la enseñanza colectiva para construir un presente donde verdaderamente los jóvenes puedan afirmar que viven en un entorno en paz, pero no una paz entendida como la ausencia de conflicto, sino una paz entendida como igualdad de oportunidades, como acceso a educación y salud gratuita y de calidad, solo de esta manera es posible sembrar los cimientos sobre los que en un futuro se erija la nueva historia de la comuna,

no una historia marcada por la guerra y manchada de sangre, contada por personas externas y vendida como un producto a los turistas que vienen de todas partes del planeta, sino una historia propia, contada por los habitantes de la comuna, una historia de transformación y de resiliencia, la historia de una nueva Colombia.

En conclusión, se evidencia el profundo impacto que han tenido y siguen teniendo los hechos violentos grabados en la memoria de los estudiantes, pues aunque afirmen que el barrio es más tranquilo, es claro que actualmente sigue presente el miedo en su día a día, siendo este el elemento principal que mantiene a los jóvenes alejados de los grupos delincuenciales, pues están al margen por miedo a lo que les pueda pasar a ellos como individuos, y no por las consecuencias que la violencia trae para su comunidad en general.

Asimismo, y relacionado con lo anteriormente mencionado, las secuelas generadas por el miedo, han impedido que se desarrollen iniciativas para la reconstrucción del tejido social en la Comuna 13 a través de la puesta en escena de historias particulares que puedan ser extrapoladas a una lección general para la comunidad, pues el miedo a exponerse hace que muchas personas prefieren guardar para sí sus experiencias traumáticas, pues ponerlas en público puede traer consecuencias para el individuo o para su entorno más cercano, teniendo en cuenta que actualmente hacen presencia allí un elevado número de grupos delincuenciales.

Por último, se muestra una tendencia por parte de los estudiantes, en la cual se normalizan diferentes expresiones de violencia como control territorial, expendio de drogas o cobro de extorsiones, e inclusive se las minimiza al compararlas con otras expresiones más evidentes como las que se experimentaron durante la época del conflicto y las operaciones militares en la comuna. Esto ha hecho que actualmente se invisibilicen los hechos violentos, hasta el punto de que algunos estudiantes afirman que en la actualidad la comuna vive en paz, sin presencia de pandillas o grupos delincuenciales.

4.3 Sembrando desde la Educación para la Paz: La importancia de educar en la enseñanza del conflicto y la solidaridad

Asistimos a un contexto nacional y barrial en que la violencia ha tenido históricamente un papel protagónico, bien sea como medio para tramitar conflictos ideológicos, políticos y

económicos de tipo colectivo, o como medio para que sujetos específicos obtengan beneficios particulares. En el contexto en que realizamos la investigación, es claro que los actores armados no sólo controlan el territorio en función de intereses económicos relacionados con el microtráfico y las actividades extorsivas, sino también, a través de la intervención y mediación violenta de los conflictos que se dan entre la población civil, lo que continúa normalizando y perpetuando la idea de que la violencia es el único modo de resolver los conflictos. Así mismo, la violencia en el territorio ha generado resignación entre los sujetos respecto a las posibilidades de construir paz, además, ha dificultado la construcción de memorias ejemplares que permitan transformar el territorio.

Por lo anterior, en la tarea de reflexionar pedagógicamente en torno a la educación para la paz a partir de la memoria ejemplar, aparece la importancia de asumir la educación para la paz como campo de trabajo de los maestros en ciencias sociales, en que se promuevan procesos pedagógicos de educación para la tramitación de los conflictos, se fomente la idea de que la construcción de paz es una posibilidad real para la transformación del territorio, y se favorezcan espacios para la construcción de memorias ejemplares.

A continuación, se desarrollarán los dos hallazgos principales de este capítulo, el primero referido a la importancia de la educación para la paz en la tramitación no violenta de los conflictos y el fomento de la idea de que la paz es posible, y el segundo, como una reflexión centrada en la relevancia pedagógica de la memoria ejemplar para la educación para la paz mediante el uso de los relatos de solidaridad de la comunidad y la importancia de favorecer la participación en espacios colectivos.

El primer hallazgo es que se presenta una tendencia por parte de los estudiantes en percibir el conflicto de forma negativa y percibir la paz como imposible, de manera que resulta importante desde la educación para la paz, emprender acciones pedagógicas centradas en la educación para el conflicto y su tramitación por medios no violentos, y en la construcción de paz como una posibilidad real para la transformación de contextos afectados por formas de violencia y estructural.

Los estudiantes presentan una perspectiva negativa de los conflictos que dificulta que pueda hablarse al respecto y construir herramientas para encararlos y tramitarlos por vías no violentas, por lo que resulta importante desde la educación para la paz y la enseñanza de las ciencias sociales, generar espacios de educación para el conflicto y su tramitación por vías no violentas,

principalmente en un contexto en que la violencia ha sido el principal modo de enfrentar los desacuerdos entre los sujetos.

Una de las principales razones por las que los estudiantes perciben de forma negativa el conflicto se debe a que lo relacionan directamente con la violencia y conciben el conflicto como lo contrario a la paz:

“para mí la palabra conflicto significa guerra, pelea o disputa entre dos partes y que no es capaz de llegar a un acuerdo para resolver este” (C.F # 1).

“La paz es todos en armonía sin conflictos y todos ayudándose entre sí” (P.D #25)

“la paz son situaciones donde no hay ni guerra, ni conflictos” (P.D#6)

De esta manera, la violencia no aparece como una de las formas de encarar los desacuerdos entre las personas, sino como sinónimo de conflicto, lo que fomenta una lectura negativa de estos, en que se les conciben como contrarios al buen funcionamiento del orden social, siendo necesario corregirlos y evitarlos a toda costa (Apple, 1986, en Jares, 1995). Además, la paz se percibe como un estado idealizado de armonía, en que los sujetos actúan de manera homogénea, sin diferencias, desacuerdos o intereses contrarios. Bajo esta noción, no resulta extraño que la paz parezca algo imposible de lograr, además, favorece que todo conflicto (incluso si se resuelve desde el diálogo) sea visto como lo contrario a la paz.

Es importante entonces, que desde los procesos educativos encaminados a una educación para la paz, se conciban los conflictos como parte del flujo de las interacciones, esto no es normalizarlos para invisibilizarlos, sino por el contrario, afrontarlos y asumirlos como un proceso natural e inevitable en las relaciones humanas, pues es normal que haya diferencias e incompatibilidad entre las visiones e intereses de los sujetos que componen la sociedad, y esto no debe ignorarse u ocultarse, pues a la larga la evitación del conflicto termina dificultando su resolución (Jares, 1999). De manera que, desde la educación para la paz no se busca evitar que haya desacuerdos entre las personas, sino, aceptar que es normal que se presenten diferencias, que la paz no evita las diferencias, sino aprender a resolverlas de forma creativa y no violenta.

La evitación de los conflictos producto de la perspectiva negativa que se suele tener de estos, es un gran reto para la educación para la paz y más aún, en contextos en que la violencia

continúa y genera un temor generalizado, pues termina obstaculizando el diálogo entre las personas y dificultando la organización y acción colectiva:

“para mi vivir en paz es respetar a cada persona en su forma de ser y de pensar, así yo no esté de acuerdo, pero evitamos peleas y discusiones que terminan en problemas más grandes” (C.F#3)

Al querer evitar cualquier choque con la diferencia, o cuando todo desacuerdo con el otro termina en violencia, las posibilidades de generar cambios desde la acción colectiva se dificultan, por ello, resulta crucial desde la educación para la paz, generar una perspectiva distinta de los conflictos y estimular la creatividad de los sujetos a la hora de tramitarlos mediante la comprensión mutua, la tolerancia y el desbloqueo de posiciones (Aisenson, 1994, en Martínez & García, 2001).

Así, la educación para el conflicto puede ser clave para que en contextos en que la violencia continúa sea posible reestructurar el tejido social, actuar de forma colectiva y construir memorias ejemplares que favorezcan la transformación del territorio hacia la paz, no sólo luchando contra la violencia directa sino también contra la violencia estructural que sigue presente en el territorio.

Otro de los hallazgos a partir de los datos revisados, evidencia que existe una tendencia por parte de los estudiantes a resignarse frente a las situaciones de violencia directa y estructural que viven en el contexto de la Comuna 13, de manera que perciben la paz como algo imposible de lograr o construir por ellos mismos. Concibiendo así la paz como algo dado por un externo, sea el gobierno o Dios, o bien, algo que nunca se va a lograr:

“Yo tengo mis creencias y yo creo que Dios a uno sí lo mantiene y él es el que da la paz, porque en este mundo no hay paz, yo digo que es en el cielo” (G.F, est 4)

“Paz es vivir tranquilamente y que la sociedad tenga un mismo pensamiento de cambio para generar paz, en pocas palabras, algo literalmente imposible” (P.D #27)

Los relatos anteriores permiten dar cuenta un poco sobre cómo los estudiantes conciben la paz como algo ajeno a ellos, posicionando a los estudiantes en un rol pasivo frente a la construcción de paz y de su propia realidad, lo cual a su vez es muy controvertido, entendiendo que una de las

finalidades de la educación para la paz está enmarcada en el rol activo de los estudiantes en la generación de nuevas posibilidades de habitar y estar en el mundo, ya que:

La educación para la paz, se centra en formar una conciencia de reconocimiento de que la paz no está dada, se construye, respeta, reconoce, hay que luchar por ella, no es estática, sino un proceso evolutivo, un derecho que hay que defender, un valor que hay que vivir, y por sí sola no genera ningún cambio sino están los actores y actrices que tomen la responsabilidad de generar acciones para el cambio y su construcción constante.(Cerdas-Agüero, 2012, p. 203)

En los relatos anteriores, fue posible evidenciar la concepción de paz desde un punto de vista más moralista y religioso, donde pareciera que fuese imposible de lograr o alcanzar, sin embargo, la educación para la paz desde su modelo crítico-conflictual-noviolento propone un enfoque más acentuado en la capacidad del ser humano de generar un cambio, donde no se limita la paz a la definición de ausencia de violencia, sino que su campo de acción va más allá, respondiendo a desigualdades estructurales y culturales que existen en la realidad, que se nos presentan como ocultas (Jares, 1999). Esto es importante resaltarlo en la medida que los relatos obtenidos en la presente investigación apuntaban a concebir la paz como una mera ausencia de violencia que además generaba resignación en los estudiantes frente a no poder cambiar su realidad.

“La paz es que todo el mundo pueda estar tranquilo en su casa sin miedo a ser sacado, y sin tener problemas con nadie” (P.D#18)

“La paz es no tener miedo ni preocupación alguna gracias a un agente externo” (P.D #23)

“La paz para mí es un estado de tranquilidad o quietud, no generando envidia ni violencia” (P.D #24)

Recordemos que la educación para la paz, desde su propia enunciación tiene una finalidad, un enfoque crítico, partiendo de esto, es menester que desde los procesos educativos llevados a cabo sea en contextos escolares o no escolares, se fomente en los participantes la esperanza como valor o actitud que permita encaminar las acciones del ser humano hacia un cambio, posibilitando

movilizar a los estudiantes por un porvenir más justo, “la educación para la paz como proceso liberador, reflexivo y auto determinador, tal y como le es propio a la tarea de la llamada educación emancipadora” (Freire, 1975; Giroux, 1990; Apple, 1989; Sáez, 1989, en Martínez & García, 2001, p. 68). De esta manera, promover la transformación en los participantes que hacen parte de los espacios educativos y la búsqueda de nuevas realidades posibles debe ser una tarea primordial para mitigar la resignación en los estudiantes.

De la misma manera, estos enunciados representan la posibilidad de ser tomados en cuenta como insumos para el desarrollo de ejercicios pedagógicos, a partir de los cuales sea posible reflexionar desde el campo de las ciencias sociales, por ejemplo, la cuestión de la construcción del ser histórico, como sujeto que comprende los aspectos sociales, políticos y culturales que moldean su realidad y su relación con la educación para la paz.

Como se pudo evidenciar en el párrafo anterior, los relatos de los estudiantes además de que narran la realidad de los mismos, tienen el potencial de ser tomados como contenidos formativos para el trabajo pedagógico en lugares educativos, es por ello que el segundo hallazgo de este capítulo versa sobre cómo los relatos de los estudiantes sobre las experiencias de violencia vividas en el pasado, pueden emplearse como vehículos para fomentar la construcción de memorias ejemplares como una apuesta pedagógica intencionada hacia la educación para la paz en la Comuna 13.

Si reconocemos el testimonio como la fuente primaria para la transmisión de la memoria y vida de las personas, podemos iniciar desde allí un ejercicio que busque el reconocimiento en este caso de la comunidad de la Comuna 13 como parte de un todo, donde se comparten experiencias de vida que han estado atravesadas tanto por hechos de violencia, como por iniciativas de paz y solidaridad principalmente, buscando hilar estas iniciativas a un relato capaz de recoger el pasado, con miras a construir un presente más justo, buscando en palabras de Villamizar (2019) “levantar del río de la historia gotas de pasado reciente, para que lo sucedido sea rescatado. Para así poder decir: ¡Nunca más! ¡Basta ya!” (p. 72).

En consecuencia, buscar construir memoria ejemplar como una propuesta pedagógica intencionada hacia la educación para la paz proporciona el conocimiento del pasado, la búsqueda de justicia, las formas de resistencia y el compromiso de la comunidad para la no repetición de los hechos de violencia ocurrido en el pasado.

Lo primero concerniente de este hallazgo está relacionado con las acciones de solidaridad identificadas en los relatos de los estudiantes y sus familiares, y como estas posibilitan llevar a cabo reflexiones pedagógicas en contextos educativos que aporten a la educación para la paz.

“La gente se unió y hacían marchas contra la violencia” (R.C#2, 2022)

“En los tiempos de la violencia en el barrio algunas amistades y familiares que tenían una casa más segura se la brindaban a los que no tenían” (C.F#10)

“Podemos empezar ayudando a una persona para ir cambiando un poco y así algún día cambiar el pensamiento de las demás personas, y así de una vez cambiar para que no se vuelva a repetir lo que pasó en el pasado” (C.S#2, 2022)

Muchos de los estudiantes, reconocen que las acciones de solidaridad y empatía llevadas a cabo por vecinos, amigos y familiares, fueron indispensables durante los hechos de violencia de los que fueron víctimas, de esta manera, los relatos anteriores pueden servir como enseñanza dentro del marco de la educación para la paz, buscando reconocer al otro que aunque diferente desde sus particularidades, iguales desde nuestra condición de vulnerabilidad ya que luchar por la paz es “reconocer los derechos propios, a la vez que reconozco el de otras personas; lucho para la vida, al tiempo que lucho por mis derechos y los de otras personas” (Cerdas-Agüero, 2015, p. 150).

La Comuna 13 a partir de múltiples acciones colectivas ha logrado cambiar parte de su historia, la cual estuvo marcada por una cultura que privilegiaba la violencia como forma de resolver los conflictos, por una donde el centro estuviera en acciones de empatía y solidaridad a partir de procesos de resistencia que llevan una apuesta orientada hacia la acción y el cambio social, que involucra cambios comportamentales, esto es muy importante dado que la educación para la paz busca educar desde y en valores, entendiendo esto como una forma de problematizar ciertas actitudes pasivas que asumen los sujetos frente a la realidad como es el conformismo y el individualismo, a la par que propone otras posibilidades más acordes a la paz como es la solidaridad, justicia, igualdad y respeto (Jares, 1999).

Por otro lado, y trayendo las enseñanzas de Wolfgang Klafki a esta reflexión, se hace importante la formación de los contenidos, ningún contenido per se es formativo, por lo que el papel del maestro de ciencias sociales como intermediario entre lo formativo de la experiencia y la

experiencia del hecho, juega un papel muy importante, el cual debe encarnar el formador a la hora de orientar o dirigir la enseñanza.

Por último, al reflexionar en clave pedagógica sobre la información que se recolectó, encontramos que desde la educación para la paz se hace necesario incentivar en los estudiantes la participación en espacios colectivos y comunitarios (públicos) como una posibilidad para construir memoria ejemplar y aportar a la paz en el territorio, pues ellos mismos reconocen que por medio de actividades participativas, ya sea dentro o fuera del colegio, es posible cimentar las bases para la construcción de una paz verdadera en la comuna, como se puede ver en el siguiente fragmento:

“Para mí en el colegio se construye paz, porque influye en la educación y la educación influye mucho, además nos enseña cual es el camino bueno, nos da un empujoncito para poder aprender porque nadie es nada sin conocimiento” (G.F, est 4)

Es de vital importancia que los estudiantes reconozcan en la institución educativa un espacio seguro desde el cual es posible construir paz de manera conjunta con sus compañeros y con los miembros de la comunidad escolar, pues estas mismas acciones se verán reflejadas en el día a día de sus barrios, extrapolando la construcción de paz a diferentes sectores de la Comuna 13, logrando de esta manera tener un alcance mayor del que se lograría si las acciones se quedan reducidas al espacio físico del colegio.

De igual manera, esta percepción de los estudiantes es una muestra de los efectos positivos que han tenido las iniciativas que desde la institución se han llevado a cabo, como por ejemplo el museo de la memoria escolar o el festival de Hip-Hop Kolacho, pues desde allí se ha tratado de utilizar las memorias que tiene la comunidad sobre hechos violentos que hayan marcado el pasado, buscando de alguna manera orientarlas para que a partir de ellas, se pueda extraer una lección que posibilite un aprendizaje social, apuntando a la modificación de los factores estructurales que generaron las condiciones para que esos hechos violentos se presentaran en la comuna, y así evitar que se sigan repitiendo en el futuro, lo cual está muy relacionado con los propósitos de la memoria ejemplar.

Asimismo, es innegable el papel y la responsabilidad que tienen los maestros, en especial los maestros en ciencias sociales, en la construcción de paz en el territorio, pues es nuestro deber

poner en cuestión las problemáticas sociales, explicar sus causas fundamentales, así como sus consecuencias, para luego, de manera conjunta con los estudiantes, tratar de proponer soluciones que ayuden a superar estas problemáticas. De qué sirve enseñar historia, política o geografía, si estos conocimientos están alejados de la realidad y del contexto donde el estudiante se desarrolla, debemos comprender que estamos formando personas más que académicos, por lo tanto, desde el área de ciencias sociales, es necesario enfocarse en el relacionamiento y reconocimiento con el otro, en el respeto por las opiniones diferentes a la propia, en la utilización del diálogo como medio principal para dirimir las discusiones, y lo más importante, en la concienciación de que a partir de la participación democrática en procesos colectivos, en este caso representado por el aula de clase, es posible conseguir una sociedad más justa e igualitaria, siendo este uno de los objetivos de la educación para la paz, pues como lo afirma Ospina (2010):

se puede hacer referencia a la educación para la paz como una propuesta ético-política permanente e integral que promueve la autonomía y emancipación de personas, pueblos y colectivos quienes capaces de participar crítica y democráticamente contribuyen en los diversos procesos de transformación social orientados a la construcción de sociedades más justas, igualitarias como aspectos indispensables para una paz sostenible. (p. 123)

De igual manera, también se puede recurrir a otros espacios comunes por fuera de la escuela, los cuales buscan, mediante diferentes apuestas, construir una paz de manera conjunta entre los jóvenes de la comuna, así lo evidencian estos fragmentos:

“El entorno es el que lo moldea a uno y si uno nace en un entorno lleno de arte, educación, cultura y personas que lo animen, uno puede lograr la paz en el barrio (...) Hay un problema de desigualdad desde el nacimiento, en el entorno en que se nace (...) no solo es el entorno, son también las personas que motivan o llaman a algo bueno(...)La Comuna 13 es un ejemplo de eso, aun así aunque fue violento, el arte ayudó a cambiar esa imagen -hay maneras fuera de las ilegales de salir adelante- sin embargo se necesitan ayudas del gobierno” (G.F, est 2)

“que los jóvenes conozcan nuevas oportunidades para salir adelante (...) como el arte, el baile (...) para que no pertenezcan a bandas o plazas de vicio” (P.O #3)

Estas declaraciones son una muestra de que los jóvenes ven en el arte una forma de relacionarse con los demás miembros de su comunidad, por lo que es vital seguir impulsando proyectos como el del graffitour en otros sectores de la comuna, con la intención de que la transformación que se llevó a cabo en el sector de las independencias pueda abarcar a la comuna en su totalidad, pero con la impronta de generar un entorno de paz que le ofrezca a los jóvenes oportunidades diferentes más allá de la delincuencia, para que de esta forma sea la misma comunidad la que se encargue de generar paz sin que tenga que intervenir un tercero externo a ella, el cual pueda tener intereses contrarios a los de la comunidad.

Como conclusión, es claro que los estudiantes presentan una perspectiva negativa del conflicto, lo que dificulta recurrir a soluciones que no impliquen violencia, ya sea de manera directa o indirecta, pues la forma en que resuelven sus diferencias es la misma que ellos ven es utilizada en su contexto social, lo cual está muy relacionado con otra de las problemáticas expuestas en el capítulo, y es la normalización de la violencia tanto directa como estructural, lo que ha hecho que los estudiantes perciban la paz como un imposible.

Por lo anterior, es vital apostar por iniciativas que promuevan la paz y la convivencia desde el aula, más aún en un contexto como el de la Comuna 13. Es con esta intención que se aplicaron una serie de estrategias basadas en las memorias de los participantes como medios que posibiliten la construcción de paz, resaltando las acciones de solidaridad en medio del conflicto armado identificadas en las historias de vida de los estudiantes y sus familiares, para a partir de allí abordar la reconstrucción del tejido social mediante la intervención y la participación activa de los sujetos en espacios públicos como es el aula de clase, la escuela u otros espacios de la comuna, mediante conversatorios, grupos de música, pintura o simplemente a través de las acciones cotidianas del día a día.

Conclusiones

A diferencia de otros contenidos de tipo histórico que como maestros de ciencias sociales abordamos en la escuela, como lo son las civilizaciones antiguas o la Edad media, el conflicto armado, en tanto eje central del pasado reciente colombiano y fenómeno que pervive en la actualidad, se presenta como un contenido de enseñanza cercano a las memorias y experiencias personales y familiares de los estudiantes, ya sea por reconocerse como actor social afectado directamente, o bien, por haber crecido escuchando experiencias de otros u observando noticias sobre el tema. Lo anterior hace que sea un contenido de enseñanza sobre el que se presenta mucha desinformación al estar cargado de intereses políticos e ideológicos, o bien, por estar enmarcado en recuerdos dolorosos y traumáticos en que por ejemplo solo se rememora uno de los actores armados, aquel del cual se fue víctima directa.

De este modo, poner en marcha espacios educativos en que se aborde el conflicto armado colombiano, coloca sobre la mesa una serie de retos y desafíos educativos para los maestros de ciencias sociales, en que resulta necesaria una formación del profesorado que se traduzca en ejercicios de enseñanza que logren abordar la complejidad histórica del conflicto, favoreciendo en los estudiantes una mirada crítica y amplia sobre el tema.

Ahora bien, la memoria ejemplar advierte sobre los riesgos de retomar el pasado (en este caso el pasado reciente colombiano) sin intenciones claras, por lo que esta categoría aporta a la enseñanza del conflicto armado colombiano un horizonte enfocado hacia la paz y la justicia social, es decir, traer a la enseñanza del conflicto armado, las experiencias de los sujetos con el fin de generar memorias ejemplares que favorezcan la transformación social, y no sólo, enseñar el conflicto armado de manera aislada y abstracta desde la memorización de fechas y datos, sin que eso diga nada sobre la realidad y la vida de los sujetos y la urgencia de paz del territorio. Así, la memoria ejemplar para el contexto colombiano actual y el abordaje del conflicto armado, se presenta como promotora de la construcción de paz, pues al otorgarle un sentido al pasado, al colocarlo al servicio del presente y el futuro, promueve el cambio social hacia la paz, entendiendo esta última en un sentido amplio, no sólo la ausencia de violencia directa sino también de violencia estructural.

A continuación, se reflexionará de forma más amplia sobre estos elementos a modo de conclusión. En primer lugar, se describen los aportes de la memoria ejemplar como parte del campo de las pedagogías de la memoria, para los maestros de ciencias sociales, en busca de favorecer la construcción de paz desde la participación y la acción colectiva. En segundo lugar, se plantean los retos y desafíos que la necesidad de paz del contexto colombiano actual presenta para los maestros de ciencias sociales. Y finalmente, se reflexiona en torno a la importancia de enseñar el conflicto armado desde una postura crítica, que no dé continuidad a la guerra, sino que favorezca la transformación social.

Entendiendo que el ejercicio de memoria ejemplar presenta dificultades en el contexto colombiano actual debido a la configuración de espacios de miedo y la continuidad de la violencia que obstaculiza la participación en escenarios públicos y la acción colectiva, se hace necesario promover desde la escuela y desde otros escenarios educativos en que los maestros de ciencias sociales pueden tener injerencia (bibliotecas, museos, corporaciones culturales, etc.) la participación de los sujetos en los espacios públicos como forma de acrecentar la construcción y reconstrucción del tejido social, factor importante en la medida en que la paz de un país no se hace de manera individual (si bien las acciones individuales de los sujetos aportan) sino que requiere del compromiso amplio de la sociedad.

Desde las pedagogías de la memoria, se presenta la memoria ejemplar como propuesta que revela la necesidad de que se promuevan espacios pedagógicos que propicien la formación de subjetividades políticas y la participación ciudadana en aras de transitar de la experiencia privada hacia acciones colectivas que favorezcan la paz y la justicia social. Uno de los principales hallazgos de esta investigación, es la dificultad para actuar colectivamente producto de la creación y perpetuación de espacios de miedo que inmovilizan a los sujetos y rompen el tejido social, por lo que resulta importante generar procesos educativos que empoderen a los grupos y comunidades para que sean los protagonistas de la transformación social del territorio, mediante el diálogo y la comprensión de las raíces de los problemas sociales que comparten (que no son privados sino que se vive como comunidad) y actuar en conjunto en la construcción de un territorio más justo y equitativo.

En este sentido, no sólo la memoria ejemplar desde su aporte para el paso de lo individual a lo colectivo, favorece la paz, sino que de forma general, las pedagogías de la memoria se

presentan como un campo de acción amplio para los maestros en ciencias sociales, ya que permite traer al aula ejercicios de rememoración que conectan el pasado reciente con las experiencias de los estudiantes, y evidencian la necesidad del contexto colombiano actual de transformar largas décadas de violencia, en un presente y futuro en paz. Además, resulta esperanzador, que al revisar las investigaciones retomadas en el estado del arte, se evidencia que muchas maestras y maestros investigadores desde diferentes territorios del país, están realizando esfuerzos desde el campo de las pedagogías de la memoria para favorecer la formación de ciudadanos comprometidos con la construcción de una cultura de paz, mediante la formación de subjetividades políticas y participativas.

Además, partiendo de que en esta investigación se evidenció que los sujetos presentan desesperanza frente a la construcción de paz, es importante que los maestros de ciencias sociales reconozcan la importancia de generar espacios pedagógicos que ayuden a los estudiantes a comprender el mundo en el que viven y a desarrollar su capacidad para transformarlo participando en la construcción de una sociedad más justa, equitativa y no violenta. Teniendo en cuenta lo anterior, es importante resaltar los aportes de la didáctica crítico-constructiva de Wolfgang Klafki, en la medida en que aporta horizontes claros para el abordaje de los contenidos de enseñanza, en que la educación sea crítica, reflexiva y transformadora, y busque formar ciudadanos autónomos, responsables y capaces de actuar en el mundo de manera crítica y constructiva.

Por otro lado, es importante reflexionar sobre nuestra formación como futuros maestros de ciencias sociales en Colombia en el contexto presente de nuestra realidad, donde la firma de los acuerdos de paz con el ex grupo armado FARC-EP y el ambicioso plan de la llamada “Paz Total” han abierto una ventana que nos ha posibilitado virar hacia un horizonte distinto al del pasado y desde allí, añorar el caminar hacia este nuevo lugar, pero no solos, sino acompañados de nuestros alumnos, familiares, amigos y sociedad colombiana, con la esperanza de frenar, y silenciar las palabras y las armas, para por medio de nuestros rostros reconocernos como iguales y así, poder salir juntos de ese espacio que por años de conflicto armado hemos estado habitando, enclaustrados en un lugar oscuro, frío y desolado.

La paz asusta y cuesta creer que es posible construirla en medio de un conflicto armado tan largo como es el nuestro, el cual se ha venido degenerando cada vez más con el pasar del tiempo, la paz a algunos colombianos nos resulta extraña, ajena y por eso mismo nos acongoja, porque la

hemos considerado como algo que se nos es dado, sin embargo, este punto de vista desde una mirada tan pasiva, termina desposeyendo a los seres humanos de la responsabilidad de construir su propia realidad y con esto, de construir paz en su contexto. Así, los maestros en ciencias sociales, debemos tener la convicción de poder ayudar en la construcción de nuevas formas de relacionamientos, que se encuentren enmarcadas al interior de una cultura de paz por el diálogo, donde a partir de allí, sea posible dotar a los sujetos de actitudes y aptitudes que apunten a la autodeterminación, codeterminación y solidaridad de su vida, posibilitando la formación de sujetos críticos, históricos, capaces de construir, transformar y ser dueños de su propia realidad.

Por todo esto, hoy ser maestro en Colombia de ciencias sociales es una tarea desafiante, porque significa facilitar otras maneras de interactuar y vivir en el mundo, encarar y hacerles frente a las desigualdades sociales que han persistido y mantenido su existencia durante décadas en nuestro país, rechazar la violencia como único medio para resolver los conflictos, y desenmascarar la violencia estructural desde la cual han sido ultrajados tantos colombianos. Por todo esto, pero también por asumir, a veces la frustrante y valiente tarea de buscar cambiar las condiciones de vida actuales de los estudiantes y del país, por la búsqueda de un mejor porvenir para las futuras generaciones, por creer en los alumnos como sujetos creadores de paz y por apostarle a una educación para la paz que busca situar el diálogo en el centro de nuestras diferencias como herramienta para mediar, es que reafirmamos nuestra convicción de ser maestros, porque representa la oportunidad de contribuir en la construcción de paz a través de la educación, favoreciendo la formación de ciudadanos más críticos y comprometidos con el respeto a los derechos humanos.

Es menester tener presente que la construcción de la paz debe involucrar a todos los niveles de la sociedad humana y no solo a la escuela, lo cual implica reconocer la importancia de incluir todas las voces y perspectivas en el proceso, con el objetivo de fomentar el diálogo y alcanzar consensos en su desarrollo, así mismo, admitir que la construcción de paz va más allá de la simple ausencia de violencia, y que refiere a la creación de condiciones que promuevan una convivencia más justa y equitativa entre las personas y comunidades. Buscando de esta manera abordar las raíces profundas del conflicto, como la desigualdad, la discriminación, la exclusión, la injusticia y la falta de acceso a recursos básicos como es la educación, la salud y la vivienda, que finalmente terminan imposibilitando la paz.

Pero no basta únicamente con las intenciones de paz que tengan los maestros a la hora de abordar la enseñanza del pasado reciente en el marco del conflicto armado colombiano, pues es necesario que se tenga una formación académica sobre este tema en específico, más aún en el contexto actual del país, en el cual reina la desinformación y la propaganda, haciendo aún más complicado la comprensión de los fenómenos que dieron origen al conflicto, así como la forma en que estos fenómenos han mutado para mantenerse hasta el día de hoy. Es vital que el maestro de ciencias sociales tenga una buena formación y claridad sobre un tema tan complejo como este, con el propósito de tener una perspectiva neutral, donde no se tomen bandos, pues esto ocasiona que desde la escuela se enseñe un discurso sesgado que favorece a alguno de los bandos involucrados.

La llamada “historia oficial” ha mostrado el origen del conflicto como una respuesta a la amenaza que representaban las guerrillas para el Estado, haciendo que varios estudiantes del grado 9-1 señalaran a la guerrilla como el principal responsable del conflicto armado, dejando de lado el papel y la responsabilidad que tienen las fuerzas del Estado y los grupos paramilitares, esto a pesar de que en la clase se explicaran los crímenes cometidos por los diferentes bandos involucrados en el conflicto. Lo anterior es una muestra de cómo un discurso pensado para favorecer a una de las partes se puede establecer como verdadero, creando odio y resentimiento, en este caso hacia la guerrilla, impidiendo que se tenga una perspectiva crítica del conflicto y perpetuando la violencia, pues este discurso ha hecho ver a la guerrilla como un grupo terrorista el cual debe ser combatido y exterminado, y no como un grupo alzado en armas con propósitos sociales, económicos y políticos con el cual se debe alcanzar un acuerdo de paz que beneficie a ambas partes.

Es el papel del maestro de ciencias sociales explicar cuál es la diferencia entre un delito común y un delito político, y por qué se les debe dar un trato diferenciado a la hora de juzgarlos, para de esta manera combatir la idea de supuesta impunidad que se le ha dado a la guerrilla de las FARC en el marco del proceso de paz. Es necesario aclarar que el propósito no es construir un discurso pro guerrilla que de alguna manera “justifique” el actuar de los grupos insurgentes, pues no se pueden dejar de lado los crímenes cometidos y la responsabilidad que han tenido en el conflicto, sin embargo, con miras al futuro de un país que quiera construir una paz verdadera, es importante que los jóvenes comprendan las particularidades del conflicto armado colombiano, así como las razones sociales, económicas y políticas estructurales que llevaron a la conformación de estos grupos hace más de cincuenta años.

Teniendo en cuenta el momento histórico que se está experimentando, posibilitar que los estudiantes tengan una visión crítica sobre el conflicto armado es uno de los objetivos de los licenciados en ciencias sociales, es por ello que el maestro debe dotarlos de herramientas teóricas básicas que les permitan diferenciar entre violencia directa y violencia estructural, así como entre la violencia experimentada en el marco del conflicto armado, y violencia ejercida por particulares o por grupos delincuenciales, pues comúnmente se las llama a todas de la misma manera equivocadamente.

En un contexto como lo es el de la Comuna 13, en el cual se presentan dinámicas como presencia de combos, control territorial, fronteras invisibles, asesinatos selectivos, reclutamiento de menores, muchas de las cuales son una consecuencia del conflicto armado que allí se experimentó y que actualmente siguen afectando a los jóvenes, una alternativa esencial que se puede implementar en la escuela, intentando de alguna manera paliar estas realidades violentas, es la serie de planeaciones didácticas que se construyeron en este proyecto de investigación, pues allí se abordan elementos teóricos básicos para comprender el conflicto armado, pero también se insta a los jóvenes a trabajar conjuntamente con sus compañeros para proponer alternativas que ayuden a la construcción de paz en el territorio a partir de actividades prácticas donde se relacionan el pasado, el presente y el futuro, abordando diferentes temáticas relacionadas con el conflicto armado experimentado en la comuna, como una apuesta de educación para la paz y la no repetición de estos hechos.

En síntesis, el contexto colombiano actual en que el conflicto armado y la violencia perviven, pero al tiempo la transición hacia paz se presenta como un escenario posible y necesario, exige que desde lo educativo y específicamente desde el ejercicio de enseñanza de las ciencias sociales, se generen espacios pedagógicos en que el conflicto armado sea abordado de forma crítica, amplia y matizada.

Así mismo, reconociendo la complejidad y crudeza del conflicto y las violencias que se han dado en el pasado y se viven actualmente, se requiere que, los maestros de ciencias sociales se comprometan con la formación educativa de subjetividades políticas que participen activa y críticamente en la construcción de una paz amplia, esto es, transformar tanto las condiciones de violencia directa como estructural. Para lograr este objetivo, los aportes del campo de las pedagogías de la memoria y puntualmente desde la memoria ejemplar, pueden servir para

encaminar el abordaje del pasado reciente hacia la acción colectiva, además, los aportes de la didáctica crítico-constructiva, permiten abordar los contenidos de forma crítica y favorecer el desarrollo de capacidades que promuevan la emancipación de los sujetos y la transformación de la sociedad.

Recomendaciones

Se les recomienda a futuros maestros y maestras de licenciatura en ciencias sociales, continuar investigando las posibilidades que el campo de las pedagogías de la memoria presenta para abordar el pasado reciente colombiano sobre el conflicto armado. Profundizar en las particularidades, límites y potencialidades que el ejercicio de memoria ejemplar ofrece al contexto colombiano, en que los hechos de violencia y los casos de violaciones a los derechos humanos perviven. Por lo tanto, es importante incluso problematizar hasta qué punto es necesario complementar la memoria ejemplar en tanto categoría de teórica para que logre recoger realidades más amplias.

Así mismo, resulta conveniente investigar y generar espacios educativos (no solamente escolares) que promuevan la memoria ejemplar, pues si bien el contexto colombiano presenta algunos retos para su ejercicio, la memoria ejemplar podría ser una herramienta pedagógica valiosa para transformar la realidad violenta del país. Específicamente, sugerimos profundizar los estudios sobre de qué forma propiciar pedagógicamente la capacidad de los sujetos de realizar analogías entre los hechos, es decir, comparar hechos del pasado con hechos del presente, pues de la capacidad de realizar analogías depende la extracción de lecciones que mejoren la realidad social en el presente y futuro.

Reconociendo la complejidad del devenir histórico del conflicto armado colombiano, con todas sus mutaciones, formas de violencia y variedad de intereses, así como la alta carga de desinformación y politización que hay al respecto, se recomienda continuar investigando la enseñanza del conflicto armado desde las ciencias sociales y la formación del profesorado sobre el tema, con el fin de posibilitar una enseñanza más crítica del pasado reciente.

Del mismo modo, resulta importante continuar realizando estudios sobre los aportes de la Didáctica Crítico-Constructiva propuesta por Wolfgang Klafki, al abordaje del pasado reciente, y más aún, para el caso colombiano en que las violencias del pasado se han modificado, pero perviven, por lo que un aporte desde un enfoque crítico y transformador puede ser crucial para la construcción de una paz amplia, que ataque tanto la violencia directa como la estructural.

Finalmente señalar que en tanto uno de los principales obstáculos para la memoria ejemplar hallados en este trabajo es la pervivencia de la violencia en el territorio y de ahí el temor a actuar

colectivamente, resulta crucial continuar realizando estudios que propicien la creación de espacios para actuar desde lo colectivo, como aporte a la construcción de paz.

Referencias

- Acevedo, John W. (2021). *Enseñanza y Evaluación de la Memoria Histórica a propósito de la historia reciente en la Institución Educativa Héctor Abad Gómez*. [Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia]. Biblioteca Digital Universidad de Antioquia.
- Acevedo, John W. (2021). *Enseñanza y Evaluación de la Memoria Histórica a propósito de la historia reciente en la Institución Educativa Héctor Abad Gómez*. [Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia]. Biblioteca Digital Universidad de Antioquia.
- Alvarado, L., & García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma sociocrítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Revista Universitaria de Investigación*, 9(2), 187-202. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41011837011>
- Álvarez, S. y Mejía, M. (2020). Lugares de memoria en Colombia: desafíos de la memoria ejemplar. *Hallazgos*, 17(34), 209-240. <http://www.scielo.org.co/pdf/hall/v17n34/1794-3841-hall-17-34-00209.pdf>
- Álvarez-Maestre, A. J., & Pérez-Fuentes, C. A. (2019). Educación para la paz: aproximación teórica desde los imaginarios de paz. *Educación y educadores*, 22(2), 277-296. <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.2.6>
- Angarita, C, Atehortúa, C., Londoño, H., Sánchez, L., Medina, G., Ruiz, L., & Ramírez, M. (2018). *Dinámicas de guerra y construcción de paz. Estudio interdisciplinario del conflicto armado en la Comuna 13 de la ciudad de Medellín*. (P. Angarita, B. I. Jiménez, & H. Gallo, Eds.). Universidad de Antioquia-INER; Universidad de Medellín; Corporación Región; Instituto Popular de Capacitación. https://www.researchgate.net/publication/333682259_Dinamicas_de_Guerra_y_construccion_de_paz_estudio_interdisciplinario_del_conflicto_armado_en_la_comuna_13_de_Medellin
- Arias, D. H. (2018). El pasado reciente y su enseñanza. En *Enseñanza del pasado reciente en Colombia: La violencia política y el conflicto armado como tema de aula* (pp. 35-56). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Arteaga, I. H., Hernández, J. A. L., & Chala, M. C. C. (2017). Cultura de Paz: Una Construcción educativa aporte teórico. *Revista historia de la educación latinoamericana*, 19(28), 149-172. <https://www.redalyc.org/journal/869/86952068009/>
- Atehortúa, C., Sánchez, L., & Jiménez, B. (2009). El conflicto armado afecta a todas las esferas. Implicaciones del conflicto armado en la Comuna 13. *Revista de Derecho*, (32), 116-138. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85112936006>
- Barragán Marentes, K. A. (2020). *Memoria e historia desde abajo en la escuela reconocimiento de voces importantes en la enseñanza de las ciencias sociales*. [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. Biblioteca Digital Universidad Pedagógica Nacional.

-
- Balcazar, F. E., (2003). Investigación Acción Participativa (IAP): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en Humanidades*, 4(7-8), 59-77. <https://www.redalyc.org/pdf/184/18400804.pdf>
- Betancur, J. (2010). Conflicto armado interno vs. amenaza terrorista: la disputa por un concepto. *Reflexión política*, 12(24), 68-77. <https://revistas.unab.edu.co/index.php/reflexion/article/view/1272/1192>
- Briceño Amaya, J.A., Marín Zapata, M., & Rendón Morales, V.M. (2021). *Tejiendo memoria desde el MEMC13: Cultura escolar en la Institución Educativa Eduardo Santos* [Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia]. Biblioteca Digital Universidad de Antioquia.
- Caro Parrado, J. (2021). *Memorias en movimiento: lecturas del pasado en la escuela primaria*. [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. Biblioteca Digital Pontificia Universidad Javeriana.
- Castillo, M. (2018). *Travesía por la memoria. Propuesta escolar de trabajos de la memoria del conflicto armado, con niños y niñas entre 7 y 12 años de edad*. [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Javeriana]. Biblioteca Digital Pontificia Universidad Javeriana.
- Cayo, I. E. (2012) La pedagogía de la memoria como propuesta teórica de enseñanza-aprendizaje de la historia reciente, utilizando lugares memoriales de la ciudad de Concepción. *Revista de Historia y Geografía*, (27), 159-172. http://revistadehistoriaygeografia.ucsh.cl/images/revistas/hyg27_trib_cayo.pdf
- Calapsu, L., & Esponda, K. (2019). Memoria y reivindicación: ¿Un binomio posible en las ejecuciones extrajudiciales colombianas? *Revista de Estudios Sociales Contemporáneos*, (20), PP. 126-145. <https://bdigital.uncu.edu.ar/12109>
- Cerdas-Agüero, E., (2012). El efecto mariposa en la educación para la paz. *Revista Electrónica Educare*, 16(2), 185-206. <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194124286013.pdf>
- Cerdas-Agüero, E. (2013). Educación para la paz: fundamentos teóricos, epistemológicos y axiológicos. *Revista latinoamericana de derechos humanos*, 24(1-2), 189-202. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/derechoshumanos/article/view/5804/5673>
- Cerdas-Agüero, E. (2015). Desafíos de la educación para la paz hacia la construcción de una cultura de paz. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 135-154. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v19n2/a09v19n2.pdf>
- Chancy, E., & Villada, M. I. (2016). *Usos pedagógicos de las memorias inmediatas de los y las jóvenes del Movimiento Cultural Juvenil del barrio Esfuerzos de Paz I surgidas en el marco de la ejecución del proyecto Jardín Circunvalar de Medellín* [Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia]. Biblioteca Digital Universidad de Antioquia.
- Ceballos, J. G. & González, L. F. (2017). *La memoria histórica en la enseñanza del conflicto armado colombiano en la escuela* [Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia]. Biblioteca Digital Universidad de Antioquia.
- Código Penal Colombiano [CP]. Ley 599 de 2000. Art 343.

-
- Colmenares, A. M., & Piñero, M. L. (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, 14(27), 96-114. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-24942017000200031
- Condiza-Plazas, W. E. (2021). Pedagogía de la memoria: voces de mujeres víctimas del conflicto armado en Boyacá-Colombia. *Praxis*, 17(1), 69-84. <https://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/praxis/article/view/4041/3025>
- Cuervo, J.E., García, B.P e Hincapié. J. A (2017) *Construcción de la cátedra de la paz a través de las narrativas de los niños en la Institución Educativa La Gabriela de Bello*. [Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia]. Biblioteca Digital Universidad de Antioquia.
- Durán, M. M. (2014). El estudio de caso en la investigación cualitativa. *Revista Nacional De Administración*, 3(1), 121–134. <https://doi.org/10.22458/rna.v3i1.477>
- Escobar Rincón, L. del P. (2017). La enseñanza de la historia reciente en Colombia y los libros de texto escolar: Apuntes para la construcción de su campo investigativo. *Cambios y Permanencias*, 8(2), 1010–1026. <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistacyp/article/view/7834/8006>
- Flórez, J. U. (2016). *El uso de la pedagogía de la memoria en la construcción de subjetividades desde la perspectiva ética-política, un caso en la educación de las élites*. [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Biblioteca Digital Universidad Pedagógica Nacional.
- Flórez Orellano, J. C., & Valencia Ibarra, M. (2018). Pedagogía de la memoria y de la paz: herramientas para la implementación de la memoria histórica y la oralidad en la enseñanza de la historia escolar. *Cambios Y Permanencias*, 9(1), 898–912. <https://bit.ly/3GN2eOG>
- García Puerta, A., Rave Copete, C., & Muñoz Uribe, M. A. (2019). *Memorias afrodiaspóricas en la construcción étnico-territorial de Marriaga: una comunidad negra del Darién Chocoano*. [Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia]. Biblioteca Digital Universidad de Antioquia.
- García, N. O., & González, F. (2019). Literatura y memoria histórica en la escuela. Una experiencia pedagógica e investigativa. *Revista Folios*, (49),149-160. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/9402/7015>
- Gaiada, M. G. (2012). Los usos metafóricos de la memoria. Un análisis de la representación y de lo inenarrable del trauma psíquico. *Páginas De Filosofía*, 12(15), 17–32. <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/filosofia/article/view/36>
- Giraldo, J. (2015). *Aportes sobre el origen del conflicto armado en Colombia. Su persistencia y sus impactos*. Espacio crítico.
- González, M. I. C. (2015). La violencia y la enseñanza de la historia nacional en el escenario institucional colombiano (1948-2006). *Páginas De Educación*, 8(1), 111–129. <https://doi.org/10.22235/pe.v8i1.498>

-
- Grupo de Memoria Histórica. (2011). *Desplazamiento forzado en la Comuna 13: La huella invisible de la guerra*. Editorial Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara, S.A.
- Grupo de Memoria Histórica. (2013). Guerra y justicia en la sociedad colombiana. *En ¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad* (pp. 196-257). Imprenta Nacional.
- Guevara, R. (2016). El estado del arte en la investigación: ¿análisis de los conocimientos acumulados o indagación por nuevos sentidos? *Revista Folios*, (44),165-179. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345945922011>
- Jares, X. (1995). *Los sustratos teóricos de la educación para la paz*. Cuadernos Bakeaz, 8.
- Jares, X. (1999) *Educación para la paz: su teoría y su práctica*. Editorial popular.
- Jelin, E. (2005). Las luchas por la memoria. *Revista Telar*, (2-3), 17-40. <http://revistatelar.ct.unt.edu.ar/index.php/revistatelar/article/view/242>
- Klafki, W. (1986). Los fundamentos de una didáctica crítico-constructiva. *Revista de educación*, (280), 37-79. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=18523>
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó.
- Londoño Rúa, J. A., & Londoño Rincón, M. (2016). *Límites y alcances de una pedagogía de la memoria: hacia la consolidación de contenidos y estrategias para la enseñanza de la memoria histórica del poblamiento de los barrios periféricos de la comuna 3 de la ciudad de Medellín* [Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia Medellín]. Biblioteca Digital Universidad de Antioquia.
- Londoño, J. G. & Carvajal, J. P. (2015). Pedagogías para la memoria histórica: reflexiones y consideraciones para un proceso de innovación en el aula. *Ciudad Paz-Ando*, 8(1), 124-141. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.cpaz.2015.1.a07>
- López Bravo, D., (2017). De la naturalización de la violencia a la banalidad del mal. *Ratio Juris*, 12(24), 111-125. <https://doi.org/10.24142/raju.v12n24a5>
- Martínez Gómez, M. A. (2021). *Los lugares de memoria: una apuesta pedagógica para la construcción de cultura de paz dirigida a niños de 7 a 12 años* [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Javeriana]. Biblioteca Digital Pontificia Universidad Javeriana.
- Martínez, J. B., & García, A. (2001). Educación para la paz y cultura de la paz. *Anales de pedagogía*, (19), 65-86. <https://revistas.um.es/analespedagogia/article/view/285101/206731>
- Mayorga Mendieta, C. A. (2018). *Para la guerra nada: la pedagogía de la memoria en Colombia 2007-2016* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional Bogotá]. Biblioteca Digital Universidad Pedagógica Nacional.
- Mayor, F. (2003). Educación para la paz. *Educación XX1*, (6), 17-24. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70600601>

-
- Montes Serna, R. (2016). *¿A quién le cuentas abuelo? El testimonio de los abuelos como agenciador de memoria en la escuela* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional Bogotá]. Biblioteca Digital Universidad Pedagógica Nacional.
- Montero, C. (2019). La compasión: diálogo con M. Nussbaum y E. Levinas. *Pensamiento. Revista De Investigación e Información Filosófica*, 75(285), 947-961. <https://doi.org/10.14422/pen.v75.i285.y2019.008>
- Moreno Guerra, A. Y. (2019). *La formación de la pedagogía de la memoria para posibilitar la experiencia de alteridad en la escuela* [Tesis de pregrado Universidad de San Buenaventura Bello]. Biblioteca Digital Universidad de San Buenaventura.
- Orozco, A. I. (2006). Prólogo. Combatientes, rebeldes y terroristas. Guerra y derecho en Colombia. *Temis*, 17-47.
- Ospina, J. (2010). La educación para la paz como propuesta ético-política de emancipación democrática. *Universitas: Revista de filosofía, derecho y política*, (11), 93-125. <https://e-archivo.uc3m.es/handle/10016/8897> o <https://bit.ly/3KGzLev>
- Pachón, X. (2009). *La infancia perdida en Colombia: los menores en la guerra*. Universidad Nacional de Colombia.
- Paredes, D. (2017). El análisis didáctico de Wolfgang Klafki como alternativa para la enseñanza de la filosofía. *Pedagogía y Saberes*, (47), 31-47. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-24942017000200031
- Pizarro Leongómez, E. (2002). Colombia: ¿guerra civil, guerra contra la sociedad, guerra antiterrorista o guerra ambigua? *Análisis Político*, (46), 164-180. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/80269>
- Quiceno Toro, N., Jacobo, C. E., & Montoya Gil, H. (2015). *Memoria Cultural Comuna 13*. Investigación en el marco del Programa de Memoria y Patrimonio Cultural de la Secretaría de Cultura Ciudadana de la Alcaldía de Medellín, Red Cultural Expresarte, Comfenalco, Asociación Cristiana de Jóvenes (ACJ), Corpades, Corporación Recreando, Realizadores de Sueños.
- Rauschenberg, N. (2018). Justicia y verdad en la transición argentina. Notas sobre el lugar de la memoria ejemplar. *Revista de la Carrera de Sociología*, 8(8). 298 – 332. <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/entramadosyperspectivas/article/view/2960/2608>
- Restrepo Zapata, J. D. (2018). Reflexiones en torno a la enseñanza de la historia en Colombia: un breve balance historiográfico. *Revista De Ciencias Sociales*, (161), 91-102. <https://doi.org/10.15517/rcs.v0i161.35063>
- Romero Rodríguez, E. U. (2017). *La Pedagogía De La Memoria En La Enseñanza De Las Ciencias Políticas Y Su Vinculación Con La Comprensión Crítica*. [Tesis de maestría, Universidad de Cartagena]. Biblioteca Digital Universidad de Cartagena.

-
- Rodríguez Pedraza, I. E. (2018). *La pedagogía de la memoria en la comprensión del desplazamiento forzado, a partir de la construcción de narrativas testimoniales en la escuela*. [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Universidad Pedagógica Nacional.
- Rodríguez, V. J. D. (2021) *Comuna 13: Memoria de una resistencia territorio en resistencia*.
- Sánchez Castellanos, I. A. (2020). *Pedagogía de la memoria en los colegios distritales Nuevo San Andrés de los Altos y Orlando Fals Borda de la Localidad de Usme*. [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Biblioteca Digital Universidad Pedagógica Nacional.
- Sánchez Bolaños, J. (2020). La memoria en la escuela como estrategia pedagógica y de investigación. *Espiral, Revista De Docencia E Investigación*, 9(2), 51-68. <https://doi.org/https://doi.org/10.15332/erdi.v2i9.2497>
- Samper, S. (2022). Disputas por la verdad del conflicto interno colombiano. *Líneas de fuga*. 44-57.
- Trejos Rosero, L. F., (2013). Colombia: una revisión teórica de su conflicto armado. *Revista Enfoques: Ciencia Política y Administración Pública*, 11(18), 55-75. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=96028142003>
- Todorov, T. (2000) *Los abusos de la memoria*. Paidós Asterisco
- Uribe de Hincapié, M. T. (2003). Estado y sociedad frente a las víctimas de la violencia. *Estudios Políticos*, (23), 9–25. <https://doi.org/10.17533/udea.espo.1383>
- Vain, P. (2012). El enfoque interpretativo en investigación educativa: algunas consideraciones teórico-metodológicas. *Revista de Educación*, 4(4), 37-45. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/83
- Vargas P. Sandra P, Jaramillo H. Juliana, & Ríos S. Melissa. (2013). Tratamiento normativo al status de beligerancia y terrorismo dentro del conflicto armado en Colombia. *Inciso*, (15), 9-26 <https://revistas.ugca.edu.co/index.php/inciso/article/view/70/251>
- Velilla Jiménez, H. E (2018) *El concepto de formación (Bildung) en la didáctica de las ciencias: la relación entre la didáctica teórico-formativa de Wolfgang Klafki y los estudios metacientíficos*. [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia]. Biblioteca Digital Universidad de Antioquia.
- Villamizar, R.M., Soto, D.P., & Villamizar, M.N. (2019). Memorias de Guamacó como uso ejemplar del pasado. *Diálogo* 22(2), 63-75. [doi:10.1353/dlg.2019.0044](https://doi.org/10.1353/dlg.2019.0044).

Anexos

Anexo 1. Formato Cuestionario

Proyecto de investigación sobre pedagogías de la memoria Ficha Cuestionario

Por: Geraldine Gallego Osorio, Santiago Correa Monsalve, David Holguín Ramírez

Qué (Técnica)	Cuestionario, el cual está estructurado a partir de unas intencionalidades sobre la información que se quiere recoger.
A quienes	Familiares de los estudiantes del grado 9-1, quienes experimentaron violencias en el pasado, pero que también evidenciaron acciones de solidaridad por parte de la comunidad y familiares en medio del conflicto y la violencia.
Para qué	Desde este cuestionario buscamos reconocer las percepciones de los sujetos sobre las acciones de paz y sobre cómo estas aportan a la construcción de una cultura para la paz, ya que en una anterior ocasión les preguntamos por sus experiencias en el conflicto, y no queremos redundar en el tema.
Cómo	Por medio de un formato impreso, el cual será suministrado por parte de los investigadores a los estudiantes del grado 9-1, y estos a su vez lo harán llegar a sus familiares.
Cuándo	Durante la tercera semana del mes de octubre de 2022

Formato de Cuestionario

1. ¿Para ti qué significa vivir en paz?
2. ¿Consideras que hay paz en el lugar donde tú vives? ¿por qué?
3. En los momentos más difíciles relacionados con la violencia que has atravesado o que algún conocido, amigo o familiar haya vivido ¿qué acciones de solidaridad evidenciaste, presenciaste o has escuchado, de que personas como familiares, amigos, el barrio o el estado emplearon para ayudar en esos momentos difíciles?

Ejemplo: la comunidad se unió para apoyar a una familia que la desplazaron por medio de donaciones o un familiar me dio su apoyo y permitió que nos quedáramos en su casa, o la alcaldía nos envió ayuda profesional de psicólogos para apoyarnos ya que había muchas personas con miedo, ataques de pánico o ayudas económicas entre otras.

4. ¿Desde tú propio conocimiento y experiencia, qué acciones consideras y crees que aportan a construir la paz? Ejemplo: ¿cómo crees que el respeto puede ayudar a construir la paz?
5. ¿Qué entiendes por la palabra conflicto y cuáles consideras que son las formas para resolver los conflictos?

Anexo 2. Formato grupo focal

Proyecto de investigación sobre pedagogías de la memoria Grupo Focal

Por: Geraldine Gallego Osorio, Santiago Correa Monsalve, David Holguín Ramírez

Qué (Técnica)	Grupo focal que posibilite la interacción y diálogo entre los participantes alrededor de las percepciones que tienen sobre el conflicto armado y sobre la construcción de paz
A quienes	Se seleccionan para el grupo focal algunos estudiantes del grado 9-1 (entre 4 y 10 personas) quienes en sus memoria han evocado y descrito recuerdos más relacionados con el conflicto armado que con otras formas de violencia como lo es la violencia doméstica (muy presente en las entrevistas realizadas a los estudiantes) ya que si bien estas otras manifestaciones de violencia son importantes y requieren ser abordadas y reflexionadas desde el aula desde la educación para la paz, para efectos de la investigación nos centraremos en el conflicto armado como categoría de análisis.
Para qué	Con el grupo focal buscamos recolectar información alrededor de las percepciones que tienen los estudiantes sobre el conflicto y la construcción de paz.
Cómo	A través de un conjunto de preguntas estructuradas previamente y estructuradas en el momento (de ser necesario) que permitan entablar un diálogo lo más natural posible sobre las percepciones que tienen los participantes sobre el conflicto armado y la construcción de paz.
Cuando	Al retornar de las vacaciones escolares del mes de octubre, se solicita a algún maestro que durante el tiempo de su clase permita salir a aquellos estudiantes seleccionados para el grupo focal.

Preguntas para dirigir el diálogo durante el Grupo Focal

1. ¿Para ti qué significa vivir en paz? describe cómo te imaginas la vida de una persona que vive en paz
2. ¿Qué entiendes por la palabra conflicto? ¿Desde tú propio conocimiento y experiencia, qué acciones consideras y crees que aportan a resolver los conflictos?

3. ¿Desde tú propio conocimiento y experiencia, qué acciones consideras y crees que aportan a construir la paz? Ejemplo: ¿cómo crees que el respeto puede ayudar a construir la paz?
4. ¿Consideras que hay paz donde vives? (si o no y por qué).
5. ¿Qué hechos o fenómenos del barrio crees que favorecen o impiden el vivir en paz?
6. ¿Qué cambiarías de tu barrio para que las personas puedan vivir en paz?

Anexo 3. Formato planeaciones estratégicas basado en la didáctica crítico-constructiva de Wolfgang Klafki

IE : Eduardo Santos	Grado: 9-1	Periodo: 3	Docente:	# de sesiones
Estándar, logro, lineamiento...				
Contenidos Formativos				
Fundamentales	Elementales	Ejemplares		
Importancia en el Tiempo				
Presente		Futuro		
Estructura del contenido:				
Metodología – paso a paso, formas de enseñanza y aprendizaje				
Condiciones técnicas y medios de enseñanza.				

Anexo 4. Formato entrevista a familiares de estudiantes

Proyecto de investigación sobre pedagogías de la memoria Entrevista a familiares de estudiantes

Por: Geraldine Gallego Osorio, Santiago Correa Monsalve, David Holguín Ramírez

Qué (Técnica)	Entrevista cualitativa para recabar datos sobre el tema de interés
A quienes	Familiares de los estudiantes del grado 9-1, quienes experimentaron violencias en el pasado, pero que también evidenciaron acciones de solidaridad por parte de la comunidad y familiares en medio del conflicto y la violencia.
Para qué	A partir de los testimonios de los padres de familia pretendemos encontrar cambios y permanencia de la violencia en nuestro país y reconocer si existieron acciones de solidaridad durante los hechos violentos
Cómo	Por medio de un formato impreso, el cual será suministrado por parte de los investigadores a los estudiantes del grado 9-1, para que realicen la entrevista a sus familiares
Cuando	Durante la segunda semana del mes de mayo de 2022

Formato de Cuestionario

1. ¿Dónde vivías en la década de los noventa y cómo se experimentó la violencia allí?
2. ¿Puedes contar una anécdota propia o sobre algún familiar, amigo o conocido que haya sido víctima de la violencia durante los años noventa?
3. ¿Qué acciones de solidaridad encontraste o encontró esa persona durante los hechos violentos experimentados?
4. ¿Qué crees que ha cambiado en las acciones violentas de los años noventa y las acciones violentas de la actualidad?
5. ¿Según tu opinión, cuál crees que es la mejor forma para ayudar a personas que han sido víctimas de violencia?

Anexo 5. Formato entrevista a estudiantes

Proyecto de investigación sobre pedagogías de la memoria Entrevista a estudiantes

Por: Geraldine Gallego Osorio, Santiago Correa Monsalve, David Holguín Ramírez

Qué (Técnica)	Entrevista cualitativa para recabar datos sobre el tema de interés
A quienes	A los estudiantes del grado 9-1, que hayan experimentado violencia directa en el pasado.
Para qué	Para evidenciar que lugares los estudiantes asocian con la violencia y reconocer en sus historias episodios de violencia y solidaridad.
Cómo	Por medio de un formato impreso, el cual será suministrado por parte de los investigadores a los estudiantes del grado 9-1.
Cuando	Durante la segunda semana del mes de abril de 2022

Preguntas

1. ¿Hay algún episodio de violencia que hayas presenciado o vivenciado y que recuerdes hasta el día de hoy? Cuéntalo.
2. Según tu propia experiencia ¿Qué lugares asocias con la violencia y por qué?
3. En medio de contextos de violencia que hayas vivido o presenciado, ¿qué personas o situaciones han ayudado que las cosas mejoren?

Anexo 6. Formato de asentimiento de la información recolectada



**FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES
SEMESTRE 2022-2**

En el marco de la práctica profesional realizada por los estudiantes **Santiago Correa Monsalve, Geraldine Gallego Osorio y David Holguín Ramirez**, de la Licenciatura en Ciencias Sociales, la cual tiene como objetivo recolectar información con fines académicos para la construcción de un proyecto pedagógico investigativo, se ha planteado un cuestionario para los estudiantes pertenecientes al grado 9-1 de la IE Eduardo Santos.

Por lo anterior, se informa a través de este asentimiento informado, que se respetará la confidencialidad de dichos participantes, y por lo mismo no se divulgará ninguna información personal. Cuando los resultados se analicen y se socialicen no se incluirá información que revele la identidad de los mismos.

La participación es voluntaria y se hace con el ánimo de aportar a las reflexiones, análisis e interpretaciones que hacen los maestros en formación. Si está de acuerdo, proceda a llenar la siguiente información:

Nombre del acudiente:

Firma del acudiente:

Contacto:

Anexo 7. Formato de consentimiento de la información recolectada



FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES
SEMESTRE 2022-2

En el marco de la práctica profesional realizada por los estudiantes **Santiago Correa Monsalve, Geraldine Gallego Osorio y David Holguín Ramírez**, de la Licenciatura en Ciencias Sociales, la cual tiene como objetivo recolectar información con fines académicos para la construcción de un proyecto pedagógico investigativo, se ha planteado un cuestionario para los familiares y acudientes de los estudiantes pertenecientes al grado 9-1 de la IE Eduardo Santos.

Por lo anterior, se informa a través de este consentimiento informado, que se respetará la confidencialidad de dichos participantes, y por lo mismo no se divulgará ninguna información personal. Cuando los resultados se analicen y se socialicen no se incluirá información que revele la identidad de los mismos.

La participación es voluntaria y se hace con el ánimo de aportar a las reflexiones, análisis e interpretaciones que hacen los maestros en formación. Si está de acuerdo, proceda a llenar la siguiente información:

Nombre del acudiente:

Firma del acudiente:

Contacto:

