



**Memorias colectivas y construcción de paz: Experiencias formativas de algunos maestros en el Centro de Formación para la Paz y la Reconciliación - CEPAR**

Duvián Bedoya Martínez  
Francisco Luis Velásquez Guzmán  
Jorge Hugo Mosquera Betancur

Trabajo de grado para optar al título de Licenciados en Literatura y Lengua Castellana

Asesora  
Ángela María Urrego Tovar  
Doctora en Ciencias sociales, Niñez y Juventud

Universidad de Antioquia  
Facultad de Educación  
Pregrado de Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana  
Medellín  
2023

<b>Cita</b>	(Bedoya Martínez, Mosquera Betancur, & Velásquez Guzmán, 2023)
<b>Referencia</b>	Bedoya Martínez, D., Mosquera Betancur, J., & Velásquez Guzmán, F. (2023). <i>Memorias colectivas y construcción de paz: Experiencias formativas de algunos maestros en el Centro de Formación para la Paz y la Reconciliación - CEPAR</i> . [Trabajo de grado-pregrado]. Universidad de Antioquia, Medellín.
<b>Estilo APA 7 (2020)</b>	



Universidad de Antioquia - [www.udea.edu.co](http://www.udea.edu.co)

**Rector:** John Jairo Arboleda

**Decano:** Wilson Antonio Bolívar Buriticá

**Jefe departamento:** Cártul Valérico Vargas Torres

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 la memoria, morada previa a la fatalidad última,  
con gratitud y amor, dedico este camino:  
A mi abuela, mi madre, mi tía y mis hermanos, mi baluarte y abrigo,  
a sus manos, gracias. (Duvián Bedoya Martínez)

A quienes con esmero me acompañaron  
y con ahínco me apoyaron  
dedico con amor  
el resultado de esta buena andanza:  
A mi Dios, mis padres, mi hija y mi serendipia.  
Sin ustedes no hubiese sido posible. (Jorge Hugo Mosquera Betancur)

A Dios que me acompaña, me sostiene y me orienta;  
a mis padres que a bien cumplieron su misión,  
y a todos los que en el camino se hicieron canción.  
(Francisco Luis Velásquez Guzmán)

## **Agradecimientos**

Queremos expresar nuestra gratitud a la Universidad de Antioquia por brindarnos la posibilidad de hacernos maestros. A la Maestra Angela María Urrego Tovar, cuya sabiduría ayudó a guiar nuestro trabajo de grado. Al Centro de Formación para la Paz y Reconciliación (CEPAR) por abrirnos sus puertas y a las dos maestras y al maestro por su generosidad al compartir con nosotros sus experiencias. Y a nuestras familias, en cuya mesa siempre hubo un plato caliente, alimento para nuestro corazón y ánimo en cada paso de este trasegar. Sin su apoyo y guía, este logro no habría sido posible.

*A todos ustedes, ¡desde el corazón, gracias!*

## Tabla de contenido

Introducción .....	7
1. CONSTRUCCIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN .....	9
1.1 Contexto de la investigación .....	9
1.2 Antecedentes Investigativos .....	15
1.2.1 Perspectivas desde las que se ha abordado la paz y construcción de paz en las investigaciones rastreadas .....	23
1.2.2 Perspectivas desde las que se ha abordado la memoria en las investigaciones rastreadas .....	26
1.3 Problema de investigación .....	32
1.4. Objetivos .....	37
1.4.1 Objetivo general.....	37
1.4.2 Objetivos específicos .....	37
1.5 Justificación.....	37
2. REFERENTES CONCEPTUALES .....	40
2.1 Memoria colectiva.....	40
2.2 Construcción de paz .....	47
3. HORIZONTES METODOLÓGICOS .....	60
3.1 Diseño de la investigación.....	62
3.1.1 Selección de los y las participantes.....	62
3.1.2 Técnicas e instrumentos .....	62
3.3 Desarrollo Metodológico .....	64
3.4 Análisis de narrativas .....	65
4. HALLAZGOS Y DISCUSIÓN.....	69

4.1 Formación con efecto: La maestra de los afectos .....	69
4.2 La educación como puente: El trasegar de Juan David hacia la esperanza.....	74
4.3 Maestra con sueños de paz: La enseñanza como posibilidad de reconciliación .....	82
4.4 Convergencias y puntos de fuga en las experiencias de tres maestros en su trabajo como formadores en el CEPAR .....	88
5. REFLEXIONES FINALES.....	101
6. Lista de referencias.....	104
7. Anexos.....	108

## **Introducción**

Desde que el hombre tiene conciencia de su historia, se ha visto atravesado por distintas circunstancias que de una u otra manera han configurado su modo de ser y de estar en el mundo; sucesos que se han constituido en la génesis de muchas de sus tristezas y el fundamento de muchos de sus fracasos, pero, de manera paradójica, han sido (y lo siguen siendo) acontecimientos que han promovido momentos significativos o trazado el destino de hombres y mujeres de diferentes clases, edades y condiciones, que se siguen negando a la resignación impuesta por diferentes actores y estamentos que quieren invisibilizarlos o condenarlos al ostracismo y al olvido, y sueñan con ser arquitectos de mundos posibles.

Uno de esos acontecimientos a los que se alude, y que ha transversalizado la historia de Colombia, las instituciones y las personas, está referido a la violencia que en los últimos sesenta años ha imperado por caminos y montañas de la extensa, variada y hermosa geografía nacional y que desde mediados del siglo pasado surgió como respuesta a la desigual repartición de la tierra y a la falta de espacios para la participación política que estaba centraba en concepciones bipartidistas y que con el paso del tiempo favoreció la irrupción de nuevos actores políticos y armados que en un contexto de violencia, fueron transformando el conflicto en su razón de ser y en su método de subsistencia.

En este contexto, dicha violencia ha marcado las dinámicas sociales y políticas que se asentaron en Colombia hasta comienzos del presente siglo cuando, de manera especial, surge en el horizonte la posibilidad de mirar directamente esos acontecimientos violentos para afrontarlos por otros caminos y con otras estrategias; para encontrar como ciudadanos, una oportunidad de revertir la historia y soñar con la posibilidad de escribir un nuevo capítulo mediante la implementación de los acuerdos de paz. Ellos abrieron el escenario para mirarnos diferente, para hablar en otros términos y con otros tonos, para referirnos a lo que ha venido pasando y poner sobre la mesa y en el corazón otras conversaciones diferentes a las sugeridas o impuestas por la violencia.

Es justo por creer en ese interés de mirarnos distinto y de comunicarnos con otras palabras, donde radica no solo la necesidad sino la importancia que reviste el presente trabajo de investigación, como un aporte significativo a la construcción de paz en torno a las memorias

colectivas. desde la mirada de tres maestros que hacen sus apuestas por contribuir a la consolidación de esa paz desde el Centro de Formación para la Paz y la Reconciliación CEPAR y reconocer en ellas las concepciones y experiencias presentes en sus relatos, porque como lo plantean Connelly y Clandinin (1995), nuestra naturaleza humana nos hace no solo contadores de historias, sino que tenemos la posibilidad de vivir esas vidas relatadas.

En esos tres maestros, cada uno, cada una de los que accedan a esta propuesta investigativa, se verán reflejados y a la vez llamados como respuesta a una vocación que, en medio de los obstáculos y las vicisitudes propias de la condición humana e inherente a situaciones de conflicto, a construir país bien desde el ejercicio docente, desde lo formativo o lo administrativo, haciendo generosa presencia dentro del inmenso marco de posibilidades emergentes que se constituyen en un reto, en un compromiso y en una oportunidad para vincularnos de manera decidida y efectiva en la consolidación de la paz.

Veintiún caminos entendidos estos como antecedentes investigativos y que guardan estrecha relación con el objeto de estudio del presente ejercicio, describen cómo en diferentes lugares de Colombia se sigue pensando en los modos pertinentes de encontrar motivos para aportar de manera concertada y pacífica a la resolución del conflicto armado desde dos líneas que subyacen en esos antecedentes: memoria colectiva y construcción de paz.

En consecuencia, el presente trabajo investigativo adquiere un valor diferencial en cuanto favorecerá la comprensión de las implicaciones que tiene un conflicto, que como el colombiano, ha estado presente en la vida y en los territorios donde miles de personas anhelan el surgimiento no solo de un nuevo escenario para la convivencia sino la consolidación de una justicia social, el restablecimiento de derechos, la participación como sujetos políticos con incidencias en las decisiones que le atañen como ciudadanos colombianos y la participación en diferentes organismos democráticos que le permitan trabajar por sus semejantes. En ese sentido, la labor del maestro ocupa un lugar de privilegio y está llamada a convertirse en faro luminoso que a través de instituciones referentes como el CEPAR, las facultades de educación o las administraciones del orden municipal, departamental o nacional, caminen hacia un escenario en el cual por fin sea posible vivir en paz.



## 1. CONSTRUCCIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

*«Avanzo sin saber adónde, en dirección contraria a la sombra, lejos del disparo; mejor un sitio donde sentarse a ver amanecer en San José, aunque haría falta otro guarapo para este otro dolor como por dentro del aire de uno, ¿qué es?, ¿será que voy a morir?, suenan más tiros, ahora son ráfagas —me paraliza, son lejanas: de modo que no era otra guerra, es la guerra de verdad, nos estamos volviendo locos, o nos volvimos, ¿adónde vine a caer?, es la escuela: la costumbre me ha traído.» (Rosero, 2008, p. 35).*

### 1.1 Contexto de la investigación

Para dar cuenta del contexto en el que se inscribe esta investigación, es necesario partir por reconocer que Colombia ha sido un país que, desde su conformación como República en el siglo XIX, ha padecido los embates de la violencia. Para ello, basta con mirar las múltiples luchas posteriores al grito de independencia o la sangrienta Guerra de los mil días, tal como se menciona en el libro *La violencia en Colombia: Tomo I*, “Colombia ha venido sufriendo el impacto de una dura prueba desde 1930, agudizada desde 1948, a la que, por sus características siniestras, se ha denominado “La Violencia” (Guzmán, Fals, Umaña, 1962, p. 23). Esta época, comprendida entre 1946 y 1958, marcó la historia de Colombia debido a la combinación de diversas formas de violencia tales como la política, la social y la económica, que persisten hasta nuestros días y cuyas manifestaciones han estado impulsadas por los gobiernos de la época.

Posterior al periodo denominado La Violencia, se dio el surgimiento de las guerrillas, cuya premisa era la lucha por la justicia social y la reforma agraria. Tales grupos comenzaron a operar en diferentes zonas rurales del país en la década de 1960. Dichas guerrillas, estaban compuestas por campesinos y obreros que se sentían marginados y excluidos del sistema político y económico del país. Por otro lado, desde los años cuarenta y cincuenta ya se presentaban prácticas de grupos de civiles que operaban como organizaciones armadas y buscaban eliminar a los contradictores políticos, en este sentido, tal como lo afirma García-Peña Jaramillo, los inicios del paramilitarismo en Colombia:

Se encuentran en la vieja práctica de las élites colombianas de utilizar la violencia para obtener y mantener sus propiedades y sus privilegios en connivencia con el Estado. Los antecedentes más cercanos se encuentran en los grupos que surgieron en la violencia de los años cuarenta y cincuenta ... (cuando) ... Grupos privados, como los denominados Pájaros, operaron con el apoyo y la complicidad de las autoridades. (Como se citó en Velásquez-Rivera, 2007, p.137).

De acuerdo con el Informe de La Comisión de la Verdad (2022), en el gobierno de Guillermo León Valencia se emitió el Decreto 3398 de 1965, que permitía a los civiles armarse y participar en la defensa nacional y el mantenimiento del orden público, argumentando una supuesta amenaza externa. Luego, durante la presidencia de Carlos Lleras Restrepo ese decreto se convirtió en la Ley 48 de 1968, la cual fue base para la doctrina de seguridad nacional, desde la que se comenzó a diseñar una estrategia contrainsurgente en Colombia. Es así como la aplicación de esta legislación permitió que la Fuerza Pública pudiera organizar la defensa nacional y la defensa civil, lo mismo que entrenar, armar y adoctrinar a los residentes de las zonas en conflicto con el fin de involucrarlos directamente en la confrontación y apoyarlos en la lucha contrainsurgente.

Dichas normas se convirtieron en la base para la promoción y organización de lo que posteriormente se conoció como autodefensas o grupos paramilitares, los cuales tenían como objetivo inicial eliminar la insurgencia. En 1969, se legitimó la participación civil en el orden público mediante el reglamento de combate y mantenimiento de contraguerrillas, que elaboró el Ejército Nacional y que desarrolló dos modalidades: las Juntas de Autodefensa y la Defensa Civil. Las Juntas de Autodefensa tenían la tarea de prevenir la formación de grupos armados, llevar a cabo operaciones de control y estaban autorizadas a poseer armas y municiones durante sus acciones.

De este modo: “Los primeros grupos de autodefensa estuvieron conformados por propietarios de tierras y caciques políticos, lo cual posibilitó el establecimiento de órdenes sociales jerárquicos que garantizaron el control y la hegemonía de los más poderosos” (Tomo 3. No matarás: relato histórico del conflicto armado interno en Colombia, Comisión de la Verdad de Colombia,

2022, p.120). Esto sentó las bases para que a lo largo y ancho del país se llevaran a cabo múltiples confrontaciones armadas que involucraban las guerrillas y los grupos de autodefensa que actuaban con la aprobación del Estado. Posteriormente los grupos de ambos bandos estuvieron vinculados con actividades ilegales como narcotráfico y violación sistemática de los derechos humanos a la población civil.

En los años subsiguientes, los grupos de autodefensas se multiplicaron y crecieron en poderío, lo que desembocó en la conformación de las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC), una organización de corte paramilitar que se convirtió en uno de los actores más importantes del conflicto armado en Colombia. Las AUC, protegidas por intereses particulares de las élites en las regiones, se convirtieron en una estructura poderosa en la década de 1980 y comenzaron a operar en todo el territorio nacional.

Con el paso de los años, el conflicto armado en Colombia se ha ido alimentando de diversas problemáticas estructurales relacionadas con la falta de justicia social, tales como la exclusión social y política de amplios sectores de la población, la inequidad en la distribución de la riqueza y la propiedad privada y las limitaciones en el acceso a los derechos fundamentales de la población vulnerable. Estos factores han generado un clima de violencia e inestabilidad política y han afectado a la sociedad colombiana durante décadas. En síntesis, el conflicto armado en Colombia tiene una larga historia que ha cobrado la vida de miles de víctimas, ya que actores estatales, paramilitares y guerrilleros han acudido al uso de las armas para tratar de imponer sus ideologías o para impedir que los otros bandos tomen acciones que les garanticen beneficios de toda índole.

Entonces, es ese panorama, con la Ley 975 de 2005, llamada Ley de Justicia y Paz, se estableció un marco jurídico desde el cual las AUC se desarmaron bajo “un esquema de sometimiento a la justicia, que incorporó por primera vez en el país mecanismos de verdad, justicia y reparación” (p.427). A partir de esta Ley los miembros de grupos armados que se hayan desmovilizado pueden acceder a beneficios jurídicos si colaboran con las autoridades en la investigación y esclarecimiento de los hechos, reparan a las víctimas y se comprometen a no volver a delinquir.

En esta Ley se proponen medidas de reparación integral para las víctimas del conflicto armado interno, ello incluye: la restitución de tierras, la indemnización, la rehabilitación y la garantía de no repetición. Además, permite que las víctimas participen activamente en el proceso de Justicia y Paz a través de la presentación de testimonios y la búsqueda de la verdad, lo que aporta significativamente a la construcción de una cultura de memoria, verdad y reconciliación en el país.

Es importante señalar que para proteger a los desmovilizados que se sometan al proceso de Justicia y Paz, la Ley establece medidas de protección entre las que se incluyen: la reserva de su identidad, la protección de su integridad física y la garantía de no ser perseguidos por las autoridades por delitos acaecidos en el contexto del conflicto armado interno. Estas medidas son importantes para garantizar la seguridad y el bienestar de aquellos que buscan reintegrarse a la sociedad después de su participación en grupos armados ilegales.

Luego, para el año 2012 se puso en marcha la Ley 1592 que extiende y modifica la ya mencionada Ley 975 de 2005, en aras de mejorar el proceso denominado justicia transicional. Con esta se buscaba ampliar el plazo para la presentación de solicitudes de sometimiento de los miembros de grupos armados ilegales; fortalecer la participación de las víctimas en el proceso de justicia y reparación; y se creó la Unidad de Investigación y Acusación, encargada de adelantar la investigación y presentación de las acusaciones en los casos de justicia transicional. Las medidas anteriores buscaban facilitar la participación de los desmovilizados en el proceso de justicia transicional, garantizar la participación efectiva de las víctimas y asegurar la independencia e imparcialidad en la investigación de los casos de justicia transicional.

En este escenario es preciso decir que, si bien se han impulsado acciones y programas que buscan promocionar la participación ciudadana e implementar algunas rutas en los procesos de reinserción de las personas que se desmovilizan, y que estas acciones intentan minimizar las causas profundas del conflicto armado y favorecer la construcción de una paz estable, justa y duradera en todo el territorio nacional, las mismas terminan siendo insuficientes, porque aún no se logra dar respuesta efectiva a muchos de los problemas estructurales que afectan a la mayoría de la población

colombiana, generando profundas brechas de desigualdad socioeconómica y la exclusión y discriminación de amplios sectores de la sociedad, lo que se convierte en materia prima para diversos tipos de violencia.

En este punto, es justo mencionar que diferentes ONG, colectivos sociales y organizaciones de base, líderes y lideresas sociales han adelantado significativos esfuerzos para promover la disminución de las violencias y apostar por la transformación de sus. Pero mientras no haya una acción decidida por cerrar las brechas de inequidad que persisten en nuestro país, cualquier iniciativa seguirá siendo insuficiente para alcanzar la anhelada paz. Por esta razón, es necesario un trabajo mancomunado entre las instituciones del Estado, los sectores productivos y las distintas fuerzas sociales para lograr cambios significativos y favorecer la construcción de una paz con justicia social.

Ahora bien, después del breve panorama general que se ha presentado hasta acá, es necesario focalizar algunos procesos que se dieron en el orden local, en el cual entre 2003 y 2006 Antioquia tuvo una importante participación en el proceso de desmovilización de estructuras paramilitares con más de 10.000 excombatientes que se acogieron al proceso de paz entre el gobierno y las Autodefensas. Es así como el proceso de reintegración de estas personas se constituyó en un reto para Medellín, la ciudad capital del departamento.

Algunas de las acciones que se requerían con urgencia estaban relacionadas con el apoyo psicosocial tanto los excombatientes como a las comunidades que los recibirían, a los procesos de reincorporación a la vida civil y la generación de opciones de empleo que permitieran su autonomía económica. De acuerdo con el Observatorio de Procesos de Desarme, Desmovilización y Reintegración (ODDR) de la Universidad Nacional de Colombia (2012):

En el 2004, con el objetivo de responder a estas demandas, se creó el Programa Paz y Reconciliación de la Alcaldía de Medellín, estructurado bajo el modelo de intervención “Regreso a la Legalidad”. Los desarrollos, aprendizajes, y desafíos enfrentados por el

Programa en sus primeros años, marcaron el rumbo que ayudaría a definir la política de reintegración a nivel nacional, liderada por la Alta Consejería para la Reintegración. (p.3).

De este programa se destaca el componente educativo que pretende brindar una formación para los sujetos desmovilizados y reincorporados en los niveles básico y medio, a través temas relacionados con la no violencia y la reconciliación; esta estrategia que hizo parte del Plan de Desarrollo 2004-2007, se asumió como una respuesta a las necesidades que emergieron cuando las personas en proceso de reintegración debían culminar sus estudios como requisito para cumplir con las condiciones pactadas con la sociedad. Sin embargo, no existían instituciones oficiales que les ofrecieran la terminación de sus estudios básicos puesto que gran parte de la población era mayor de edad y el enfoque debía ser diferencial en tanto se trataba de personas que llevaban muchos años desescolarizados o que nunca habían estudiado.

Es así como en el 2005 nace el Centro de Formación para la Paz y la Reconciliación-CEPAR en Medellín, desde el cual se pretendía dar atención integral y seguimiento al proceso de reintegración a la legalidad de personas que habían decidido desmovilizarse de grupos al margen de la ley y que residían en Medellín y el Valle de Aburrá. En la actualidad, esta institución hace parte de la Secretaría de la No Violencia y es allí donde se llevó a cabo la investigación que se presenta en este trabajo de grado.

En lo que se refiere a la propuesta formativa, se hace necesario precisar que el CEPAR no es una institución educativa adscrita oficialmente a la Secretaría de Educación del Distrito de Medellín. Lo que allí se hace es preparar a las personas para que presenten una prueba de validación ante una institución avalada por esta Secretaría. Dicha prueba de validación a la que se hace referencia y su respectiva certificación están a cargo en este momento del colegio El Sufragio.

De este modo, el CEPAR apunta a la formación de unas personas que la mayor parte de sus vidas han estado en contextos de violencia y busca integrarlas de nuevo a la sociedad, que descubran su valor, su dignidad y encuentren la manera de construir su proyecto de vida personal. Al mismo tiempo los diferentes programas y acompañamientos que se articulan en este proceso,

buscan contribuir a la generación de oportunidades de inclusión socio laboral, y aportar a la formación de ciudadanos responsables y productivos. La máxima es resignificar el proyecto de vida de todos los participantes y reintegrarlos al tejido social de la ciudad.

El CEPAR en la actualidad continúa acompañando los procesos de reintegración a la vida civil de las personas desmovilizadas, aunque su oferta se ha diversificado a otra población vulnerable, entre estos, los pertenecientes a diferentes entidades como la Unidad de Víctimas, el Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes, la Escuela para la Inclusión, el Programa Parceros y Pospensados. Asimismo, el programa también brinda atención a los familiares de todas estas comunidades.

## **1.2 Antecedentes Investigativos<sup>1</sup>**

Teniendo en cuenta que los intereses de nuestra investigación eran la construcción de paz y la memoria colectiva, se inició el trabajo de rastreo bibliográfico de antecedentes investigativos, en cual se rastrearon y analizaron un total de 21 antecedentes con base en las categorías memoria y construcción de paz. Los principales motores de búsqueda fueron los repositorios universitarios, en el de la Universidad de Antioquia (UdeA) fue en el que más se hallaron investigaciones, para un total de 8, seguido por el de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) con 4, los de las Universidades Javeriana y la Distrital Francisco José de Caldas con 2 y los de la Universidad Nacional (UNAL), la Universidad Santo Tomás y la Universidad de los Andes cada uno con 1 investigación. Además, se tomaron 2 artículos, 1 de la Revista Unimagdalena y otro de la Revista Colombiana de Educación. Por último, se encontró en dichas investigaciones que 7 son tesis de Maestría, 12 son trabajos de Pregrado y 2 son artículos de resultados de investigación.

---

<sup>1</sup> Esta sección de antecedentes ha sido construida de manera colectiva por el equipo de estudiantes conformado por: Jorge Hugo Mosquera Betancur, Duvián Bedoya Martínez, Francisco Velásquez Guzmán, Daniel Bedoya Zapata y Laura Isabel Molina Agudelo, durante el seminario de práctica pedagógica VIII desde la línea “Pedagogías de la memoria y construcción de paz en los territorios: Una apuesta desde el lenguaje y las narrativas” con la asesoría de Ángela María Urrego Tovar, por lo que este capítulo hace parte de los dos trabajos de grado que se derivan de la línea, en el periodo 2022-2 a 2023-2.

**Tabla 1***Investigaciones rastreadas:*

<b>Título de la Investigación</b>	<b>Autor(es)</b>	<b>Año</b>	<b>País</b>
La pedagogía de la memoria en el abordaje del conflicto armado interno: narrativas sobre la reconciliación en clave de esperanza.	Mariana Rodríguez	2022	Colombia
Lectura literaria y pedagogía de la memoria: una experiencia de concienciación sobre el pasado reciente de nuestro país.	Elizabeth Sánchez	2022	Colombia
Educación para la Paz: estudio de caso acerca de las prácticas pedagógicas de las maestras y los maestros en formación, que aportan a una Educación para la Paz de niños, niñas y adolescentes, familiares de firmantes de paz en la ciudad de Medellín.	July Vanesa Otálvaro Mosquera, Mariana Barrientos Serna, Néstor Armando Ceballos Rojas	2022	Colombia
Cantando memorias y construyendo paz: El Rap frente al conflicto en las ciudades (2005-2020)	Cristian Camilo Jiménez Riaño	2021	Colombia
Pedagogía de la memoria como herramienta para la reconstrucción de narrativas en torno al asesinato de líderes y lideresas sociales tras la firma de los acuerdos de paz en Colombia.	Yeni Paola Garzón Romero	2021	Colombia
Tejer(nos) colectivamente para construir paz y memoria en Colombia: Costurero de la memoria: Kilómetros de vida y de memoria	Andrea Carolina Velasco Muñoz	2021	Colombia
Pedagogía de la memoria: voces de mujeres víctimas del conflicto armado en Boyacá-Colombia	William Ernesto Condiza Plazas	2021	Colombia
Tierra de Memorias: La memoria colectiva como proceso de transformación social para la construcción de paz en Buenaventura.	John Erick Caicedo Angulo	2021	Colombia
Lo Urbano y la Construcción de Paz Territorial: aportes desde una experiencia en la Escuela.	Yulieth Katherine Orjuela Cardozo	2020	Colombia
No me olvides: Una apuesta desde la pedagogía de la memoria.	Juan Sebastián Acevedo Mosquera, Narda Tatiana Hernández	2020	Colombia



Configuraciones y reconfiguraciones de la memoria, la subjetividad política y la construcción de paz: Narrativa de una mujer en la Corporación Coordinación de Víctimas del Conflicto del Barrio La Honda	Sandra Restrepo Viviana Vargas, María Cristina Manco Hurtado	2020	Colombia
La escuela: construcción de paz, potencial de memoria y socialización política con primera infancia	Paola Carmona, Andrea María Camila Ospina	2020	Colombia
Configuraciones y reconfiguraciones de la memoria, la subjetividad política y la construcción de paz. Narrativa de una mujer en la Corporación Ciudad Comuna de la ciudad de Medellín.	Gustavo Valencia Guisao, Adolfo Jhon Alexander Caicedo Pinilla, Mateo Hurtado Arango	2020	Colombia
Sobre la construcción de paz. Un estudio a partir de la implementación del desarme, la desmovilización y la reintegración en el sur de Córdoba, Colombia	Blas Ortega Felipe Peña	2020	Colombia
La memoria y la construcción de paz: Una aproximación pedagógica desde las narrativas y lenguajes en contextos situados	Johan Sebastián Pabón Agudelo, Yesid Alejandro Carmona Abalo, Yuri Catalina Montoya Cardona	2019	Colombia
La pedagogía de la memoria en la comprensión del desplazamiento forzado, a partir de la construcción de narrativas testimoniales en la escuela	Ivonne Rodríguez Esperanza Pedraza	2019	Colombia
Elementos de la Pedagogía de la Memoria para Reconfigurar la experiencia estética	Manuela Guerrero Elisa Vera	2019	Colombia
Instantes de verdad y narrativas visuales: otros caminos para aprender la memoria histórica en el contexto escolar.	Leidy Velásquez Johana	2019	Colombia
Para la guerra nada: la pedagogía de la memoria en Colombia 2007-2016	César Mayorga Augusto Mendieta	2018	Colombia
La Memoria como Herramienta para el Fortalecimiento de los Procesos Organizativos de Construcción de Paz	Manuela García, Duque Angie Tatiana Ossa Vargas	2018	Colombia
Horror, Memoria y Narrativa: Elaboración de la memoria del horror de mujeres víctimas de Crímenes de Estado a partir de sus composiciones narrativas	Jonathan Forigua Stevens Castellanos	2016	Colombia

Como se puede apreciar, todas las investigaciones abordadas fueron publicadas en Colombia, en un rango de tiempo que comprende desde 2016 hasta 2022. Para el 2020 se logró identificar una mayor producción académica, con un total de 6 investigaciones, seguido por el año 2021 con 5, 2019 con 4, y los años 2022, 2018 y 2016 fueron los que reflejaron menor número de publicaciones, con un total de 3, 2 y 1 respectivamente.

**Figura 1**

*Publicaciones por año*



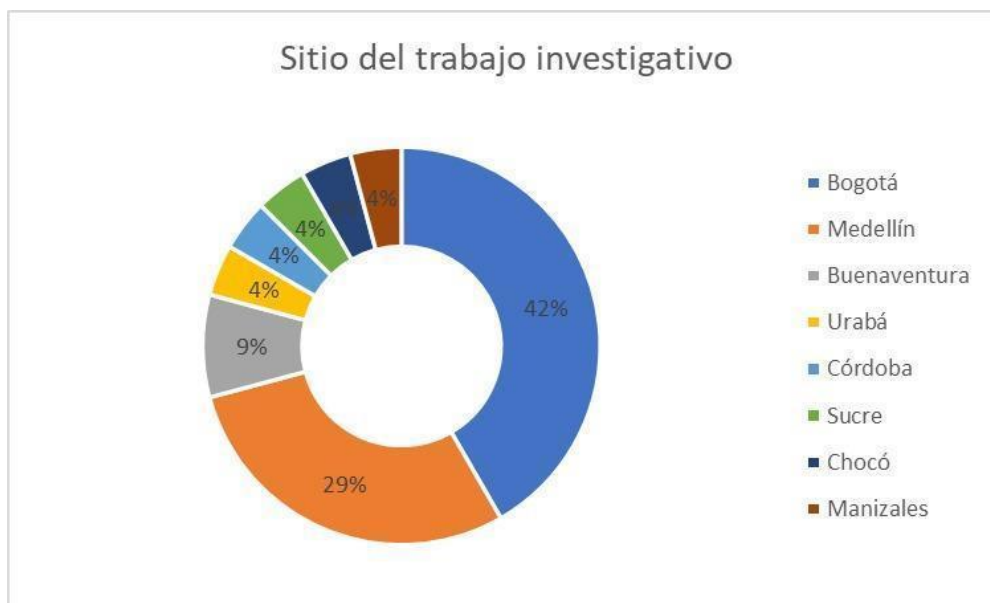
Al respecto, es importante señalar que el contexto sociopolítico que ha vivido el país desde la firma del Acuerdo de Paz entre el gobierno y las extintas FARC-EP, ha presentado variaciones respecto a las tendencias que se venían registrando hasta 2016 en torno a los múltiples hechos victimizantes, tales como: desplazamiento forzado, asesinatos selectivos, disminución en homicidios en ocasión del conflicto, masacres, entre otros. Sin embargo, de acuerdo con el Instituto de Estudios para el Desarrollo y la Paz -INDEPAZ, en el informe “5 años del Acuerdo de Paz- Balance en cifras de la violencia en los territorios” publicado por el Observatorio de DDHH, Conflictividades y Paz, el 24 de noviembre de 2021, la situación sigue siendo muy preocupante, ya que entre 2016 y 2021 se han registrado 1270 asesinatos de líderes y lideresas sociales, 299 asesinatos de firmantes del acuerdo de paz, 170 masacres, más de 500 organizaciones sociales han

recibido amenazas y al menos 115 municipios han sufrido distintas formas de violencia armada de forma sistemática (Indepaz, 2021).

Este contexto sin duda sigue motivando los trabajos de investigación en torno a la memoria, la construcción de paz, y de manera particular se instala en escenarios como la escuela, con propuestas como la pedagogía de la memoria, cuya intención es la de generar aprendizajes y reflexiones sobre lo que nos ha pasado en una larga historia de conflicto armado y poder proyectarnos hacia la construcción de paz.

### **Figura 2**

Lugares de la investigación



De otro lado, en el análisis de las fuentes consultadas, se encontró una tendencia respecto a los lugares en los que se realizaron las investigaciones, Bogotá y Medellín son las ciudades que destacan con el mayor número de publicaciones, con un 42% y un 29% respectivamente, seguidas por Buenaventura con un 9% y la Región de Urabá, los departamentos de Córdoba, Sucre, Chocó y la ciudad de Manizales representan el mismo porcentaje, con un 4% del total de las investigaciones rastreadas.

En relación con las poblaciones participantes, se pudo establecer que la mayoría de las investigaciones realizadas en Bogotá cuentan con la participación de comunidades educativas, y en Medellín los estudios se llevaron a cabo principalmente con colectividades y organizaciones sociales y comunitarias conformadas por personas que han sido víctimas del conflicto armado en el país. En los territorios como Buenaventura, Chocó, Urabá, Sucre y Córdoba, los cuales albergan poblaciones que históricamente han sufrido la violencia de una manera más acentuada y que se ubican en las zonas rurales donde han tenido más presencia los grupos armados; las comunidades participantes fueron mujeres víctimas de diferentes tipos de violencia derivadas del conflicto armado, así mismo, integrantes de la Minga por la Memoria, comunidades afrodescendientes y defensores de los recursos públicos y del medio ambiente. Manizales es la única ciudad en la que se trabajó con población de la primera infancia, el estudio se realizó en los Centros de Desarrollo Infantil (CDI).

Respecto a los objetivos de los trabajos analizados se pudo analizar que, a pesar de las particularidades de cada uno, es posible agruparlos en dos líneas, a saber, una primera línea que busca indagar sobre el rol de la memoria en los procesos de construcción de paz, teniendo como instrumento principal las narrativas. Y una segunda línea más relacionada con ejercicios de pedagogía de la memoria para comprender el pasado reciente de Colombia, el conflicto armado y en particular situaciones relacionadas con asesinatos de líderes sociales, desplazamiento forzado y violencia contra grupos vulnerables.

En este sentido, la mayoría de los trabajos tienden a aportar a la comprensión de los elementos necesarios para la construcción de paz, ubicando la memoria como un eje central en dicho propósito. Así, se resalta la importancia de la memoria para alcanzar una paz estable y duradera, incluyendo la creación de mecanismos que le garanticen a las víctimas procesos de verdad, justicia social, reparación y no repetición. De este modo, la memoria se constituye en una construcción social que posibilita que las víctimas resignifiquen aquellos acontecimientos que en algún momento no querían recordar por el dolor que les causaba, y se convierte en la oportunidad de construir un horizonte de posibilidad distinto, en el que no se repitan las historias de injusticias y de horror que han vivido millones de colombianos. En este ámbito también se destaca la pedagogía de la memoria, cuyo interés e importancia ha crecido considerablemente en los últimos

años, para abordar el pasado reciente de nuestro país, generando espacios de diálogo a partir de la puesta en común de diferentes visiones del pasado y las repercusiones que este tiene en el presente y en la proyección de un futuro en paz y con justicia social.

En lo referente a los modelos de investigación utilizados y a los enfoques epistemológicos presentes en los 21 trabajos abordados, se pudo establecer que en 18 trabajos el modelo más recurrente fue el cualitativo, seguido del mixto, presente en 2 trabajos. Ello obedece a que el abordaje del modelo cualitativo en una investigación social busca ahondar en los casos específicos y en describir los fenómenos sociales a partir de determinados rasgos; éste se considera el más pertinente para recuperar las narraciones y testimonios de las personas a partir de sus memorias, en las que el investigador se interesa por captar la realidad social a través de la percepción que tienen los participantes de su propio contexto, y no busca explicar sino comprender los significados y sentidos de los sujetos sobre sí mismos y sobre el mundo que los rodea.

Así mismo, en este modelo tiene una importancia nominal el lenguaje y otros sistemas simbólicos de representación como fuentes inagotables de posibilidades para dar cuenta de la experiencia humana, y privilegia el análisis riguroso y reflexivo pero también flexible y abierto para conocer, analizar, comprender e interpretar las realidades desde la perspectiva de los sujetos; bajo la premisa de que el conocimiento es una producción social, un hecho colectivo, cuyo destino no es la erudición ni la acumulación de saberes, sino la transformación de los órdenes sociales.

En otros términos, situarse en el modelo o enfoque cualitativo es asumir una postura analítica y crítica sobre el fenómeno y la realidad histórica y cultural que abarca a los participantes dentro de la investigación, y estudia las experiencias vividas de las personas desde sus concepciones y realidades, por tanto, se privilegia la mirada holística para interpretar la realidad en su estado natural y transformarla, posibilitando la recolección de información de manera inmediata y personal, y utilizando procedimientos basados en el contacto directo con las personas y las realidades que se investigan.

Así mismo, se evidenció que el enfoque epistemológico hermenéutico fue el más recurrente, a partir de este se sustentó el trabajo con las narrativas en 7 investigaciones; el enfoque crítico social también tuvo una representación importante en las investigaciones revisadas, ubicando la investigación acción como el método predilecto para un total de 5 trabajos; en los 4 trabajos restantes no se identificó el horizonte epistemológico desde el que se realizaron los estudios, pero sí los métodos empleados, 2 de ellos usaron el estudio de caso, 1 la teoría fundamentada y 1 más que declara su trabajo desde un enfoque pedagógico. A partir de las tendencias marcadas sobre el uso de las narrativas y la investigación acción, se puede afirmar que estos métodos permiten una interpretación profunda de las experiencias y las perspectivas de los actores involucrados en los conflictos, la memoria y los procesos de construcción de paz.

La narrativa, postula que la noción de tiempo se transforma en la medida que es narrado, y que cada acontecimiento emerge en la narración como expresión del ser que estando ahí, devela su propia historicidad. Hablar de la narrativa es referirse a la hermenéutica, que, por su parte, se sustenta en las premisas del lenguaje desde una mirada narrativa, en la que se busca comprender las realidades de quienes narran sus formas de entender y accionar en el mundo. El ser humano construye su realidad y esto se expresa por medio del lenguaje; es a través de él que interactúa con otras personas y con los fenómenos, narrando su realidad y narrándose a sí mismo, narraciones que a su vez interactúan con otras narraciones que lo circundan. En este enfoque el investigador trata de escuchar las voces de los actores reales de la vida cotidiana, leer sus gestos, saber quiénes son y en quiénes se quieren convertir, lo que les afianza su identidad narrativa, los hace reflexionar y les posibilita tener un cambio de actitud.

Por otro lado, el enfoque metodológico de la investigación acción se inscribe en el paradigma sociocrítico, cuyo objetivo principal es transformar la realidad a través de la reflexión continua y la acción, otorgando importancia a las problemáticas concretas vinculadas al contexto de cada grupo social o institución, y buscando soluciones prácticas para mejorar y cambiar tanto a nivel personal como social.

En síntesis, puede afirmarse, que los enfoques metodológicos utilizados en las investigaciones abordadas sobre memoria y paz están diseñados para entender las experiencias y perspectivas de los actores involucrados en los diferentes tipos de conflictos y en los procesos de construcción de paz, buscando comprender los orígenes del conflicto y promover la transformación social en aras de una sociedad más justa y equitativa.

### ***1.2.1 Perspectivas desde las que se ha abordado la paz y construcción de paz en las investigaciones rastreadas***

En relación con los marcos teóricos desde los que se abordaron las investigaciones, se evidenciaron diversos aportes en torno a la paz y la construcción de paz. Inicialmente en los trabajos de Restrepo y Manco (2020) y Valencia, Caicedo y Hurtado (2020) se encontraron referencias al autor Harto de Vera (2016) quien considera la paz positiva como aquella en la que no existe violencia, ya sea estructural, directa, indirecta o de cualquier tipo. De otro lado, en el trabajo de Duque y Ossa (2018) citan a Galtung (2015) para declarar que la paz positiva no solo se entiende como la ausencia de las diversas violencias, sino que promueve la solución en el contexto a problemas de tipo social, económico, político, cultural y estructural.

Además, para plantear las diferencias entre paz positiva y paz negativa, en dichas investigaciones se señala que esta última hace énfasis en las relaciones entre los Estados, por lo que la paz se concibe como ausencia de guerra, mas no de conflictos, ya que en las relaciones humanas estos siempre existirán; por tanto desde esta perspectiva no será posible hablar de la superación total de los conflictos; respecto a la violencia, puede asumirse que podría ocurrir de manera irregular, pero no como un patrón sistemático o constante.

Respecto a la paz imperfecta, en el trabajo de Restrepo y Manco (2020) se acude a los planteamientos de Muñoz (2001) para señalar que se trata de aquella en la que los conflictos se han regulado de manera pacífica, es decir, en la que las comunidades, desde sus voluntades, han priorizado las necesidades de los otros. De allí, que el concepto de paz imperfecta está referido a los espacios e instancias en las que se pueden detectar acciones que construyen paz a pesar de

encontrarse en contextos vulnerables, es decir, las comunidades aprenden a vivir con el conflicto convirtiéndose en agentes constructores de paz.

Por su parte, en Velasco (2021) se mencionan dos elementos fundamentales que se deben considerar en el abordaje de la construcción de paz, a saber, “paz liberal” y “paz desde abajo”, dicho sea de paso, que cada uno de ellos presenta unas características e intencionalidades determinadas. La primera, entendida como aquella que se construye a partir de un modelo universal de referencia impuesto por agentes externos a las comunidades afectadas por el conflicto. De igual manera, este concepto de paz liberal, encierra una visión universalista, homogeneizante y autodefinida como superior. (Mac Ginty, 2009).

Por otra parte, el concepto de paz desde abajo, se refiere a las luchas que realizan las comunidades afectadas por los diferentes tipos de violencias contra las visiones o poderes establecidos, en ella se propende a una mejora significativa en la calidad de vida de los individuos a partir de una reivindicación de sus saberes y prácticas, exigiendo transformaciones estructurales que permitan generar vínculos y espacios de protección colectiva ante escenarios de conflicto. En contraste con la paz liberal, en la paz desde abajo prima la subjetividad de cada comunidad y no requiere la intervención de agentes externos; En la investigación de Peña (2020), podemos evidenciar unos elementos fundamentales en el marco de la construcción de paz, a partir de los postulados de autores como Galtung (1969) quien plantea que uno de los objetivos de la construcción de paz es:

La creación de una paz sostenible superando las causas estructurales o profundas de los conflictos violentos, a partir de las capacidades locales para gestionarlos pacíficamente, esto es, gestionar el conflicto desde lo local para evitar la violencia y así propiciar condiciones favorables para superar las causas que lo originaron (p.13)

De otro lado, desde el ámbito académico colombiano, Peña (2020) recoge los planteamientos de los investigadores y docentes de la Universidad de los Andes, Carlo Nasi y Angelika Rettberg, quienes plantean que es necesario llevar a cabo determinadas acciones e implementar unos mecanismos para la construcción de paz, los cuales están relacionados con: «los



procesos de desarme, desmovilización y reintegración (DDR); el desminado; la justicia transicional; los procesos de reparación y reconciliación; y el rediseño de las instituciones políticas y económicas; así como la defensa, protección y promoción de los derechos humanos» (Nassi y Rettberg, 2012, como se citó en Peña, 2020, p.14).

Por su parte, Restrepo y Manco (2020), citando a Lederach (2008) manifiestan que para construir paz es necesario transformar los conflictos violentos en relaciones más inclusivas, mediante el cambio en los escenarios donde ha prevalecido el conflicto; en ese sentido, construir paz para Lederach, es tener la capacidad de imaginar y generar respuestas e iniciativas constructivas que, aun viviendo en contextos violentos, rompan con patrones y ciclos destructivos. También, Peña (2020) coincide con los anteriores autores al citar a Lederach, para retomar la idea de que la construcción de paz abarca, produce y sostiene toda la serie de procesos, planteamientos y etapas necesarias para transformar los conflictos en relaciones pacíficas y sostenibles, incluyendo actividades y funciones pre y post acuerdo de paz. De lo anterior, la construcción de paz implica en consecuencia experimentar, prever, comprender que el cambio constructivo, quizás más que cualquier otra cosa, es el arte de tejer estratégica e imaginativamente redes relacionales a través de espacios sociales en escenarios de conflicto violento prolongado. (Lederach, 2008, como se citó en Restrepo y Manco, 2020).

Estos mismos autores refieren a Rettberg (2003) quien plantea que la construcción de paz se da desde dos visiones: una minimalista que busca superar en el corto plazo secuelas del conflicto con la ausencia de violencia o cese al fuego, y una visión maximalista que busca no solo el cese de la guerra, sino también atacar los problemas que dieron origen al conflicto, como la pobreza y la desigualdad social. Por consiguiente, podemos asociar la visión minimalista de Rettberg con la paz negativa planteada por Galtung, ya que ambas hacen alusión a una ausencia de violencia directa, y enfatizan en la solución de los conflictos existentes en un contexto determinado, mientras que en los conceptos de paz positiva (en Galtung) y visión maximalista (en Rettberg), se apunta a una ausencia de violencia indirecta y estructural entendida no tanto como una confrontación bélica sino como una manifestación de la violencia desde una perspectiva social, es decir, desigualdades, injusticias sociales, desplazamientos, daños ambientales, entre otros.

Igualmente, Peña (2020) cita a Call y Cousens (2008) quienes respecto a las propuestas de Rettberg sobre la visión minimalista y maximalista proponen una tercera visión que denominan “intermedia”, la cual pone su interés en la resolución pacífica de los conflictos y no tanto en sus causas, ello a través de la implementación de diversos mecanismos y la axial importancia de un buen gobierno.

Por otra vía, en la investigación de Valencia, Caicedo y Hurtado (2020) se recogen los aportes de Sierra y Briceño (2017) para adoptar las propuestas planteadas por Galtung en cuanto a la gestión del conflicto y al imperativo de superar las violencias como sustento para la construcción de paz, desde aquello que el autor denomina como las 3R: Rehabilitación, tanto psicosocial como material; Reconstrucción económica y física y Reestructuración, que tiene como base la democracia.

De lo expuesto hasta el momento se puede concluir que, a partir de los conceptos de paz (negativa, positiva e imperfecta) se brindan valiosos aportes para la construcción de paz, especialmente desde la visión de los dos últimos, ya que, al plantear la búsqueda de soluciones pacíficas desde lo local y que beneficien a las partes en conflicto, se está al mismo tiempo realizando una transformación de este. Además, queda claro que la paz no es la sola ausencia de guerra, ya que en el mejor de los escenarios solo se acabaría con la violencia directa, y es menester tener en cuenta que existen múltiples factores sociales, económicos, políticos y culturales, que deben ser atendidos para llegar a una verdadera construcción de paz, cuyo eje sea justicia social.

### ***1.2.2 Perspectivas desde las que se ha abordado la memoria en las investigaciones rastreadas***

Respecto a la memoria, se encontró que 14 de los 21 textos rastreados abordan de manera directa esta categoría. De estos trabajos puede afirmarse que los autores y textos de mayor recurrencia son: Los trabajos de la memoria de Elizabeth Jelin; Memoria colectiva y memoria histórica de Halbwachs; trabajos que ayudan a comprender el campo de los estudios referidos a la memoria como un proceso sociocultural que está en constante tensión y cambio; así mismo, otro autor cuya obra cabe destacar es Paul Ricoeur, en este, la memoria se asume como aquello que hace que el pasado se haga presente en nuestras vidas, y nos permite crear historias sobre nuestra

identidad individual o colectiva, las anteriores ideas están presentes en títulos como La memoria, la historia y el olvido, La lectura del tiempo pasado, Memoria y olvido y Tiempo y narración.

Para dar a conocer algunas nociones sobre la memoria desde los autores y trabajos explorados, se recurre a Sánchez (2022) la cual se remite a García Vera, et al. (2015) quienes a su vez citan a Bárcena (2001) para mencionar que la memoria no es simplemente un recuerdo de eventos pasados, sino que es una relectura de la realidad que nos permite comprender y dar significado a nuestro presente, en este orden de ideas, la memoria es la capacidad que tiene el ser humano de remitirse al pasado para dotar de sentido su presente, ello es fundamental para construir una identidad personal y colectiva; así mismo, para Bárcena la memoria es la única forma de evitar que los horrores del pasado se repitan en el futuro, ya que nos permite reflexionar sobre nuestras acciones, decisiones y consecuencias que han ocasionado que la humanidad haya padecido tantos horrores. Si bien recordar lo que ha sucedido en el pasado puede ser incómodo se hace imprescindible no olvidar para poder avanzar como sociedad.

Por su parte, Paul Ricoeur (2008) citado por Pabón, et. al (2019) propone que la memoria es el medio a través del cual el pasado se hace presente en nuestras vidas, a modo general, es hacer presente una ausencia. Así mismo, Velasco (2021) se remite a Ricoeur (1999) para sostener que la memoria es una identidad narrativa que relata la dimensión temporal de las historias de vida individual o colectivas, creando identidades particulares y dinámicas.

Además, Rodríguez (2019) se refiere a Ortega (2015) para afirmar lo que se ha mencionado hasta el momento respecto a que la memoria es una construcción social y ética que permite interpretar los acontecimientos desde las distintas nociones de verdad frente a las situaciones presentadas y vivenciadas en un contexto determinado. También, para argumentar que la memoria tiene la capacidad de conservar información y seleccionarla para ser utilizada en diferentes situaciones tales como la construcción de identidad de un grupo o un individuo o para resistir contra el poder hegemónico y la imposición del olvido.

De igual manera, Mayorga Mendieta, et al. (2017), Garzón (2021), Restrepo y Manco (2020), recurren a Todorov (2000) para mencionar que la memoria implica tanto la conservación como el olvido, y su construcción está influenciada por la identidad del sujeto y su carga emocional; la memoria es un vestigio de resistencia y una herramienta para la reconstrucción del pasado que puede convertirse en un dispositivo de lucha frente al poder hegemónico.

Una vez expuestas las anteriores nociones de memoria, se procede a compartir algunas posturas de algunos autores en relación con algunas categorías emergentes. Forigua (2016) citando a Betancourt (2004) resalta que la memoria individual es aquel instrumento por excelencia que posibilita la recuperación de lo pasado y lo dota de una nueva significación y una comprensión más profunda frente a lo acontecido; esta se construye a través de la interacción de las experiencias individuales con los discursos culturales compartidos por la comunidad y está dotada de una dimensión temporal, espacial, intersubjetiva, contextual y simbólica.

Por su lado, Pabón, et al. (2019), Carmona-Toro y Ospina-Alvarado (2022) recurren a Jelin para afirmar que la memoria es un proceso en constante devenir y dinamismo que ayuda a la construcción de significados a partir de la experiencia personal y colectiva, además, asumen la memoria como un mecanismo cultural que fortalece el sentido de pertenencia de las comunidades a través de la construcción de recuerdos compartidos, allí todas las personas son sujetos de memoria y generan sentidos identitarios y sociales en torno al pasado, construyéndose con otros a través de marcos sociales, como el tiempo, el espacio y el lenguaje.

Estos autores, hacen también, una distinción entre memoria e historia, destacado que esta última se ocupa de la interpretación y la narración de los hechos del pasado, lo que implica una selección y ordenamiento de los mismos para construir una narrativa que tenga sentido; tal escisión plantea el necesario interrogante sobre el cómo se relacionan ambas formas de conocimiento y cómo pueden complementarse para una comprensión más profunda del pasado personal y colectivo, al respecto, una primera aproximación, sería que la memoria individual es un instrumento fundamental para la recuperación de la memoria histórica y la reconstrucción de una narrativa diferente a la oficial o hegemónica.

En el mismo sentido, en los trabajos de Acevedo y Hernández (2020) Rodríguez (2019) Valencia, et. al. (2020) Sánchez (2022) se recurre a Todorov (2000) para hacer que la memoria no se opone al olvido, sino que es una interacción que oscila entre la supresión y la conservación; de modo complementario, proponen una aproximación entre memoria e historia en la que se determina la importancia de pensar la memoria desde el presente, siendo imperativo transitar de una memoria literal de los acontecimientos a una memoria ejemplar, que posibilite a los individuos elaborar una reflexión crítica sobre el pasado para comprender el presente y transformar sus realidades.

De otro modo, según Restrepo y Manco (2020) y Valencia, et al. (2020) en Jelin (2002) la memoria colectiva se refiere al capital cultural acumulado a través de la narración conjunta del pasado por una determinada comunidad, y puede ser utilizada para construir una identidad compartida y una comprensión conjunta del pasado. Es entonces, la memoria colectiva, aquella agencia humana que activa el pasado, corporeizado en los contenidos culturales, esta se produce en tanto hay sujetos que comparten una cultura y unos agentes sociales que buscan materializar dichos sentidos del pasado en diversos productos culturales que son concebidos como vehículos de la memoria, tales como libros, museos, monumentos, películas, entre otros. Igualmente, Forigua (2016) aborda a Jelin (2002) y Jelin y Lorenz (2004) para expandir la noción de memoria, manifestando que esta se construye a través de la interacción de las experiencias individuales con los discursos culturales compartidos por una comunidad.

Complementario a lo anterior, en Halbwachs (1995) citado por Acevedo y Hernández (2020) se afirma que hay una estrecha relación entre la memoria individual y la memoria colectiva, debido a que estas se entretajan en torno a las experiencias significativas de los grupos humanos que conviven en una determinada época, a su vez que dichas experiencias marcan la memoria de los individuos; de allí que la memoria sea fundamental en la construcción de la identidad individual y colectiva. Es por esto que, para Garzón (2021), Halbwachs (1995) alcanzó a explorar la idea de construcción de una memoria compartida sobre un hecho específico y encontró que esta construcción está influenciada por marcos sociales de referencia, que determinan qué se recuerda

y qué se olvida, tales marcos se construyen a partir de intereses y experiencias colectivas del presente, como las circunstancias personales y sociales de cada individuo.

Por último, Jiménez (2021) aborda en su trabajo a Villa y Barrera (2017) para asumir la memoria colectiva como prácticas sociales mnemónicas, que implican su estudio como productos culturales y narrativos; proponen, además, la aproximación al registro de las memorias colectivas como un instrumento de resistencia por parte de las organizaciones sociales frente al poder hegemónico y los discursos de dominación.

Para finalizar, es necesario poner de manifiesto la noción del derecho a la memoria, que implica sucintamente "dar cuenta de las violaciones a los derechos humanos que han precedido (...) y reparar las violaciones que las víctimas han sufrido en el nuevo orden jurídico-político" (Millard 2014, como se citó en Rodríguez 2022, p.145). Millard pone el énfasis en la importancia del derecho a la memoria como una categoría teórica relevante en sociedades democráticas y comprometidas con los derechos humanos, así mismo, sostiene que este derecho implica que las leyes y políticas públicas deben garantizar que se dé cuenta de las violaciones a los derechos humanos que han ocurrido y que las víctimas tengan el derecho subjetivo a ver reparadas estas violaciones a sus derechos humanos.

También es posible reconocer el conflicto como un elemento inherente a la condición humana y que este, de manera precisa en el contexto colombiano, influye significativamente en la sociedad mediante diversas expresiones, por lo que se hace imperativo para los miembros de esta, conocer y reconocer las experiencias por las que han pasado aquellos que se han convertido tanto en víctimas como en testigos presenciales de actos de violencia y horror.

Para cada integrante de esa sociedad que ha padecido los rigores, la inclemencia y la crueldad del conflicto armado, reconocer el papel de la memoria es crucial, necesario y definitivo para el afianzamiento de apuestas de paz en los territorios y en los campos de las organizaciones sociales; lo contrario termina siendo insuficiente en el camino a la consolidación de una paz estable y duradera para todos. Lo anteriormente enunciado encuentra su asidero en los abordajes teóricos que se han indagado para este trabajo académico y que le dan a la memoria, tanto individual como

colectiva, un papel preponderante en el camino hacia la construcción de paz. Ahora bien, estas propuestas investigativas no pueden quedarse en exhibicionismos, en requisitos académicos particulares o actitudes pasivas de los sujetos, sino que están llamadas a la generación de acciones y toma de conciencia que conduzca a la búsqueda de una paz estable y duradera para todos.

Así mismo, en las indagaciones realizadas, ha sido posible encontrar diferentes elementos conceptuales que apuntan a brindar claridad, a delimitar un campo investigativo o proponer otras vías que aporten a la construcción de paz. Resistencia, memoria performativa, construcción de paz, pedagogía de la memoria, educación para la paz, son algunos de los conceptos que los ejercicios investigativos consultados como referentes ofrecen y que permiten variadas posibilidades de comprensión en relación directa de proporcionalidad entre las diversas formas en las que se concibe la paz (positiva, negativa, desde abajo, imperfecta) y los diversos tipos de memoria (histórica, individual, colectiva) en la línea de las narrativas de memoria y construcción de paz, que son objeto de la presente investigación.

Esas narrativas a las que se alude, se muestran como una posibilidad que permite diferentes formas en las que los individuos se pueden vincular e ir más allá de las fronteras que se han impuesto en torno a estos conceptos; y en esa misma perspectiva, ubicar dicha narrativa como campo de posibilidades (formación de maestros, movilización social de los sujetos, entre otras) para la transformación de subjetividades que eventualmente puedan asumir responsabilidades individuales y colectivas en torno a los trabajos de la memoria y la construcción de paz en nuestro país.

En consideración con lo propuesto, la construcción de variadas estrategias y el diseño de múltiples escenarios que favorezcan la capacidad de resiliencia, de adaptación, de deconstrucción y reconstrucción de nuevas formas de ver, pensar, estar y sentir en el mundo, son una provocación fundamental para el establecimiento de sólidas bases que consoliden los procesos de construcción de paz a partir de un claro sentido de lo que implica la memoria en sus múltiples interpretaciones, manifestaciones y componentes como lo propone este ejercicio académico.

Lo anterior, permite una aproximación al contexto nacional, reconociendo la imperiosa necesidad del abordaje de estos temas, privilegiando valores necesarios para la convivencia como el respeto al otro, a sus diferencias, al fomento de la solidaridad y la comprensión, por lo que esta experiencia pedagógica podrá estar en condiciones de generar procesos más reflexivos, docentes y estudiantes más receptivos al trabajo colaborativo e interés por escudriñar la historia de sus propias vidas y de su país.

Y entonces, este inmenso marco de posibilidades que se presenta, lo podrá gestionar el maestro como constructor de narrativas emergentes que conduzcan, por un lado, a una concepción de nueva sociedad capaz de reconocer el conflicto y generar espacios propicios para la paz mediante la investigación con enfoque epistemológico de corte hermenéutico en tiempos de diálogos y acuerdos de paz, y por otra parte, a una escuela «narrable y narradora que estimule las potencialidades de los estudiantes y fomente imperativos pedagógicos contrarios a la exclusión, olvido, discriminación e imposición de verdades e historias únicas y absolutas». (Ortega, et.al., 2015, p. 174).

### **1.3 Problema de investigación**

Este trabajo de investigación se inscribe en la línea de investigación de “*Formación en lenguaje, memoria y construcción de paz*”, a la cual nos acogimos al momento de iniciar nuestro trayecto final de práctica pedagógica en la “Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana”, nuestros intereses centrales para inscribirnos en dicha línea de investigación estaban relacionados con la posibilidad de abordar temas como la paz y la memoria, los cuales consideramos de gran relevancia en el contexto actual de Colombia, especialmente luego de la firma del acuerdo de paz entre el gobierno nacional y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo (FARC-EP) en 2016, hecho que sin duda marcó un hito en la historia reciente del país y comprometió a toda la sociedad colombiana en el reto de la construcción de paz, proceso en el que la configuración de memorias colectivas sobre el conflicto armado será clave para conocer y comprender lo que nos ha pasado y para poder proyectar horizontes de posibilidad de paz con justicia social.



Así mismo, como maestros en formación nos sentimos convocados a investigar en esta línea en tanto asumimos que el lenguaje y en especial los procesos narrativos son fundamentales en la configuración de memorias colectivas, desde las que la escucha ética, el intercambio dialógico, el respeto y la comprensión son vitales. Además, somos conscientes de que el lenguaje construye realidades diversas y permite transformar modos de ser y estar en el mundo, por ello la forma en que se enuncian y se narran los hechos, la manera en que se expresan las ideas y las emociones, los posicionamientos que se asumen desde las prácticas y los discursos son aspectos que será necesario analizar e interpretar a la luz de la cultura que nos permea. Esto con el propósito de hacernos conscientes de las historias que nos atraviesan, de la naturalización que hemos hecho de muchas formas de violencia y de la posibilidad de construir nuevos relatos, y otras memorias que vayan encaminadas a la construcción de paz.

De igual forma, consideramos que es a través del lenguaje que podremos acercarnos comprensivamente a las complejidades del conflicto armado y las consecuencias que ha generado en la sociedad colombiana, teniendo en cuenta que para esto es necesario hacer audibles las múltiples voces y perspectivas de distintos actores del conflicto, garantizando la emergencia de diferentes versiones y comprensiones de lo que nos ha ocurrido como país, sin caer en las dicotomías de víctimas y victimarios, de vencedores y vencidos, de modo que podamos construir un ambiente seguro y respetuoso para que se puedan asumir compromisos de reparación, verdad y no repetición que sean voluntarios y reales.

Como ya se anunció desde la contextualización, la presente investigación se llevó a cabo en el Centro de Formación para la Paz y la Reconciliación- CEPAR, el cual está en funcionamiento desde el 18 de octubre de 2005, y su objetivo central es contribuir al desarrollo de habilidades para la tramitación pacífica y creativa de los conflictos, de forma tal que las personas que se encuentran en proceso de reincorporación y llegan allí puedan encontrar alternativas distintas a la violencia para enfrentar los desafíos que les presenta la vida.

Hasta el primer semestre del 2023, se atendía una totalidad de 219 personas en los diferentes niveles de formación y lo que se busca es que el proceso formativo se realice mientras adquieren y fortalecen algunos conocimientos y competencias básicas que les permitan validar sus estudios hasta el grado noveno, y así contribuir a que puedan continuar sus procesos académicos si así lo

desean y puedan hacer realidad sus proyectos de vida. Además, es preciso dejar claro que el centro de formación no funciona como una institución educativa oficial, por esto allí no se habla de maestros y estudiantes, sino que se utilizan las denominaciones de formadores y usuarios.

En la oferta formativa del CEPAR se trabajan las áreas de matemáticas, ciencias sociales, español, inglés, tecnología y ciencias naturales, desde la intención de abordar unas nociones básicas de cada una de estas. Para ello, solo se toman doce Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) de cada una de las áreas, las cuales se trabajan durante el mismo número de días. El formador respectivo de cada área selecciona los DBA de una lista propuesta por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) de acuerdo con los grados que oferta el CEPAR. Al respecto es importante señalar que en este centro de formación solo se ofrecen contenidos correspondientes a los grados que van de primero a noveno y los grados iniciales se organizan en dos grupos, uno que trabaja con usuarios de los grados de primero a tercero, llamado nivel A, y otro que va dirigido a los usuarios de los grados cuarto y quinto el cual corresponde al nivel B. Los grados de sexto a noveno no se agrupan.

Además, en el plan de formación se incluyen dos áreas: “*Cátedra de paz*” y “*Cuidado de sí y cuidado del otro*” desde las que se hacen ejercicios de memoria colectiva, humanización de los conflictos y se afianzan principios de ciudadanía, entre otros asuntos que están directamente orientados a la convivencia y la construcción de paz. En el documento “Sistematización de experiencia Cátedra de la paz: memoria histórica” del CEPAR, que fue presentado por la Subsecretaría de Justicia Restaurativa, Secretaría de la No-Violencia (2020-2023), se plantea la Cátedra de Paz como un escenario pedagógico con un enfoque restaurativo y se afirma lo siguiente:

El énfasis y eje transversal de los procesos de capacitación y formación del CEPAR es la Cátedra de la paz. El espacio donde tiene lugar el encuentro de los diversos actores del conflicto, en torno a reflexiones de las dinámicas que amparan la violencia y han legitimado históricamente el conflicto armado. Aborda la reconciliación, y una serie de resignificaciones personales y colectivas que aportan a la construcción de paz y la reconstrucción del tejido social (p.3).

Así mismo se proyecta el trabajo con la memoria desde la necesidad de comprender las diversas perspectivas que han estado involucradas en los procesos históricos de nuestro país y en la necesidad de configurar procesos de memoria histórica, y se afirma lo siguiente:

Desde el trabajo con la memoria histórica y la reconciliación se propone que los estudiantes puedan comprender las complejidades relacionadas con nuestra historia y relacionarlas con el presente, de tal suerte que pueda identificar su rol individual en la construcción de un presente y futuro más incluyente y democrático de lo que ha vivido la historia de nuestro país (p.9)

Como se puede apreciar, estas áreas se conciben institucionalmente como piedra angular del proceso formativo, y se reconocen como elementos fundamentales y transversales del mismo, en tanto propenden por la transformación humana y social de los usuarios, y por la configuración de nuevas maneras de relacionamiento consigo mismo, con el otro, la otra y lo otro. Es por ello, que se espera que, más allá de lo planteado en los documentos institucionales, ambas áreas puedan transversalizar los procesos de las áreas básicas y que se constituyan en un valor institucional que le dé al CEPAR un carácter diferenciador.

Ahora bien, teniendo en cuenta la importancia que las dos áreas revisten en el proceso formativo de los usuarios, y la relación directa que tenían con los intereses investigativos que motivaban nuestra práctica pedagógica en el CEPAR, fue necesario para nosotros indagar sobre cómo se estaba dando el ejercicio de transversalización y articulación de estas áreas con los conocimientos básicos contenidos en los DBA y tras un proceso de observación logramos identificar que en la organización de los DBA no era evidente, al menos no a primera vista, la manera en que se estaba llevando a cabo la transversalización de las temáticas relacionadas con memoria, paz y reconciliación.

De otro lado, la revisión detallada de los fines misionales del CEPAR, nos hizo pensar en las implicaciones que tenía trabajar desde el rol de formador en esta institución, pues consideramos que las personas que asumieran esa labor más allá de dominar unos saberes específicos de las áreas

a su cargo, tendrían que ser agentes de cambio y de transformación social, con las competencias y la experiencia necesarias para promover el análisis, la reflexión crítica y el diálogo constructivo en torno a lo que nos ha pasado como nación, frente a la guerra y sus nefastas consecuencias y a la necesidad de encontrar unas formas pacíficas de tramitar los conflictos sociales.

En este sentido, los formadores deberían tener unos conocimientos y acercamientos, al menos básicos, a asuntos como el conflicto armado en Colombia: su génesis, actores, evolución, degradación, razones de su persistencia y sus efectos en la sociedad colombiana; la justicia restaurativa; la memoria colectiva, el Informe de la Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas y el Informe Final de la Comisión de la Verdad, entre otros.

No obstante, encontramos que las personas que estaban vinculadas como formadores eran, en su mayoría profesionales en áreas distintas a la educación, y que solo cinco de ellos contaban con estudios de licenciatura, asunto que nos pareció difícil de asimilar, porque además pudimos constatar que muchos de ellos no habían tenido experiencias anteriores en ámbitos educativos, ni en las temáticas y objetivos que forman la columna vertebral de los procesos formativos del CEPAR.

Es así como surge el interés en conocer las experiencias y reflexiones de los formadores licenciados respecto a su trabajo en el CEPAR y, en consonancia con los fines misionales de la institución, la manera en que aportan a la configuración de memorias colectivas y la construcción de paz.

Es en este sentido, surgió el siguiente interrogante que guió nuestra investigación: ¿Cuál ha sido la experiencia de cinco licenciados en educación en su ejercicio profesional como formadores en el CEPAR, respecto a los aportes que desde su trabajo pueden hacer en torno a las memorias colectivas y la construcción de paz?

## **1.4. Objetivos**

### ***1.4.1 Objetivo general***

Comprender los aportes que hacen tres licenciados en educación en torno a las memorias colectivas y la construcción de paz, a partir de su experiencia como formadores en el Centro de Formación para la Paz y la Reconciliación - CEPAR.

### ***1.4.2 Objetivos específicos***

- ✓ Identificar las concepciones de tres licenciados que trabajan como formadores en el CEPAR, en torno a la memoria y a la construcción de paz, así como sus experiencias en relación con la violencia y el conflicto armado.
- ✓ Reconocer las maneras en que tres formadores contribuyen desde su ejercicio docente a la configuración de las memorias colectivas y construcción de paz en los procesos formativos del CEPAR.

## **1.5 Justificación**

La búsqueda de la paz en sociedades que han enfrentado prolongados conflictos armados, se convierte en un imperativo ético y político de incidencia no solo local sino también internacional, y es que su construcción, en el cotidiano hacer se presenta como un proceso intrincado y multidimensional que va más allá de la implementación de políticas públicas, la firma de acuerdos de paz o el silenciamiento de los fusiles. Una empresa de tal envergadura demanda una transformación profunda de las estructuras administrativas, políticas y culturales, arraigadas y anquilosadas en la sociedad, así como de las percepciones que los individuos presuponen respecto al país que habitan y en las formas de relacionamiento con los otros, las otras y lo otro.

En sociedades como la colombiana, después de la vivencia de más de 60 años de conflicto armado será necesario que dicha empresa sea asumida como una responsabilidad de toda la

ciudadanía. Así, la formación que busca aportar a la paz, debe adquirir una dimensión de primordial importancia puesto que esta coadyuva a forjar entre los sujetos una comprensión compartida de las memorias colectivas, a entender el porqué de los hechos del pasado, a cimentar la reconciliación y a trabajar sobre valores como el respeto, el diálogo y la empatía, necesarios para una sana convivencia. Por ello, como docentes en formación, entendemos que el ámbito educativo es sin duda un nicho fundamental para albergar la proyección de un futuro en paz y con justicia social, en el que las facultades de educación tienen un compromiso enorme respecto a los procesos de formación de los futuros maestros para que puedan contribuir desde su trabajo a la construcción de una cultura de paz.

Coherentes con esto, el interés investigativo que orientó nuestra práctica pedagógica se instaló en el CEPAR, una institución que tiene la misión orientar procesos de formación con personas que estuvieron vinculadas de algún con el conflicto armado y distintas formas de violencia que están presentes en nuestra sociedad, con el propósito central de generar reflexiones, aprendizajes y acciones que contribuyan a la construcción de paz y la reconciliación en Colombia. De manera particular, nos interesamos por comprender las experiencias de algunos docentes que trabajan allí, y por conocer los modos en que, desde su hacer pedagógico se materializa el propósito y el compromiso de aportar a la construcción de la paz y el papel que juega la memoria colectiva en ese proceso.

En consecuencia, indagar por la praxis de los maestros se constituye en un elemento fundamental, puesto que a través de su reconocimiento es posible identificar las aportaciones que esta hace a los objetivos misionales del CEPAR. De allí, que, por medio de las narraciones de las experiencias de los maestros, es posible acceder a las diversas propuestas que estos llevan a cabo en el aula de clase para contribuir a la paz e identificar asimismo el rol de la memoria colectiva en éstas.

En conclusión, la relevancia del presente trabajo de investigación radica en la posibilidad de apreciar distintas maneras en que los y las docentes aportan desde a la construcción de paz, brindando un carácter preponderante a la memoria colectiva. Pero también señalando los aspectos

que requieren ser cualificados en la formación de maestros y maestras para que puedan asumir dicho compromiso, y la necesidad que hay para que se revise la coherencia entre los propósitos que orientan una institución como el CEPAR y las decisiones y la voluntad política de actuar en consecuencia, generando condiciones materiales y con los acompañamientos profesionales que demandan.

Así mismo, consideramos que es necesario visibilizar las experiencias que han tenido maestros y maestras en torno a iniciativas de paz como un modo de reconocimiento a su labor y su compromiso con la búsqueda de una justicia social. Son maestros y maestras que nos recuerdan la siguiente frase atribuida a Eduardo Galeano: “Mucha gente pequeña, en lugares pequeños, haciendo cosas pequeñas, puede cambiar el mundo”, porque ellos y ellas son quienes, desde su hacer cotidiano quienes lideren la consolidación de una cultura para la paz.

## 2. REFERENTES CONCEPTUALES

En este capítulo se presentará la estructura conceptual que se utilizó en la investigación, estableciendo los aspectos clave de cada una de las categorías centrales del estudio, a saber: memorias colectivas y construcción de paz. Para ello, primero daremos cuenta de los referentes centrales de la memoria y luego nos centraremos en lo que asumimos desde nuestro trabajo como memoria colectiva. Posteriormente se realizará el mismo ejercicio en lo que respecta a la categoría de construcción de paz.

### 2.1 Memoria colectiva

Para conocer lo que desde la etimología significa el concepto en mención, es preciso remitirnos al latín, en este se constituye como un vocablo que deriva del adjetivo *menor* (el que recuerda) y el sufijo *ia* usado para crear sustantivos abstractos y se refiere a una facultad que le permite al ser humano retener y recordar hechos pasados. En otros usos, el término suele aplicarse para denominar al recuerdo que se hace o al aviso que se da de algo que ya ha ocurrido y a la consecuente exposición de hechos, datos o motivos que se refieren a una cuestión determinada.

A lo largo de la historia, muchos autores han abordado el concepto de memoria desde distintas perspectivas (histórica, psicológica, sociológica, entre otras). Para los propósitos de este ejercicio investigativo, nos centraremos en los abordajes teóricos propuestos por los estudios de Maurice Halbwachs, Paul Ricoeur y Elizabeth Jelin, en tanto se constituyen en referentes de los estudios relacionados con la memoria colectiva.

Para comenzar, es fundamental señalar que Maurice Halbwachs es el primer referente obligado para hablar de memoria colectiva, ya que en sus trabajos “Los marcos sociales de la memoria” y “memoria colectiva”, este formula una teoría de esta desde una perspectiva sociológica, orientada al campo de la psicología social, enmarcada la primera en la sociología de la memoria y la sociología del conocimiento.



De igual manera, uno de los temas fundamentales relacionados con la memoria, es desarrollado por el autor cuando destaca las relaciones entre la memoria y la sociedad. Esa mirada relacional permite que ambos elementos se complementen y surja una interdependencia que no admitiría separaciones o fragmentaciones interpretativas, ya que esa visión que el autor propone, apunta al estudio de sociedades humanas con sus fenómenos colectivos, interacciones y procesos de cambio y de conservación, tomando en cuenta el contexto histórico y cultural en que se hallan insertas, agregando que «La memoria de una sociedad se extiende hasta donde ella puede, es decir, hasta donde alcanza la memoria de los grupos de que está compuesta» (1925, p. 215).

En ese sentido, el autor afirma que si admitimos la historia como registro del pasado «esta no comienza sino donde termina la tradición, es decir, allí donde se extingue o se descompone la memoria social» (1995, p. 68) y es necesario en esa línea, considerar tres elementos significativos en el estudio de la memoria: el lenguaje, el espacio y el tiempo. El primero oficia al mismo tiempo como el marco más elemental y estable hasta el punto de que podría decirse que la memoria en general depende de él; esta dependencia de la memoria respecto del lenguaje constituye, además, la prueba manifiesta que se recuerda por medio de constructos sociales, pues el lenguaje no se puede concebir sino en el seno de una sociedad. Por su parte, espacio y tiempo, entendidos como cuadros sociales de la memoria, sitúan los recuerdos distinguiéndose de las imágenes, de los sueños que, según el autor, carecen de toda referencia espaciotemporal.

Ahora bien, Maurice Halbwachs sitúa su énfasis en la distancia que surge entre la memoria colectiva y la memoria histórica, argumentando que la primera se construye a partir de los recuerdos compartidos por un grupo social y que estos recuerdos son influenciados por el contexto social y cultural en el que se producen, mientras que la segunda, es de carácter unívoco ligado al relato oficial hegemónico.

A partir de lo expresado anteriormente, Halbwachs propone algunos conceptos susceptibles de análisis tales como: memoria individual y memoria colectiva; memoria colectiva y memoria histórica. Para él, memoria individual y memoria colectiva no se oponen, sino que se convierten en condición necesaria y suficiente del acto de recordar y del reconocimiento de los recuerdos, ya que,

si un primer recuerdo es suprimido y ya no resulta posible recobrarlo, se debe a que desde hace mucho tiempo el sujeto no hacía parte del grupo en cuya memoria se conservaba dicho recuerdo, de ahí que para que la memoria individual reciba la ayuda de la de los otros, no basta con que estos aporten sus testimonios.

Al respecto, «(...) diríamos que cada memoria individual es un punto de vista sobre la memoria colectiva, que este punto de vista cambia según el lugar que ocupa el sujeto, y que el lugar mismo cambia según las relaciones que el individuo mantiene con los otros ámbitos» (Hallwachs, 1925, p. 186). También es necesario que la memoria individual no haya dejado de coincidir con las memorias colectivas y que entre una y otra existan muchos puntos de contacto para que lo que evoca el individuo pueda reconstruirse sobre una base común.

En el autor, la memoria individual acentúa su dimensión colectiva y por ello habla de los ámbitos colectivos en los que dicha memoria individual se halla implicada; esos ámbitos generan una memoria y sus marcos colectivos son también los marcos de la memoria individual, por lo que, para él, los individuos articulan su memoria en función de su pertenencia a una familia, una religión o una clase social determinada. Por ejemplo, en cuanto a la familia, el marco colectivo se ordena según un criterio genealógico que permite la reconstrucción de una memoria familiar. En lo que se refiere a la religión, ordena el marco colectivo de la memoria según un dogma o conjunto de dogmas que le permiten diferenciarse claramente de otras religiones, de otras memorias colectivas no religiosas e incluso de la memoria racional dogmática y de la tradición de la memoria mística. Para la clase social, Halbwachs afirma que, en principio, en cada sociedad la clase dominante genera una memoria colectiva que constituye su soporte en toda sociedad.

Por su parte, en relación con los conceptos de memoria histórica y memoria colectiva, plantea que la primera no es tal, que incluso ambos conceptos se contraponen; es por ello que «Si por memoria histórica se entiende la lista de los acontecimientos cuyo recuerdo conserva la historia nacional, no es ella, no son sus marcos los que representan lo esencial de lo que llamamos memoria colectiva» (Halbwachs, 1925, p.212) siendo con ello necesario realizar al menos dos precisiones:

a). Por un lado, la historia procura examinar los grupos desde afuera, a la luz de unas transformaciones que se toman de manera holística o en su parte final, por lo que, la historia pretende presentarse como la memoria universal o, al menos, como la memoria de una parte del género humano frecuentemente parcelado en estados. Así, frente al carácter universal espaciotemporal de la historia, «Toda memoria colectiva tiene por soporte un grupo limitado en el espacio y en el tiempo» (1995, p. 217)

b). Por otro lado, la memoria colectiva «(...) es una corriente de pensamiento continúa, (...) que no tiene nada de artificial, puesto que retiene del pasado solo lo que aún está vivo o es capaz de vivir en la conciencia del grupo que la mantiene» (1995, p. 214) esto sugiere que la memoria colectiva se construye a través de la experiencia compartida y las interacciones dentro de un grupo social, y que su contenido y alcance están limitados por la duración de la vida humana.

Por lo anterior, Halbwachs considera que la memoria colectiva está limitada por la memoria de los grupos que la componen, y que los cambios en esos grupos pueden llevar a transformaciones en la misma; además, contrario a la idea de que la sociedad olvida voluntariamente eventos o personajes, el autor sostiene que la memoria colectiva se mantiene viva a través de los grupos humanos que la constituyen, ello permite analizar los procesos de memorización colectiva en el contexto de marcos sociales específicos como la familia, los grupos religiosos o las clases sociales, y destaca la importancia de considerar tanto los sistemas generales de pasado (espacio, tiempo, lenguaje), como los sistemas específicos creados por diferentes grupos sociales (aquellos que son propios de distintos grupos sociales, que crean un sistema global de pasado y permiten hacer una rememoración individual y colectiva).

Dichos procesos de memorización colectiva están referidos al mismo tiempo a un hecho y a un suceso colectivo, caracterizados por la existencia de un lenguaje y significación común a los miembros de dicho grupo logrando que estos vuelvan a su pasado de manera colectiva, es decir, dotando de un sentido compartido los eventos que los han constituido como una entidad. Por ello, la memoria colectiva es múltiple y se transforma en la medida en que es actualizada por los grupos

que constituyen los diferentes marcos sociales de referencia, por lo que se comprende, según Halbwachs (1995), que:

Cualquier recuerdo, aunque sea muy personal, existe en relación con un conjunto de nociones que nos dominan más que otras, con personas, grupos, lugares, fechas, palabras y formas de lenguaje, incluso con razonamientos e ideas, es decir, con la vida material y moral de las sociedades de las que hemos formado parte. (p. 38)

Para dar continuidad al abordaje teórico de la memoria colectiva, se propone la perspectiva de Paul Ricoeur, quien construye su teoría desde la filosofía hermenéutica, la teoría literaria, la filosofía ética y política, sosteniendo que esta se halla estrechamente relacionada con la memoria individual y los recuerdos compartidos. En tal sentido, Ricoeur (1999) argumenta que la ritualización de los recuerdos compartidos legitima cada memoria individual desde el punto de vista de la memoria colectiva, es decir, la memoria colectiva de un grupo social está compuesta por las memorias individuales de sus miembros, y sólo a través de los recuerdos compartidos y la ritualización de la memoria es que emergen aquellos elementos que legitiman la perspectiva de cada memoria individual en relación con la memoria colectiva.

En este sentido, dicha memoria se convierte en un campo de estudio fundamental para entender la construcción de las identidades colectivas y los procesos sociales; cabe agregar, que es necesario analizar cómo se transmiten y se construyen estas, así como los mecanismos que intervienen en su selección y preservación, sobre el particular:

La instrumentación de la memoria pasa, pues, esencialmente por la selección del recuerdo. No debemos olvidar, en primer lugar, para resistir el arruinamiento universal que amenaza a las huellas dejadas por los acontecimientos. Para conservar las raíces de la identidad y mantener la dialéctica de la tradición y de la innovación, hay que tratar de salvar las huellas (Ricoeur, 1999, p. 6).

Seguidamente, el autor también hace énfasis en que la memoria colectiva es un vínculo entre pasado y futuro que proporciona recursos al grupo social, de allí que la noción de deuda que emerge de estos dos componentes se debe incorporar para entender que la memoria, no solo es una

carga, sino también una fuente de oportunidades para el futuro. En ella no solo se recuerda lo que fue, sino que también influye en la identidad individual y colectiva a través de narrativas y discursos contruidos a partir de la misma. Es fundamental reconocer la importancia de la memoria colectiva como recurso para el futuro. Al respecto:

La carga del pasado que recae en el futuro insta a incorporar la noción de deuda, que ya no es pura carga, sino recurso, necesidad de relato. Y, además, su posibilidad. Gracias a aquello por lo que podemos ser, no todo se reduce a lo que ya ha sido. (Ricoeur, 1999, p. 1).

Sin duda, el autor destaca la importancia de los relatos y las interpretaciones en la construcción de la memoria colectiva. Este sostiene que la memoria colectiva es una combinación de la memoria individual y las historias compartidas que se transmiten y se negocian a lo largo del tiempo, asimismo subraya la relación dialéctica entre la memoria y la historia, argumentando que la memoria colectiva influye en la interpretación y significado de los eventos pasados. Además, plantea una relación entre memoria y olvido y cómo ambos procesos son fundamentales para la construcción de la identidad tanto individual como colectiva; el autor afirma que la memoria siempre está mediada por la interpretación, y que el olvido no es simplemente una falta de memoria sino que es un proceso activo que permite la construcción de nuevas identidades y narrativas.

Finalmente, Ricoeur plantea que la memoria colectiva desempeña un papel fundamental tanto en la construcción de identidades como en la comprensión del pasado y del presente de un grupo social, y al considerarla como un proceso social es necesario situarla junto a los procesos culturales en los que las memorias individuales se entrelazan y se prolongan mutuamente a través de la ritualización de los recuerdos compartidos. Ricoeur describe la memoria colectiva como un proceso cambiante, en el que las memorias individuales se modifican y entremezclan para crear una elaboración conjunta. De allí la importancia que adquieren los contextos sociales y culturales en la formación y transformación de la memoria colectiva; así mismo, afirmar que la naturaleza de la memoria está en devenir constante, implica que su estudio debe ser abordado de manera interdisciplinaria, considerando tanto los aspectos sociales como los culturales en su formación y transformación.

Para seguir con este recorrido expositivo, se hará un acercamiento a los postulados de Elizabeth Jelin, quien se sitúa en una perspectiva teórica desde la sociología y la antropología, enfocando su atención en temáticas relacionadas con la memoria, la violencia política y la justicia social en América Latina y quien sustenta que la memoria colectiva debe ser asumida desde la perspectiva de las memorias individuales, puesto que ambas están influenciadas por la sociedad en la que se desarrollan. En palabras de Jelin (2002) «las memorias individuales están siempre enmarcadas socialmente. Estos marcos son portadores de la representación general de la sociedad, de sus necesidades y valores. Incluyen también la visión del mundo, animada por valores de una sociedad o grupo» (p. 20).

Así mismo, Jelin (2002) señala que la memoria colectiva no debe entenderse como algo con entidad propia o reificada, sino como una suerte de memorias compartidas, superpuestas, generales, producto de interacciones múltiples, encuadradas en marcos sociales y en relaciones de poder, de allí que lo colectivo de las memorias es el acervo de tradiciones y memorias individuales, el amasijo de nervios palpitantes en diálogo con otras subjetividades en estado de flujo constante, «Lo colectivo de las memorias es el entretejido de tradiciones y memorias individuales, en diálogo con otros, en estado de flujo constante, con alguna organización social» (p. 22).

En esta línea interpretativa, Jelin se remite a Halbwachs quien sostiene que las memorias individuales están siempre enmarcadas socialmente; dichos marcos son portadores de la representación general de la sociedad, de sus necesidades y valores. Solo es posible recordar cuando se pueden recuperar los acontecimientos pasados dentro del marco de la memoria colectiva y que el olvido se explica por la desaparición de estos marcos. Se incluye también la visión del mundo, animada por valores, de una sociedad o grupo. Lo anterior implica, necesariamente, la presencia de lo social, inclusive en los momentos más individuales del yo íntimo, ya que nunca estamos solos, sino que recordamos con la ayuda de los recuerdos de otros y con los códigos culturales compartidos y heredados, aunque las memorias personales son únicas y singulares, como lo plantea textualmente Halbwachs (1925):

(...) nuestros recuerdos siguen siendo colectivos, y nos son recordados por otros, ya se trate de acontecimientos en los que sólo nosotros hemos estado implicados o bien de objetos que sólo nosotros hemos visto. Es que, en realidad, nunca estamos solos. No es necesario que otros hombres estén allí, que se distingan materialmente de nosotros, puesto que tenemos siempre con nosotros y en nosotros una cantidad de personas que no se confunden (p. 164).

En síntesis, es posible descubrir puntos en común y tensiones entre Maurice Halbwachs, Paul Ricoeur y Elizabeth Jelin, puesto que coinciden en que la memoria colectiva es un fenómeno dinámico que se construye a través de las memorias individuales y que se encuentra enmarcada socialmente; asimismo, destacan la importancia de la selección de recuerdos para resistir el olvido y preservar las huellas dejadas por los acontecimientos. De igual manera, en lo referido a la duración de esta y al papel de la selección de recuerdos. Halbwachs afirma que se limita a un período no superior a la duración media de la vida humana; Ricoeur enfatiza en el papel que cumple la selección de recuerdos, mientras que Jelin sostiene que la memoria está en constante flujo y limitada por la duración de una sociedad.

## **2.2 Construcción de paz**

A continuación, se abordará la categoría construcción de paz tomando como base los planteamientos de importantes referentes en esta materia y se propiciará un acercamiento provisorio a la relación entre educación y construcción de paz, para desde allí situar el rol del maestro en estos tiempos en los que la formación es una apuesta necesaria para construir una cultura de paz.

Para comenzar partiremos de los postulados de Angelika Rettberg, cuyo lugar de enunciación puede situarse en el campo de la ciencia política y los estudios de paz, en particular desde la producción investigativa sobre el conflicto armado y la construcción de paz en Colombia. En este sentido, se constituye en un referente importante respecto a asuntos como: la justicia transicional como opción para superar los conflictos armados, la reconciliación en un posible

escenario de posconflicto, el papel del Estado, el sector empresarial y la sociedad civil en los procesos de construcción de paz, entre otros. Sus estudios cuentan con un enfoque interdisciplinario, tomando insumos desde la sociología, la antropología y las relaciones internacionales, por lo que presenta una perspectiva ecléctica y rigurosa en el análisis de los desafíos que plantea la dinámica política y social en América Latina y de manera puntual en Colombia.

Respecto a la intención de conceptualizar la construcción de paz en un escenario de posconflicto, la investigadora señala algunas implicaciones y dificultades frente a dicho propósito, destacando la tensión entre las perspectivas minimalistas y maximalistas:

La dificultad de delimitar la definición de construcción de paz para el postconflicto refleja una tensión entre una visión minimalista de los retos del postconflicto (reducido a la superación de las secuelas específicas del conflicto (...) la reconstrucción de la infraestructura destruida y una visión maximalista, enfocada en parar la guerra y generar las condiciones propicias para fomentar el desarrollo económico, político y social del país en cuestión, para superar las causas así llamadas “estructurales” de los conflictos (...) la pobreza, la inequidad y la exclusión que estas generan. (Rettberg, 2003, p. 17)

Conforme a ello, la perspectiva minimalista de la construcción de paz se caracteriza por su enfoque de corto plazo, poniendo su énfasis en el cese de hostilidades, la restauración de los daños ocasionados durante el conflicto armado, tanto materiales como inmateriales, y la implementación de mecanismos que prevengan la reanudación y continuidad de la violencia. Adicionalmente, busca suprimir los incentivos que motivan a aquellos que obtienen beneficios de la persistencia de los conflictos, entre los que están los pseudoempresarios benefactores del narcotráfico que en nuestro contexto han sido el motor y mayor fuente de financiación de la guerra.

Contrariamente, en una postura maximalista se aboga por una construcción de paz con una visión a largo plazo, situada en el contexto del posconflicto, en esta se considera insuficiente abordar únicamente los asuntos ligados a la satisfacción de las necesidades básicas, tales como la



pobreza, la inequidad y la educación, argumentando que para lograr una paz genuinamente duradera, se requiere la identificación exhaustiva de las fuentes fundamentales del conflicto, sus raíces, abarcando desde sus orígenes históricos y estructurales hasta sus manifestaciones inmediatas y cotidianas.

Habida cuenta de las implicaciones de estas perspectivas en tensión, cabe agregar que la postura minimalista puede garantizar una tregua temporal y la prevención de recaídas inmediatas en la violencia, más puede dejar de lado factores fundamentales que amenazan la estabilidad social a largo plazo. Por su parte, la postura maximalista se sitúa en otro extremo, y plantea la necesidad de abordar las complejidades arraigadas en el tejido social y político, lo que puede ser más desafiante, demandante y exhaustivo en términos de tiempo y recursos, sin embargo, ofrece la promesa de un cambio estructural que posibilita una paz más sólida frente a las adversidades mediante la desactivación de las causas profundas de los conflictos sociales. No obstante, la autora propone una suerte de sendero medio, de camino en doble vía, a saber: una postura intermedia que se distinga por un enfoque equilibrado que le apueste a un compromiso entre la búsqueda de la estabilidad de la paz y la viabilidad en los pasos iniciales. Esta perspectiva tiene como objetivo coadyuvar a la paz a través de la implementación o reinstauración de los mecanismos sociales, económicos y políticos necesarios para mantener el proceso, evitando así repetir las circunstancias que podrían haber originado la violencia, pero sin exceder los límites de lo posible.

Siguiendo con este razonamiento, para la autora la construcción de paz es un término que traído al ámbito colombiano resulta muy reciente o que aún se halla en su adolescencia etimológica en sus palabras, de allí que no solo se hable de construcción de paz, sino que al hacerlo es necesario situarse en el contexto del posconflicto. Rettberg refiere al secretario general de la ONU, Boutros-Ghali (1992) para aproximarse a lo que pueden entender como construcción de paz:

La construcción de paz consiste en acciones dirigidas a identificar y apoyar estructuras tendientes a fortalecer y solidificar la paz para evitar una recaída al conflicto (...) la actividad de construcción de paz tiene una dimensión preventiva, paliativa y

reparativa (...) no distingue entre el preconflicto, el conflicto y el posconflicto como períodos apropiados para la acción. (2003, p. 16)

Es por ello que la construcción de paz, tal como lo describe la autora, va más allá de la ausencia del conflicto, puesto que este último es inherente a la condición humana y se orienta más hacia la propuesta imperiosa de creación y consolidación de estructuras sociales y estatales que fortalezcan la paz de manera sostenible, es decir, que el largo camino que ello implica, sea cada vez menos escarpado; también es menester mencionar la importancia de evitar una recaída en el conflicto que desemboque en mayor violencia, de allí la necesidad de implementar un enfoque preventivo que permita la resolución de los conflictos a través del diálogo; además, al poner en práctica una dimensión paliativa y otra reparativa, se hace evidente que la construcción de paz no debería limitarse a un período específico, sino que implica ver de cerca los diferentes estadios de la violencia y sus consecuencias para la sociedad.

Por tanto, cabe señalar que la construcción de paz en el contexto colombiano, tal como argumenta Rettberg (2003), no solo debe propender por la eliminación de los incentivos que perpetúan los conflictos, sino que también debe aspirar a encarar y transformar las condiciones que han permitido la persistencia de la violencia en Colombia. La construcción de paz se convierte entonces en una empresa multidimensional que va desde la implementación de acuerdos de paz, la reparación a las víctimas, la reforma institucional hasta la reconciliación de la sociedad. Además, es fundamental considerar el papel de la comunidad internacional, ya que desempeña un rol axial al proporcionar apoyo financiero, técnico y político en este proceso, puesto que ello contribuye a la construcción de las bases para un terreno propicio en la consolidación de la paz en el país. En este sentido, la construcción de paz en Colombia se asume como una corresponsabilidad, es decir, un esfuerzo estatal y social que se forja a partir de los matices del conflicto armado, el cese de este y la colaboración internacional comprometida con la continuidad en los procesos, la estabilidad y la armonía a largo plazo.

Avanzando en el tema, Rettberg (2018) profundiza y centra las implicaciones, desafíos y oportunidades que trae consigo la firma del Acuerdo de paz en el 2016 en Colombia y el modo en cómo ello afecta la construcción de lo que denomina un contrato social resiliente. Al respecto:

Aunque el Acuerdo de paz de 2016 en Colombia pretendió acertadamente encarar los principales impedimentos para una paz sostenible en el país, (...) también ahondó e hizo visibles profundos desacuerdos sociales y limitaciones estructurales. Esto refleja un modelo histórico de lucha/disputa entre grupos sociales por recursos materiales e institucionales en todos los niveles del sistema colombiano (...) como resultado, pese a que formalmente se haya llegado al fin de un conflicto armado de décadas de duración en el país, la aparición de un contrato social resiliente e incluyente será un proceso prolongado y tumultuoso. (p. 9)

Sobre lo anterior, el contrato social resiliente se entiende como un amplio y perdurable acuerdo que se establece entre los ciudadanos y el Estado, cimentado en la confianza y la colaboración recíproca, cuyas características esenciales radican en su capacidad para hacer frente a los desafíos y adaptarse a las transformaciones, tensiones y conflictos que puedan surgir en el futuro. La implementación de dicho contrato representa un proceso de largo aliento y de muchos altibajos en los que se bifurcan diferentes intereses de los actores por los recursos tanto tangibles como intangibles en todos los niveles del sistema colombiano. Este enfoque resiliente da por sentado la comprensión de que el ámbito sociopolítico es dinámico y vertiginoso, por ende, requiere de un contrato social que no solo perdure en el tiempo, sino que también se adapte y se fortalezca a medida que surgen nuevos desafíos y oportunidades en la realidad del territorio nacional.

Así, la construcción de paz en Colombia se manifiesta como un proceso intrincado y prolongado caracterizado por la constante lucha por los recursos. Este trasciende toda teorización posible y se orienta hacia la instauración de un acuerdo social sólido y de larga duración, enraizado en la confianza y la cooperación mutua entre los ciudadanos y el Estado. De igual forma, su verdadera virtud radica en su capacidad de afrontar con resiliencia los cambios y tensiones que en un futuro puedan presentarse. La construcción de paz no solo aspira a resolver los conflictos

superficiales, sino a abordar profundamente las desigualdades socioeconómicas arraigadas, ello implica la creación y fortalecimiento de instituciones estables y eficientes con capacidad para proporcionar servicios, cabe decir, garantizar derechos esenciales de manera igualitaria a todos los ciudadanos, más allá de su identidad étnica o posición social. A pesar de las vicisitudes inherentes a toda quijotesca empresa humana, la construcción de paz en Colombia tendrá que asumirse como fin y medio para garantizar la vida digna en un contexto de nación más justo y cohesionado, en el cual los conflictos se tramiten de modo asertivo y la equidad no sea un concepto baladí.

Continuando con los planteamientos teóricos, se abordarán ahora algunos de los postulados propuestos por Rafael Grasa y Oscar Mateos (2014) quienes se constituyen como referentes en materia de paz, puesto que han dedicado gran parte de su vida a investigar asuntos para la construcción de la paz desde sus saberes específicos tales como la filosofía, la ciencia política y las relaciones internacionales.

Su trabajo se ha enmarcado en la producción de conocimiento del Instituto Catalán Internacional para la Paz (ICIP) y ha estado vinculado al análisis de los conflictos armados y las implicaciones que estos revisten en los procesos de construcción de paz en el mundo, por ello, los autores afirman que antes de hablar de construcción de paz o *Peace Building*, en la terminología oficial de las Naciones Unidas, es necesario entender los conflictos como divergencias o incompatibilidades entre los objetivos de dos o más personas o grupos. En estos se hallan implicados, básicamente, tres elementos según el triángulo del conflicto de Galtung (1968). En un vértice estarían las conductas de los implicados; en otro se ubicarían las actitudes y necesidades de los actores y en un tercer vértice se hallarían los conflictos que generan la disputa.

Por ello, lo fundamental a la hora de construir paz es implementar acciones orientadas a la intervención de los tres vértices del triángulo. Así mismo, según los autores, se deben poner en práctica las “3 Rs” propuestas por Galtung: la primera referida a la resolución, entendida esta como el momento de los diálogos en los que se resuelven los problemas, diferencias o incompatibilidades que han ocasionado la reacción violenta de las partes; la segunda, concerniente a la reconstrucción de lo que se dañó en términos materiales e inmateriales como consecuencia del periodo de

violencia; y la tercera, relacionada con la reconciliación en términos de verdad, justicia, reparación y no repetición para las víctimas, constituyéndose estos en elementos fundamentales para alcanzar una paz estable y duradera. Además, Grasa y Mateos (2014) señalan que el proceso que implica la primera “R”, en tanto resolución de las diferencias es lo que usualmente se hace a través de la instalación de mesas de diálogo, y se denomina hacer las paces, corresponde a los momentos iniciales en el proceso de construcción de la paz y de allí surgen unos acuerdos y una agenda para ser implementada en el tiempo futuro.

Para estos autores, la construcción de la paz implica diversos esfuerzos una vez iniciada la fase de posconflicto armado, entre los que se encuentra la participación de toda la sociedad y no solamente la de los actores enfrentados directamente; en tanto que una consolidación efectiva de esta, solo se logra a través de “una sociedad integrada, con mayor grado de cohesión en la medida que dispone de mecanismos de resolución de conflictos que impidan que viejos o nuevos antagonismos fragmenten de nuevo la sociedad y permitan la escalada hacia la conducta violenta” (Grasa y Mateos, 2014, p. 24). Además, es fundamental “la generación de sistemas políticos incluyentes, en los que quepan todas las fuerzas y actores sociales y políticos” (p. 26) ya que históricamente la invisibilización de las necesidades de las poblaciones menos favorecidas ha desencadenado reacciones violentas por parte de estas, quienes al no ser escuchadas recurren a la violencia para reclamar sus derechos.

Asimismo, a fin de garantizar una construcción de paz sólida, resulta imperativo reconocer y comprender las causas estructurales y profundas que han generado los conflictos sociales, desencadenando acciones violentas como única vía para la resolución de los conflictos; no obstante, resultaría estéril reconocer estas causas y no propender por la transformación de las mismas a través de cambios en términos sociales, económicos, políticos y culturales en los que participen no solo los actores directos sino las comunidades afectadas por el conflicto. Solo de esta manera se podrá superar el círculo vicioso de la violencia que lleva a las comunidades a vivir con miedo de generación en generación. Aquí es preciso señalar que en esta tarea la configuración de la memoria colectiva juega un papel crucial, porque permite que desde el presente las comunidades puedan revisar críticamente lo que las ha pasado para proyectar horizontes de posibilidad en términos de

la construcción de una cultura de paz sustentada en la justicia social y el respeto a los derechos humanos.

Son muchas las transformaciones que se requieren para configurar una cultura de paz, pero de acuerdo con los objetivos de nuestro trabajo las relacionadas con la dimensión educativa tienen una gran importancia para nosotros, ya que el rol del maestro en los procesos de construcción de la paz, resulta determinante para la consolidación de una ciudadanía basada en el respeto de los DDHH, la democracia y la búsqueda de la justicia social orientada al favorecimiento de una cultura que garantice, que en lo sucesivo, se pueda vivir en paz. Sin embargo, sobre este tema se profundizará más adelante, no sin antes afirmar que todos los escenarios formativos están llamados a construir paz desde la gestión de los conflictos (conductas individuales y colectivas), la resolución de estos (incompatibilidades entre actores) y la transformación de las causas que ocasionan estos (cambios sociales y estructurales para una cultura de paz).

Grasa y Mateos (2014) también destacan que en todo proceso de construcción de paz debe existir un periodo de justicia transicional y de reconciliación, puesto que “no puede lograrse una verdadera paz sin justicia” (p. 48). Y es que resulta necesaria la creación de comisiones de la verdad y jurisdicciones especiales en esos periodos de transición para el esclarecimiento y comprensión de los factores que influyeron en el escalamiento de la violencia, al igual que de los hechos que tuvieron lugar durante el conflicto armado para alcanzar la reconciliación y garantizar la no repetición. No obstante, estos procesos no tendrán buenos resultados si no participan en ellos actores protagónicos como lo son las élites y las instituciones públicas, comunidades y organizaciones sociales, el sector empresarial y por supuesto, los implicados en la confrontación bélica.

Por su parte, la Organización de las Naciones Unidas también destaca algunos componentes que están relacionados con las dimensiones ya referidas, las cuales, según esta entidad, son imprescindibles para la construcción de la paz. Entre ellas están la implementación de una perspectiva menos bélica y coercitiva en los temas de seguridad nacional, encaminada hacia la prevención de acciones delictivas y la protección de los DDHH, la importancia de resaltar los

procesos y las transformaciones que han logrado las comunidades y organizaciones sociales en sus territorios para mejorar sus condiciones de vida y las formas de relacionamiento entre sus integrantes, aunado a la garantía de participación política de todos los miembros de la sociedad y la autonomía e independencia de cada rama del poder público para que exista una institucionalidad confiable y una democracia sólida.

En consecuencia, es posible afirmar que la construcción de paz, en el presente trabajo, se asume desde Grasa y Mateos (2014) como:

Una serie amplia de actividades concretas y multidimensionales: todo lo que permita restaurar o instaurar relaciones sociales y políticas entre personas y grupos con el fin de evitar el recurso a la violencia. Ello incluye gestión, prevención, resolución, reconstrucción y reconciliación; es decir, transformación de la situación y entorno que facilita el recurso a la violencia al aparecer conflictos”. (p. 39)

Si bien cualquier acción no se constituye en aporte a la construcción de paz, las que están en dirección a transformar los conflictos a través de cambios en todas las esferas de la sociedad, sin el uso de violencia, sí lo son. Por ello, todas las personas tienen algo que aportar y su compromiso debe ser constante para que las transformaciones sean profundas y duraderas, puesto que “(...) la construcción de la paz es un concepto que abarca todos los procesos, planteamientos, actuaciones, instrumentos y recursos necesarios para convertir los conflictos iniciales y sus riesgos de devenir la violencia en situaciones de paz estable, justa y duradera”. (Grasa y Mateos, 2014, p. 65).

Como se señaló es imposible definir de manera unívoca lo que se asume conceptualmente por construcción de paz, y lo mismo pasa con el concepto de paz, porque este se ha abordado, tanto en la práctica como en lo teórico, desde múltiples perspectivas que impiden encasillarlo en una sola línea interpretativa. Sin embargo, y sin querer dar una definición única, consideramos necesario afirmar que la paz y la construcción de paz son conceptos y realidades interdependientes, y que los estudios sobre la paz han evolucionado mucho, especialmente desde la Segunda Guerra Mundial. Y uno de los aspectos que ha logrado mayor consenso es reconocer la paz como valor supremo y

como derecho humano universal que debe estar a la base del fortalecimiento del tejido social y del desarrollo económico, político, social, cultural de las personas, los grupos, y los pueblos de cualquier nación, esto entonces también repercute en las concepciones de construcción de paz y cultura de paz.

En Colombia, según Hernández (2009), la investigación en torno a los procesos de construcción de paz, ha permitido reconocer una multiplicidad de escenarios, actores e iniciativas que desde la sociedad civil se han gestado para hacerle frente a las distintas formas de violencia que han sufrido en sus territorios y que parten de las propias potencialidades de las comunidades para la paz. La investigadora las denomina “Iniciativas civiles de paz de base social” y afirma que:

Son realidades propositivas y esperanzadoras para Colombia. Ellas muestran “paces imperfectas” o inacabadas que se construyen desde abajo, a partir de valores de las diversas culturas que integran este país, la potenciación de capacidades generadoras de paz y “empoderamientos pacifistas” en escenarios donde hacen presencia distintas violencias y a su vez representan alternativas de construcción de paz por fuera de la violencia y distintas de los procesos de negociaciones de paz (Hernández, 2009, p.178).

Por esto es necesario hablar de paces en plural, ya que todos estos procesos dan cuenta de distintas maneras de abordar la construcción de paz, y cada una parte de unas condiciones particulares y de unas posibilidades en cada uno de los territorios. La construcción de paz debe ser dialógica, relacional, plural y consensuada desde y con las comunidades.

De otro, teniendo en cuenta nuestros intereses investigativos, consideramos necesario precisar que la educación para la paz comienza a constituirse en campo de conocimiento orientado a cumplir con uno de los objetivos de la UNESCO, el cual es la construcción de paz, y que a través de ella se espera configurar una cultura de paz. Además, desde la educación para la paz se asume la perspectiva positiva del conflicto, al entenderlo como algo consustancial a la existencia y el relacionamiento humano, por lo que es fundamental avanzar en una educación en y para la resolución pacífica de los conflictos, esto implica descubrir que los conflictos pueden ser una oportunidad educativa para aprender a reconocer y respetar las diferencias y para construir otro



tipo de relacionamientos sociales que se fundamenten en el reconocimiento de los derechos humanos.

En tal sentido, propiciar escenarios educativos que formen en y para el conflicto, desde una perspectiva positiva del mismo, es una apuesta por el cambio social y una oportunidad para aprender a construir relaciones mediante la formación de personas y ciudadanos que vayan más allá de estructuras anquilosadas y pensamientos obsoletos para generar un clima de respeto y diálogo, justicia social y dignidad humana que desemboque en la configuración de una cultura para la paz.

En palabras de Cadena, Hernández y Luna (2017), asumir el conflicto social como catalizador de mejoras y oportunidades es reconocer el valor que el ser humano tiene desde cada una de sus dimensiones, incluso en medio de las desavenencias propias de la condición humana. Por ello es fundamental considerarlo como parte del acercamiento a un escenario de paz que permita la armonía y la concordia entre las personas, ya que una de las muchas ventajas que ofrece un escenario de paz es que esta última puede ser pensada, sentida, construida, cuidada y fomentada por todo ser humano desde su particularidad y como aporte a una sólida cultura de paz, entendida esta como un proceso continuo e intenso, enraizado en la cotidianidad de una sociedad en particular.

Por su parte Muñoz y López (2004) afirman que la cultura de paz debe asumirse como un compromiso permanente de las sociedades, de manera que permita proyectar un futuro libre de violencias:

Conformar una cultura de la paz sobre los valores, actitudes, comportamientos, modos de vida y acciones que respeten la vida de las personas, su dignidad y sus derechos, y que rechace la violencia y se adhiera a los principios de la libertad, la justicia, la solidaridad, la tolerancia y el entendimiento entre los pueblos, grupos y personas, es un sostén, una referencia permanente, una forma creativa de hacer comunidad con el género humano, de construir universalidad y unidad desde la diversidad, que debe tener y tiene implicaciones en el orden moral, educativo, político, social, cultural y económico. (p. 445-446).

Entonces, para lograr una cultura de paz será necesario educar para la paz y esto supone entonces enseñar y aprender a tramitar de manera pacífica los conflictos; enseñar en y desde los valores fundamentales que señalan los autores, pero al mismo tiempo cuestionar aquellos que sean contrarios a la paz y en general a los derechos humanos, por lo tanto, implica pronunciarse y rechazar situaciones de discriminación, etnocentrismo, machismo, indiferencia ante cualquier forma de injusticia, entre otros asuntos. Así mismo, será necesario entender y asumir que la construcción de paz requiere de la acción constante y decidida de toda la sociedad, por ello se requiere de una educación en y desde la acción, que disipe el conformismo, la resignación y la apatía y propicie la construcción de un sentido crítico participativo y democrático, permeando las diferentes esferas de la vida personal, familiar, económica, política y social.

En este contexto, la figura del maestro se destaca, entre muchas otras, puesto que está llamado a recuperar su identidad y asumir un rol protagónico como agente diverso, participativo y crítico que ayude a consolidar la construcción de la paz desde la aula o desde cualquier otro escenario educativo, constituyéndose como garante de transparencia y de confianza, todo ello teniendo como intencionalidad una formación para la resolución pacífica de los conflictos y la aceptación de las diferencias, que ponga en juego no solo la capacidad para reconocerlas y valorarlas, sino para convertirlas en oportunidad de desarrollo y bienestar de las personas.

Al ser la educación un camino posible para la construcción de la paz a través de los procesos formativos, los maestros y las maestras serán encargados de ayudar a que se generen mejores relaciones humanas, impulsar el aprendizaje autónomo y desarrollar pensamiento crítico y ciudadanías activas, favoreciendo el desarrollo individual y social a partir de la creación de una conciencia más responsable en torno a la búsqueda de una justicia social. Asimismo, es menester que los maestros propicien espacios proclives para una enseñanza contextualizada, en el que las realidades sociales sean motivo de debate y confrontación desde el respeto mutuo, en el que el desarrollo de competencias sea realmente importante para entender el mundo de manera crítica y reflexiva. Los maestros y las maestras estamos llamados hoy con mayor empeño a promover soluciones que antepongan el diálogo frente a los diversos conflictos, es decir, debe empoderarse para tomar distancia de los discursos hegemónicos imperantes, porque educar para la paz, en definitiva, es educar para la vida.

Es importante dejar en claro que, si bien no toda la responsabilidad recae en el maestro, sus aportaciones son fundamentales para una gestión creativa del conflicto, de aprendizaje sobre la manera de resolver los mismos y de construcción de cultura de paz que forme en la resolución de estos a través de la humanización y el favorecimiento de la justicia social. Y en esa línea, se hace necesario un posicionamiento que marque distancia con extremos que puedan resultar nocivos para los intereses de conseguir la paz. Ese posicionamiento está marcado, como lo propone Jiménez Bautista (2014), por un compromiso social, ético y político firme y decidido.

Una vez desarrolladas las posturas frente a las implicaciones de la construcción de paz para los propósitos de este trabajo, queremos resaltar tres planteamientos que condensan las acciones que consideramos necesarias para cumplir con tal fin. El primero tiene que ver con la idea de que la construcción de paz es un proceso de largo aliento y en él deben participar todos los estamentos de la sociedad para poder garantizar su durabilidad en el tiempo; el segundo corresponde a la importancia que poseen, en los procesos de construcción de paz, los cambios estructurales que se deben hacer para evitar que las confrontaciones violentas sean la forma de resolver los conflictos; y el tercero se destaca por el papel protagónico que se le atribuye a la educación, y por consiguiente a los maestros y las maestras, en los procesos de construcción de una cultura que haga de la paz, un medio y un fin para vivir en sociedad.

Esto implica que maestros y maestras trabajemos en la búsqueda incansable de la justicia social, en ejercicios de reflexión constantes de nuestra propia praxis a fin de analizar la mejor forma de incluir en ella discursos más democráticos, que estén alejados de ideologías hegemónicas y de prácticas excluyentes, así mismo que propendan por la transformación de los espacios de aprendizaje en escenarios de debate político, en los que la construcción de memorias colectivas y la inclusión de cada punto de vista tengan un lugar significativo, y contribuyan a la construcción de una sociedad más justa y en paz.

### 3. HORIZONTES METODOLÓGICOS

A continuación, presentamos la ruta metodológica que guio la presente investigación, destacando que esta se ubicó en el enfoque interpretativo o hermenéutico, desde el cual se busca comprender los fenómenos dentro de su contexto histórico y cultural, así como reflexionar en torno a la comprensión de los hechos y fenómenos humanos. En este sentido, trabajar desde este enfoque nos permitió acercarnos a algunos significados que se han construido socialmente frente a la construcción de paz y la memoria y configurar sentidos que favorecen el diálogo y la reflexión en torno al papel de los y las maestras en la construcción de un futuro más justo y en paz.

También asumimos el modelo de investigación cualitativa, el cual se centra en el análisis, la interpretación y la comprensión de los fenómenos sociales y humanos en contextos situados. Su énfasis radica en la exploración de las concepciones, posturas y significaciones que los sujetos atribuyen a sus experiencias, tal como lo expresó Creswell (2013):

La investigación cualitativa es un proceso interrogativo de comprensión basado en distintas tradiciones metodológicas de indagación que exploran un problema social o humano. El investigador construye un panorama complejo y holístico, analiza discursos, refiere visiones detalladas de los informantes y lleva a cabo el estudio en un entorno natural. (p.13)

A partir de los propósitos de nuestra investigación optamos por el método narrativo, desde el cual es posible comprender cómo la experiencia humana y los fenómenos sociales pueden ser analizados e interpretados a la luz de las historias o narrativas de los sujetos, pues como lo afirman Connelly y Clandinin (1995), la narrativa es una forma de caracterizar los fenómenos de la experiencia humana y, por tanto, su estudio es apropiado en muchos campos de las ciencias sociales; esta se refiere a la forma en que las personas cuentan historias sobre sus vidas y experiencias, y cómo estas historias dan forma a su comprensión del mundo y de sí mismos. En otras palabras, la narrativa es la forma en que las personas dan sentido a sus experiencias y las hacen comunicables a los demás a través de historias, de allí que “Las historias funcionan como argumentos en los cuales aprendemos algo esencialmente humano, comprendiendo una vida concreta o una comunidad particular tal como están vividas” (p. 15) de allí que no sea fortuito que

el investigador se “traslade al pasado y al futuro en diversas ocasiones, en un solo documento, mientras van contando varios «hilos» de la historia” (p. 14)

De este modo, cuando se hace una aproximación a la narrativa como método dentro de la investigación cualitativa, es importante resaltar su valía y su uso en el marco de las comprensiones de los fenómenos sociales y humanos, ya que sus características introspectivas permiten a los sujetos exteriorizar sus experiencias a través del relato; es por esto que, de acuerdo con Bolívar (2002), en el presente trabajo se asume el método narrativo en tanto permite construir sentidos desde la voz de los participantes, favoreciendo una interacción dialógica de estos como sujetos históricos y políticos. Vista así entonces, la narrativa se configura no solo en la expresión de experiencias significativas de los sujetos, sino en una forma de construir realidad en la sociedad. Por lo que para Connelly y Clandinin (1995):

La razón principal para el uso de la narrativa en la investigación (...) es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo. (p.1)

De cara a lo previamente expuesto, el análisis, la interpretación y la comprensión de las experiencias de los docentes se erigen como elementos fundamentales dentro del método narrativo, puesto que brinda la posibilidad no solo de acercarse a las vivencias de estos en un contexto específico como lo es el CEPAR, sino también de reconstruir las significaciones que los individuos en general otorgan a la memoria colectiva y a la construcción de paz. Adicionalmente, permite a los sujetos crear nuevas historias y modificar sus concepciones frente a determinados fenómenos, es decir, los relatos pueden evolucionar con el tiempo, lo que implica que las personas pueden utilizar la narrativa como una herramienta para reconfigurar sus propios relatos.

Contar una historia no solo conlleva la posibilidad de hacerla comunicable para otros, sino que también implica en ello una comprensión de sí mismo, un acto de autorreconocimiento que, en última instancia, modifica a los sujetos ya que les permite un volcarse sobre su propia experiencia. En este sentido, el método narrativo contribuye significativamente a fomentar espacios de diálogo

y reflexión en torno al papel que desempeñan los maestros en un país comprometido con la construcción de una paz sustentada en la justicia social.

### **3.1 Diseño de la investigación**

#### ***3.1.1 Selección de los y las participantes***

Para la selección de los y las participantes de esta investigación se aplicaron los siguientes criterios, a saber: que fueran formadores del CEPAR, que llevaran trabajando un año o más en este lugar y que tuvieran una carrera de licenciatura. Es necesario agregar que inicialmente se invitaron cinco maestros para participar en la investigación y posterior al primer encuentro, dos de ellos no continuaron en el proceso investigativo aduciendo razones personales. Por lo tanto, el ejercicio investigativo se llevó a cabo con tres de los maestros seleccionados en el primer momento.

#### ***3.1.2 Técnicas e instrumentos***

- ✓ Grupo focal: Horizontes de paz.

En la recopilación de información, el grupo focal o grupo de discusión, como también se le denomina, representa una estrategia de suma valía. En esta, un grupo de sujetos se involucra de modo activo en una dinámica conversacional conjunta, la cual se enfoca detenidamente en la exploración de una temática específica, ello en aras de obtener datos variados de los participantes para la investigación, contribuyendo así al análisis y comprensión de los fenómenos investigados. En el marco de la investigación cualitativa, dichos grupos ofrecen acceso a las experiencias y los significados comunes que comparten los participantes a la luz de los temas abordados, tal como lo afirman Agoff y Herrera (2019) al referirse a Mannheim (1980) y Bohnsack (2001) quienes sostienen que:

(...) a través de los grupos de discusión se recrean los espacios de experiencia en los que individuos o grupos constituyen sus modelos de orientación y sus hábitos, delimitan acciones y les atribuyen sentido (...) lo que resuena en un grupo de discusión no es resultado de la casualidad, sino de un proceso social de interacción y comunicación que se desarrolla en esta situación de grupo, denominado experiencia conjuntiva. (p. 324).

Por lo anterior, respecto a la experiencia de los maestros frente a los procesos de construcción de paz y los ejercicios de memoria colectiva en el CEPAR, esta técnica, posibilitó un intercambio dialógico entre investigadores y participantes, y arrojó claridad sobre las concepciones que los participantes tenían de estas.

Así mismo, Agoff y Herrera (2019) afirman que “Los grupos de discusión nos permiten acceder a los significados típicos de acuerdo con la pertenencia generacional, de género, de clase, etc. que se forman no del acuerdo racional, sino de la conjunción de los espacios de experiencias comunes.” (p. 333). En este sentido el uso de esta técnica nos permitió acercarnos a las dinámicas sociales que han influido en la forma como ellos conciben el mundo y la capacidad para deconstruir y reconstruir imaginarios sociales que les permitan adaptarse a las dinámicas de su época.

✓ Entrevistas individuales semiestructuradas.

Dentro del marco de la hermenéutica, las entrevistas se conciben como conversaciones, como una senda para comprender cómo los sujetos otorgan significado a sus vivencias. Los investigadores, al llevar a cabo las entrevistas, no se limitan a recopilar información superficial, sino que se adentran a profundidad en el universo de significaciones compilado; esto implica tener a la mano las transcripciones y las relecturas que se configuran como la base del análisis de las narrativas.

Dicho sea de paso, el propósito primordial de las entrevistas individuales es conocer las experiencias a través de las narrativas personales de los participantes, lo que permite a los investigadores profundizar en la comprensión de cómo las personas forjan sus propios relatos individuales. En esencia, estas conversaciones estructuradas enriquecen el análisis de historias al proporcionar un acceso directo, por medio de preguntas, a las voces y las perspectivas de los participantes, coadyuvando de este modo, a la comprensión de las formas en que las vivencias individuales configuran las narrativas personales en el ámbito del análisis narrativo, lo anterior de cara a Cardona y Alvarado (2015) cuando refieren que:

Las historias se narran con las mismas palabras, argumentos y estilos que usan los actores de esas experiencias para ordenarlas, otorgarles sentido y valor moral; para acompañarlas

en sus propias vidas, según sus propias sensaciones y creencias, y en función de sus propias aspiraciones y proyectos. (p. 176)

### 3.1.3 Desarrollo Metodológico

En la siguiente tabla se presentan los momentos o etapas del desarrollo metodológico de la investigación desde una propuesta hermenéutica

**Tabla 2**

*Momentos del desarrollo metodológico – propuesta hermenéutica*

<b>Etapa 1</b>	<b>Selección de los y las participantes</b>	Diseño preliminar de la investigación
		Revisión de información sobre el CEPAR
		Contacto con posibles participantes: Se convoca a los participantes; creación de grupo en WhatsApp
<b>Etapa 2</b>	<b>Círculos de la palabra -grupos focales (Horizontes de Paz)</b>	Diseño de instrumentos: Grupo focal (Horizontes de paz) y Entrevista individual semiestructurada
		Planeación y realización de los dos encuentros (horizontes de paz)
		En el primer encuentro se explican los objetivos de la investigación y se entrega el consentimiento informado. (Ver anexo 1)
		Transcripción de los encuentros. (Ver anexo 5)
		Lecturas, relecturas y marcas (palabras clave) en los textos transcritos. (Ver anexo 3 y anexo 6)



		Agrupación de la información de acuerdo con temáticas relacionadas (categorización y memos analíticos) (Ver anexo 4)
<b>Etapa 3</b>	<b>Entrevistas individuales</b>	Planeación y realización de entrevistas
		Transcripción de entrevistas. (ver anexo 5)
		Lecturas, relecturas y marcas (palabras clave) en los textos transcritos. (Ver anexo 3 y anexo 6)
		Agrupación de la información de acuerdo con temáticas relacionadas (categorización y memos analíticos) (Ver anexo 4)
<b>Etapa 4</b>	<b>Lectura de la información</b>	Construcción de relatos ontológicos: descriptivo
		Construcción de relatos conceptuales: analíticos
		Proceso de horizontalización: lectura transversal de puntos comunes y diferencias
<b>Etapa 5</b>	<b>Hallazgos y proceso de escritura</b>	Discusión y construcción de metatexto a partir de inferencias e interpretaciones – resultados y conclusiones
		Devolución del texto a participantes
		Validación de las interpretaciones con los y las participantes

### ***3.1.4 Análisis de narrativas***

El análisis de narrativas demanda la identificación de los aspectos recurrentes en las historias, además de la interpretación de los matices y significados que los participantes asignan a

sus experiencias. Así es posible comenzar a interpretar las posturas, propósitos, modos de ver la vida e intencionalidades de los relatos, resaltando en ellos aquellos aspectos y temas emergentes que, a su vez, facilitan la interpretación de los sentidos y significados atribuidos por los participantes a sus vivencias.

El procedimiento de análisis conlleva una interacción continua entre las técnicas de recopilación de datos y las etapas del proceso de análisis. Por ello, en el presente trabajo desde que comenzamos a recolectar la información se inició el procesamiento y análisis de esta. Así, lo primero fue convertir a texto las grabaciones de los grupos focales y luego de las entrevistas, y en la medida que íbamos teniendo los textos los sometimos a los primeros momentos del análisis, para esto hicimos lectura y relectura de cada narrativa y, a través de un proceso de codificación abierta comenzamos a señalar, a marcar los asuntos que nos llamaban la atención y que considerábamos importantes, para ello usamos unos códigos que permitían su identificación. Posteriormente, llevamos a cabo un proceso de codificación axial desde el que identificamos posibles relaciones entre los códigos asignados en la codificación abierta, en este momento se buscaba agruparlos en categorías que se establecían de acuerdo con las propiedades y los atributos, así como patrones en común que se identificaban, estableciendo diálogos con los objetivos propuestos y las categorías teóricas que orientaron el estudio.

Después del proceso de categorización se recogieron los fragmentos correspondientes y se pasó a la construcción de los relatos ontológicos, los cuales se estructuraban a partir de las historias, situaciones y acontecimientos que los maestros participantes narraban al dar cuenta de sus experiencias como maestros y maestras en torno a la configuración de memorias colectivas y a la construcción de paz en su trabajo en el CEPAR. La relectura de los fragmentos agrupados en las categorías definidas permitía descubrir resonancias y vínculos que ayudan a ordenar los relatos y también a reconocer algunos aspectos que identificaban a quienes los narraban. Posteriormente, procedimos a establecer diálogos entre los relatos ontológicos y las categorías teóricas del trabajo dando lugar a los relatos conceptuales.

Finalmente, realizamos el proceso de horizontalización que involucraba una lectura transversal de los fragmentos que consideramos fundamentales en cada uno de los relatos de los participantes y que estaban en relación directa con nuestras categorías teóricas con la finalidad de identificar los elementos en común y las diferencias de notable relevancia en las narraciones. Esta etapa enriqueció la comprensión de los sentidos que se configuraban en torno a las experiencias de los maestros, y permitió ampliar las consideraciones finales respecto a lo que nos propusimos desde el inicio de la investigación.

### ***3.1.5 Consideraciones éticas***

Para comenzar es necesario precisar que las consideraciones éticas que deben orientar para una investigación de corte cualitativo y con una perspectiva hermenéutica narrativa, deben estar orientadas a garantizar el respeto por las vivencias, acontecimientos y experiencias de vida que generosamente deciden compartimos como un aporte al ejercicio investigativo, al que son invitados a participar.

En este sentido, a lo largo de este proceso, procuramos contar siempre con fundamentos de naturaleza ético-política que estuvieron presentes en cada una de las etapas, entre los que se destacan: en primer lugar, la empatía y el respeto por la vida y las experiencias de los y las participantes, lo que implica acoger de modo incondicional sus perspectivas, valoraciones y apreciaciones, ya que en ningún momento se pretendía emitir juicios de valor sobre las personas ni sobre su ejercicio profesional. En segundo lugar, el respeto a la confidencialidad y al anonimato fue de importancia nominal, con la intención de salvaguardar de los datos concernientes a sus identidades y a la información personal suministrada por estos durante todo el ciclo investigativo, garantizando la privacidad de los y las participantes y que la información recabada solo será utilizada para los fines de la presente investigación.

En tercer lugar, la firma del consentimiento informado, previo al inicio de la investigación, fue un requerimiento indispensable porque por medio de este, los participantes autorizaron de manera libre y expresa el uso de los datos compilados por los investigadores. En este proceso se proporcionó información detallada acerca del estudio, sus derechos y el uso de sus narrativas.

Asimismo, se aseguró que la participación fuera completamente voluntaria y que los maestros se reservaban el derecho de retirarse en cualquier momento sin repercusiones adversas.

Finalmente, se garantizó la transparencia al momento de documentar, paso a paso, la metodología empleada y los criterios seguidos en la lectura e interpretación de las narrativas, lo que posibilita la veracidad y fidelidad de los resultados. De igual manera, dicha transparencia implica el compromiso de hacer una devolución en los términos del respeto, la sinceridad y la responsabilidad con los participantes del ejercicio investigativo, resaltando la importancia de sus aportaciones para la construcción del presente trabajo y dando la posibilidad de manifestar su disenso frente a los hallazgos y sugerir modificaciones a los mismos.

## 4. HALLAZGOS Y DISCUSIÓN

A continuación, se presentan los meta-relatos construidos a partir del análisis e interpretación de las experiencias de los maestros que participaron en el ejercicio de investigación, en relación con los objetivos propuestos inicialmente.

Cada metarrelato presenta aspectos generales de cada una de las maestras y del maestro por separado, y dan cuenta de la influencia de la violencia en sus vidas; de su experiencia de trabajo en el CEPAR; sus concepciones con respecto a la memoria y a la construcción de paz y cómo a través de la primera han aportado a la consecución de la segunda; así como los desafíos inherentes a su labor. Además, se presenta la discusión teórica con los aspectos más relevantes en cada meta-relato y las categorías emergentes que se identificaron.

Posteriormente, se presentan los puntos en común y de fuga que se encontraron luego del ejercicio de horizontalización que se hizo entre algunos de los fragmentos de las narrativas, con la intención de reconocer las maneras en que los maestros participantes aportan a la configuración de las memorias colectivas y a la construcción de paz en el CEPAR, y cómo han sido sus experiencias en relación con la violencia, para finalizar con la presentación de algunas observaciones y recomendaciones generales respecto lo encontrado en el ejercicio de investigación.

### 4.1 Formación con efecto: La maestra de los afectos

Catalina<sup>2</sup> es una docente de Lengua Castellana, egresada del Tecnológico de Antioquia y desde el 2020 hace parte del CEPAR como formadora. Actualmente tiene 43 años y su experiencia en este lugar, en palabras de ella, ha sido “la más bonita que he tenido en mi vida” (M1, T1, L195) ya que ha podido ser un apoyo para sus estudiantes y ayudar es su esencia. Es oriunda de Medellín y en su relato afirma que desde niña sintió ese deseo por ser profesora, y trae a la memoria la fascinación por jugar a la escuelita y enseñarles a los otros niños de su barrio. Por ello cree que

---

<sup>2</sup> El nombre original de la participante ha sido conservado por expresa manifestación de esta en el consentimiento informado.

“desde siempre he tenido buena relación con los muchachos” (M1, T2, L768) y esto le ha facilitado su trabajo en los diferentes escenarios, tanto públicos como privados, en los cuales ha estado.

A pesar de que vivió su infancia entre los años 80 y 90 en una ciudad que, para la época fue catalogada como la más violenta del mundo, Catalina afirma en su relato lo siguiente: “no he vivido creo yo, el tema de la violencia tan cercano” (M1, T1, L23). Tal vez esto sea derivado de un desconocimiento de la realidad social de su entorno o por elisión de sus recuerdos de esta época, puesto que afirma que solo viene a su memoria un episodio de cuando era niña y vivía en el barrio Castilla, cuando en el techo del balcón de su casa, aparecieron unos orificios producto de unos disparos que hicieron al aire por la muerte de un jugador de un equipo de fútbol de la ciudad. Sin embargo, reconoce que existían “bandas” o grupos de “muchachos marihuaneros” que se hacían en las esquinas sin que esto le implicara presenciar balaceras, asesinatos o situaciones parecidas.

Ahora bien, producto de su ejercicio docente en el CEPAR, ella afirma que ha conocido la violencia, pero de forma indirecta, porque a través de las realidades de sus estudiantes ha podido conocer los diferentes hechos victimizantes que han padecido estas personas. Por eso, su llegada al CEPAR la asume como una oportunidad para transformar los modos de ver y relacionarse con los otros y como posibilidad para ayudar a quienes en verdad lo necesitan. Catalina destaca que en un primer momento iba para otro proyecto llamado Parceros, pero su perfil le ayudó a estar hoy en este lugar, a pesar de encontrarse con muchas adversidades, como tener que iniciar en plena pandemia y formar a sus estudiantes a través de Whatsapp o por las mismas dinámicas de la institución, en las que muchas de las cosas que se planean no salen como se piensan.

Al respecto, ella afirma “nosotros tenemos algo programado, un tiempo, unas clases y resultamos devolviéndonos y devolviéndonos, pues, tenemos una intención y salimos con otra cosa” (M1,T1,L25-26). Además, por las dificultades que también pueden presentarse por la apatía y desinterés de algunos estudiantes; ella reconoce que el CEPAR le ha enseñado a valorar más la vida, a las personas que la rodean y en general le ha permitido ser “mejor persona”.

En su narrativa, Catalina se aproxima a la conciencia social, en tanto reconoce la existencia de múltiples violencias estructurales que han favorecido y siguen favoreciendo la aparición y continuidad de los conflictos que desde hace más de seis décadas vienen haciendo parte de la realidad del país. En sus palabras: “(...) no hay equidad, ojalá hubiera equidad para todos, pero es muy difícil, hay mucha corrupción, la gente se roba toda la plata” (M1,T2,L1083-1084). Esto también se ve reflejado en el momento en que ella se refiere a la situación de sus estudiantes, de los cuales varios se encuentran en proceso de reintegración o reincorporación, porque afirma que son pocas las personas que decidieron participar del conflicto armado por voluntad, ya que la mayoría se vieron en la obligación de tomar las armas debido a que no encontraban alternativas a sus necesidades como se señala a continuación:

(...) ellos se van es por alguna necesidad, por alguna obligación, por venganza, no porque precisamente lo quisieran, pues nacieron para decir, yo me voy a ir para este grupo al margen de la ley, no, ellos sí o sí les tocaba tomar la decisión o si no, pues era obligatorio (M1, T1, L222-224).

En consecuencia, Catalina cree “que sí se puede, que la paz se puede lograr, yo, lo he percibido en el CEPAR”. (M1,T1,L307). Ella considera que, desde su rol como formadora en el CEPAR, aporta a este proceso de paz desde el campo educativo por medio de la empatía, el respeto y el amor hacía sus estudiantes como principales acciones:

(...) yo siempre voy a decir que la paz empieza por el respeto, el respeto por el otro, porque es que yo no puedo generar paz si yo no estoy siendo empático con el otro, si yo no me pongo en los zapatos del otro, si yo no estoy teniendo en cuenta las condiciones y la situación desde el otro (M1,EI,1294-1296)

Asimismo, en su narrativa Catalina afirma que aporta a la construcción de la paz cuando prepara sus clases y se dispone para entregar “una buena educación” a sus estudiantes o cuando estos se le acercan a pedirle consejos y ella les da su ayuda para “tomar decisiones acertadas”. También busca en todo momento el bienestar de las personas, lo que la lleva a realizar diferentes “actos de bondad” como ella los denomina, con los que busca evitar que muchos de sus estudiantes

vuelvan a incurrir en actos delictivos. Estas acciones se traducen en gestos de amabilidad y respeto, como se detalla a continuación:

(...) los tratamos con mucho respeto, con mucho amor, entonces eso lo sienten ellos, yo creo que ellos vienen al CEPAR y no se van con la convicción de quererse ir a otro lugar o hacer lo que hacían antes, yo por ejemplo yo siempre les hablo de las oportunidades de que estamos en un lugar para aprender, para salir adelante, para querer hacer lo que, pues, lo que nos propongamos hacer, entonces eso sí, considero que sí aportamos desde el enfoque, desde la educación, desde el respeto a la construcción de paz. (M1,T2,L889-895)

El relato de Catalina, respecto a sus concepciones sobre construcción de paz y las formas en que ella la promueve en el aula, están más orientados hacia una responsabilidad de recibir y atender al otro sin condicionarlo por su pasado; este atender referido a la humanización en los modos de relacionamiento, en una forma de acoger al otro con hospitalidad desde su alteridad, es un recibimiento sincero de la otredad, sin más pretensiones que la garantía de su dignidad humana. Es en esencia, una posición en la que el bienestar del otro también es su responsabilidad y en esa medida aporta desde su profesión y desde su ser para responder de forma adecuada a esas demandas. Con todo esto, es factible inferir que Catalina cree en los procesos de resocialización de reintegrados y reincorporados y su compromiso desde el aula de clase está en la vía de generar lazos de amistad que trascienden el vínculo maestra-estudiante para constituirse en punto de apoyo cuando sus estudiantes acuden en busca de ayuda.

Adicionalmente, Catalina aporta a la construcción de la paz por medio de ejercicios de memoria a través de los cuales les permite a los estudiantes contar sus experiencias y que estas sean escuchadas como una oportunidad para visibilizar y resignificar los sentidos de esas situaciones, que de una u otra forma, han influido para que ellos se encuentren hoy en ese lugar. Por ello, aunque la maestra Catalina en su relato argumenta no tener nociones claras respecto al concepto de memoria ni de la importancia de esta en los procesos de construcción de paz, con la generación de estos espacios demuestra su interés por escuchar lo que el otro tiene para decir y le otorga un carácter preponderante a los testimonios de quienes históricamente han sido silenciados, como se evidencia a continuación:



(...) algunos estudiantes que vienen acá al CEPAR pertenecieron a grupos al margen de la ley, ellos traen sus experiencias y no solo es uno, sino que son muchos, ellos cuentan esas anécdotas. Por ejemplo, yo pienso que cuando ellos hablan de algo de lo que les pasó en su momento en esa época tan trágica, yo pienso que sí es importante escucharlos, porque precisamente ellos se salieron de ese contexto, entonces ellos ya quieren es como que los vean como buenos, no sé, como buenas personas que ya si se salieron de la guerra. (M1,T2,L865-869)

Es el anterior un potente ejercicio de rememoración que causa un efecto positivo en quienes participan de él en la medida que comprenden que, tanto sus memorias como las memorias de los otros, son importantes porque cada persona relata sus recuerdos y estos se convierten en testimonios que se entretajan como en una red de araña, obteniendo como resultado un entramado de memorias colectivas que deben ser consideradas para comprender de una mejor manera los hechos del pasado, los daños que han ocasionado aquellas épocas “tan trágicas” como las nombra la maestra y las diversas formas cómo las personas han resistido al conflicto armado.

Con todo lo mencionado hasta acá, es preciso decir que Catalina con su firme creencia de que “la paz es posible, aunque puede ser demorada” (M1,EI,L1290-1291), contribuye a este propósito desde lo que es: una persona afectuosa que tiene como principio rector en su vida el respeto por el otro y su mayor propósito es ayudar a quienes lo necesiten. Aportes fundamentales para construir paz porque como lo dicen Cadena, Hernández y Luna (2017) “con el respeto al otro se anulan las distintas formas de violencia” (p.160).

Es así, como se va configurando en el relato de Catalina una categoría emergente relacionada con la alteridad, ya que el escenario del CEPAR le ha permitido acoger al que llega sin importar su procedencia o su pasado particular, porque se conmueve con el sufrimiento de este a causa de las diferentes violencias ocasionadas por el conflicto armado y asume como responsabilidad propia el brindarle ayuda desde su papel como formadora. Esto denota su profunda sensibilidad ante, lo que Bárcena y Melich (2000) citando a Levinas, nombran como la demanda por el rostro del otro, es decir, un compromiso orientado hacia la búsqueda del bien-estar de quien

asiste a su aula sin desconocer su singularidad y una apuesta decidida por reconocer los derechos humanos, en otras palabras, promueve en todo momento una relación de alteridad.

En conclusión, la maestra Catalina desde el afecto logra dignificar al otro y cuestiona la idea errónea que históricamente se ha tenido sobre el rol del maestro, la cual consiste en dar a conocer unos saberes específicos a unas personas que no cuentan con ellos, pero desde su hacer ella trasciende esta idea y más allá de darles dichos conocimientos, Catalina se da a ellos de manera desinteresada, y en su práctica pedagógica demuestra que lo más importante en los procesos de formación es el reconocimiento del otro, su dignidad y su bienestar.

Esta forma particular en la que Catalina se configura como maestra tiene un efecto significativo en sus estudiantes, y para ella lo fundamental es "La atención al otro, la respuesta a su llamada, la responsabilidad" (Bárcena y Mélich, 2000, p. 54). Porque la maestra tiene claro que son esos aspectos los que nos permiten humanizarnos y ella logra que los estudiantes con los que comparte se sienten importantes, con esperanzas de reconstruir su proyecto de vida, por eso Catalina reafirma en su práctica pedagógica que la forma más potente de encontrar la humanidad en el otro es a través del reconocimiento de su alteridad.

#### **4.2 La educación como puente: El trasegar de Juan David<sup>3</sup> hacia la esperanza**

Juan David tiene 35 años y es licenciado en ciencias naturales y educación ambiental de la Universidad de Antioquia. A lo largo de su vida, ha sido habitante de la ciudad de Medellín, su lugar de origen. En su narración, él comienza compartiendo las motivaciones y circunstancias que desde su infancia fueron forjando su decisión de ser maestro. Su narrativa inicialmente se ubica espacialmente en el barrio Enciso, pero al igual que la de Catalina se mueve en la década de los 80, una época en la que la ciudad estaba inmersa en un periodo marcado por la violencia a causa del narcotráfico, la proliferación de bandas y de crimen organizado, la presencia insurgente y de las

---

<sup>3</sup> El nombre original del participante ha sido modificado por expresa manifestación de este en el consentimiento informado.

primeras manifestaciones de grupos paramilitares, entre otros factores. Como consecuencia de ello, muchos barrios de Medellín a finales de los años noventa se vieron abocados a desafíos socioeconómicos difíciles. Esto se debía al aumento de los índices de violencia y la presencia de grupos delictivos en dichos lugares, tal como lo refiere el libro Medellín: memorias de una guerra urbana del Centro Nacional de Memoria Histórica.

Enciso era uno de estos barrios, y Juan David lo describe como un territorio que "(...) era conocido por algunos debido a su historial de violencia. Crecí en ese ambiente durante mi infancia, un lugar en el que, mientras jugábamos, en cualquier momento, desde una esquina cercana se desataba una balacera, y los niños teníamos que refugiarnos en nuestras casas". Y agrega "incluso, uno de los líderes de estos actos violentos era mi tío" (M2,T1,L80-84). La implicación de un miembro de su familia en actos al margen de la ley, subraya cómo las violencias pueden imbricarse en las dinámicas familiares, impactando profundamente en la vida cotidiana y en el relacionamiento con el otro, planteando la inexorable necesidad de comprender cómo estas experiencias de infancia afectan las concepciones y el desarrollo del proyecto de vida de sujetos en contextos similares.

Al volver sobre su pasado, Juan David recuerda que una de sus motivaciones para ingresar a la educación superior, surgió gracias al encuentro con personas que tenían otras formas de ver la vida, diferentes a las que ya conocía y que lo inspiraron a buscar un camino alternativo. Al respecto narra lo siguiente: "Ingresé a la universidad debido a que tuve la fortuna de conocer a buenos amigos a quienes admiraba, y me orientaron en este proceso. Pensé que, si ellos podían, yo también podía hacerlo". Por ello, reconoce que las decisiones que tomó en ese momento fueron las más acertadas y, en consecuencia, hoy puede aportar desde su rol a los procesos que se adelantan en el CEPAR a pesar de identificarse como una víctima más de la violencia que azotó a la ciudad, como se evidencia a continuación: "sí, he sido víctima de la violencia en las comunas (...) y tenía la opción de quedarme allí o cambiar de rumbo". (M2,T1,L84-87).

Con lo anterior es posible evidenciar en Juan David la capacidad de resiliencia puesto que logró trazar nuevos horizontes humanos y profesionales que le permiten hoy en día ser un sujeto que aporta a la paz desde las aulas de clases, desafiando las ideas estigmatizantes sobre la población

que pertenece a los barrios más marginados de la ciudad y fomentando desde su ejercicio una comprensión más empática de la realidad del país entre sus estudiantes.

Producto de lo anterior, el maestro expresa su satisfacción al trabajar con comunidades vulnerables como la del CEPAR. Destaca que los beneficiarios demuestran agradecimiento, lo cual constituye una recompensa personal. Él afirma que su motivación principal radica en "la admiración que los estudiantes sentirán hacia ti, ese acompañamiento cuando se están graduando" y esto lo inspira a desempeñar su rol docente con satisfacción y entrega. De esta manera, se convierte en una influencia positiva en la vida de los estudiantes y, al mismo tiempo, en lo que alguna vez él necesitó: un referente de cambio en la sociedad.

Es por esto que en el relato de Juan David es posible identificar una evolución, tanto a nivel personal como profesional, que se manifiesta desde su experiencia inicial con la población carcelaria de El Pedregal en donde comprendió su compromiso con la reconstrucción del proyecto de vida de las personas más desfavorecidas de la sociedad a través de ejercicios educativos que dignificaban la vida desde el ámbito pedagógico; constituyéndose esto en la base de lo que serían sus aportaciones en el CEPAR, ya que su percepción de la población carcelaria estaba influenciada por estereotipos y prejuicios.

Sin embargo, a medida que se involucró en su labor, comenzó a reconocer la humanidad presente en las personas detrás de esas etiquetas. Como él mismo expresó:

(...) llegué con ese temor, recuerdo que el primer día que llegué al aula, estaba asustadísimo frente a cuarenta y cinco pelados de CLEI [Ciclos Lectivos Especiales Integrados] con todo el tema del consumo, todo eso implicó cambiar la forma en que veía a esas personas y a este contexto". (M2,T2,L1127-1132).

Esta experiencia le permitió acercarse a la población del CEPAR con una visión desprovista de rótulos e ideas preconcebidas, encontrando así una nueva posibilidad para seguir su propósito de transformar vidas por medio de la educación. De ahí que, Juan David afirme que los y las maestras no deberían limitarse a compartir un saber específico respecto a los estándares institucionales, sino que su praxis debe trascender a la lectura crítica y propositiva de las realidades

sociales como aporte desde el aula a la construcción de paz, por lo que señala: "Considero que el rol del docente es de suma importancia en el tema de la paz, dado que es él quien tiene la responsabilidad de facilitar los espacios de diálogo para esta". (M2,T2,L798-799).

Resalta también la importancia del diálogo genuino y cuidadoso para la construcción de paz, haciendo énfasis en cómo las conversaciones abiertas y respetuosas pueden fomentar la comprensión mutua y allanar el camino hacia la reconciliación, incluso en entornos desafiantes como la cárcel y el CEPAR. Juan David afirma "el respeto es fundamental. Siempre he estado de acuerdo con eso, porque la paz también se forja a través del respeto, escuchar al otro y respetar su opinión es darle visibilidad a esa persona, demostrarle que es sujeto de derechos". (M2,T2, L914-917). Por lo que el papel del maestro se erige entonces como esencial en la búsqueda de la paz, ya que este desempeña una responsabilidad crucial al incorporar en su práctica educativa temáticas relacionadas con el respeto a la diferencia, la tramitación pacífica de los conflictos y la comunicación asertiva. En suma, los maestros están llamados a afrontar el compromiso indispensable de otorgarle un lugar preponderante a las memorias que restauran la dignidad humana.

Ligado a lo anterior, el narrador sugiere que no se podría pensar en espacios para la paz sin ejercicios que estimulen la memoria, frente a ello agrega: "creo que el papel que desempeña nuestra memoria en los procesos de paz, es importante en el tema de la no repetición, puesto que si tenemos miras hacia una paz total es necesario volver a esa memoria, para la no repetición de los hechos violentos por los cuales ha pasado nuestro país durante todo este tiempo". (M2,EI,L1185-1187). Es claro pues, que para Juan David la memoria juega un papel crucial en la consolidación de una cultura para la paz, en la cual se requiere de actos de verdad que ayuden a comprender las causas y consecuencias de los hechos ocurridos durante el periodo del conflicto armado; garantizar la reparación y la no repetición a la víctimas y adoptar una justicia transicional que juzgue, no en términos punitivos, sino basada en procesos restaurativos que le permitan a los implicados asumir sus responsabilidades y aportar en la reparación de los daños causados. Solo así se logrará alcanzar la reconciliación que permita una vida digna en sociedad.

En virtud de lo expuesto, Juan David insiste en que son importantes los ejercicios de memoria, siempre y cuando estos permitan la resignificación de los sucesos del pasado y se conviertan así en una oportunidad en la que desde el presente nos podamos proyectar para transformar el futuro, en sus palabras: "la idea no es olvidar esa memoria, tenerla siempre presente, pero replantear las cosas, ver cómo lo estamos haciendo, cómo estamos actuando, y es en este proceso en el que el maestro es fundamental". (M2,T2,L800-803).

En tal sentido se destaca la importancia que le atribuye Juan David al trabajo con la memoria, puesto que se alinea estrechamente con los principios de la educación popular plateados por Paulo Freire al referirse en su *Pedagogía del oprimido* (1968) a que la educación genuina es una práctica de la libertad que empodera a las personas para transformar su realidad, los estudiantes en lugar de ser objetos pasivos de enseñanza deben convertirse en sujetos activos que participan en la construcción de su conocimiento y en la transformación de su entorno.

De allí, que el proceso de recordar y reflexionar sobre el pasado se convierte en un instrumento poderoso para el cambio social, no olvidar tiene que ver con la toma de conciencia y la acción transformadora a través de la reflexión crítica sobre las experiencias pasadas, por lo que en este contexto, el maestro no es solo un transmisor de saberes específicos, sino un guía que fomenta la participación de sus estudiantes en la construcción de significado y la comprensión de las realidades sociales que les rodean. De esta manera, la educación se convierte en un medio para formar ciudadanos políticamente responsables y emancipados, capaces de cuestionar el statu quo y contribuir a la transformación de la sociedad.

A través del relato de Juan David, se puede evidenciar una apuesta pedagógica cuyas bases se hallan en el respeto y la escucha, que actúan como pilares fundamentales para aportar desde su trabajo a la construcción de memorias colectivas y abonar posibles caminos hacia la construcción de paz en contextos formativos. Al explorar los principios que guían su praxis pedagógica, emerge una marcada subjetividad política impregnada de una profunda preocupación por la desigualdad social y un compromiso innegable con la justicia social. La asidua lucha por mantener viva su pasión educativa, a pesar de encontrarse con múltiples dificultades en términos administrativos,

presupuestales, logísticos y de infraestructura, pone de manifiesto su inquebrantable búsqueda de la equidad y su apuesta decidida por superar las adversidades estructurales que a menudo obstaculizan los procesos educativos, es decir, la urgencia de hacerle frente no solo a los desafíos pedagógicos, sino también a los factores sistémicos que repercuten de forma negativa en las acciones formativas que propenden transformaciones sociales.

También, su dedicación a la formación de sujetos críticos, capaces de reflexionar sobre las complejas realidades del país, representa una contribución palpable a la construcción de memorias sólidas y al empoderamiento de las generaciones venideras. Empero, más allá de las frustraciones que pueda experimentar ante la escasez de recursos en el sector público y la poca atención que se les presta desde las diferentes administraciones a los sectores más vulnerables, Juan David se diferencia por su compromiso inquebrantable en la edificación de escenarios pedagógicos caracterizados por la justicia social y la igualdad de derechos para todos sus estudiantes.

No obstante, a pesar de concretar sus intenciones en mayor o en menor medida, Juan David reconoce ciertos desafíos en su labor en el CEPAR, estos incluyen la resistencia al diálogo, los comportamientos ofensivos entre los estudiantes y la limitación de tiempo para abordar temáticas coyunturales en el aula. Al señalar estos obstáculos en su praxis, se pone de manifiesto que establecer un ambiente de respeto y diálogo sigue siendo un objetivo indispensable dentro de los espacios de enseñanza y aprendizaje.

Asimismo, Juan David se refiere a la complejidad de abordar dialógicamente temas sensibles en el aula relacionados con los grupos insurgentes, el desplazamiento forzado, los crímenes de lesa humanidad, la vulneración de los derechos humanos, entre otros, puesto que gran cantidad de la población estudiantil del CEPAR, otrora perteneció a grupos paramilitares, guerrilleros o bandas criminales; sin embargo, reconoce que es un deber del maestro generar espacios de debate y reflexión en los que estos temas sean el eje central para la comprensión de las diversas realidades sociales, en sus palabras: “Eso no lo podemos ocultar. Es que el conflicto armado es una realidad de la humanidad, el paramilitarismo, la guerrilla se ve, no podemos dejar

de hablar de eso, la cosa es el cómo le vamos a dar el manejo y entonces ahí vamos a construir el entorno de la paz". (M2,T2,L975-977).

Así queda evidenciado como Juan David entiende que para favorecer una cultura de paz, es necesario ahondar en las causas profundas que detonaron el conflicto armado, y junto con quienes fueron protagonistas de este, desinstalar el discurso bélico y las posiciones absolutistas arraigadas en las conciencias, como un paso esencial en la apuesta por alcanzar un consenso que permita abordar integralmente las problemáticas que les afectan y así allanar posibles soluciones a los conflicto través del diálogo.

De este modo, en Juan David se refleja la valía de la perseverancia y la disposición al cambio como elementos cruciales para superar los desafíos que puedan surgir en todo proceso formativo que le apueste a la paz. Juan David discurre a profundidad de cara a estas cuestiones al expresar que: "entonces toca mucha fibra y también empieza a cuestionarse uno qué está haciendo con la educación". (M2,T1,L104-105).

Esta introspección hace notorio su compromiso constante con la cualificación de su práctica docente, en tanto que siempre está reflexionando sobre su papel en el acto educativo y la mejor forma de adaptarse a las exigencias que le demanda el contexto, además, su ser de maestro lo lleva a entregarse totalmente como una forma de realización personal y profesional, al tiempo que contribuye a la resignificación del proyecto de vida de sus estudiantes. Igualmente, es fundamental destacar que Juan David es un maestro que se vincula en los temas de paz más allá de su saber específico, es decir, al ser la construcción de la paz una quijotesca empresa, Juan David en tanto sujeto político, asume tal empresa y decide aportar desde su saber específico a la consecución de esta.

En este contexto, resulta imprescindible destacar ciertos elementos en la narrativa de Juan David que configuran otra categoría emergente enmarcada en la presente investigación referida a la subjetividad política, puesto que su papel como docente en el CEPAR lo posiciona como un agente de transformación social, promoviendo la construcción de la paz y las reflexiones en torno



a la memoria. Para comprender de manera concreta cómo se configura dicha categoría en su praxis, es importante tener en cuenta diversas dimensiones interconectadas, a saber.

En un primer plano, su ejercicio docente se encuentra estrechamente alineado en tanto subjetividad política con la pedagogía crítica propuesta por Giroux, Freire y McLaren, lo que implica que no solo se limita a impartir saberes específicos en el aula, sino que también cultiva el pensamiento crítico en sus alumnos, establece conexiones con su entorno social y los insta a analizar su historia y su contexto. Esta relación entre teoría y realidad social constituye un eje esencial para el desarrollo de una subjetividad política.

La praxis docente de Juan David trasciende la transmisión de información e incluye espacios y acciones que brindan a los estudiantes la oportunidad de reflexionar sobre lo que están aprendiendo, fomentando la comunicación y la resolución de conflictos en situaciones cotidianas (Loaiza y Duque, 2017). De esta forma, los estudiantes no son vistos como una *tabula rasa* en la que se depositan saberes, sino que, tanto maestro como estudiantes, se asumen como actores protagónicos en los procesos de aprendizaje, lo que nutre y configura una subjetividad política comprometida.

En el marco del posacuerdo, la labor de Juan David se enfoca en aportar a la construcción de la paz. Este compromiso implica promover la convivencia, la comunicación y el trabajo en equipo, habilidades fundamentales para la formación de ciudadanos políticamente conscientes de su capacidad para influir en la sociedad, elementos que coinciden en Quintana, Jiménez y Cadavid, (2017) cuando señalan que el maestro hace las veces de mediador entre la cultura del saber y sus estudiantes, facilitando la comprensión de los matices de la historia y las múltiples realidades sociales. Su oficio, en otros términos, empodera a los estudiantes, preparándolos para enfrentar situaciones desafiantes y asumir responsabilidades individuales en la sociedad.

Por lo tanto, debe entenderse la preocupación de Juan David por la desigualdad y su compromiso con la justicia social como una relación intrínseca al ejercicio de la subjetividad política. Su praxis se centra en abordar las disparidades en la sociedad y promover la equidad, para

que sus estudiantes se empoderen y se conviertan en agentes de cambio. Por ello, a pesar de enfrentar desafíos pedagógicos, Juan David reconoce la importancia de identificar factores que impactan negativamente en la educación y la sociedad en su conjunto, ya que comprende que la transformación social va más allá del ámbito de las aulas y requiere cambios profundos en la estructura social y el trabajo mancomunado de todos los actores sociales.

#### **4.3 Maestra con sueños de paz: La enseñanza como posibilidad de reconciliación**

En ese mismo contexto de violencia en el que se han ubicado los relatos de los anteriores maestros, pero esta vez en un punto diferente de la ciudad, concretamente en el barrio Robledo y a mediados de los años 80, viene al mundo una niña que fue bautizada con el nombre de Catherine<sup>4</sup> quien hoy, 38 años después relata su visión del mundo y de la vida a la luz de las experiencias que han marcado su existencia y su vocación como maestra licenciada en educación preescolar de la universidad Luis Amigó. Ella vivió una infancia marcada por los constantes conflictos que se presentaban en una zona cercana a su lugar de residencia: la Comuna 13. Así lo narra ella:

(...) me tocó toda la violencia de la comuna trece, vivirla, no estando ahí tan vinculada, pero sí me tocó; escuchar los disparos, me tocó correr, porque uno a veces pasaba con los amiguitos o iba a misa, y también nos tocaba quedarnos encerrados en la iglesia hasta que pasara todo, entonces sí me tocó en mi infancia vivir un poquito esa violencia. (M3,T1,L 144,147).

Así, en las palabras de Catherine se evidencia el reconocimiento que ella hace de algunos episodios que tuvo que presenciar en su infancia y que la convirtieron en víctima indirecta de las prácticas violentas que en su contexto abundaban. Sin embargo, esas realidades no impidieron que la maestra Catherine materializara su proyecto de vida emprendiendo estudios iniciales en derecho, que más tarde abandonó por situaciones personales, para luego darle un giro a su vida académica y profesional desde la educación preescolar. En ese nuevo camino y por una contingencia que la llevó a perder su anterior empleo, terminó vinculándose a la experiencia del CEPAR, de la cual

---

<sup>4</sup> El nombre original de la participante ha sido conservado por expresa manifestación de esta en el consentimiento informado.

afirma que no conocía nada pero que luego de su llegada, a partir del año 2020 y en medio de la pandemia, comenzó el proceso de interacción con “toda esa población tan bonita” (M3,T1,L154).

Una vez allí en el CEPAR, su propósito personal ha consistido en cambiar los imaginarios que sobre esta población ella ha tenido y evitar juicios discriminatorios, especialmente cuando no se ha tenido acceso a los motivos o a las circunstancias en las que aquellos sujetos terminaron cometiendo hechos de violencia. Es así como a partir de estar inmersa en las dinámicas formativas del CEPAR desde la enseñanza de la lectura y la escritura, ella manifiesta estar “haciendo lo correcto” y confirma que es lo que ha querido hacer.

Bajo esta perspectiva en la que la maestra Catherine concibe otras miradas del conflicto y sus actores, subyacen nuevos desafíos que la impulsan a descubrir un sinnúmero de posibilidades para aportar a la construcción de paz, no solo desde su saber sino desde su mismo ser a través de actos concretos y precisos que se traducen en expresiones marcadas por el amor. En ese sentido, ella no solo comparte dicha apreciación con otros maestros, sino que está convencida al afirmar que:

(...) Bueno, yo pienso que sí se puede construir paz, como decía Cata, desde el amor, o sea, yo pienso que el amor es como ese lenguaje universal, ¿cierto?, y que desde ahí se pueden lograr muchas cosas (M3,T1,L345-346).

En ese orden de ideas, existen para la maestra Catherine una serie de acciones que se constituyen, desde su práctica en el CEPAR, en contribuciones fundamentales a la consecución de la paz. Dichas acciones están mediadas por interacciones en las que predominan los afectos humanos, lo que posibilita otra manera de acercarse y establecer vínculos que contribuyen al favorecimiento de comunicaciones respetuosas; la posibilidad del encuentro con el otro mediante el buen trato y la aceptación; el ejemplo como manera privilegiada de enseñar, y la acogida evidenciada en la garantía de un entorno seguro y protector que les genere a los usuarios del CEPAR tranquilidad. Para ella, todo lo anterior es posible hacerlo en el marco de una escucha atenta, eso sí, aclarando que evita tocar puntos álgidos referidos a la historia de los usuarios como ella misma lo enuncia:

(...) cada quien, con su creencia, muy respetable, cada quien, con sus ideas, muy respetables, todos son bienvenidos, pero cada quien con su historia y con su pasado; yo trato de limitar la clase a los contenidos, pues, que se restrinja a los contenidos. (M3,T2,L949-955).

Sin duda, son muchos los retos que se asumen, las tareas que se ejecutan y los compromisos que se adquieren al reconocerse como sujetos políticos llamados a participar de manera decidida en la construcción de país. En este sentido, si bien no es posible evidenciar tal reconocimiento en la maestra Catherine, en sus prácticas docentes se logran identificar actitudes y disposiciones tanto personales como profesionales que desde valores como el amor, el respeto o la acogida, se constituyen en otras formas de aportar a los procesos de construcción de paz, lo que no excluye un compromiso con la propia cualificación a fin de responder de manera más pertinente a los propósitos misionales del CEPAR.

Por eso, en medio de las labores que ella adelanta en el CEPAR, aparecen una serie de aportaciones precisas que, desde su punto de vista, ella hace a la construcción de paz, entre las que se destacan: su compromiso con los procesos de lectoescritura mediante la preparación de materiales educativos acordes a las necesidades de sus estudiantes, para que el aprendizaje de estos resulte significativo; su apuesta por reflexionar en torno a las mejores formas de abordar las temáticas con el fin de favorecer procesos educativos pertinentes para la reconstrucción del proyecto de vida de los usuarios. Para Catherine, esta es, en esencia, una tarea con la formación de los usuarios y en general con el país, en tanto debe garantizar que estas personas accedan mínimamente al código lingüístico y así puedan tener una incidencia en las decisiones políticas que les atañen, ya que una persona alfabetizada tendrá mayores posibilidades de transformar su realidad. En ese sentido, lo importante, según la maestra es:

(...) preparar un buen material educativo para que el aprendizaje sea significativo, no solo en el tema de la escritura sino también el de las matemáticas, entonces sí, busco estrategias, estoy en constante aprendizaje, buscando siempre lo mejor para ellos (M3,T2,L1152-1154).

Y es que, aunque no existe una receta única e infalible para construir la paz, sí hay una serie de actitudes y acciones desde las que, mediante prácticas intencionadas, las personas hacen aportes

significativos que redundan en la construcción de ambientes en los que predomina el respeto, la tolerancia, el diálogo, la convivencia de todos los ciudadanos y la promoción de la justicia social. Por ello, cabe destacar que para la maestra Catherine esas prácticas son otra manera, tal vez no la única, de aportar a la construcción de ciudadanía en tanto les faculta a las personas la configuración de su identidad, la pertenencia a una sociedad y la inserción en esta mediante la apropiación de unos saberes culturales, que les posibilite la participación en diferentes escenarios tanto académicos como sociales. Lo anterior es claro para ella cuando afirma:

Creo pues, que he contribuido en que estos usuarios que asisten al CEPAR han logrado enfocar su vida y seguir un camino y alejarse de pronto de esas circunstancias que nos trae a la vida; alejarse quizás de bandas, de la vida que llevaban, enfocarse y estudiar. En este momento yo llevo 3 años acá en el CEPAR y me ha tocado ver ya a los usuarios graduados, terminando noveno o terminando en otras instituciones, entonces ha sido como ese granito de arena con el que yo puedo contribuir sacando una sola persona de ese rol, de ese mundo que le tocaba. (M3,T2,L1317).

Desde esta perspectiva entonces, la paz también es fruto de una serie de aportaciones particulares a la construcción colectiva que implican, por un lado, un cambio cultural mediante transformaciones políticas, administrativas, educativas y sociales, necesarias para que el país haga frente a violencias estructurales que son las que sustentan, junto con otros factores, los conflictos armados que afectan a la población; por el otro, la creación de las condiciones que garanticen la vigencia plena de los derechos humanos tanto individuales como colectivos. Por lo anterior, son importantes las contribuciones de la maestra Catherine, ya que según ella estas acciones ayudan a que estas personas no vuelvan a repetir los hechos violentos del pasado o a participar de forma protagónica en el conflicto armado.

Así, un punto de partida para promover los derechos humanos, se fundamenta en la necesidad de considerar, entre otros aspectos, el respeto por la vida y la dignidad humana como pilares en una cultura de paz. Catherine resalta estos valores desde su práctica en el aula y los convierte en otra manera de aportar al fomento de los derechos de las personas, mediante interacciones que implican una presencia activa y propositiva y destacando la figura del maestro como referente. En ese sentido, ella manifiesta que:

Yo creo que esa relación también es más como desde el respeto, yo por ejemplo tengo algo: que cuando ellos llegan a contar yo los escucho (...) ellos no necesitan tanto que les pregunten, sino de ser escuchados. (M3,T1,L775-781).

Así pues, estas acciones de Catherine son para ella un desafío y una responsabilidad en tanto se convierten en otro tipo de aportes, como persona y como maestra, que contribuyen a reconocer la dignidad de las personas. Dichas aportaciones hacen que la educación como objeto y el maestro como sujeto cobren un valor agregado ya que, según ella:

Desde la educación se pueden abrir como otros panoramas y ellos pueden ver que hay otros caminos, que hay otras opciones, que hay otras ayudas y que pueden salir como de ahí, de lo que en un inicio les tocó, ¿cierto?, (M3,T1,L348-354).

Finalmente, en lo que respecta a la categoría de memoria, la maestra Catherine supone la importancia de esta en los procesos de construcción de paz y la vincula con actos que se hacen en favor de los usuarios del CEPAR, aunque reconoce los vacíos que al respecto tiene cuando dice: “(...) me imagino que sí es importante la memoria para la construcción de paz, no sé, no sé del tema de las memorias colectivas; no sé, no entiendo de eso” (M3,T2,L849-850). Más adelante complementa: “no sé, es qué es tanto lo que uno hace por ellos [inaudible] mentiras, pues no, no sé, me corchaste ahí”. (M3,T2,L947).

Aun así y bajo la óptica de la maestra Catherine, el maestro, tanto desde lo que hace como desde lo que es, tiene un compromiso fundamental con la promoción de escenarios de convivencia pacífica en los que este, con su ejemplo, se convierta en referente, propiciando la escucha atenta y procurando en todo momento un trato amable y considerado. Por ello, Catherine reconoce la posibilidad que tiene el maestro de aportar a la construcción de paz cuando postula lo siguiente:

(...) pienso que sí se puede construir paz y que nosotros como docentes tenemos un rol muy importante, porque queramos o no queramos o como sea, nosotros siempre vamos a ser un referente, ¿cierto?, entonces cómo nosotros sí podemos aportar mucho, claro, desde la palabra porque nosotros con una sola palabra podemos edificar o destruir una vida, ¿cierto?, desde un niño, desde las personas, pues, como con las que estemos en contacto. Entonces

sí, cómo nosotros con nuestro ejemplo, con nuestras cosas, testimonio de vida y demás, podemos aportar o no a los proyectos de vida de esas personas con las que entramos en contacto. (M3,T1,L350-354).

En conclusión, son muchos los hombres y las mujeres que siguen trabajando por hacer de Colombia un país más justo; hombres y mujeres de quienes se escucha que lideran procesos que contribuyen al mejoramiento humano y social, muchos de ellos anónimos, pero que en sus territorios son reconocidos por sus ingentes esfuerzos en diversas iniciativas de paz; hombres y mujeres que de manera comprometida, como la maestra Catherine, adelantan acciones que pueden parecer ínfimas pero que hacen parte de la gran sumatoria en aras de un bien mayor, de un bien común: la construcción de paz. Así lo concibe ella y lo reconoce desde sus prácticas cotidianas en el CEPAR al decir:

Creo que he contribuido en que los usuarios que asisten al CEPAR hayan logrado enfocar su vida, seguir un camino y alejarse, de pronto, de esas circunstancias que trae la vida; alejarse quizás de bandas, de la vida que llevaban, para enfocarse y estudiar. En este momento, yo llevo 3 años en el CEPAR, me ha tocado ver a muchos de los usuarios graduados. Ha sido como ese granito de arena con el que yo puedo contribuir a sacar una sola persona de ese rol, de ese mundo que le tocaba (M3,T2,L1317).

Así, con el corazón dispuesto y la mente abierta a otras formas de acoger a las personas, de pasar por la vida de ellas y generar transformaciones, es como la maestra Catherine descubre nuevas formas de renovación personal y social a través de sus aportaciones a la construcción de paz mediante sus prácticas docentes en el CEPAR. Esas son sus visiones del mundo, esas son sus palabras y sus concepciones de paz; esa es la forma como interpreta la realidad que la circunda desde sus narrativas personales y cómo concibe la historicidad del otro, tal como lo planteaba Ricoeur (citado en González, 2013) al afirmar que la narración se convierte en un elemento fundamental de validación del reconocimiento y la reflexión sobre las acciones y sus límites a partir de la condición hermenéutica que es posible encontrar en cada individuo, pues al estar dicho individuo inserto en un marco cultural y social concreto, pasa a ser elemento constitutivo de un pensar y comprender. (p. 52).

#### **4.4 Convergencias y puntos de fuga en las experiencias de tres maestros en su trabajo como formadores en el CEPAR**

Hasta aquí, se han puesto en escena las formas en que dos maestras y un maestro reflexionan sobre la vida y sobre sus prácticas pedagógicas en un escenario tan particular como el CEPAR, así como las ideas, valoraciones y posicionamientos que frente a la construcción de paz y los ejercicios de memoria colectiva tiene cada uno ellos, tanto desde las concepciones sobre estos procesos como desde su hacer docente.

Así mismo, desde la perspectiva humana y profesional se han contemplado los modos de ser, de hacer y de estar en la vida propia y en la vida de los otros como una forma de cimentar escenarios en los cuales sea posible la convivencia, el respeto, la subjetividad política, la acogida y la justicia social como fundamentos de un nuevo escenario nacional que rompa con décadas de conflicto y en el que se evidencie un reconocimiento de la otredad, porque al dignificar la existencia de los otros, se termina enaltecendo la propia.

Ahora bien, todas estas reflexiones previas están orientadas a ubicar la mirada en un horizonte de posibilidades que, desde un sustento teórico, atienden a los objetivos del presente trabajo de investigación. En ese orden de ideas, es preciso mencionar que las dos maestras y el maestro que participaron en esta investigación, reconocen la importancia del papel de los docentes como actores centrales en la transformación de las vidas de los sujetos con quienes interactúan y por ende en los cambios fundamentales que la sociedad requiere, puesto que la construcción de paz es una necesidad inminente en nuestro país y cada persona desde sus posibilidades procura contribuir a dicho fin.

Para ello, desde su hacer como maestros y como formadores, esa construcción de paz debe ser el resultado de distintos procesos dialógicos entre las diferentes esferas de la sociedad, en tal



sentido, el CEPAR se configura como un escenario donde convergen una variedad de actores sociales que pudieron haber tenido en el pasado posturas encontradas o haber participado de forma directa en el conflicto armado. Asimismo, en este lugar coinciden tanto personas de origen campesino y residentes de entornos urbanos que han pasado por situaciones de marginación y violencia, como profesionales que ejercen diversas funciones, incluyendo la de formadores. Cabe anotar, que a pesar de que estos últimos no hayan experimentado de manera directa el conflicto armado, sí han sido influenciados por la violencia urbana y, aun así, han forjado caminos diferentes y oportunidades en sus vidas.

Unos y otros han llegado allí, provenientes de variados lugares, con trayectos diferentes; con motivaciones, razones o justificaciones distintas para haber sido parte del conflicto armado o del conflicto urbano, y es entonces cuando el diálogo, el respeto y la empatía aparecen en escena y se hacen una exigencia, una vivencia diaria para la convivencia pacífica. De este modo, valores como los mencionados y otros como la solidaridad, la acogida, el compromiso y la cooperación, se hacen presentes en las reflexiones y las prácticas de estos maestros que han comprendido que su labor en ese espacio es fundamental, y que más allá de los contenidos de las áreas que cada uno orienta, lo fundamental es brindar respeto y buen trato que favorezcan en los usuarios la confianza en ellos y en los otros como un principio para comprender que la violencia desconoce el valor de la diferencia.

En este escenario, resulta evidente la función irreductible e irremplazable que el maestro desempeña, debido a que su rol como formador en la sociedad debe situarse más allá de las diferentes instituciones en las que lo ejerce, y no verse reducido a la implementación de estándares curriculares y saberes ajenos a las realidades de los estudiantes; puesto que ser maestro en un país como Colombia en el siglo XXI, tiene que ver con implicarse, dejarse permear por las problemáticas sociales, de allí que su práctica deba cimentarse en el respeto y el diálogo como valores fundamentales de esta..

Por lo anterior, cuando en las narrativas se le da un papel preponderante al maestro en la construcción de una cultura de paz, es porque se reconoce que desde el aula es posible gestar

cambios en los sujetos y en sus maneras de abordar los conflictos, aportando de esta manera en las transformaciones que la sociedad requiere en el marco del posacuerdo.

En tal sentido, cuando Cadena, Hernández y Luna (2017) afirman que:

La construcción de la cultura de paz es un proceso heterogéneo y multiforme, transversalizado por diferentes maneras de entender los conflictos y la paz; un proceso con múltiples actores con intereses y responsabilidades que fluctúan desde lo particular a lo social. (p. 158-159).

Allí se ven reflejadas las dos maestras y el maestro participantes del proceso investigativo en tanto cada uno desde sus modos de concebir el conflicto y la paz, le apuestan con acciones específicas a la consolidación de prácticas no violentas en la sociedad; dichas acciones, aunque buscan un mismo fin, tienen diferentes formas de realización tales como: el reconocimiento de los otros a través del respeto y la escucha, la importancia de la enseñanza de la lectura y la escritura para el desarrollo del pensamiento crítico o el empoderamiento de los individuos por medio de la formación a fin de asumir una subjetividad política.

Producto de lo anterior, en los relatos también se evidencian puntos en común en relación con la importancia que la educación adquiere como vía para allanar el camino de la paz, ya que esta es un derecho fundamental y un proceso humano y cultural complejo, necesario para el desarrollo de las personas y las sociedades en tanto favorece la construcción de conocimiento y enriquece la cultura, los valores y todo lo que nos hace humanos. Por ende, una de sus funciones en las sociedades consiste en contribuir a la formación de ciudadanos responsables, conscientes de sus derechos y obligaciones, promotores de la justicia social y comprometidos con las realidades sociales, políticas y económicas de las naciones.

Desde esta perspectiva, cuando los maestros le asignan una considerable relevancia a los procesos educativos en la consolidación de una cultura de paz, están subrayando que la educación debe asumir un compromiso constante en la búsqueda de la justicia social y la inclusión de una amplia gama de intereses y necesidades. Estas deben ser un reflejo de las experiencias cotidianas de aquellos que acceden a los procesos formativos, porque si bien “la educación por sí no pondrá

fin a los conflictos violentos en el mundo, es claro que ella se constituye en un camino para construir cultura de paz” (Cadena, Hernández y Luna. 2017 p. 164). Como lo reconocen los maestros desde sus relatos.

Otro elemento común en las diferentes narrativas en relación con la construcción de paz, tiene que ver con el respeto como principio preponderante en las relaciones humanas. Y es que según Hernández (2008) “Los imaginarios de la paz coinciden en una comprensión de la paz asociada en una dimensión personal con valores y sentimientos como el amor, la solidaridad, la honestidad, la verdad, la justicia, el respeto y el compromiso”. (p.146). Es por esto, que, ante cualquier apuesta por construir paz, se hace menester comenzar por garantizar que cada actor de la sociedad sea respetado y a la vez respete a quienes le rodean, más allá de las profundas diferencias que puedan tener.

De esta manera, se hace evidente que los tres maestros reconocen en el respeto la base para emprender cualquier iniciativa tendiente a transitar el camino de la construcción de paz, lo que implica una transformación en las dinámicas interpersonales con el propósito de edificar contextos en los que el miedo y el sufrimiento sean experiencias pretéritas. En ese tránsito, es necesario que el diálogo emerja como un elemento nominal a través del cual se gestionen los conflictos inherentes a la condición humana y se reconozcan los acontecimientos del pasado como una forma de favorecer la memoria colectiva en la cual esto sirva para tomar conciencia con respecto a la injusticia social que históricamente ha acompañado el devenir de esta nación.

Por otro lado, entre los elementos comunes que guardan relación en los relatos respecto a la memoria colectiva, se encuentran:

En primer lugar, el valor que se le otorga al testimonio del otro en la medida en que se promueven escenarios de escucha como demostración de respeto y comprensión, puesto que este ejercicio se constituye de gran importancia porque como lo menciona Jelin (2002) “La necesidad de contar puede caer en el silencio, en la imposibilidad de hacerlo por la inexistencia de oídos abiertos dispuestos a escuchar”. (p. 82). Por esto, es fundamental la existencia de otros u otras que escuchen y aporten de esta manera a que los testimonios no se queden en el olvido, sino que hagan

parte de la memoria colectiva como un reconocimiento a los relatos que históricamente, en términos de la autora, se han quedado en las “catacumbas”.

Ese otro u otra, según las narrativas abordadas, es cada una de las maestras y el maestro que han hecho parte de este ejercicio de investigación, quienes desde su praxis han favorecido escenarios de escucha atenta y respetuosa, desempeñando una función fundamental en el proceso de dismantelar los espacios de silencio. Esta función de los docentes contrasta con el olvido, ya que escuchar al otro implica evitar su condena al silencio y, por ende, su relegación al olvido, lo que a su vez permite preservar y respetar su identidad. (Pollak, 1990).

De esta manera, escuchar y comprender lo que el otro tiene para expresar es un ejercicio de suma relevancia para los maestros según sus narrativas, tal vez sin que sean conscientes de que al hacerlo, se adentran en la experiencia presente, pasada y futura tanto de sus estudiantes como de la de sí mismos. Este acto de escucha propicia un relacionamiento entre el tiempo y el espacio de los interlocutores, dando lugar a interacciones más empáticas que permiten que la historia de vida de los involucrados tenga visibilidad y se resignifique cada vez que se narra y se escucha.

En segundo lugar, la importancia de la memoria en los procesos de construcción de paz, puesto que los tres maestros en sus narrativas coinciden en que estos son dos elementos inseparables en la apuesta por construir y consolidar una cultura de paz estable y duradera. De este modo, aunque algunos maestros no son plenamente conscientes de cuáles acciones favorecen en mayor o en menor medida los ejercicios de memoria, sí reconocen que esta última es un componente que debe ser considerado a la hora de hacer camino en la construcción de la paz.

Lo anterior, se puede relacionar con un planteamiento de Jelin (2001) cuando afirma que la memoria permite la comprensión de lo ocurrido, la reflexión sobre lo vivido y no repetir injusticias que llevaron a que se presentaran hechos atroces. Esto no quiere decir que la vida sea plana y que conocer la historia evite que se repita; en realidad, las cosas no se repiten de la misma manera, ni conocer a fondo la historia sirve como antídoto para la barbarie. No obstante, comprender lo que pasó brinda elementos para tomar consciencia histórica y política, permite desarrollar criterios

éticos para evaluar anticipadamente las consecuencias de nuestras acciones y actuar de manera consecuente y responsable.

Y es que resulta prácticamente imposible vivir en una sociedad que reclama la paz, pero no tiene en consideración su pasado y no cuenta con escenarios en los que las memorias sean protagonistas para ayudar a comprender sus realidades y planear el futuro, si además las víctimas no tienen la posibilidad de participar en la reconstrucción de las narrativas del conflicto armado en Colombia y sus vivencias y relatos quedan invisibilizados por los discursos hegemónicos. En este sentido, como lo señala Sánchez, E. (2013) en su referencia a Sánchez, G. (2006), las huellas que ha dejado la guerra se constituyen en escenarios de disputa y en un:

(...) terreno esencialmente político en el que se relacionan los grupos sociales y se ejerce el poder, razón por la cual la memoria se constituye en herramienta fundamental en contextos de conflicto y violencia que dejan huellas y daños tanto en lo individual como en lo colectivo, por lo tanto, la memoria se convierte en la lucha contra el olvido bajo la consigna recordar para no repetir permitiendo que las sociedades avancen hacia un futuro pacífico, es así como la memoria puede concebirse como una herramienta para la construcción de paz. (p. 67).

Asimismo, los ejercicios de memoria, cuando se hacen de forma consciente y planificada, aportan a la construcción de paz porque su abordaje, como lo afirma Todorov (1995), permite reconstruir el pasado como un acto de oposición al poder, convirtiéndose de este modo en un principio de acción del presente, es decir, que todos los miembros de una comunidad sean agentes de cambio, que aprovechen las lecciones aprendidas para luchar por las injusticias del presente y puedan generar cambios sociales y personales. Esto es a lo que le deberían aportar decididamente los formadores del CEPAR, ya que no en todas las narrativas se halla de forma explícita la convicción de trabajar en la conservación de la memoria para favorecer el reconocimiento de las causas y las consecuencias que ha traído el conflicto armado y desestimar así su repetición.

Por otro lado, se destacan un par de elementos que se constituyen como puntos de fuga devenidos de las narraciones de las dos maestras y el maestro. El primero tiene que ver con la forma en que uno de ellos interactúa con los estudiantes. Su praxis se centra en la alteridad y el valor que

les otorga a las personas tal y como son, evitando emitir juicios de valor sobre su pasado, sin imponer una perspectiva que etiquete al otro. La acogida es entonces un acto de hospitalidad con el que él contribuye a la construcción de paz, puesto que reconoce en la alteridad la posibilidad de acceder a diferentes modos de ver el mundo y de tramitar los conflictos de forma dialógica favoreciendo la creatividad y el trabajo en equipo.

Estos modos de recibir con hospitalidad a quienes llegan hacen distinta su forma de relacionarse con los estudiantes y lo distancia en relación con los otros dos maestros con respecto a su concepción de la paz y sus contribuciones para su construcción. El acto de tratar a los estudiantes con amabilidad, escucharlos, brindarles apoyo y valorar su decisión de emprender el camino de la formación, afirma su contribución para que estas personas no abandonen el proceso y continúen con la convicción de reconstruir su proyecto de vida. Según este maestro, estos son elementos cruciales para la construcción de la paz.

El segundo aspecto está vinculado con las prácticas pedagógicas en las que uno de los maestros busca llevar al aula el debate y la reflexión crítica sobre las diversas realidades sociales a fin de empoderar a sus estudiantes, su ejercicio busca que estos cuestionen, analicen y comprendan no solo el entorno en el que viven sino también el país que heredaron, promoviendo con ello una participación política en la sociedad. La aproximación pedagógica del maestro, cimentada en el diálogo y la reflexión, no solo fortalece las habilidades cognitivas de los estudiantes, sino que también les brinda las herramientas necesarias para asumirse como ciudadanos críticos y comprometidos en la construcción de una sociedad más justa y amable.

Con su praxis el maestro da cuenta de un alto grado de subjetividad política, que no se evidencia en los otros dos, por lo que propicia transformaciones sociales y culturales que son consecuencia de una conciencia crítica que le permite comprender que las realidades sociales del país han llevado a la vulneración sistemática de los derechos humanos, así como de una conciencia histórica en la medida que reconoce que el futuro solo podrá ser distinto si se reconocen las diferentes versiones del pasado y cómo estas han incidido en la configuración del presente.

El tercer y último punto de fuga se relaciona con las concepciones individuales de la paz y los modos en que cada docente contribuye a su construcción. Esto se hace evidente cuando uno de

ellos señala que su contribución a la edificación de la paz se materializa a través de la enseñanza de contenidos específicos basados en los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA). Por su parte, otro maestro argumenta que su aporte se manifiesta al tratar a sus estudiantes con respeto y proporcionarles apoyo para que se sientan cómodos, evitando así que regresen a situaciones pasadas. Mientras tanto, el tercer maestro sostiene que contribuye a este propósito al fomentar espacios de deliberación y debate en los cuales las ideas sean confrontadas, conservando siempre el respeto hacia los demás.

Con base en el análisis y la interpretación de las narrativas de los maestros, a la luz de los objetivos propuestos, se desprenden diversas recomendaciones que podrían ser tenidas en cuenta para la implementación de estrategias pedagógicas relacionadas con la construcción de paz y los procesos de memoria en aras de consolidar una cultura para la paz. Las pretensiones que se proponen en las siguientes recomendaciones no pasan por el establecimiento de juicios de valor sobre personas, sino que se espera que estas sean el insumo para posibles procesos de mejora y cualificación de todas y cada una de las personas que desde su labor formativa aportan a la construcción de paz.

La manera como se presentan las siguientes recomendaciones no obedecen a un orden jerárquico o nivel de importancia, sino que se agrupan por campos de interés de acuerdo con las necesidades evidenciadas en los hallazgos.

Inicialmente, se plantean una serie de recomendaciones para los procesos formativos que buscan contribuir a la consecución de una cultura de paz. En esa línea, lo primero que se debe enunciar tiene que ver con la importancia de crear espacios en los cuales sean posibles los debates que problematicen las causas estructurales que generan violencia en el país, para una vez identificadas, buscar posibles soluciones de manera conjunta. Lo anterior, en aras de promover la participación política de los sujetos para que las decisiones trascendentales de la nación sean deliberadas ampliamente, con el fin de impulsar cambios culturales en los que la solución de los conflictos se busque a través del diálogo y que las personas que piensan diferente, tengan la posibilidad de participar en el debate público sin el temor de convertirse en objetivos militares,

incentivando con ello el pensamiento crítico, alejado de cualquier discurso hegemónico y adentrándose en las causas del conflicto armado y no solo en sus consecuencias, ya que la construcción de paz es un proceso de largo aliento, en el que todos los actores de la sociedad deben participar para garantizar su permanencia en el tiempo.

De allí que los procesos de formación que buscan aportar a la construcción de paz, deben propender por relaciones horizontales, dialógicas y empáticas, en las que los discursos que allí convergen no se queden en el plano enunciativo, sino que trasciendan a estadios reflexivos en los cuales se logre comprender la importancia de la conciliación en los pensamientos divergentes para la construcción de un mundo plural y diverso. Con esto, se desarrollarán habilidades con las cuales los sujetos tendrán vínculos más respetuosos y democráticos, podrán cuestionarse sobre su historia de vida y evaluar aquellas prácticas y valores socialmente apprehendidos, que de alguna manera han contribuido a que el conflicto armado sea todavía una realidad en este país, para así comprender que en la guerra no hay vencedores puesto que todos pierden algo.

Es por esto, que los ejercicios de memoria desde una formación para la paz adquieren una considerable relevancia, puesto que permiten traer al presente ese pasado para dotarlo de nuevos sentidos como un compromiso político con quienes históricamente han sido invisibilizados, evitando en todo momento condenas y juicios y orientándose hacia prácticas restaurativas que favorezcan la reparación como elemento fundamental en la reconciliación. Dichas prácticas deben trascender el altruismo y la benevolencia, debido a que es una responsabilidad social del maestro liderar estos escenarios de cara a los procesos de paz y al trabajo con la memoria desde una perspectiva dialógica en el aula, dando cabida a las problemáticas sociales con sinceridad y compromiso, en vista que estos procesos formativos no pueden ser ajenos a la realidad del país.

Lo anterior se configura en una necesidad evidente de que los maestros, en particular aquellos que ejercen en contextos que buscan aportar a la paz, cuenten con oportunidades de formación en temas relacionados con la memoria, para que así le otorguen a esta última una importancia nominal en sus apuestas pedagógicas, porque no es posible lograr procesos de paz exitosos si no se reconocen y problematizan los sucesos del pasado. Tales oportunidades de



formación deben incentivar el compromiso político y social al que están llamados los maestros, a fin de que el trabajo con la memoria sea una convicción personal que garantice prácticas educativas sin daño y acordes al contexto donde se lleven a cabo.

Conforme a lo expuesto, la configuración de las subjetividades políticas de maestros y maestras debe ser una búsqueda permanente en medio de una sociedad que plantea continuos desafíos y demanda de estos una constante cualificación en términos políticos y sociales, la formación en temáticas como los procesos de paz y el reconocimiento del papel que desempeña la memoria colectiva en la construcción de paz. Sin esta formación incentivada por una conciencia histórica resulta difícil el posicionarse de manera crítica desde la praxis frente a las realidades del país. Y cualquier acción podría correr el riesgo de ser considerada como un simple acto de benevolencia que no favorece transformaciones profundas en la sociedad, sino que responde superficialmente a las diferentes necesidades de las personas.

Por lo anterior, si los maestros llevan a cabo sus prácticas educativas basadas en un ejercicio juicioso de subjetividad política, podrán reconocer que su rol es fundamental en los modos de perpetuar discursos hegemónicos o posibilitar el surgimiento de ideas alternas a las convencionalmente aceptadas, e incluso cuestionar las maneras de proceder en relación con la otredad; adicionalmente podrá promover el desarrollo de la subjetividad política en sus estudiantes al favorecer y fomentar una claridad en sus horizontes conceptuales que permita la consolidación del sentido crítico de estos respecto a las realidades en la cuales se encuentran inmersos.

En consecuencia, los escenarios de debate y deliberación que debe propiciar el maestro no deben ser vistos como un favor o un acto de generosidad, sino que son una responsabilidad sociopolítica que este tiene, con el propósito de permitir que sus estudiantes expresen sus ideas respecto a la realidad del país como una forma de garantizar sus derechos, ello sin asumir posturas maniqueístas que categoricen o estigmaticen a unos como buenos y a otros como malos, desconociendo así las complejidades que configuran el conflicto armado colombiano. De lo que se trata en definitiva, es que mediante estas prácticas conscientes, los estudiantes comprendan que no

existe una versión unívoca de los acontecimientos y que la historia debe ser contada desde sus diversos matices.

Ahora bien, cabe reconocer que las anteriores propuestas son importantes para la consolidación de una cultura de paz, sin embargo, no son suficientes puesto que tal empresa requiere de la participación de todos los sectores de la sociedad. Por ello los diferentes actores están llamados a unirse de manera decidida, concreta y efectiva con dicho propósito. Entre estos hay que destacar a las facultades de educación, las cuales deben adquirir visibilidad en el entorno social y asumir un compromiso programático, estratégico y planificado de promover una cultura de paz, tender que sus investigaciones dialoguen con las problemáticas sociales, que las posibles soluciones se busquen con las comunidades desde sus territorios y que su oferta académica tenga constante disponibilidad para aquellos que quieran formarse en estas temáticas como una apuesta constante por el bien común.

En este orden de ideas, las facultades de educación también tienen la responsabilidad de formar maestros y maestras que estén comprometidos con las realidades sociales del país y que al mismo tiempo asuman una responsabilidad ciudadana, ética y política en la búsqueda de la paz; esto implica que deben comprender a cabalidad la importancia de la memoria en los procesos de construcción de paz. Por consiguiente, es determinante que dentro de los planes de estudio se incluyan una variedad de espacios formativos relacionados con el rol que podría desempeñar el maestro en las diferentes apuestas de paz y la importancia de la subjetividad política y el trabajo con la memoria para alcanzar tal propósito. En otras palabras, estos espacios educativos deben responder a cómo desde el aula de clase y fuera de ella, se pueden gestar procesos que vayan en favor de la consolidación de una cultura de paz.

Otro de los actores que está llamado a considerar estas recomendaciones son las administraciones tanto del nivel local como nacional, dado que múltiples intentos por aportar a la construcción de paz, se han debilitado por falta de atención, inversión o voluntad política. Como resultado de estas cuestiones es posible evidenciar situaciones de extrema pobreza, desigualdad,

carencia de acceso a la educación y limitaciones en los espacios de participación política para todos los sectores de la sociedad, entre otras que hacen que la consecución de la paz se dilate.

Por lo anterior, el llamado es a que las administraciones identifiquen las propuestas que se han generado en torno a la construcción de paz y establezcan diferentes caminos y estrategias para que dichas propuestas, tengan mayor incidencia en la vida de sus ciudadanos a través de una férrea convicción de que las acciones orientadas a la consecución de la justicia social son fundamentales en un estado social de derechos, una gestión eficiente de los recursos en tanto se cuente con la infraestructura adecuada, los equipos pertinentes y los materiales idóneos para llevar a cabo tales apuestas de manera efectiva, un acompañamiento constante a los procesos para identificar las posibilidades de mejora y en caso necesario, desarrollar nuevas estrategias, favoreciendo en todo momento su financiación, ejecución y evaluación.

De igual manera, es importante que desde las administraciones se les brinde a sus funcionarios capacitaciones constantes en temáticas relacionadas con memoria y paz como una forma de cualificar su ejercicio profesional. De igual manera, se deben implementar mecanismos en los procesos de selección que favorezcan la contratación de personas idóneas y capacitadas para cumplir con los objetivos misionales de las instituciones, ello contribuirá significativamente a las acciones orientadas a reconstruir el tejido social tan fracturado en más de medio siglo de violencias.

Además de las recomendaciones que se les hacen a los diferentes sectores y actores de la sociedad, la participación de cada individuo es fundamental para la construcción de paz desde sus posibilidades. De ahí que un reto fundamental sea aunar esfuerzos y recursos con el fin de consolidar una propuesta que busca una paz duradera, en la cual la educación está llamada a trazar los lineamientos que promuevan el conocimiento de la historia y de los diversos entornos en los que la violencia se ha asentado, a motivar para que cada persona se reconozca como sujeto político, a generar espacios donde las intervenciones, las reflexiones y las discusiones, están atravesadas no solo por el respeto sino además por la exigencia académica y la responsabilidad ética y moral, propiciando la participación libre y democrática para aportar a la consolidación de una justicia

social que anime un compromiso serio, decidido con la exigencia que implica ser miembro activo y propositivo de la sociedad a la que se pertenece.

## 5. REFLEXIONES FINALES

La construcción de la paz a través de ejercicios de memoria representa uno de los mayores desafíos que Colombia ha asumido como nación. Y es que, a lo largo de su historia, el país se ha visto abocado a conflictos de diversa índole, lo que convierte la búsqueda de la paz en un objetivo común en la que desde los diferentes escenarios se debe aportar para su consecución. En este contexto, los aportes de las dos maestras y el maestro que compartieron sus experiencias respecto a su ejercicio profesional en el escenario del CEPAR, en relación a las memorias colectivas y la construcción de paz se convierten en reflexiones que aportan a la identificación de posibles caminos para conseguir no solo la paz sino en la oportunidad de construir un sustento teórico que le permita a los diferentes actores involucrados en tal empresa, definir las líneas de acción que favorezcan su implementación y consolidación, entre estas se destacan:

En primer lugar, es preciso afirmar que el maestro tiene una destacada importancia en la generación de espacios que aporten a la construcción de la paz desde ejercicios de memoria colectiva, su influencia se hace evidente en la consolidación de actitudes y valores en sus estudiantes; en brindar ambientes que sean propicios para el diálogo y la reflexión y en la promoción de una cultura de paz que engloba a la totalidad de la sociedad. Su labor, que es de carácter crucial, allana el camino hacia un mundo más pacífico y equitativo, en el que las memorias colectivas desempeñan un rol determinante en la construcción de una sociedad erigida bajo las máximas del respeto a la vida, la empatía y la convivencia pacífica.

Además, el maestro desde sus prácticas cotidianas puede crear las condiciones necesarias para favorecer el acceso no solo a la apropiación de saberes específicos sino establecer una atmósfera propicia en la que cada estudiante se sienta motivado a participar en la creación de espacios en los que sea posible manifestar gestos de paz y su proyección en ámbitos que trascienden las fronteras del aula. Por ello, la capital importancia que adquiere el maestro no está dada solamente por la capacidad que tiene de construir saberes con los otros, sino también por asumir el protagonismo como mediador en los procesos de paz que contribuyen a forjar un panorama alternativo en el ámbito nacional.

En segundo lugar, queda evidenciado que el respeto y el diálogo son fundamentales para adelantar procesos de construcción de paz. Y es que el respeto se constituye en una actitud fundamental en cualquier entorno humano y de manera especial cobra relevancia en el espacio del aula como laboratorio de humanidad y práctica de valores humanos que luego se pondrá en contextos laborales, sociales o familiares con mayor pertinencia. De ahí que el respeto constituye el valor fundamental de la acogida dentro de los presupuestos de la alteridad y despliegue una serie de acciones que buscan darle al otro su lugar a través de la escucha como primer paso para favorecer el encuentro cordial, afectivo y respetuoso. Esto se refleja en las maneras en que los maestros establecen relaciones respetuosas con sus estudiantes priorizando el diálogo como vía para resolver los diversos conflictos que se puedan presentar en el entorno educativo. Esto no solo posibilita que los estudiantes aporten en la consolidación de espacios seguros, sino que también fomenta en ellos la empatía y la capacidad de ver la humanidad en el otro.

En tercer lugar, en las experiencias de los ejercicios profesionales de los maestros, se destacan los espacios de diálogo que estos promueven en el CEPAR; dichos espacios permiten a los estudiantes exteriorizar sus memorias como acciones que favorecen la comprensión de las realidades de los otros, permitiendo de este modo que los individuos con experiencias y perspectivas diferentes, se escuchen mutuamente y establezcan puentes de empatía. Además, posibilitan el reconocimiento de las experiencias traumáticas que puedan tener los otros y se evalúa la responsabilidad de cada uno en ellas, así como las medidas para prevenir la recurrencia de tales situaciones, también se ofrece a los estudiantes la posibilidad de sentirse escuchados, lo que demuestra que son importantes y que sus recuerdos tienen una nominal valía.

Con lo anterior se pone en evidencia que la memoria no es solo un vehículo que favorece el conocimiento, sino que además es un mecanismo a través del cual el sujeto puede acceder de manera significativa, selectiva y subjetiva a una serie de episodios que han configura su vida y que al traerlos al presente permite resignificarlos y utilizarlos para transformar la realidad personal, familiar y social. De allí que los maestros, en esos ejercicios de memoria en el aula, deben valerse de ella como un dispositivo pedagógico que haga frente a las narrativas imperantes que han legitimado las violencias para conservar el *statu quo*.

Al fomentar la comunicación a través del respeto por la diversidad, los maestros edifican las bases para una sociedad más tolerante y comprensiva. Estos intercambios de memorias nutren la construcción de la paz al abonar el terreno para una coexistencia pacífica, al fomentar la tolerancia hacia la historia de vida del otro. La labor de los maestros, en síntesis, es esta tarea de fundamental valía ya que son quienes están forjando las conexiones humanas esenciales para la construcción de la paz y la reconciliación.

## 6. Lista de referencias

- Acevedo, J. y Hernández, N. (2020). No me olvides: Una apuesta desde la pedagogía de la memoria. Bogotá: Universidad Santo Tomás. Recuperado de: <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/22167>
- Agoff, C. y Herrera, C. (2019). Entrevistas narrativas y grupos de discusión en el estudio de la violencia de pareja. *Estudios Sociológicos De El Colegio De México*, 37(110), 309–338. <https://doi.org/10.24201/es.2019v37n110.1636>
- Alcaldía de Medellín. (2011). Centro de Formación para la Paz y la Reconciliación CEPAR: un aporte para la paz desde la educación y la convivencia. Impregón S.A. Recuperado de: COL-OIM 0397.pdf (iom.int)
- Arias Cardona, A. M., & Alvarado Salgado, S. V. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. (Narrative Research: Methodological challenge to the social construction of scientific knowledge). *CES Psicología*, 8(2), 171–181.
- Barrientos, M., Et al. (2022). Educación para la Paz: estudio de caso acerca de las prácticas pedagógicas de las maestras y los maestros en formación, que aportan a una Educación para la Paz de niños, niñas y adolescentes, familiares de firmantes de paz en la ciudad de Medellín [Trabajo de grado-pregrado]. Repositorio institucional Universidad de Antioquia. Recuperado de: <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/30764>
- Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?” Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 4 (1). Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- Caicedo, J. (2021). Tierra de Memorias: La memoria colectiva como proceso de transformación social para la construcción de paz en Buenaventura. (Bogotá) Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado de: <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/55504/TIERRA%20DE%20MEMORIA.pdf?sequence=1>
- Carmona-Toro, P., & Ospina-Alvarado, M. (2020). La escuela: construcción de paz, potencial de memoria y socialización política con primera infancia. *Revista Colombiana de Educación*, 1(84), 1-18. <https://doi.org/10.17227/rce.num84-10708>. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n84/0120-3916-rcde-84-e207.pdf>
- Comisión de la Verdad. (2022). Hay futuro si hay verdad: Informe Final de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición (1st ed.). Bogotá, Colombia. Recuperado de: <https://www.comisiondelaverdad.co/hay-futuro-si-hay-verdad>
- 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://doi.org/10.21676/23897856.4041>. Recuperado de: <https://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/praxis/article/view/4041>




- Connelly, M., y Clandinin, J. (1995). *Relatos de experiencia e investigación narrativa*. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/329028420/Connelly-y-Clandini-Relatos-de-Experiencia-e-Investigacion-Narrativa-1>
- Creswell, J. (2013). *Investigación cualitativa y diseño investigativo*. Recuperado de: <https://academia.utp.edu.co/seminario-investigacion-II/files/2017/08/INVESTIGACION-CUALITATIVACreswell.pdf>
- Duque García, M., y Ossa Vargas, A. T. (2018). *La memoria como herramienta para el fortalecimiento de los procesos organizativos de construcción de paz*. Universidad de Antioquia. Medellín. Recuperado de: <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/15638>
- Forigua, J. (2016) *Horror, Memoria y Narrativa: Elaboración de la memoria del horror de mujeres víctimas de Crímenes de Estado a partir de sus composiciones narrativas*. Recuperado de: <https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/6679/ForiguaCastellanosJonathanStevens2016.pdf;jsessionid=573C586B082877B8C69C3A9C106B49AA?sequence=1>
- García-Peña, D. (2007). *El paramilitarismo*. *El Espectador*, Bogotá, p.54-55. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/2210/221014794012.pdf>
- Garzón, Y. (2021). *Pedagogía de la memoria como herramienta para la reconstrucción de narrativas en torno al asesinato de líderes y lideresas sociales tras la firma de los acuerdos de paz en Colombia*. (Bogotá). Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Recuperado de: <https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/26125/Garz%C3%B3nRomeroYeniPaola2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Guzman, G., Fals, O., Umaña, E. (1962). *La violencia en Colombia: Tomo I* (2.<sup>a</sup> ed.). Ediciones Tercer Mundo. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4265464.pdf>
- Halbwachs, M. (1995). *Memoria colectiva y memoria histórica*. Dialnet. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=758929>
- Halbwachs, M. (2005). *Memoria individual y memoria colectiva*. Dialnet. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5364812>
- Hernández Delgado, E. (2009). *Paces desde abajo en Colombia*. *Reflexión Política*, 11(22), 176–186. Recuperado de: <https://revistas.unab.edu.co/index.php/reflexion/article/view/470>
- Indepaz. (2021, 24 de noviembre). *5 años del Acuerdo de Paz- Balance en cifras de la violencia en los territorios*. Observatorio de DDHH, Conflictividades y Paz. Recuperado de: <https://www.indepaz.org.co/5-anos-del-acuerdo-de-paz-balance-en-cifras-de-la-violencia-en-los-territorios/>

- Jelin, E. (2002). Los trabajos de la memoria. Madrid: Siglo XXI. Recuperado de: <http://www.centroprodh.org.mx/impunidadayerhoy/DiplomadoJT2015/Mod2/Los%20trabajos%20de%20la%20memoria%20Elizabeth%20Jelin.pdf>
- Jiménez Riaño, C. (2021). Cantando memorias y construyendo paz: El Rap frente al conflicto violento en las ciudades (2005-2020). Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de: <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/81009>
- Ley 48 de 1968 - Gestor Normativo. (s. f.). Función Pública. Recuperado de <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=31239>
- Ley 975 de 2005 , Gaceta Oficial No. 45.980, Congreso de la República de Colombia (25 de julio de 2005). Recuperado de <https://www.fiscalia.gov.co/colombia/wp-content/uploads/2013/04/Ley-975-del-25-de-julio-de-2005-concordada-con-decretos-y-sentencias-de-constitucionalidad.pdf>
- Mayorga Mendieta, C. A., López López, Ángela M., Romero Lancheros, L. C., Muñoz, K. A., y Aranzazu Portilla, J. A. (2017). Para la guerra nada: pedagogía, narrativa(s) y memoria(s). *Revista Educación Y Ciudad*, (33), 139–150. <https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n33.2017.1656>. Recuperado de: <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/1656>
- Ministerio de Justicia y del Derecho. (s. f.). Cartilla de Justicia y Paz. Recuperado de: <https://www.minjusticia.gov.co/Sala-de-prensa/PublicacionesMinJusticia/Cartilla%20Justicia%20y%20Paz.pdf>
- Orjuela, Y. K. (2020). Lo urbano y la construcción de paz territorial: aportes desde una experiencia en la escuela. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/12513>
- Ortega, M., García, V., y Pérez, A. (2015). Formación de docentes y narrativas pedagógicas para la construcción de paz. En C. M. Ronderos y O. Fals-Borda (Eds.), *Educación y construcción de paz en Colombia* (pp. 173-188). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Pabón, J., Carmona, Y., & Montoya, Y. (2019). LA MEMORIA Y LA CONSTRUCCIÓN DE PAZ: Una aproximación pedagógica desde las narrativas y lenguajes en contextos situados. Universidad de Antioquia. Recuperado de: <https://hdl.handle.net/10495/19123>
- Peña, B. F. (2020). Sobre la construcción de paz. Un estudio a partir de la implementación del desarme, la desmovilización y la reintegración en el sur de Córdoba, Colombia [Trabajo de grado, maestría en políticas públicas] Repositorio Institucional Universidad de Antioquia. Recuperado de: <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/19113>
- Restrepo S., Manco, M. (2020). Configuraciones y reconfiguraciones de la memoria, la subjetividad política y la construcción de paz: Narrativa de una mujer en la Corporación Coordinación de Víctimas del Conflicto del Barrio La Honda. Universidad de Antioquia. Recuperado de:

- [https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/17753/5/RestrepoSandra\\_2020\\_ConfiguracionReconfiguracionSubjetividad.pdf](https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/17753/5/RestrepoSandra_2020_ConfiguracionReconfiguracionSubjetividad.pdf)
- Ricoeur, P. (1998). La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido. Dialnet. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=134579>
- Rodríguez, I. E. (2019). La pedagogía de la memoria en la comprensión del desplazamiento forzado, a partir de la construcción de narrativas testimoniales en la escuela. Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de: <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/10689>
- Rodríguez, M. (2022). La pedagogía de la memoria en el abordaje del conflicto armado interno: narrativas sobre la reconciliación en clave de esperanza [Tesis de maestría, Universidad de los Andes]. Séneca repositorio institucional. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/1992/58804>
- Ronderos, M. (2017). La historia del paramilitarismo en Colombia, según Ronderos. El Espectador. Recuperado de: <https://www.elespectador.com/colombia-20/paz-y-memoria/la-historia-del-paramilitarismo-en-colombia-segun-ronderos-article/#:~:text=En%20resumen%2C%20la%20alianza%20fue%20entre%20los%20paras,que%20crec%C3%ADa%20el%20paramilitarismo%2C%20tambi%C3%A9n%20crec%C3%ADa%20la%20guerrilla.>
- Rosero, E. (2008). Los ejércitos (1.a edición). Adrastea. Recuperado de: [https://www.academia.edu/12427953/Los\\_ej%C3%A9rcitos\\_Evelio\\_Rosero](https://www.academia.edu/12427953/Los_ej%C3%A9rcitos_Evelio_Rosero)
- Sánchez, E. (2022). Lectura literaria y pedagogía de la memoria: una experiencia de concienciación sobre el pasado reciente de nuestro país. [Trabajo de grado-pregrado, Universidad de Antioquia]. Repositorio institucional Universidad de Antioquia. Recuperado de: <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/29464>
- Valencia, G., Caicedo, J., & Hurtado, M. (2020). Configuraciones y reconfiguraciones de la memoria, la subjetividad política y la construcción de paz. Narrativa de una mujer en la Corporación Ciudad Comuna de la ciudad de Medellín (Medellín - Colombia). Universidad de Antioquia. Recuperado de: [https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/17760/1/ValenciaGustavo\\_2020\\_MemoriaSubjetividadPol%C3%ADtica.pdf](https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/17760/1/ValenciaGustavo_2020_MemoriaSubjetividadPol%C3%ADtica.pdf)
- Velasco, A. (2021). Tejer(nos) colectivamente para construir paz y memoria en Colombia: costurero de la memoria: kilómetro de vida y de memoria. Recuperado de: <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/61230>
- Velásquez, L. J. (2019). Instantes de verdad y narrativas visuales: otros caminos para aprender la memoria histórica en el contexto escolar. [Trabajo de grado-pregrado, Universidad de Antioquia]. Repositorio institucional Universidad de Antioquia. Recuperado de: <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/15246>
- Yepes, J. M. (2019). Elementos de la pedagogía de la memoria para reconfigurar la experiencia estética. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/10468>.

## 7. Anexos

### Anexo 1.

 <p>UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA</p>	<p>Proyecto de Investigación trabajo de Grado Facultad de Educación Licenciatura en Educación básica, énfasis en Humanidades y Lengua castellana</p>
<p><b>FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA PARTICIPACIÓN EN INVESTIGACIONES</b></p>	
<p>Lugar y fecha:</p>	<p>Universidad de Antioquia – Boque 5, aula 109 – 22 de febrero de 2023 – 09:00 AM</p>
<p>Yo, _____, identificado/a con cédula de ciudadanía No. _____, he sido informado/a que los estudiantes Jorge Mosquera Betancur identificado con _____, Duvián Bedoya Martínez identificado con C. C. _____ y Francisco Luis Velásquez identificado con C. C. _____ están adelantando una investigación en el marco de su trabajo de grado de la licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia, la cual aborda los temas de memoria, construcción de paz y formación.</p> <p>Así mismo, se me ha explicado que la información suministrada solo será utilizada para fines académicos y que en ningún caso se revelará mi nombre y que mi identidad será protegida en todo momento del proceso, por ello, autorizo para que graben por medios electrónicos y/o se filmen las entrevistas y conversaciones en las que participe, y que puedan utilizar esta información en la investigación.</p> <p>Adicionalmente, declaro que mi participación es completamente libre y voluntaria, estoy en libertad de retirarme o de no responder alguna pregunta si así lo deseo. Tengo claro que no recibiré beneficio económico o material de ninguna clase por la participación en el proceso de recolección de información -entrevistas-. También se me ha aclarado que los audios, las imágenes registradas y el uso de estos, se manejarán de acuerdo con la normatividad vigente en la <b>Resolución 008430 de 1993 del Ministerio de Salud</b><sup>1</sup>, que prescribe las normas científicas, técnicas y administrativas para toda investigación, por medio de la cual se establece que en toda investigación que involucre seres humanos, es necesario obtener el consentimiento informado por escrito de los participantes.</p> <p>Dicho consentimiento debe contener información clara y detallada sobre el propósito de la investigación, los procedimientos a seguir, los posibles riesgos y beneficios, y la confidencialidad de la información durante y posterior al proceso de investigación. Además, se debe informar a los participantes de su derecho a retirarse de la investigación en cualquier momento sin consecuencias negativas y se debe garantizar que la información recopilada se tratará de manera confidencial y segura. En el caso de las grabaciones y documentación de encuentros, se debe garantizar la privacidad de los participantes y obtener su autorización expresa para el uso de dichas grabaciones y documentación en la investigación.</p> <p>Hago constar que el presente documento ha sido leído y entendido por mí en su integridad de manera libre y espontánea.</p>	
<p>Nombre</p>	
<p>Firma</p>	
<p>Cédula No</p>	

<sup>1</sup> <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/RESOLUCION-8430-DE-1993.PDF>

# Anexo 2.

A1:R1	A	B	C	D	E	F	G	H	I
1									
3	Fecha No.	Referencia bibliográfica completa	Título del trabajo	Autores (Nombre + Apellido)	Tipo de trabajo (Artículo de resultados de investigación, Capítulo de libro de resultados de investigación, Tesis de pregrado, Maestría, Tesis de Doctorado)	Base de datos o motor de búsqueda en el que se encontró la información	Año de publicación	País de publicación	Pregunta y objetivos
4	1	Ruiz, C. (2021). Cantando memoria y construyendo paz. El Hip Hop frente al conflicto violento en las ciudades (2005-2020) (2005-2020). Universidad Nacional de Colombia.	Cantando memoria y construyendo paz: El Hip Hop frente al conflicto (2005-2020)	Cristian Camilo Jiménez Rialdo (Directora: María Teresa Pinto Ocampo)	Tesis de Maestría	<a href="https://repository.unal.edu.co/handle/unal/81109">https://repository.unal.edu.co/handle/unal/81109</a>	2021	Colombia	<ul style="list-style-type: none"> <li>La investigación se encuentra, por lo tanto, en el ámbito de la memoria y el conflicto armado en la ciudad de algunos integrantes de Bogotá, Medellín y dos organizaciones (2005 y 2020), y cuáles son sus estrategias de construcción de paz desde el hip hop?</li> <li>investigación se propone evaluar la forma del conflicto violento y una narrativa musical de algunos integrantes colombianos entre los años 2005.</li> <li>¿Cómo generar estrategias de construcción de paz desde el hip hop para la construcción de la memoria?</li> </ul>
6	2	Baun, M. (2018). La paz territorial en Colombia: No es solo una cuestión rural. <i>Peace Research Institute Frankfurt</i> . Campos, L., y López, L. (2004). Identidad y memoria urbana: Recuerdos, hábitos, continuidades y discontinuidades en la ciudad. <i>Revista de Urbanismo, N° 18</i> , CA. Centro Nacional de Memoria Histórica. (2013). Una nación desplazada: Informe nacional del desplazamiento forzado en Colombia.	La Urbana y la Construcción de Paz Territorial Aportes desde una Experiencia en la Escuela.	YULEITH KATHERINE ORJUELA CAMEROZ Asesora: Elsa Amanda Rodríguez de Moreno	Trabajo de Grado	<a href="https://repositorio.institucional.unipiedras.com/ver/publicacion/1">Repositorio Institucional Universidad Pedagógica Nacional (unipiedras.com)</a>	2020	Colombia	<ul style="list-style-type: none"> <li>Objetivo G: Generar estrategias de participación apropiadas del espacio en la construcción de la memoria.</li> <li>Objetivo E1: Identificar las prácticas y las estrategias en su vida cotidiana.</li> <li>Análisis las prácticas y relación su vida cotidiana, en construcción.</li> </ul>
6	3	Pabón, J., Carmona, Y., Moreno, Y. (2019). LA MEMORIA Y LA CONSTRUCCIÓN DE PAZ. Una aproximación pedagógica desde las narrativas y lenguajes en contextos situados. Universidad de Antioquia. Recuperado de <a href="https://doi.org/10.24015/10295-10322">https://doi.org/10.24015/10295-10322</a>	LA MEMORIA Y LA CONSTRUCCIÓN DE PAZ: Una aproximación pedagógica desde las narrativas y lenguajes en contextos situados	Johan Sebastián Pabón Agudelo Yarit Carolina Montoya Cardona Alejandro Agudelo López (Asesor)	Tesis de pregrado	<a href="https://repositorio.institucional.unia.edu.co/">Repositorio Institucional Universidad de Antioquia</a>	2019	Colombia	<ul style="list-style-type: none"> <li>¿Cómo comprender la relación entre la memoria y la construcción de paz a partir de la experiencia formativa del diplomado en historia, memoria y paz, haciendo una lectura de las imágenes?</li> </ul>
7	4	Acervo, J., Hernández, N. (2020). No me olvidés: Una apuesta desde la pedagogía de la memoria. Bogotá: Universidad Santo Tomás. Recuperado de <a href="https://repositorio.unst.edu.co/handle/11034/2147">https://repositorio.unst.edu.co/handle/11034/2147</a>	No me olvidés: Una apuesta desde la pedagogía de la memoria	Juan Sebastián Acervo Mosquera Nerys Tiana Hernández	Tesis de Maestría	<a href="https://repositorio.unst.edu.co/handle/11034/2147">Repositorio Universidad Santo Tomás</a>	2020	Colombia	<ul style="list-style-type: none"> <li>¿Qué interpretaciones construye la memoria del colegio Eduardo Morea Orjedo a través de la memoria de los sobrevivientes de líderes sociales en Cali?</li> </ul>
8	5	Rodríguez, I. E. (2019). La pedagogía de la memoria en la construcción de narrativas testimoniales en la memoria. Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de <a href="https://repositorio.unipiedras.com/ver/publicacion/1">https://repositorio.unipiedras.com/ver/publicacion/1</a>	LA PEDAGOGÍA DE LA MEMORIA EN LA CONSTRUCCIÓN DEL DESPLAZAMIENTO FORZADO. A PARTIR DE LA MEMORIA	Ivonne Esperanza Rodríguez Pedraza	Tesis de Maestría	<a href="https://repositorio.unipiedras.com/ver/publicacion/1">Repositorio Universidad Pedagógica Nacional</a>	2019	Colombia	<ul style="list-style-type: none"> <li>¿De qué manera se configura y se reconstruye la memoria de los desplazados por la guerra de Colombia a través de la memoria de los sobrevivientes de líderes sociales en Cali?</li> </ul>
9	6	Rodríguez, S., Manó, M. (2019). Configuraciones y reconstrucciones de la memoria, la subjetividad política y la construcción de paz: Narrativa de una mujer en la Corporación Coordinadora de Víctimas del Conflicto del	Configuraciones y reconstrucciones de la memoria, la subjetividad política y la construcción de paz: Narrativa de una mujer en la Corporación Coordinadora de Víctimas del Conflicto del	Sandra Viviana Restrepo Vergara María Cristina Manó Hernández	Tesis de Pregrado	<a href="https://repositorio.institucional.unia.edu.co/">Repositorio Institucional Universidad de Antioquia</a>	2020	Colombia	<ul style="list-style-type: none"> <li>¿Cómo se configura y se reconstruye la memoria política y la construcción de paz en la Corporación Coordinadora de Víctimas del Conflicto del?</li> </ul>
10	7	Condrea-Plata, W. E. (2021). Pedagogía de la memoria: voces de mujeres víctimas del conflicto armado en	Pedagogía de la memoria: voces de mujeres víctimas del conflicto armado en	William Ernesto Condrea Plata	Artículo	<a href="https://revistas.unipiedras.com/ver/publicacion/1">https://revistas.unipiedras.com/ver/publicacion/1</a>	2021	Colombia	

Artículos Investigación

A1:R1	J	K	L	M
3	Lugar donde se desarrolló la investigación	Población con la que se realizó la investigación	Marco teórico- categoría 1 Cómo se define (Memoria) entre otros y Cuáles son los autores centrales que se citan para definir esos conceptos	Marco teórico- categoría 2 Cómo se define (Pedagogía de la Memoria) entre otros y Cuáles son los autores centrales que se citan para definir esos conceptos
4	Bogotá y Medellín	4 grupos musicales (Hip Hop) de ambas ciudades y orientado a dos grupos inmigrantes, FARC-EP y ELN	<p>“¿Por qué la memoria colectiva? Su pertinencia para esta investigación parte de su punto central—en el que hay un acuerdo entre los autores— y es que “es una forma de memoria que trasciende lo individual y es compartida por un grupo” (Villá &amp; Barera, 2017, pág. 5). Esta es fundamental, pero no se trata solamente de estudiar el relato de la vivencia individual, sino más bien, de acercarse a la memoria que se construye en el proceso de vivencia colectiva, que en muchas ocasiones se relaciona con las memorias barriales (Arango &amp; Muñoz, 2007) pero que se queda encerrada en el ámbito territorial del barrio, sino que lo trasciende y se nutre de otros niveles, como el general, mediante la difusión cultural. (pág. 50 - 51) — “es crucial la diferencia con respecto al registro o función macrorrelato que se le confiere a la memoria desde su estudio” (Villá &amp; Barera, 2017). Es decir, no es lo mismo estudiar la forma que impacta la memoria colectiva en el duelo de las víctimas, las consecuencias de la memoria— como lo hace el registro terapéutico (Carrillo, Villá, &amp; Morán, 2014)— a aproximarse a la forma en que se conforma una identidad colectiva a partir de la memoria, es decir, al registro identitario”. Así, para efectos de esta investigación, se hace necesario emprender una aproximación a esas voces que construyen nuevas memorias, nuevas relatos, es decir, una aproximación al registro resistente de la memoria</p>	<p>“Esta investigación así, son las teorías que les que permiten un inventario de cómo pero se sitúan desde permitiendo también la sociopolítica y económica;”</p> <p>Referencias: Dussán</p>
5	Colegio La Estancia San Isidro Labrador; Bogotá; barrio La Estancia (UPF Ismael Perdomo) Localidad 19 de Ciudad Bolívar.	Colegio La Estancia San Isidro Labrador;	<p>La memoria concebida a partir de la relación íntima entre espacio y tiempo, reposa entre el diálogo de todo un sistema de imágenes, lugares y recuerdos que se extienden a través de las diversas memorias y saberes colectivos que posibilitan como punto de partida, la vinculación de la memoria como herramienta entre la historia y la geografía (Vorder, 2010).</p> <p>Los discursos de la memoria presentan un renacimiento a partir de la década de 1960 y empiezan a tener visibilidad como consecuencia de los movimientos sociales en torno a la descolonización del saber que le agudizan fundamentalmente a la construcción de otro tipo de historiografías o discursos que legitiman su acción (Herrera et al. 2014).</p> <p>Trabajar con la memoria en la construcción de un relato histórico que rompa la percepción de circularidad, que muestre las rupturas y continuidades de la violencia, que exponga el modelo de formación de memoria imbrante, y finalmente, que al hacer justicia a las víctimas o imputar responsabilidades logre escapar de los modelos de comprensión que contribuyen a la lógica de mercantilización de la violencia. (Herrera et al. 2014, p.23)</p>	<p>La autora desea manifestarse e sobrevivir con el llanto y la memoria encuentra la memoria</p>
6	Medellín	Participantes del Diplomado memorias comunitarias, narrativas y propuestas de paz, quienes pertenecen a organizaciones sociales y comunitarias	<p>Memoria: Por las características de este proyecto de investigación y por la importancia verneble que tienen la hermenéutica y la narrativa, se consideró la perspectiva ricouriana de la memoria como herramienta para comprender las disputas que hoy se presentan en este campo, específicamente la asociación a la memoria como recordación del pasado... pag. 26</p> <p>De acuerdo con Ricoeur, el problema de la memoria obliga a pensar en la disputa que ya desde Grecia implicaba abordar el asunto; ya sea que se trata de la vía platónica o de la aristotélica, la memoria se constituye como un territorio de profundas disputas sobre</p>	
7	Colegio Luis Eduardo Morea Orjedo - Bogotá	Estudiantes del grado noveno del colegio Luis Eduardo Morea Orjedo	<p>Memoria: La memoria es un tipo fundamental en esta investigación, puesto que además de memoria central, es memoria de pasado y su incidencia en el presente. Desde esta perspectiva Trujillo (2005) En su trabajo Memorias de violencia, Espacio, Tiempo y Narración.</p> <p>Resalta la importancia de los procesos de memoria en poblaciones que ha sufrido el horror de la guerra. Como mecanismo para recordar su futuro partiendo del registro de refugio y como elemento fundamental en los procesos de reparación a las víctimas del conflicto. Si la memoria no tuviera la potencialidad de reconstruir el futuro no tendría sentido y todo su</p>	<p>Pedagogía de la memoria: La pedagogía de la memoria se proyecta como el intento de validar lo humano en lo social y se ubica en un contexto político de significación, como campo crítico del orden social, para configurar sujetos críticos que deben desde la memoria viva, denunciar el potencial ideológico de toda estrategia utilitarista que legitime el olvido (Merchán, J. Ortega, P. Castro, C. &amp; Vélez, G., 2015, p. 40) pag. 23 (Merchán, J. Ortega, P. Sánchez, C. &amp; Vélez, G. (2015) Pedagogía de la memoria para un país americano. Universidad Pedagógica Nacional, (Colección memoria y cultura) Bogotá)</p> <p>En este proceso una estrategia esencial de la pedagogía de la memoria es el trabajo con narrativas y fuentes testimoniales que han</p>
8	Institución Educativa Distrital Alfonso López Michelsen ubicada en la localidad de Bosa - Bogotá	31 estudiantes de grado décimo de una Institución Educativa Distrital Alfonso López Michelsen ubicada en la localidad de Bosa	<p>MEMORIA: Parafraseando los planteamientos de Tolstov (2000) la memoria es: Un vestigio de resistencia, es una herramienta para la reconstrucción del pasado, que cuando se combinan memoria más recientemente se convierte entonces en su arma contra el poder. De esta manera la memoria se convierte en un dispositivo de resistencia frente a las situaciones que surgen.</p> <p>Memoria: Antes de presentar la perspectiva desde la cual se abordó la categoría de memoria, es necesario hacer un acercamiento a lo que algunos autores como Tolstov (2000) y Ricoeur (2004) han denominado alfabo, ya que estos evidencian las ambigüedades con las que ha sido abordado este concepto. Para estos autores, la idea de alfabo constituye un</p>	<p>La pedagogía de la memoria se configura en torno a la pregunta de qué nos está permitido olvidar [y] esta es una pregunta sustantiva para desarrollar una ciudadanía</p>
9	Corporación Coordinadora de Víctimas del Conflicto del Barrio La Honda	Una mujer de la Corporación Coordinadora de víctimas del conflicto del barrio La Honda		
10	Boyacá, Bogotá - Colombia	Mujeres víctimas del conflicto armado en el departamento de Boyacá-Colombia de		<p>“La pedagogía de la memoria es un esfuerzo por construir una educación para el “manejo más” (Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas Argentina, 1984), que desbordó el campo educativo y se comprometió con la transformación sociocultural, la confrontación, por lo tanto, necesaria para la construcción de paz. La pedagogía de la memoria permite construir pensamiento crítico para comprender y superar</p> <p>“Reconocer a las víctimas de la memoria y la memoria que produce el conflicto”</p>

Artículos Investigación

A1:R1	N	O	P
1	2		
3	<p><b>Marcos teórico- categoría 3</b></p> <p><b>Cómo se define (Construcción de Paz) entre otros</b></p> <p><b>y Cuáles son los autores centrales que se citan para definir esos conceptos</b></p>	<p><b>Marcos teórico- categoría 4</b></p> <p><b>Cómo se define (Narrativa) entre otros</b></p> <p><b>y Cuáles son los autores centrales que se citan para definir esos conceptos</b></p>	<p><b>Enfoque metodológico</b></p>
<p>"Camenemeros por decir que etimológicamente la palabra paz proviene del latín "Pax" que significa resolver mediante acuerdo. Sin embargo, no es tan simple y unívoca la acepción, más bien se trata de un concepto polisémico lleno de significados y apropiaciones diversas de acuerdo a los contextos sociales, históricos, políticos y académicos en los que se aborda. Uno de los conceptos más ampliamente reconocidos es el de paz positiva y que como menciona Harari de Vira (2016) se trata de un concepto de paz que se puede dimensionar holístico, o sea positivo, que se caracterizaría por la ausencia de violencia tanto directa como estructural o indirecta. El estado de paz vendría a coincidir con una situación de justicia en la que las relaciones intragrupales son de tipo cooperativo, y se encuentran vigentes en su plenitud los derechos humanos. (p.129)</p> <p>Se trata de un concepto amplio y casi siempre ideal que implica la ausencia de conflictos a caso de una condición social en la que se garantiza plenamente la justicia social y la participación amplia y libre de la ciudadanía. Para Rothberg (2003) cuando a Galtung (1996) "es un equilibrio social estable en el que las nuevas disputas no escalan para convertirse en violencia y guerra" (p. 18) El otro concepto importante y ampliamente reconocido sobre la paz es la paz negativa que, aunque es más restringido y limitado también apoya muchos de las iniciativas que se desarrollan actualmente en contextos fuertemente marcados por el conflicto armado. De acuerdo con Harari de Vira (2016). En este sentido negativo, la paz vendría definida por la ausencia de violencia sistemática, organizada y directa. Esta concepción de la paz deja abierta la posibilidad de la existencia del conflicto violento: «La paz entendida como "no guerra" puede definirse como el estado en el que se encuentran grupos políticos entre los cuales no existe una relación de conflicto caracterizada por el ejercicio de una violencia duradera y organizada. De esto se deriva que: a) Dos grupos pueden tener entre sí un conflicto sin estar en guerra, ya que el estado de paz no excluye el conflicto, sino solo el conflicto que se conduce mediante el ejercicio de la violencia duradera y organizada; b) Dos grupos políticos no deben considerarse en estado de guerra si en sus relaciones se verifican casos de violencia esporádica, como por ejemplo los incidentes de frontera (p. 130)" (p. 47)</p> <p>"Cuando se trabaja por la transformación de conflictos y por la construcción de la paz no hay que descuidar lo intuitivo, proponiendo que se debe dar el mismo peso tanto a lo reflexivo, como a las iniciativas, gestos o acciones que en ocasiones, aunque puedan ser fruto del azar, ofrecen mayores oportunidades de cambios. (Almendral; 2016, p. 23) Galtung es otro autor que sirve como sustento teórico para la construcción de paz, en este caso se ubican los trabajos de Martínez y Burgos (2014) y Sierra (2017). A partir de los aportes de este autor, la construcción de paz parte de la superación de las violencias, a partir de procesos y propuestas para la transformación social. Así mismo, Sierra y Briceño (2017) adoptan las propuestas de Galtung respecto a la transición del conflicto y a la necesidad de superar las violencias como base para la construcción de paz, a partir de lo que el autor denomina como las 3R: Rehabilitación, tanto psico-social como material, Reconstrucción económica y Ética y Reestructuración, esta se tiene que dar sobre la base de la democracia (p.6). De esta forma, entienden la Construcción de paz "como un proceso que busca la eliminación de toda forma de violencia, ya sea cultural, estructural o directa, en un contexto determinado a través de acciones creativas o constructivas" (p. 12). Además, relacionan esta concepción con el contexto colombiano, y poseen el énfasis en lo que implica el acuerdo de paz firmado, ya que, según los autores, se debe hablar de una construcción de paz "un medio del conflicto y un proceso de negociación y mediación colectiva" (p. 8)." (p. 25)</p> <p>"Además, en los trabajos consultados, la categoría Construcción de Paz se asocia con temas tales como el lenguaje, la memoria, la reconciliación, entre otros. En el caso de Sierra y Burgos (2017) se plantea que es necesario abordar la memoria y la justicia para poder pensar la construcción de paz, también afirman que es necesario dar importancia al rolque de género ya que esta promueve mayor intervención de las mujeres, como sujetos políticos, en las prácticas y procesos para la construcción de paz. De Francisco (2014) por su parte afirma que se debe dar la inclusión de escenarios relacionados a la construcción de memoria histórica en los procesos de reparación ya que "tiene la capacidad de contribuir ampliamente en la construcción de identidad, la reconciliación, el perdón y la construcción de paz" (p.52)" (p. 26)</p> <p><b>Referencias:</b>Rothberg, A. (2003). <i>La construcción de paz bajo la lupa: una revisión de la actividad y de la literatura académica internacional</i>. <i>Estudios Políticos</i>, (42), 13-36; Martínez, O &amp; Burgos, P. (2014). Ciudadanos comunicativos y construcción de paz: <i>la Agenda de Paz de Norrito</i>. <i>Signo y Pensamiento</i>, 33(65), 32-47; Sierra, D &amp; Briceño, R. (2017). <i>Escenarios de construcción de paz en Colombia: Experiencias significativas en reconstrucción de memoria y transformación social</i>. <i>XXI Congreso Aca. (Las encrucijadas abiertas de América Latina)</i>. <i>Almendral; F. (2016)</i>. <i>Subjetividades políticas juveniles de paz a través del cuerpo: la experiencia del Colectivo Sin Fronteras</i>. <i>Teoría y Praxis</i>. <i>Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, D.C.</i>; De Francisco, V. (2014). <i>Construcción de paz a partir de iniciativas locales en el Oriente antioqueño</i>. <i>(Tesis de grado)</i> Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá D.C.</p>	<p>"Nos preguntamos entonces: ¿Por qué es importante comprender la realidad y a los sujetos a partir del lenguaje? Y creemos como afirma Maturana que "lo humano surge, en la historia evolutiva del linaje homínido a que pertenecemos, al surgir el lenguaje" (1997). Esta relación humano-lenguaje siempre se ha asociado a la necesidad de comunicarse con el otro con el fin de construir en colectividad, pero esto va más allá. El lenguaje es la herramienta a partir de la que se produce la realidad misma, se la conoce e interacciona con ella, pero también es a partir de la cual nos relacionamos unos con otros. Esta relación no es únicamente conversacional y es que el sujeto siempre busca narrar su realidad y narrarse a sí mismo. Es así como la existencia del sujeto va de la mano con las narraciones que produce y que lo rodean. Es a partir del relato que el sujeto reafirma su existencia y se presenta al otro." (p. 53)</p> <p>"Ante esta pluralidad de voces que conforma la realidad y la necesidad de recurrir en los relatos de cada uno los discursos que genera, es necesario optar por un método que nos permita reconocer y comprender los discursos de los sujetos, pero también que su estudio no genere un resultado estático de transcripción, y que más bien nos permita interpretar y dialogar con ese relato. Por esta razón se considera el método narrativo como una opción ética y académicamente pertinente para la realización de la investigación, ya que permite acercarse al sujeto, comprender su realidad a partir de sus discursos, repararlos y construir conocimientos a partir de una perspectiva que implique lo subjetivo y lo subjetivo y lo compartido al hacer como un sujeto narrativo o de construcción de saberes. Así el sujeto, protagonista de su propia narración, la va hilando en el contexto que habla, contexto que se ha consolidado a lo largo de la historia y que constituye sus percepciones, sus formas de hablar, hablar, vestir, entre muchos otros aspectos que configuran lo que se es, contexto en el cual se circunscriben experiencias, vivencias y aprendizajes que son compartidos con otros y que complementan al sujeto en un acto temporal, para a su vez, estas experiencias entran a constituir a muchos otros. En este sentido y de acuerdo con Beroz (s.f.) quien retoma a Dilthey podemos comprender que las historias o relatos construidos por los sujetos a través de los recuerdos significativos de su propia biografía, no sólo nos permiten comprender los significados construidos por una persona en particular, sino también, a través de la autobiografía se puede comprender la cultura y el contexto desde vive esa persona. (p. 20)</p> <p>Por, el sujeto, que se encuentra enmarcado en su contexto en particular, deja entrever en sus narraciones y formas de interactuar con el mundo sus características propias de su entorno, que impregnadas en su ser marcan una identidad que es propia de un territorio, pero también de un individuo singular y único." (p. 54)</p>	<p>"Por eso, la presente investigación se ubica en perspectiva epistemológica cual se sustenta en las premisas del lenguaje desde una mirada narrai comprender las realidades de quienes narran sus formas de entender y mundo. Partimos de la idea que el ser humano construye su realidad y a través del lenguaje; es a través de él que interactúa con otras personas y el narrando su realidad y variándose a sí mismo, narraciones que a su vez otras narraciones que lo rodean y que lo circundan, pues, es a partir del re reafirma su existencia y se presenta al otro. Con base en esos antecedentes de la hermenéutica entendida como una interpretación de lo humano; la si es prioritaria la comprensión, si no que comprender es interpretar. Así pi el lenguaje es el camino para la comprensión y para Heidegger el lenguaje lo humano." (p. 53)</p> <p>"La propuesta de investigación narrativa de Quiñero (2018) propone cua permito la recolección, organización, sistematización y descripción de lo los cuales, aunque tienen una propia nivel de interpretación se encuen entre sí, es así como cada momento retoma los niveles anteriores, pero co significado. De esta manera, un acontecimiento es analizado en primer temporalidad, en segundo lugar, desde sus especificidades, en tercer lug fuerzas narrativas, expresivas a metafóricas y finalmente, desde sus tip</p> <p><b>Referencias:</b> Quiñero, P. (2008). <i>La vida: un relato en busca de Narrad</i> 9-22; Quiñero Mejía, M. (2018). <i>Uso de las narrativas, epistemologías aportes para la investigación</i>. <i>Bogotá: Universidad Distrital Francisco</i></p>	



### Anexo 3.

1323 demasiadas llamadas, demasiado mensajes me esperan en los en las puertas de los salones, en las en las partes de afuera, buscando pues  
 1324 como consejos de que quiero hacer profe, quiero puedo hacer profe, tengo esta situación, profe, es que lastimosamente yo me debo de ir  
 1325 para Equis grupo, porque es que eso es lo que yo sé hacer, cierto, entonces yo cuando aconsejo y ayudo a tomar decisiones acertadas a la otra  
 1326 persona, Eh, considero pues que estoy creando. ¿Eh? O llevando a cabo, pues como la construcción de paz.  
 1327 (MDJ) la segunda pregunta, orientada más hacia Eh, cuáles han sido algunos de esos retos que has tenido en esos procesos de construcción de  
 1328 paz que llevas a cabo en el CEPAR?  
 1329 (M1): Bueno, yo pienso que más que retos han sido experiencias de vida, es cierto. ¿O sea, Eh, todas las personas han tenido diferentes y  
 1330 demasiadas situaciones y condiciones, EH? Por las cuales, pues cada uno ha pasado cierto, entonces eso me conmueve demasiado. ¿O sea, yo  
 1331 siempre, yo siempre estoy como pensando, cómo puedo ayudar? El otro, cierto, entonces yo siento que los estudiantes siempre han encontrado,  
 1332 pues, como en mí, un apoyo, una compañía. Y la escucha y precisamente esa es mi esencia, pues o sea, yo no, yo no. Yo no considero que yo  
 1333 tenga como inconvenientes o retos. Más fácil son experiencias positivas y bonitas. Muy triste, sí, porque yo digo. no he vivido nada de lo que  
 1334 estas personas han vivido cierto, de lo que les ha tocado vivir entonces. Ahí es donde uno dice, gracias porque yo tengo. ¿Y bueno, pues no,  
 1335 porque ellos tengan, pues no, porque yo sea quien más tenga o que porque tenga ahí no? Y ellos no, pero es por lo menos para yo poder. ¿Tener  
 1336 para ayudarles a ellos, cierto? Entonces mi esencia es pues obviamente querer seguirlos ayudando, siendo un gran apoyo para ellos y pues  
 1337 obviamente una gran maestra y una buena amiga.  
 1338 (MDJ) entonces ya para finalizar el tercer, la tercera pregunta, el tercer cuestionamiento. Está más orientado hacia las facultades de educación.  
 1339 ¿Tú consideras que las facultades de educación deberían formar a sus estudiantes en temas políticos de construcción de paz y de memoria? ¿Y  
 1340 por qué en caso tal de que sirve, que no, si crees que lo están haciendo, si crees que necesitan más, EH? Pues más énfasis en esos temas. O si  
 1341 crees que no lo están haciendo, si crees importante que se empiece a ser listo,  
 1342 (M1) si me parece muy importante un área de formación para la construcción de paz. o sea, yo soy. Partidaria de que La Paz, si se pueda cierto  
 1343 que pueda ser demorada, un poquito, pero si me parece importante que desde los colegios, desde los ¿Dios desde los primeros años puedan  
 1344 hablar del tema La Paz, yo tengo un hijo de 7 años y yo todos los días le digo, recuerda la las? Pues como la. Las reglas y la regla número uno es  
 1345 respeto por el otro, cierto, entonces yo pienso que si uno como familia o pues sí, como familia le da las bases al hijo, pues A nuestros hijos, pues  
 1346 pero. En el Colegio le refuerzan ese tema de la de La Paz, pues del es que yo y siempre voy a decir que La Paz Empieza por el respeto, pues el  
 1347 respeto por el otro, porque es que yo no puedo. ¿Yo no puedo generar paz si yo no, si yo no estoy siendo empático con el otro, si yo no me pongo  
 1348 en los zapatos del otro, si yo no estoy teniendo en cuenta las condiciones y la situación desde el otro, cierto entonces? Bueno, creo que es una  
 1349 herramienta fundamental que sí tendría que verse en las instituciones educativas desde los primeros años. De esa manera nos enseñaría a  
 1350 manejar la comunicación con el otro, eh De entender qué somos diferentes, pero que si nosotros o si la otra persona quiere resocializarse que

**JORGE HUGO MOSQ...**  
11:15 23 sept

Construcción de paz.  
El brindar buenos consejos y ayudar a sus estudiantes a tomar buenas

[Mostrar más](#)

**JORGE HUGO MOSQ...**  
11:26 23 sept

Retos para construir paz.  
No cree que haya tenido retos ni inconvenientes, por el contrario

[Mostrar más](#)

**JORGE HUGO MOSQ...**  
11:29 23 sept

Impactos de sus praxis docente en su vida.  
Reconoce que tiene ciertos privilegios en comparación a sus estudiantes y

### Anexo 4.

<b>1. Presentación</b>	bueno, mi nombre es XXXXXXX, soy licenciado en ciencias naturales y educación ambiental de acá de la Universidad de Antioquia (79)	<p><b>Primera intervención de JD</b></p> <p>JD comienza su narración presentando su nombre y su formación académica, lo que establece su identidad como maestro, asimismo hace mención a su lugar de origen, el barrio Enciso en Medellín, que históricamente fue conocido por su violencia. Este contexto es crucial para entender su experiencia y perspectiva de vida.</p> <p>La narrativa de JD presenta la experiencia de alguien que estuvo expuesto a un entorno peligroso y tentador, pero que finalmente tomó otras decisiones que lo llevaron a un camino diferente, alejándose de la violencia y la delincuencia. Su historia hace hincapié en la importancia de tomar decisiones conscientes y la capacidad de superar las influencias negativas en aras de un camino más positivo en la vida, menos violento.</p>
<b>2. Influencia de la violencia en su vida</b>	<p>...vengo de un barrio generalmente de Medellín, conocido por algunos por su violencia, el barrio Enciso el Pinal, Enciso en los ochenta, noventa, fue uno de los barrios más violentos de Medellín, me crié allí toda la niñez, un barrio, donde cuando estábamos jugando, de un momento a otro, desde una esquina arriba, cogían a bala entonces los niños de una para adentro, donde entraban a sacar a los pelaos para matarlos, cierto, de una familia, donde uno de los cabecillas era mi tío, uno de los cabecillas del barrio, entonces pues estuve [inaudible] siendo víctima, cierto, mataron a un tío, como cosa pues de la guerra en el barrio, entonces sí creo que he sido víctima de esa violencia a nivel de las comunas, una familia humilde, bastante humilde (80-85)</p> <p>(JD) yo tuve la opción, también es muy frecuente que entre los barrios empiecen a reclutar a los muchachos, no sé si ahora, a mí me tocó el tema de los carritos, [inaudible] pasar armas, llevar de un barrio a otro, las</p>	<p><b>Experiencia de Violencia desde temprana edad (85-86)</b></p> <p>JD describe cómo creció en un entorno de violencia en su barrio y cómo su familia estuvo involucrada en esta violencia. Esto muestra cómo fue víctima de la violencia desde su niñez y cómo esto lo marcó no siguió los pasos de familia.</p> <p>Uno de los elementos atroces que trae consigo la violencia es que no tiene sentimientos, no tiene pensamientos y penetra hasta lo más profunda de las estructuras sociales, incluso la propia familia.</p> <p><b>Al respecto de (170-175)</b></p> <p><b>Contexto de vida y exposición a influencias negativas:</b></p> <p>JD describe cómo en su barrio era común que reclutaran a jóvenes para actividades ilegales, como transportar armas y drogas. Ello revela un contexto en el que la violencia y la delincuencia eran una realidad cotidiana.</p>

## Anexo 5.

- 1035 me gusta leerlas, entonces pintan el país los medios de comunicación, pintan el país de una manera que no es, cierto, la realidad es otra  
1036 completamente diferente y soy un pelado de barrio y también sé cómo son las situaciones en Enciso, en Manrique, cierto, conozco gente pues de  
1037 combos y todo eso, entonces es como que ah pintan a la cosa tan diferente como es en realidad la vida, entonces trato como de no tragar entero, y es  
1038 lo que le digo también a los muchachos, entonces creo que esta experiencia me ha permitido como desdibujar también un poco la mirada que tenía  
1039 del país anteriormente, cierto, ver como, la vida colombiana de una manera distinta  
1040 (MDJ) cómo, específicamente cómo la veías antes...  
1041 (H1) pues como tratar de entender cada, cada punto no sé, de la sociedad, cada parte de la sociedad  
1042 (MDJ) cuáles son los motivos  
1043 (H1) sí, como buscando, qué llevó a estas personas a esto, muchas veces voy, no sé en la moto y me pongo a pensar de pronto en un estudiante y yo  
1044 bueno y cómo habrá sido todo el proceso de él, pues no soy de los que suele conversar mucho con ellos y empezar como a cuestionar sobre su vida,  
1045 qué lo llevó, solamente [inaudible] cuando se acercan a mí a contarme, y eso que tampoco soy hey vení [inaudible] los escucho y ellos se riegan y  
1046 cuentan su experiencia y uno como que ah juemadre [inaudible] viendo toda esta situación acá [inaudible] cuestionarse por qué, el tema de la  
1047 corrupción, tanta plata que hay, tanta plata que se desvía, sabiendo que podríamos no sé, ser más equitativos, no sé [inaudible]  
1048 (MDD) justicia social  
1049 (H1) algo más, sí, de justicia social, no, no una cosa de locos esto  
1050 (M1) yo también he trabajado, pues conocía a las prácticas en diferentes contextos, pues en diferentes instituciones, la privada, la pública, nunca he  
1051 estado en la rural, no quisiera [inaudible] me moriría del susto [inaudible]  
1052 (M3) yo me apuntaría a la rural  
1053 (M1) pues yo sí, pero sí, y solo sí, sí tengo mi casa donde vivir  
1054 (MDJ) una finca [inaudible]  
1055 (M1) o en la misma escuela [inaudible] pero pues tendría que ser soltera por ejemplo  
1056 (MDJ) o sea ya no?  
1057 (M1) no, ya no, porque pues, sería la profé del hijo y el esposo qué [inaudible]  
1058 (H1) el esposo está en la huerta  
1059 (M1) sí, sería lo único, pero [inaudible] a mí sí me pican los moscos, los zancudos, no les tengo miedo pues a ningún animal, pero, pues cambiar mi  
1060 cama por una tabla, no [inaudible]  
1061 (MDD) o una hamaca por ejemplo  
1062 (M1) no, no, no, yo creo que soy, hace muchos años fui a una finca y le dije a mi mamá, mami quiero paleta, ¿paletas? o sea, no sale nadie, sale en  
1063 mula dos horas, no mami mañana, y yo bueno, mami, necesito ir al baño, bueno vaya [inaudible] a la manga, mami, no, yo me acuerdo de eso y yo  
1064 no, no, no, creará yo  
1065 (M3) pero más por experiencia, pues por una experiencia maluca o qué? [inaudible]  
1066 (M1) sí, porque no había luz, no había nada y entonces y bueno, no, para uno comer un mecato no hay, pa comer las salchipapas no hay [inaudible]



Anexo 6.

## MAPA DE CATEGORÍAS

Categoría	Rasgos	Descriptorios (enunciados en la investigación)	¿Cómo opera el concepto en la realidad, a través de qué acciones?  ¿Qué se espera encontrar en los datos hallados?
Memoria colectiva	1. Es social	<p>1. Se desarrolla y comparte mediante la <b>interacción</b> y participación activa de los miembros de un grupo o comunidad.</p> <p>2. Esta interacción implica la comunicación constante, el <b>intercambio de experiencias y la construcción conjunta de significados</b> y representaciones compartidas.</p> <p>3. Siempre se recuerda a través de <b>constructos sociales</b>.</p> <p>4. Las personas dotan de un <b>sentido compartido</b> los eventos que les han sido comunes.</p>	<p>- Relatos en los que las personas cuentan sus experiencias con los otros.</p> <p>- Narraciones en las cuales se habla de un mismo suceso desde diferentes puntos de vista.</p> <p>- Momentos en los que se relata el pasado y se le da un nuevo significado.</p> <p><b>Para tener en cuenta:</b> Traer el relato de otros para incorporarlo en el mío.</p>
	2. Genera identidad	<p>1. Se construye con los individuos y las sociedades, a través de una conexión con su pasado colectivo que genera un <b>sentido de pertenencia a un grupo</b> o comunidad.</p> <p>2. Se reconocen unas <b>prácticas sociales</b> que son producto de una <b>tradicción cultural heredada</b>.</p>	<p>- Relatos en los que se puede ver la pertenencia de forma consciente o inconsciente a un grupo o comunidad.</p> <p>- Narraciones en las que se cuentan costumbres familiares y sociales.</p> <p><b>Para tener en cuenta:</b> referentes que guían nuestras elecciones, preferencias, discursos que guían nuestro actos. (considerar aquellas cosas que incluso "no nos agradan").</p>
	3. Es narrativa	<p>1. Se organiza en forma de relatos</p>	<p>- Vivencias que se comparten de una</p>

	<p>y se transmiten de manera <b>intergeneracional</b>, favoreciendo la continuidad del <b>legado cultural</b>.</p> <p>2. El lenguaje es el vehículo a través del cual las memorias se hacen presente.</p>	<p>generación a otra.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Narraciones en las que se habla de aquello que le contaron.</li> <li>- Trae a la memoria sucesos que ha vivido (con una temporalidad, un espacio y unos sujetos) Da cuenta de unas emociones y unas valoraciones.</li> </ul> <p><b>Para tener en cuenta:</b> diferenciar entre lo narrativo [<i>experiencia</i>] (inicio, nudo... sujeto, espacio, tiempo) más allá de una opinión del participante; narrar-se permite que el sujeto vuelva a su experiencia.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hay valoraciones y emociones en aquello que se narra (emociones y sentimientos implicados, para el yo y el otro) ¿Cómo valoran su trabajo, aquello que están haciendo?</li> </ul>
4. Es ritual	<p>1. Prácticas intencionadas en <b>ejercicios de memoria</b> o recordación.</p> <p>2. Los rituales y ceremonias sirven para <b>transmitir y preservar la memoria</b>.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relatos de acciones que se repiten en eventos particulares.</li> </ul>
5. Es selectiva	<p>1. Puesto que no conserva todos los eventos del pasado y se enfoca en los eventos que son más importantes para el individuo, como aquellos que han tenido un impacto significativo en su identidad o cultura.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Por qué se narran esos recuerdos y no otros?</li> <li>- Recuerdos que se cuentan con mayor detalle porque han sido determinantes para lo que esa persona es.</li> </ul> <p><b>Para tener en cuenta:</b> ¿Bajo qué criterios el otro trae a la narrativa, a lo que enuncia? ¿Qué se omite?</p>
6. Es dinámica	<p>1. Reconstruida y <b>reinterpretada</b> en función de los contextos históricos, sociales y culturales para <b>comprender</b> el presente y <b>transformar</b> el futuro.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Narraciones de sucesos del pasado que ayudan a las personas a comprender de otro modo su presente y les da esperanzas para el futuro.</li> <li>- ¿Cómo los relatos del pasado ayudan a mirar de otra forma el presente y a cambiar el futuro.</li> </ul>