



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Línea de Investigación: Investigación Pedagógica



**EL ROL DEL DOCENTE EN LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ: INTEGRACIÓN DE LA LITERATURA
COMO MEMORIA HISTÓRICA EN LA EDUCACIÓN MEDIA EN ANTIOQUIA, COLOMBIA**

Tesis Doctoral presentada como requisito para optar al Grado de Doctor en Ciencias de la
Educación

Autor: Edwin Andrés Rendón Acevedo

Tutora: Lucy Thamara Useche

San Cristóbal, julio de 2025



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Línea de Investigación: Investigación Pedagógica




REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
EXTENSIÓN ACADÉMICA SAN CRISTÓBAL

ACTA

Reunidos el día viernes, veintiséis de septiembre de dos mil veinticinco, en la sede de la Extensión Académica San Cristóbal, del Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, los Ciudadanos Doctores: **Rita Mora de Dukón, Domingo Rafael Toledo F., Marvelis Gómez Navarro, Isabel Teresa Calderón Carrillo y Lucy Thamara Useche** (Tutora), Documentos de Identidad N° V.-4629909, V.-6517288, V.-9216118, V.-5023615 y V.-9246946 respectivamente, jurados designados de conformidad con el Artículo 164, del Reglamento de Estudios de Postgrado, para evaluar la Tesis Doctoral titulada: **“El Rol del Docente en la Educación para la Paz: Integración de la Literatura como memoria histórica en la Educación Media en Antioquia, Colombia”**, presentada por el ciudadano: **Edwin Andrés Rendón Acevedo**, Pasaporte No. **AS335886**, como requisito parcial para optar al título de **Doctor en Ciencias de la Educación**, acuerdan de conformidad con lo estipulado en los Artículos 178 y 179 del Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, el siguiente veredicto **APROBADO**, por visibilizar el rol del docente como tejedor de la paz desde una mirada transformadora, en fe de lo cual firmamos.

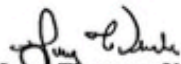

Rita Mora de Dukón
V.-4629909


Domingo Rafael Toledo F.
V.-6517288


Marvelis Gómez Navarro
V.-9216118




Isabel Teresa Calderón Carrillo
V.-5023615


Lucy Thamara Useche
V.- 9246946
Tutora

DEDICATORIA

Para Alejandra Salinas. No es solo mi esposa: es la claridad que disuelve el miedo, la paciencia que sostiene los días, la risa que interrumpe dulcemente las bibliografías. Todo lo valioso en esta tesis proviene del hecho de que ella confió primero. En su mirada, vi reflejarse un sentido; en su voz, encontré las palabras que yo aún no sabía escribir. Le ofrezco este trabajo como quien deja un libro en una repisa ya poblada por su ternura y su fuerza, por ser sencillamente, el motivo.

Camino un poco más; no en el tiempo, sino en ese extraño espacio del reconocimiento y me detengo ante la doctora Lucy Thamara Useche, tutora generosa de este largo recorrido. Su guía fue un faro encendido cuando mis ideas eran bruma. Le agradezco su tiempo, su lectura atenta, su paciencia de orfebre y la manera en que supo leer no solo mis borradores, sino también mis dudas. A usted, que me enseñó a corregir sin olvidar el origen, le entrego estas páginas con gratitud y admiración.

TABLA DE CONTENIDO

Resumen	9
INTRODUCCIÓN	10
CAPÍTULO I.....	13
EL PROBLEMA	13
Acercamiento a la Realidad en Estudio	13
Elementos ontológicos.....	23
Objetivos de la investigación.....	28
Objetivo Abarcador.....	29
Objetivos concretos	29
Justificación de la investigación	29
CAPÍTULO II	32
MARCO TEORÉTICO	32
Estudios Previos	32
Referentes teóricos	37
Teoría de entrada.....	37
El papel del maestro como intelectual	42
El Papel del maestro desde la pedagogía de la memoria en la reconstrucción del tejido social	47
La memoria, sus relaciones con la narrativa histórica y su utilización en el aula	50
Literatura y memoria histórica	54
Memoria colectiva y sus narrativas	56
Relaciones entre la educación para la paz, la recuperación de la memoria histórica y las pedagogías de la memoria	57
El papel fundamental de la literatura en la educación para la paz: un análisis profundo.....	62
CAPÍTULO III	65
EL MÉTODO	65
Naturaleza de la investigación	65
Método.....	67
Actores clave	68

Fases del diseño	68
Fase 1: Recolección Inicial de Datos	68
Fase 2: Codificación y análisis iterativo	68
Fase 3: Muestreo teórico	68
Fase 4: Validación y Escritura teórica	69
Técnicas de recolección de la información	71
Entrevista	71
Observación	71
Valoración instrumental.....	71
Técnica de análisis e interpretación de información.....	74
Criterios de cientificidad	75
CAPÍTULO IV.....	76
SISTEMATIZACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN	76
Síntesis conceptual.....	76
Unidad de información: Concepciones y fundamentos de la educación para la paz.....	79
Categoría: concepciones de los docentes a la educación para la paz: C.E. Praxis pedagógica transformadora	81
Categoría: Relación con el contexto colombiano y el posconflicto. C.E. Pedagogía situada para la justicia social	88
Categoría. Fundamentos teóricos y pedagógicos de la transversalización de la educación para la paz. C.E. Educación para la paz como proyecto ético -político.....	93
SÍNTESIS UNIDAD INFORMACIÓN: Unidad de información: Concepciones y Fundamentos de la Educación para la Paz	97
Unidad de Información: Uso de la literatura como herramienta pedagógica para la paz	98
Categoría: Fomento del pensamiento crítico y cuestionamiento de narrativas dominantes, concepto alfabetización crítica	99
Categoría: Memoria y su Relevancia en la Construcción de Paz. C.E. Pedagogía de la memoria transformadora.....	106
Categoría: Conexión con la Memoria Histórica y el Contexto. C.E. Pedagogía de la especialidad mnemónica.....	112
Categoría: Literatura como herramienta de transformación social. C.E. literatura como laboratorio de paz	120
SÍNTESIS UNIDAD INFORMACIÓN: Unidad de información: Uso de la literatura como herramienta pedagógica para la paz.....	125

Momento de Teorización II	127
CAPITULO V	134
PRESENTACIÓN DEL CONSTRUCTO EMERGENTE	134
REFLEXIONES FINALES	146
REFERENCIAS	150
SÍNTESIS CURRICULAR DEL INVESTIGADOR	158
SÍNTESIS CURRICULAR DE LA TUTORA	159
ANEXOS	160

LISTA DE TABLAS

Tabla 1: Códigos docentes	70
Tabla 2: Unidad de información: Concepciones y fundamentos de la educación para la paz	98
Tabla 3: Unidad de informacion Uso de la literatura como herramienta pedagógica para la paz	126
Tabla 4: Segundo momento de teorización	131
Tabla 5: Resumen de momentos de teorización	132
Tabla 6: Tercer momento de teorización	136
Tabla 7: Recorrido de la teorización	143

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: proceso de codificación en MCC	78
Figura 2: <i>Concepciones de los docentes</i>	82
Figura 3: Relación con el contexto colombiano	88
Figura 4: <i>Fundamentos teóricos y pedagógicos</i>	93
Figura 5 <i>fomento del pensamiento critico</i>	96
Figura 6 . <i>Pedagogía de la memoria transformadora.</i>	106
Figura 7: <i>Conexión con la Memoria Histórica y el Contexto.</i>	112
Figura 8 <i>Literatura como Herramienta de Transformación Social</i>	118
Figura 9 <i>Rol del Educador</i>	139
Figura 10 <i>Recomendaciones para la selección de textos</i>	141

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Línea de Investigación: Investigación Pedagógica

El Rol del Docente en la Educación para la Paz: Integración de la Literatura como Memoria Histórica en la Educación Media en Antioquia, Colombia.

Tesis Doctoral

Autor: Edwin Andrés Rendón Acevedo

Tutora: Lucy Thamara Useche

Fecha: julio 2025

Resumen

Este estudio doctoral que se presenta busca generar una aproximación teórica sobre el rol del docente en la educación para la paz, utilizando la literatura como memoria histórica en la educación media de Antioquia, Colombia. Fundamentado como teoría de entrada en la pedagogía crítica, además se apoya en las perspectivas de la pedagogía de la memoria educación para la paz. El paradigma de inscripción es el interpretativista, la naturaleza de la investigación refiere a su enfoque cualitativo y de campo, ambas taxonomías permiten acceder y tratar la información. El método seleccionado es la teoría fundamentada de Strauss y Corbin (2015) se emplea para desarrollar conceptos teóricos basados en datos empíricos. Los actores clave son cinco docentes de las instituciones educativas que conforman el contexto de estudio. Se utilizan como técnicas para la recolección informativa, la entrevista y la observación, sus instrumentos de aplicación son un guion de entrevista semiestructurada, un guion de observación no participante. El análisis informativo se realiza mediante la técnica: Método de Comparación Constante (MCC), buscando construir teoría sobre el rol docente en la educación para la paz. La investigación se orienta por criterios de rigor metodológico como credibilidad, transferibilidad, conformabilidad y dependencia, contribuyendo a una comprensión profunda y contextualizada del fenómeno estudiado. El constructo emergente fue: *El Docente como Tejedor de Paz: Prácticas Pedagógicas para la Memoria Crítica y la Reconciliación desde el Aula*.

Descriptores:

Educación Básica, Educación para la Paz, Literatura, Memoria histórica, Rol docente.

INTRODUCCIÓN

Colombia ha atravesado por un conflicto armado interno que ha exacerbado su economía, tejido social y estructura política. Con orígenes en una década de polarización política intensa llamada “La Violencia” (1948-1958), “el conflicto ha dado lugar a ciclos de violencia que han desplazado a millones de colombianos, llevado a la pobreza y desigualdad social, y a la creación de traumas psicológicos profundos entre la población del país”. (Palacios, 2006, p. 57). A pesar de que un acuerdo de poder compartido entre los dos partidos políticos principales llegó al fin de la guerra civil, el acuerdo de poder compartido excluyó a muchos sectores y grupos de interés, lo que llevó al surgimiento de nuevas fuentes de conflicto y violencia.

La relevancia de la investigación sobre el enfoque pedagógico, desde un punto de vista académico y la historia continuada del conflicto ha llevado al interés creciente en la investigación y desarrollo de enfoques pedagógicos que abordan no solo las consecuencias directas del conflicto, sino también promueven la construcción de una paz sostenible. La pretensión es enfatizar el rol de educación en la transformación y erradicación de las realidades violentas y en la creación de un futuro pacífico. La implicación es que la investigación y el desarrollo de métodos pedagógicos apropiados son esenciales para este proceso. “La literatura, en este contexto, ha sido identificada como un recurso pedagógico valioso que ayuda a fomentar la empatía, el diálogo y la capacidad de reflexionar críticamente entre los feligreses” (Cárdenas, 2018, p. 30). Sin embargo, existe una laguna en la investigación sobre cómo la literatura puede ser integrada específicamente en los enfoques que verdaderamente promocionan educación para la paz en los contextos afectados por el conflicto armado.

El principal objetivo de esta investigación es generar una aproximación teórica del papel de los docentes en la educación para la paz que incluya el uso de la literatura como material de memoria en el nivel de educación media del departamento de Antioquia. Por tanto, se realiza mediante un acercamiento teórico que lo acoja a procesos de reconciliación y entendimiento mutuo en situaciones específicas. A través de un análisis crítico de la literatura relevante y un marco teórico sólido, esta tesis doctoral busca entre sus concreciones determinar cómo dichas

estrategias pueden conceptualizarse ser aplicadas para promocionar la reconciliación y el entendimiento mutuo. Adicionalmente, se aspira que emerja teoría sustantiva que aporte al objeto y al contexto de estudio seleccionado. Tal enfoque teórico enriquecerá tanto la literatura académica con conocimiento del campo de la educación y la literatura como también brindará dirección específica en la conceptualización de desafíos respecto a la reconciliación y entendimiento mutuo en entorno del aula.

Así, el desafío académico es la explicación sobre metodologías que puedan efectivamente integrarse con la literatura en programas de educación para la paz zonal adaptados al departamento de Antioquia. Un enfoque metodológico cualitativo basado en la teoría fundamentada se justifica para generación de la teorización que responda a las necesidades del contexto educativo antioqueño. En consecuencia, los aportes emergentes pretenden sentar las bases para intervenciones docentes futuras y la educación para la paz a través de la literatura. Hasta ahora, la teoría ha sido ampliada y complementada por la visualización de la dinámica grupal y principal en las condiciones específicas de la literatura colombiana.

La estructura de la investigación se compone de cinco capítulos, siendo estos, en su totalidad, coherentes al abordar los aspectos ontológico, epistemológico y metodológico pertinentes. En el capítulo I, el problema, se presenta un acercamiento analítico a la realidad que permite identificar la situación objeto de estudio y formular el problema de investigación, garantizando así la coherencia entre el contexto descrito y la delimitación del foco investigativo. Asimismo, se establece el enfoque ontológico, los objetivos e interviene la justificación e importancia de la investigación, cuyo contexto se relaciona con el rol del docente en la educación para la paz, específicamente, a la literatura como memoria histórica en la educación media de Antioquia, Colombia. De igual forma, el capítulo II. marco teórico, se establecen los estudios previos, teoría de entrada, enfoque epistemológico, aspectos teóricos referenciales y bases legales aplicables. Luego, el capítulo III. el método, se aborda el paradigma de la investigación, la naturaleza del estudio, el método aplicado, las técnicas de recolección de información, el contexto, la selección de informantes, la técnica de análisis e interpretación de datos y establece la ruta de teorización. el capítulo IV. sistematización, análisis e interpretación de la información,

en la cual se presenta la síntesis conceptual, las unidades de información y las categorías que la conforman, los conceptos emergentes. el capítulo V, presentación del constructo emergente, plantea el momento III de teorización y el constructo. Seguido, las reflexiones finales y las referencias. Todo ello, en el marco de la integración de la literatura como construcción de paz en la educación media en Antioquia, Colombia.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

Acercamiento a la Realidad en Estudio

Colombia ha sido testigo de un conflicto armado interno por más de 70 años, hecho que ha dejado un impacto profundo en la sociedad. Además de la pobreza, las cifras del conflicto armado en Colombia revelan el desplazamiento, la desigualdad y los traumas psicológicos en millones de personas. El departamento de Antioquia ha sido atravesado por este contexto en parte cuando se convirtió en una ruta vigilada de la guerrilla y los paramilitares y en otra cuando se vio inmerso en las “Luchas por el control del territorio con el propósito de la expansión del narcotráfico provocando así una ola de violencia y generaciones de jóvenes perdidos” (Maya et al., 2018, p. 221). Dado este marco, la educación para la paz se convierte en una práctica obligatoria para transformar la sociedad en busca de una cultura de paz. El gobierno traza un nefasto balance sobre la realidad de la violencia en Antioquia hasta el 2018.

El conflicto colombiano y específicamente, Antioquia es largo y complejo, que abarca varios decenios de violencia guerrillera, paramilitar y del narcotráfico. A partir de la segunda mitad de los ochenta, el narcotráfico se convierte en un influyente centro de conflicto que modifica radicalmente las dinámicas de violencia en el país. En los años ochenta, el narcotráfico en Colombia crece con rapidez, especialmente, debido al surgimiento de carteles poderosos en Medellín y Cali. Cabe señalar, que esta industria no solo financió a las organizaciones armadas ilegales, sino que también fomentó la corrupción e intensificó la brutalidad y la violencia. Durante los años ochenta y noventa del siglo pasado, Antioquia y su capital, Medellín, fueron el centro de gravedad del narcotráfico en Colombia. Pablo Escobar y el Cartel de Medellín no solo trabajaron desde Antioquia, sino que lo usaron como plataforma para el envío de cocaína a escala global (Alexander, 2005).

Sin embargo, el auge del narcotráfico no solo produjo inmensas sumas de dinero; también desencadenó un ciclo de violencia sin precedentes que dañó la estabilidad social, educativa y política en Antioquia. De hecho, los narcotraficantes formaron alianzas con partes de la sociedad y el Estado en la región que creó una red de corrupción y violencia adicional (Lowenthal, 1985). Como resultado, los ingresos del narcotráfico en gran parte también se utilizaron para financiar numerosos grupos armados ilegales que buscan controlar y aumentar su influencia y poder. Por lo tanto, la lucha por cada ruta de tráfico, territorio urbano y rural se intensificó y se convirtió en una fuente importante de violencia en Antioquia.

Como resultado, el conflicto agrario en Antioquia tiene distantes raíces profundas. El campo colombiano ha estado caracterizado por conflictos e inequidades en la tenencia de la tierra y los enfrentamientos entre terratenientes, campesinos y comunidades indígenas a lo largo de la mayor parte de su historia republicana. A partir de mediados del siglo XX, la estructura de la propiedad de la tierra en pocas manos ha sido el factor clave detrás de las tensiones rurales. (Pérez, 2018). Las guerrillas, especialmente, las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia – Ejército del Pueblo (FARC-EP) y el Ejército de Liberación Nacional (ELN), también fueron creadas en parte como una reacción a ese estado de cosas: prometieron defender los derechos de los campesinos y redistribuir la tierra.

Esta convergencia del narcotráfico y el conflicto agrario en Antioquia creó un escenario de violencia estructural que hasta hoy todavía deja marcas en la región. Aunque el Acuerdo de Paz hecho por el Gobierno Nacional (2016) con las FARC-EP intentó abordar algunas de estas problemáticas, como la reforma agraria, la persistencia del narcotráfico y la reconfiguración de actores armados han impedido la resolución de estos conflictos históricos (Ramírez, 2019). Así, a pesar de la firma del Acuerdo de Paz entre el gobierno colombiano y las FARC-EP en 2016, la violencia en la región no solo ha continuado a través de la emergencia de nuevos grupos armados ilegales, sino que también persiste en la violencia estructural que ha afectado a los sectores más vulnerables de las comunidades, el ámbito educativo, la economía y, en fin, la vida en el Departamento. De acuerdo con el informe del Observatorio de Memoria y Conflicto, Bolívar y Sanín, (2022) reportan que en el período de 2000 a 2020, Antioquia fue el departamento con más

masacres en Colombia, con 376, que representan el 25 % del total nacional. A diferencia de lo evidenciado en Bajo Cauca, le sigue Córdoba, Cauca y Nariño, tragedias agrarios y mineras. Aunque entre 2007 y 2013 Antioquia presentó el índice más alto de masacres, entre 2014 y 2020 los departamentos con índices superiores fueron Córdoba, Cauca y Nariño.

Después de la firma del Acuerdo de Paz se dio paso a la aparición y fortalecimiento de nuevos grupos armados ilegales; disidencias de las FARC-EP, el Clan del Golfo, Los Chaparros, las Autodefensas Gaitanistas de Colombia, y el ELN. Tal como lo señalan los reportes de Gutiérrez (2017) estos grupos reactivaron las dinámicas de violencia en el departamento, motivados por el interés de tener el control de áreas claves para el desplazamiento dentro de las mismas y facilitar sus operaciones militares y económicas. Además de ser un peligro para la estabilidad de la región, estos actores armados ponen en riesgo el desarrollo y la vida de la población, en especial la juventud, siendo agentes y víctimas de la violencia. La situación presente en Antioquia y otras zonas del país golpeadas por la violencia es un reflejo de las intrincadas relaciones de poder y control territorial, entronadas a pesar de los intentos por alcanzar una paz sostenible.

Esta violencia se manifiesta en la pobreza, la desigualdad, la falta de oportunidades y la exclusión social. En otros términos, “estas son condiciones propicias para la violencia y el crimen” (Indepaz, 2023, s.p.). De este modo, la niñez y la juventud se encuentran en riesgo, lo que exige la búsqueda de alternativas pedagógicas y sociales orientadas a la formación de ciudadanos críticos y conscientes en contextos de paz. Para alcanzar una paz duradera en Antioquia es imprescindible atender primero las causas estructurales que la socavan, tales como la pobreza, la inequidad y la ausencia de oportunidades. Igualmente, resulta necesario garantizar la seguridad y la justicia a través del fortalecimiento de las instituciones estatales. Ahora bien, no puede perderse de vista que la violencia también tiene su origen en dimensiones más íntimas y cotidianas: comienza con la palabra y la acción en la primera institución formadora del ser, la familia, donde se siembran las bases tanto de la reproducción de la violencia como de la posibilidad de su transformación.

El reclutamiento forzado de menores es una violación flagrante de los derechos humanos, y en Antioquia, sigue siendo uno de tantos problemas sistémicos. Según Indepaz (2023), este departamento presenta el mayor número de casos a nivel nacional, con 699 eventos que afectaron a 787 niños, niñas y adolescentes. En otras palabras, representan el 13,7 % de los casos en todo el país. Se les priva a niños y adolescentes de la oportunidad de recibir educación y se les exige que cometan crímenes y actos atroces. Los niños son utilizados como combatientes, informantes y participantes en operaciones logísticas, lo que les impide desarrollarse de manera adecuada desde el punto de vista tanto educativo como psicosocial (Ramírez, 2019). Como resultado, su salud mental y emocional se ve afectada, lo que lleva a trastornos postraumáticos, depresión, trastornos relacionados con el estrés y el casi nulo interés de continuar su formación escolar.

Además, el reclutamiento forzado perpetúa un ciclo de violencia que impacta generaciones, ya que estos menores, al enfrentar la brutalidad del conflicto, caen en una espiral de violencia del cual es muy difícil deshacerse (Banks, 2004). Otra afectación importante es la interrupción de la educación de estos niños, la cual limita sus oportunidades futuras y conduce a un ciclo de pobreza y exclusión (López y Bolívar, 2023). Las familias, jóvenes, niños y comunidades también resultan profundamente afectadas por esta práctica, creando un sentido de miedo, desesperación e impotencia.

Por ende, aunque el Estado colombiano ha implementado diferentes estrategias para la prevención y la erradicación de esta problemática, tales como las campañas de sensibilización, los programas de desmovilización y reinserción, y la puesta en marcha de políticas públicas orientadas en la garantía de derechos para con los niños, estos han quedado cortos con respecto a la magnitud del problema en territorios como Antioquia (Restrepo, 2022). Donde, a pesar de la disminución del reclutamiento violento, la presencia de los grupos armados es fuerte y, en el marco de la falta de oportunidades económicas y de acceso a la educación, la población infantil sigue siendo blanco fácil para las filas.

El reclutamiento y la utilización de menores en el conflicto armado en Antioquia es una de las manifestaciones de violencia más terribles del departamento. No solo destruye la vida de los individuos involucrados, sino que también socava el tejido social dejando cicatrices en su lugar que simplemente duran décadas (Torres y Villalba, 2021). La erradicación del fenómeno debe ser un objetivo múltiple y continuo para el estado, la sociedad civil y la comunidad internacional al más alto nivel, destinada a salvaguardar a los niños, jóvenes y crear las condiciones para un futuro más seguro e igual para todos.

Dado que, en este sentido, el desplazamiento forzado es otro impacto perjudicial del conflicto en esta región, no simplemente priva de un hogar, sino que también rompe los lazos sociales, escolares y familiares proporcionando un desarraigo adicional (Torres y Villalba, 2021). Esta ubicación forzada, no solo ha surtido un efecto inmediato en la vida los jóvenes, sino que también ha provocado impactos negativos a largo plazo. Según Pérez (2019), los jóvenes desplazados forzosamente en Antioquia entre 2001 y 2018 sumaron aproximadamente 40,000, lo que los obligó a abandonar sus hogares y comunidades y a menudo a ser separados de sus familias. La pérdida de su familia y comunidad produce un vacío moral en su identidad, lo que los hace más vulnerables a otros pecados sociales como el trabajo esclavo o la vinculación a grupos armados.

Además, la situación de desplazamiento forzado empeora las condiciones de vida de los jóvenes desplazados al crear obstáculos para el acceso a la educación, la salud y la infraestructura de vida, como la vivienda (LaCapra, 2001). Esto lleva a que muchos jóvenes tengan que abandonar sus estudios, lo que reduce sus posibilidades de un futuro mejor y perpetúa un ciclo de pobreza y exclusión. Asimismo, la falta de acceso a atención médica adecuada y las condiciones precarias dentro de las que viven afectan negativamente su bienestar. La inestabilidad inherente al estilo de vida de los jóvenes desplazados los expone a un mayor riesgo de violencia y reclutamiento en grupos armados (Torres y Villalba, 2021)

Los jóvenes antioqueños han experimentado secuelas graves en su salud mental, dado el alto riesgo de desplazamiento forzado y la exposición constante a la violencia. De acuerdo con

Pérez (2019), el 72 % de los jóvenes que habían vivido un evento violento desarrollaron estrés postraumático. Este trastorno limita su bienestar emocional y psicológico, más aún, el proceso se extiende en el tiempo y afecta su capacidad para desenvolverse en sociedad de la mejor manera. Los jóvenes con estrés postraumático pueden presentar dificultades para concentrarse en el colegio, problemas para relaciones sociales sanas y tener una predisposición mayor a tener comportamientos autodestructivos. Por otro lado, el efecto psicológico de la perpetración del desplazamiento y la violencia se extienden a lo largo del tiempo a través de un ciclo de trauma que limita tanto a los jóvenes como a sus familias y comunidades. En este orden de ideas, el desplazamiento violento, y mediante la tramitación a la salud mental provocan un ambiente de desesperanza que atrapa a muchos jóvenes en un ciclo interminable de pobreza y violencia.

Los resultados en última instancia no solo reducen sus oportunidades de desarrollo humano. Por lo cual, se enfrenta a la necesidad de políticas públicas que aborden estos factores de riesgo de manera integral, brinde soporte psicosocial, acceso a la educación y a la salud y las oportunidades para que los jóvenes puedan perseguir sus proyectos de vida y generar progreso en sus comunidades. (Martínez-Rodríguez, et al. 2022).

El proceso de paz de 2016 con las FARC, uno de los grupos guerrilleros más antiguos y grandes del país, es otro momento clave para la educación para la paz en Colombia. Los acuerdos de paz contenían disposiciones atractivas para la promoción de la paz en la educación, al tiempo que abordaban los desafíos a través de la consolidación de la paz y la reconstrucción del tejido social en la periferia clara afectada por el conflicto. Como resultado, “Se implementaron programas de educación específicos con el objetivo de abordar el legado más amplio de medio siglo de conflicto, incluida la prevención directa, la reunión y la concordia derivadas del Acuerdo final”. (Gobierno de Colombia, 2016, p. 222). La educación para la paz en Colombia siempre ha estado inextricablemente ligada a su complejo contexto sociopolítico, resonando con más de medio siglo de conflicto armado interno, negociaciones de paz y esfuerzos de reconciliación. Desde sus modestos comienzos como programas aislados, la educación para la paz de Colombia se ha convertido, rápidamente, en un componente crítico de la política educativa nacional, lo que demuestra el compromiso de Colombia de construir una sociedad más pacífica y equitativa.

Así, se plantea entonces, que se siga fortaleciendo educación para la paz y se garantice que la labor docente, su intencionalidad didáctica y las estrategias pedagógicas diseñadas sean verdaderamente efectivas y respondan adecuadamente a las necesidades y realidades del entorno educativo específico, que optimicen, de esta forma, su capacidad para cultivar una cultura de paz duradera y para ello, se considere la integración de la literatura en la educación para la paz en el contexto de Antioquia, Colombia. Siguiendo esta lógica, la educación para la paz es un proceso que busca transformar la mentalidad individual y colectiva para prevenir la violencia y construir una cultura de paz. Por ende, la literatura, como una expresión de la experiencia humana y una herramienta de construcción de la memoria colectiva, puede ser un poderoso instrumento para priorización de folios como la tolerancia y el respeto a la diversidad, la solución pacífica de controversias y el atributo de empatía.

Los ámbitos en los que la investigación tendrá aplicabilidad y consecuencias son varios con respecto al desarrollo social y educativo. En primer lugar, se espera que los resultados de esta investigación tengan un impacto en el campo académico, al proporcionar nuevos enfoques teóricos y metodológicos en cuanto al papel de integración de la literatura en la educación escolar en la promoción de la paz. Al colocarse la literatura en los currículos escolares en la noción de un objeto de enseñanza, no solo se transmite el conocimiento, sino que se establece el trabajo con los textos literarios como un instrumento de formación de la personalidad, de la percepción de la patria y de los ciudadanos conscientes. Este enfoque se basa en la perspectiva teórica de Freire, quien abogó por la educación como una práctica de libertad (Freire, 1992). Asimismo, Henry Giroux que propuso formar la pedagogía crítica que pueda resistir las estructuras opresivas y Peter McLaren quien se dedicó a la educación transformadora (McLaren, 2009). En consecuencia, la aplicación de estas teorías consiste en la creación del estilos de enseñanza que no solo indiquen sobre las causas de la raíz de violencia, sino les entreguen a los estudiantes la capacidad de ser ciudadanos responsables que se unen en el deseo de hacer el mundo mejor.

Al mismo tiempo, al servir como vehículo para almacenar y re-trabajar la memoria colectiva, la literatura alienta la producción de narrativas inclusivas que ayudan a reintegrar a los individuos que previamente quedaron en la periferia de la historia. Assmann (2013) advierte que

se mantiene la identidad y la presencia conjunta cuando son formadas realmente por la memoria colectiva. A su vez, incorporar sus experiencias y vivencias en los currículos escolares les permite enunciarse desde sus propias perspectivas, validando sus historias y contribuciones.

Sin embargo, la implementación de estrategias para el entendimiento y memoria histórica en el aula puede tener un efecto de gran repercusión en la formulación de la política educativa y la política cultural. Los resultados de esta investigación podrían ser la base para formular políticas necesarias para promover la literatura y la memoria en los currículos nacionales. Esto ayudaría a crear un sistema educativo más inclusivo y equitativo que respete y valore la diversidad de culturas y clases en el país y, al mismo tiempo, fomente la crítica y la participación de los estudiantes en la formación de una cultura de la paz. Esta investigación no solo puede contribuir al conocimiento académico sino también a la práctica y las políticas educativas. Al cerrar la brecha entre teoría y práctica, esta investigación ofrece un marco para transformar las aulas en un espacio de resistencia y cambio social, donde la literatura y la memoria son herramientas para la creación de un futuro más pacífico y equitativo.

LaCapra (2001) argumenta, desde su perspectiva, que la integración de la literatura como memoria en la educación media en Antioquia, Colombia, es clave para proporcionar a los estudiantes las herramientas necesarias para comprender y procesar el pasado conflictivo del país. Ella cree, que esta función no solo es la transmisión de información sobre los eventos históricos pasados, sino que además actúa como un conductor activo de la cultura de la paz duradera y, lo que es más importante, efectiva en Colombia. El análisis de obras que abordan eventos históricos conflictivos permite a los estudiantes desarrollar actitudes más críticas y empáticas, necesarias para contribuir a la construcción de una sociedad más pacífica y orientada a la reconciliación. Por el contrario, López y Bolívar (2023) enfatizan la importancia de la literatura en la educación como lugar de reflexión y correrías sociales. Para ellos, la literatura no es un vehículo que transmita la información, es un espacio en el que los estudiantes pueden explorar las diferencias y diversidad del mundo, obteniendo, así, la actitud de respeto y tolerancia.

La lectura de textos literarios desempeña un papel esencial en el impacto positivo de la educación para la paz en los entornos post-conflicto. Es decir, la literatura, que es un catalizador de la memoria colectiva y un vehículo humanizante de expresión, funciona como mecanismo de recuperación de información relevante para el comportamiento humano sobre acciones necesarias y reacciones prohibidas en tiempos de antagonismo concentrado. De acuerdo con el estudio más reciente de LaCapra (2001), “Además de actuar como una especie de archivo de la sabiduría humana y de la memoria cultural, la literatura demuestra ser una herramienta poderosa” (p.11). Por lo tanto, leer y analizar textos literarios sobre entornos humanos complejos y a menudo traumáticos ayuda a los estudiantes y docentes a abordar las causas y consecuencias del conflicto a niveles profundos y contextuales.

Se sostiene entonces, el papel de la literatura en la educación para la paz es relevante. Tal como refiere Assmann (2010) los textos literarios son tales medios de preservar y transmitir la memoria colectiva, la narrativa y el tiempo; en otras palabras, los lectores exploran diferentes realidades y temporalidades, al igual que otras posibilidades de eventos históricos. De igual manera, la literatura se convierte en un proceso de representación, como indica afirma Ricoeur (2004) les otorga un marco ético a los eventos históricos; así, los lectores no solo pueden imaginarse eventos históricos sino también comprender y empatizar con diferentes perspectivas y experiencias. En general, estas interpretaciones resumen que los textos no solo narran eventos y convierten su interpretación en eventos morales, sino que inspiran para que niños, jóvenes y las personas puedan tener una su interpretación del pasado y el futuro, sus elecciones en los eventos actuales, así como una mirada con esperanza hacia el futuro.

En este sentido, la literatura se convierte en el instrumento más poderoso para promover la cultura de la paz, ya que comprensión y empatía son componentes esenciales de reconciliación y coexistencia pacífica. Varios estudios han demostrado que la integración de la literatura en marcos educativos mejora significativamente la capacidad de los estudiantes para identificar y resolver conflictos con mayor desarrollo analítico. Además, dado que la literatura ofrece una plataforma para acceder a un espectro de unidades microtextuales, brinda a los estudiantes

oportunidades de desafiar la narrativa hegemónica y reconocer la importancia de la multiplicidad de perspectivas, que es fundamental para construir sociedades justas y pacíficas.

Según Ricoeur (2004) la literatura sería la memoria colectiva. Es decir, lo que lo liga al lugar de la memoria y la comunidad genera memoria y para esa memoria el texto se vuelve indispensable y válido para preservar la identidad. La memoria colectiva ligada al locus, al genitivo y a la comunidad que tiene significancia en la colectividad. Otra característica de la literatura es cómo puede ser una herramienta de resistencia contra la opresión y la injusticia. Al relacionar estos planteamientos con los estudios postcoloniales, aquí es donde la literatura puede dar voz a los marginados. Spivak (1988) examina cómo las estructuras de poder colonialistas y ciertos casos se vuelven invisibles para ellos, y como esos casos impiden que los marginados hablen. Por lo que, se refuerza, el papel importante, que debe tener la escuela ante la educación para la Paz, que contribuya a la visión colectiva y regenerativa de la sociedad colombiana.

Sarlo, (2005) afirma que, “Las culturas no son entidades fijas, sino que se forman y transforman a través de procesos de interacción y mezcla” (p. 35). Como resultado, su trabajo simplifica las relaciones identitarias entre la literatura y la sociedad e ignora las profundas transformaciones sociales, políticas y económicas que enfrenta el mundo globalizado. Dado que la literatura es un reflejo de las sociedades en las que se origina, pero también modela las culturas, es posible considerar esa interacción dinámica en obras que pueden ser consideradas híbridos culturales. Tales obras desafían las concepciones fijas de identidad revelando los procesos de entrecruzamiento cultural en sociedades interconectadas.

Por lo tanto, la literatura no solo documenta tales interacciones, sino que también las alimenta activamente, dándole a los lectores la oportunidad de meditar sobre la naturaleza mutable de la cultura. Cuando es la escuela la que nutre el narrar, se ayuda para que sean los niños y jóvenes, los que se conviertan en autores como parte de las voces marginadas puedan hablar con sus propias voces y reimaginar sus identidades. En consecuencia, el resurgimiento cultural presente en la literatura es una forma de resistencia contra las narrativas que buscan

homogeneizar o exotizar las culturas “otras”. A través de la literatura, la educación, se incluye en una nueva sección transversal de lo que significa ser cultural.

En este sentido, Sarlo, (2005) aboga por una “...lectura crítica de la literatura que reconozca y cuestione las dinámicas de poder” (p. 27). Se promueve entonces, una imagen más justa y equitativa del mundo. Lo que significa, en este caso, que la escuela y la enseñanza deben permitir y ayudar para que el estudiante pueda leer entre líneas y desvelar las representaciones literarias y culturales, mostrando que esas narrativas no son neutrales, pero, al contrario, que están impregnadas de historia y de identidad. Al adoptar tal enfoque, el autor apela a los lectores, académicos y jóvenes en formación a buscar formas alternas de entender las relaciones interculturales. Tal tipo de acercamiento no solo enriquece la comprensión de la literatura en el contexto más cercano y particular, sino también, tiene muchas implicaciones más globales, ya que realmente es una forma de ver el mundo, desde las relaciones entre diferentes culturas.

En otro orden de ideas, De Sousa Santos (2010) sostiene que, “La investigación debe trascender los límites de las aulas y teorías para impactar en la práctica educativa hacia la paz y la formulación de políticas” (p.13). En otras palabras, se les da la oportunidad a los educadores de implementar la literatura en la educación para la paz para mejorar el diálogo multicultural, el entendimiento y la cohesión social entre los estudiantes en línea con el significado de la paz en la memoria colectiva. Al respecto, Galtung (1996) busca entender qué estrategias se pueden desarrollar en relación con la literatura en la educación que puedan emplearse para propensar respeto y tolerancia mutua. Por lo tanto, la literatura como herramienta educativa y como mediadora de la paz y transformación social está en el centro del estudio y continuará su impulso más allá del sólido contexto educativo en Antioquia en la construcción de una sociedad justa y pacífica.

Elementos ontológicos

En el marco de los argumentos hechos, la teoría de la paz sostenible, desarrollada por Harris y Morrison (2013), también destaca la interrelación intrínseca entre la paz y la

sostenibilidad. Los autores argumentan que la educación para la paz debe cubrir los aspectos más allá de la estabilidad social y abordar cuestiones de desarrollo sostenible, conservación ambiental, y equidad intergeneracional. Esta percepción enriquecedora de la educación para la paz trasciende la aproximación tradicional al área y vincula la seguridad social con la sostenibilidad del planeta y el bienestar de las generaciones futuras, por lo que puede decirse que esta realidad es **Compleja**. Hay otro cuerpo importante de teorías de la educación para la paz que puede guiar la práctica hacia el objetivo de promover una cultura de paz. Todas estas teorías son unidas por la necesidad de abordar las raíces del conflicto, promover la justicia y la igualdad social, y cultivar una visión integral y la preocupación por la sostenibilidad. Esta educación prepara a las personas para abordar los desafíos globales con empatía y acercamiento solidarios y comprometimiento de la paz.

Las teorías de la educación para la paz también reconocen la proporción del desarrollo emocional y social como parte esencial de la fundación para un aula pacífica y la sociedad en general. Galtung (1996), prominente académico en el área de paz y estudios de conflicto, argumenta que la educación para la paz no debería limitarse únicamente a la prevención de la violencia sino centrarse también en el desarrollo de habilidades emocionales y sociales que permitirían a las personas interactuar con comprensión y construcción. Por lo que puede decirse, que esta realidad se hace **Complementaria**. La perspectiva complementaria es ofrecida por Lantieri y Patti (1996) quienes sugieren la inclusión de la educación emocional en los currículos escolares como el factor clave para la evolución de las habilidades emocionales, que les permitirán a los estudiantes a gestionar sus emociones, conflictos y relaciones de forma constructiva.

De manera complementaria, Lantieri y Patti (1996) subrayan la necesidad de incluir la educación emocional en los currículos escolares para desarrollar en los estudiantes la capacidad de gestionar emociones, conflictos y relaciones de manera constructiva. Según estas autoras, “La inclusión de la educación emocional en los currículos escolares es clave para desarrollar en los estudiantes la capacidad de gestionar emociones, conflictos y relaciones de manera constructiva” (p. 57). Este enfoque, deja ver como otro elemento ontológico, lo **Inclusivo**, pues no solo permite

a los estudiantes aprender a manejar sus propias emociones y a resolver conflictos de manera pacífica, sino que también promueve la empatía y la capacidad de establecer relaciones saludables. La educación emocional se convierte así en un pilar esencial para la resolución de conflictos y la construcción de un ambiente de respeto y entendimiento mutuo.

Al respecto con los planteamientos hechos, Bajaj (2015) introduce el concepto de “educación transformadora de la paz”, que amplía y profundiza el enfoque tradicional de la educación de la paz. Este nuevo término coloca a los y las estudiantes en el centro de la transformación, dándoles poder como actores de cambio en la extensión pacífica de sus comunidades. En esta misma línea, y complementando la definición anterior, Bajaj (2008) sostiene que la educación transformacional de la paz debe estar “...basada en la teoría crítica y aspirar conseguir la transformación de las estructuras sociales y políticas que amplían la injusticia y violencia” (p.75).

Por lo tanto, logra mantener la justicia social y la equidad, promocionando la educación que va no solo a enseñar a los y las estudiantes a solucionar los conflictos, pero también a prepararlos para cuestionar y cambiar las estructuras que generan los conflictos en primer lugar (Cremin y Guilherme, 2016). Por otro lado, la educación transformadora de la paz se convierte la herramienta de lo que crea lo más justo y equitativo sociedad, porque anima a los estudiantes a desafiar el estatus quo y a buscar activamente el cambio social. Este enfoque holístico, Zembylas (2008) que combina la educación emocional con la teoría crítica de la paz. Lo cual, en consecuencia, ofrece una base sólida para el desarrollo de prácticas pedagógicas que no solo enfrenten la violencia, sino que también aborden de manera más efectiva sus causas estructurales, al tiempo que promueven la autosuficiencia del estudiante.

Además, como define la educación para la paz Galtung (1996), no es solo sobre la creación de una escuela pacífica y armoniosa. Es también una cuestión de un enfoque radicalmente inclusivo que abarque a todos los estudiantes, a los discapacitados. De hecho, la visión de una verdadera cultura de paz en la escuela va mucho más allá de la pacífica resolución de conflictos.

En su lugar, señala este autor, es esencial eliminar las barreras que permitan la marginación y exclusión dentro del contexto educativo.

Esto implica, según Galtung (1996) el compromiso con la inclusión total para que todos tengan la posibilidad de desplegar su potencial en un entorno de igualdad y respeto. Sin embargo, la realidad del aula muchas veces se mantiene ante un desafío. A pesar de las regulaciones, como, por ejemplo, la Ley de Educación Inclusiva y los principios de EFA, la aplicación real de las políticas establecidas sigue siendo un serio problema. Muchos docentes siguen teniendo problemas para enfrentar las realidades de los estudiantes no solo discapacitados, sino aquellos que deben tener una inserción educativa adecuada y correspondiente con sus derechos más elementales y que han sido vulnerados por el conflicto armado, el desplazamiento forzoso o que son víctimas de la violencia. Por lo tanto, la brecha entre la teoría y la práctica pone en relieve varios problemas con los sistemas educativos.

La situación idílica presentada anteriormente es drásticamente diferente de lo que ocurre en la práctica educativa. Aunque hay varias regulaciones y políticas que deberían promover la inclusión, como la Ley de Educación Inclusiva o los Criterios de EFA, la implementación efectiva sigue siendo un problema (Avramidis y Norwich, 2002). En realidad, muchos docentes no pueden atender adecuadamente a estudiantes con marcadas secuelas de la violencia, esto debido a la falta de habilidades y capacitación. Dicho de otro modo, sin los recursos y el apoyo adecuados, la teoría resulta ser poco realista, ya que la brecha finalmente revela desafiantes problemas que obstaculizan a los sistemas educativos en la creación de un entorno inclusivo. Los docentes quizás no tengan los recursos necesarios, la capacitación o el apoyo adecuado para implementar una práctica inclusiva exitosa. Dado que carecen de información práctica y específica, es más probable que continúen usando métodos de enseñanza ineficaces que excluyan a los estudiantes con discapacidades como mucho se ha descrito, pero también, a aquellos que son víctimas de la violencia. Sin importar la fuerza y habilidad de voluntad del maestro, sin las herramientas adecuadas, la equidad no es un objetivo realista.

Cerrar esta brecha requiere que los sistemas educativos no solo continúen desarrollando y actualizando políticas inclusivas, sino que también ofrezcan capacitación y apoyo continuo a los docentes en áreas como la formación en estrategias pedagógicas diferenciadas, desarrollo de capacidades para la gestión de la diversidad en el aula, apoyo y recursos necesarios para que las escuelas sean ambientes físicos y emocionales que otorguen al estudiante sentido y significado a su aprendizaje, a su vida escolar y a la visión sobre la paz. (Gaultung, 2005). Solo cuando las políticas inclusivas se integran con prácticas educativas efectivas, se logra una educación para la paz verdaderamente inclusiva que permita una participación equitativa para todos.

La educación para la paz es un campo clave para la formación de ciudadanos que se involucren en la creación de sociedades más justas y pacíficas. Al hacerlo, se puede apreciar una realidad que enfrenta importantes desafíos en el contexto específico de las escuelas secundarias de Antioquia, Colombia, en lo que respecta al papel del profesor en la promoción de la paz. Con frecuencia, los docentes no tienen los conocimientos y habilidades necesarios para abordar eficazmente los temas de la paz, el conflicto y la resolución de conflictos en la escuela. Estas deficiencias se manifiestan en la escasa presencia de la educación para la paz en el plan de estudios actual y en los modelos pedagógicos implementados. Además, una brecha de comprensión en la historia de la literatura como herramienta habilidosa para la resolución adecuada de las discusiones en el aula. Actualmente, los docentes no consideran la literatura de manera suficiente como un efecto catalizador adecuado para garantizar la reflexión crítica, la empatía y la comprensión intercultural entre los alumnos.

Como lo expresaba Torres y Villalba (2021) Así, estas brechas no solo privan a los estudiantes de una educación de calidad, sino que también van en contra de la educación para la paz, que impulsa los derechos al acceso igualitario y a desarrollar su máximo potencial en un ambiente de respeto mutuo. Por lo tanto, es necesario abordar las necesidades de los estudiantes no solo en términos de legalidad sino también mediante el enfoque educativo para la paz, que se extenderá desde el derecho a un acceso físico igualitario hasta un acceso social y educativo igualitario.

La perspectiva planteada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2023), implica un compromiso activo para estructurar entornos de aprendizaje que valoren y abracen la diversidad, permitiendo la creación de una sociedad equitativa y pacífica. Esto incluirá un enfoque centrado en el alumno que adapte el material didáctico y los métodos de enseñanza dependiendo de las necesidades específicas de los estudiantes y además fomente el entrenamiento docente en el manejo de la diversidad. Entrenamiento docente, como lo indica Galtung (1996), debe incluir módulos específicos sobre estrategias de enseñanza inclusiva y entrenamiento en manejo de diversidad para asegurar que todos los alumnos, sin importar sus habilidades y su contexto familiar y social sean valorados y puedan participar activamente en el proceso de aprendizaje. La declaración de Torres y Villalba (2021) acerca de la educación para la paz será lograr “...una sociedad donde la existencia pacífica y el respeto mutuo sean la norma, no la excepción” (p.22). Se logrará con el esfuerzo en conjunto para reformar las estructuras educativas, políticas y sociales que limiten la participación y el reconocimiento de todos los alumnos, especialmente, los que son víctimas de la guerra interna del país y merecen reconstruir su vida, su historia y poder tener una posibilidad de seguir adelante en una vida sana física y emocional.

Preguntas de la investigación

De las anteriores consideraciones se derivan las siguientes preguntas de investigación: ¿Cómo podrá explicarse el rol docente ante la educación para la paz que integre el uso de la literatura como parte de la memoria histórica en el nivel de la educación media en Antioquia, Colombia?, ¿Qué concepciones tienen los docentes sobre educación para la paz en nivel de la educación media en Antioquia, Colombia?, ¿Cómo son las prácticas pedagógicas realizadas por los docentes en la educación para la paz con uso de la literatura como parte de la memoria histórica en nivel de la educación media en Antioquia, Colombia?, ¿Qué elementos teóricos aportan integralidad al rol docente ante la educación para la paz con uso de la literatura como arte de la memoria histórica en nivel de la educación media en Antioquia, Colombia?.

Objetivos de la investigación

Objetivo abarcador

Generar una aproximación teórica acerca del rol docente ante la educación para la paz que integre el uso de la literatura como parte de la memoria histórica en el nivel de la educación media en Antioquia, Colombia

Objetivos Concretos

Analizar las concepciones que tienen los docentes sobre educación para la paz en nivel de la educación media en Antioquia, Colombia

Examinar las prácticas pedagógicas realizadas por los docentes en la educación para la paz con uso de la literatura como parte de la memoria histórica en nivel de la educación media en Antioquia, Colombia

Dilucidar los elementos teóricos que aporten integralidad al rol docente ante la educación para la paz con uso de la literatura como arte de la memoria histórica en nivel de la educación media en Antioquia, Colombia

Justificación de la investigación

Frente al rol docente ante la educación para la paz que integre el uso de la literatura como parte de la memoria histórica en el nivel de la educación media en Antioquia, Colombia, surge la necesidad de esta investigación y se desprende de que la literatura y la pedagogía son dos de las áreas más importantes para desarrollar una cultura de paz. En el caso de un país como Colombia, bastamente marcado por más de medio siglo de violencia armada, ellos pueden tener un paso clave a la hora de desarrollar una educación que no solo apunte a discutir las secuelas ocasionadas por la violencia, pero que también tenga como meta principal la promoción de un ambiente sano de entendimiento, reconciliación y justicia.

La literatura, como fuente de exploración y narración de experiencias históricas y socioculturales, posee el potencial de presentar a los estudiantes la oportunidad de aprender sobre todos los eventos que han formado el mundo en el que viven. Al seleccionar textos literarios que abordan cuestiones de conflictos, violencia y paz, los docentes pueden utilizar la literatura para crear un espacio en el aula donde los estudiantes puedan reflexionar sobre su pasado y cómo este los ha llevado al presente. Por un lado, este enfoque no solo agrega profundidad al conocimiento histórico, sino que también les ofrece a los estudiantes la oportunidad de utilizar estos conocimientos para ampliar su empatía y su capacidad de aceptar diferentes realidades y perspectiva. En su forma más amplia, la educación de la paz se ha convertido en una necesidad prioritaria en Colombia. Dado su pasado de conflicto armado de largo tiempo, este tipo de educación busca “parar la guerra de una manera que aborde todo problema social y la actitud que ha respaldado la violencia en toda su duración” (Assman, 2013)

Una paz duradera aboga por una reconstitución social total y una dedicación a fundir la paz como desafío. La literatura como herramienta pedagógica actúa como punto de conexión entre la historia y el presente y la capacidad de recordar y comprender la memoria colectiva. Además de los puntos mencionados anteriormente, esta metodología literaria brinda a docentes y sus alumnos, la oportunidad de involucrarse con narrativas contrarias a las historias de fundamento estable en ellos. Por tanto, para el docente y su compromiso formativo, se aboga por un diálogo transformador que le permita tratar el tema de la violencia y la exclusión con el acierto suficiente de ayudar a niños y jóvenes a poder sanar. En general, estos valores se basan en el hecho de que se ven estabilizados por la mayoría de las sociedades, respetan la diversidad, aseguran la resolución pacífica de desacuerdos y construyen comunidad a través de la empatía; lo que hace que la escuela y el docente, actúen como fundación crítica de la educación para la paz. Al integrar la literatura al currículo de la educación de los alumnos, no solo compartirán el conocimiento, sino que también obtendrán cualidades importantes, entre ellas el conocimiento emocional en su perspectiva, lo que resultará en futuros contribuyentes activos a la construcción de una base de paz en sus respectivas instituciones. La literatura sirve vitalmente para conectar el pasado con el presente ya que crea la ambigüedad de una comunidad que tiene el valor de la justicia en su centro (Isacson, 2005).

En consecuencia, esta investigación se orienta a atender la brecha existente y a aportar al fortalecimiento del conocimiento en el área. Esto se debe a que, a pesar del creciente interés en el campo de la educación para la paz, hay una falta de estudios literarios específicos sobre el tema (Caruth, 1996). Como tal, la presente investigación busca cubrir esta brecha en la investigación y servir como recurso valioso para los educadores, investigadores y estudiantes. Las diferencias culturales entre los estudiantes han sido identificadas como un factor clave en la educación que promueve el aprendizaje significativo y relevante por educadores. Por lo tanto, la literatura y la teoría literaria como campo de estudio y mediación docente al respecto pueden servir a la educación para la paz. En este sentido, se justifica la investigación desde lo teórico y práctico, pues el marco teórico que se presenta afianza las bases en la que se sustenta el rol docente y la educación para la paz, pero, además, también se aboga por métodos pedagógicos mediante los cuales la literatura puede ayudar a los educadores de Colombia a abordar los problemas relacionados con las secuelas posconflicto y promover actitudes pacíficas en estos. El enfoque también concuerda con la visión presentada por Torres y Villalba (2021) sobre la función transformadora de la educación en las sociedades afectadas por el conflicto.

El presente estudio es original debido a su naturaleza interdisciplinaria, vinculando literatura e investigación en educación para la paz en un marco colombiano. Si bien ambas áreas han sido objeto de extensos estudios previos, entre ellos, Nieto (2009) hasta la fecha, pocos investigadores han considerado la posibilidad de vincular la literatura y la educación para la paz en el contexto de los bloques paramilitares. Por otro lado, el estudio involucra una amplia gama de literatura académica y literaria, lo que garantiza su viabilidad y la capacidad de estos hallazgos para tener un gran impacto. En particular, los docentes que participan en la implementación de este marco investigativo podrían beneficiarse tanto de los materiales teóricos como prácticos. Del mismo modo, podría influir en la implementación de políticas relacionadas con programas culturales y educativos, priorizando la inclusión de la literatura como medio para promover la paz. Además, los resultados podrían utilizarse como base para futuros estudios o programas de problema similares para avanzar en el campo de educación para la paz en el ámbito cultural.

Asimismo, se justifica la investigación desde su inscripción en la Línea de Investigación: Investigación Pedagógica perteneciente al Centro de Investigación Educativa Georgina Calderón, de la Extensión Académica San Cristóbal. Se busca explicar desde el alcance doctoral el rol docente efectivo, ante la educación para la paz que integre el uso de la literatura como parte de la memoria histórica en el nivel de la educación media. Estos insumos dentro del espectro pedagógico permiten la circularidad del conocimiento emergente que resulta de la investigación, como Tesis Doctoral y les suma a las temáticas que dispone esta línea, así como antecedente para objetos de estudio relacionados. Además, se espera que los hallazgos sirvan como referencia para futuras investigaciones en el ámbito de la educación de la educación media, el rol docente y la educación para la paz.

CAPÍTULO II

MARCO TEORÉTICO

Estudios Previos

Para elaborar este estado del arte, se centra en El Rol del Docente en la Educación para la Paz: Integración de la Literatura como Memoria Histórica en la Educación Media en Antioquia, Colombia. Por lo tanto, se recurre a tres conceptos estrechamente interrelacionados: Pedagogía de la memoria: el área estudia cómo las sociedades recuerdan el pasado y lo continúan, lo que comúnmente sucede después de eventos traumáticos. En este sentido, se analiza cómo la literatura puede ser utilizada como un medio para mantener viva la memoria y fomentar la reflexión crítica sobre el pasado. Educación para la paz Este enfoque educativo se esfuerza por desarrollar los valores y habilidades necesarios para resolver pacíficamente los conflictos, construir relaciones basadas en el respeto mutuo y promover la justicia social. El corpus documental trata de cómo la literatura puede contribuir a este último. Literatura y educación para la paz. Este eje principal del discurso gira en torno a cómo la literatura de ficción y no ficción, la poesía y la narrativa pueden ser utilizadas por los educadores para fomentar la empatía, un

pensamiento crítico profundo, la comprensión y empoderamiento, todo lo cual es esencial para el currículo del programa educativo mencionado anteriormente.

A través de la revisión de investigaciones académicas y trabajos teóricos, este estado del arte ha buscado explicar cómo la literatura contribuye al establecimiento de una cultura de paz y de la memoria a través de la educación. En este sentido, se han realizado tres grupos de estudios previos: Internacionales, Nacionales y locales, los cuales fueron recolectados desde el año 2019 hasta el año 2024. A continuación, se presentan:

Cejas y Navas (2021) analizan el rol de las escuelas de la provincia de Santa Cruz, Argentina en la construcción de la memoria colectiva sobre las huelgas de peones rurales de 1920/21 y la última dictadura cívico-militar de 1976. Por un lado, se obtuvieron resultados a través de metodología cualitativa con técnicas como revisión documental, entrevistas, observación participante y análisis de contenido. Por otro lado, de esta investigación se expusieron los mecanismos de recuerdo y olvido presentes en las escuelas y la importancia de las bibliotecas escolares en esos procesos. Debido a la manera en que, a través del currículum, las actividades conmemorativas y las rutinas diarias, las escuelas transmiten una visión del pasado a los estudiantes y así configuran una determinada memoria colectiva. En este sentido, ambas experiencias traumáticas, a pesar de sus diferencias, fueron incorporadas al calendario escolar para mostrar los mecanismos de memoria presentes en las escuelas. Por consiguiente, tal han permitido concluir la relevancia de las bibliotecas escolares como espacios de memoria crítica y reflexiva.

El estudio previo guarda relación con la investigación que se presenta, pues muestran el sentido que tiene la escuela, sus espacios formativos ante la memoria colectiva. Lo que apropia la innovación que le añade la visión investigativa que se propone en este estudio doctoral.

Los autores, Molero y Valdés (2020) abordaron el potencial de la literatura infantil y juvenil para la enseñanza de la memoria democrática y la ciudadanía crítica en Barcelona, España. Este estudio tiene un diseño de investigación cualitativa cuyo objeto era el análisis de textos

literarios. Por supuesto, en este caso, los participantes son los mismos textos, que cubren la guerra civil española, la dictadura y la transición. Las estrategias pedagógicas propuestas en este estudio son en su mayoría de naturaleza textual. El estudio cubre el área de educación secundaria y la ciudadanía democrática y crítica. Como resultado, Molero y Valdés (2020) lograron encontrar que la literatura infantil y juvenil puede proporcionar una comprensión accesible y agradable del pasado y ayudar a los estudiantes a conectar con las experiencias y sensaciones de la gente detrás de eventos históricos traumáticos. La conclusión principal que se pudo hacer es que estas estrategias pueden ayudar a los estudiantes a desarrollar un pensamiento crítico sobre el pasado, la memoria democrática y la necesidad de una sociedad mejor.

Este estudio previo es relevante para la investigación, pues la literatura infantil y juvenil, como se menciona en los resultados, juega un papel importante en la educación de los niños y la transmisión de historias y tradiciones orales. Se sugiere que la investigación explora cómo esta literatura puede utilizarse para formar a los niños como miembros de la sociedad y promover la competencia literaria, por lo cual es pertinente para el papel de los docentes de Antioquia, Colombia en la educación para la democracia y la paz, ya que subraya la importancia de la literatura como herramienta de enseñanza.

El tercer estudio doctoral presentado fue el publicado por los autores Martínez-Rodríguez, et al. (2022). En la cual plantean que, en sociedades con memorias divididas y contradictorias sobre su pasado cercano, la memoria histórica resultante está fuertemente condicionada por un proceso de construcción cultural, público y mediatizado que dificulta un adecuado tratamiento educativo de la historia reciente y la memoria en las aulas. Este es el caso de España, donde, tras una cruenta guerra civil (1936-1939), una larga dictadura (1939-1975) y una transición a la democracia pactada, la memoria histórica continúa despertando relatos enfrentados, fuertemente conectados a intereses del presente. Esta investigación se centró en las opiniones de un grupo de 39 profesores de siete ciudades y territorios históricos españoles, que han sido entrevistados con el objetivo de conocer sus experiencias y analizar sus concepciones respecto a la memoria histórica y su gestión pública en España. Las percepciones de los docentes son relevantes por ser representativas de una población culta, con formación

histórica, pero sobre todo por cuanto ejercen un papel fundamental en la construcción o transmisión de memorias desde el ámbito educativo. Los resultados muestran una profunda división en torno a la memoria histórica y su recuperación en el contexto español. A pesar del tiempo transcurrido, los profesores de historia no dudan en reconocer en el presente la fractura social de la guerra civil y el franquismo, que conectan con ideologías y discursos políticos actuales. Esta situación, a nivel educativo, conlleva el tratamiento de dichos acontecimientos desde miradas equidistantes e igualadoras para evitar el conflicto y la interpretación problematizada en pro de una visión superficial y pacificadora.

El estudio previo se relaciona con la investigación doctoral, pues permite desde sus resultados y nivel explicativo alcanzado, llevar a comprender cómo ciertas memorias colectivas de sociedades en conflicto perduran en el tiempo y es la polarización del presente la que potencia una lectura mitificada del pasado, de allí la relevancia del rol docente, su intencionalidad y el buen uso de esa memoria histórica, aspectos que cobran relevancia en el objeto de estudio.

El cuarto estudio previo es proporcionado por Caballero (2023) el cual tituló: *Memory, Literature and Reconciliation: The Effects of Trauma in Post-Conflict Societies for Colombia*. En el Caballero (2023) unió perspectivas heterogéneas y transdisciplinarias que examinaron la relación entre memoria, literatura y reconciliación en contextos de posconflicto. Este estudio introdujo los resultados de la investigación cualitativa que intentó explicar de qué manera la literatura puede ayudar a reparar el tejido social y encontrar la paz en el mundo. Los textos literarios incluidos acercaron el lector y el participante de la investigación a la experiencia de la víctima y el perpetrador, provocando la curación psicológica y social. El contexto de la investigación doctoral era el de las regiones involucradas en contextos de posconflicto armados; el objetivo era reparar a los afectados a través de la literatura. sus conclusiones fueron que la literatura es capaz de dar voz a las personas a las que se la han quitado y la conclusión más importante es la evidencia que la literatura es, de hecho, capaz de provocar la empatía necesaria para el diálogo de reconciliación, lo que puede resultar en una sociedad más civilizada.

El estudio guarda relación con la presenta investigación doctoral, pues los aportes que generó ese estudio ratifican la visión del investigador en relación con la naturaleza sanadora de la literatura.

Los estudios previos seleccionados enfatizan en la literatura como un instrumento de enseñanza de la memoria histórica y la formación ciudadana crítica. La literatura también puede ser vista como relevante para este estudio acerca del papel del docente en la educación para la paz en Antioquia, Colombia, ya que constituyen la oportunidad de entender la influencia de integrar la literatura como memoria histórica en la educación media para formar una sociedad justa, equitativa y democrática.

García y González, (2019) presentan su estudio: Literatura como universo simbólico de la memoria en la escuela, que busca, a partir de la lectura de novelas vinculadas al conflicto a estudiantes y docentes del Instituto Pedagógico Nacional de Colombia; explicar de qué manera la lectura literaria puede aportar a la comprensión de los hechos y sus efectos en la sociedad. La investigación surgió por dos preocupaciones, la primera, la profusión de discursos sobre el conflicto desde la No-educación y, en un sentido más lato, la distancia entre estos discursos y las prácticas educativas escolares. La literatura, en tanto las novelas, se propuso como una herramienta para abrir el campo de percepción de los hechos, reconstruyendo la dimensión vital de las historias individuales de “afectadas” y su relación con el conflicto. Por último, se pone el énfasis en el papel activo del lector como productor de un campo simbólico de memoria a través de la narrativa imaginativas. Fue un estudio de caso de corte cualitativo que tuvo por objeto explicar el potencial de la lectura literaria para la reconstrucción de la memoria histórica en el ámbito educacional. Se utilizó el estudio de caso para anclar los posibles de lectura literarias para la memoria histórica en la educación a partir de las experiencias de estudiantes y docentes del Instituto Pedagógico Nacional vinculados y/ o afectados por la medición mencionada.

El estudio guarda relación con la investigación, pues representa para el rol del docente un marco teórico y metodológico en la reconstrucción de memoria, que confirma así, que la

literatura en la educación puede influenciar en la construcción de memoria y la formación de sujetos críticos y plenos.

Referentes Teóricos

En este apartado, se presenta el marco que brinda el soporte teórico al objeto de estudio rol docente ante la educación para la paz desde la utilización de la literatura como memoria histórica. La teoría de entrada que sostiene el objeto es la pedagogía crítica, seguida, a su vez por teorías de apoyo, convergencia entre elementos de las corrientes teóricas referidas a la educación para la paz y la pedagogía de la memoria. De este modo, se busca valorar el rol del maestro en la apelación a la literatura como memoria histórica. De tal modo, toman lugar dos bloques teóricos que se orientan a la revisión de los conceptos de maestro como intelectual orgánico, memoria histórica y las narrativas puestas en marcha en la literatura como instrumento que permite dar cuenta a las representaciones sobre la violencia, la paz y la resolución de conflictos. Así como de estrategias para comprender cómo dichas implantaciones intervienen en la construcción de una cultura de paz y en la disminución de la violencia en una región históricamente desgarrada por su fenomenología relacionada con grupos armados y la delincuencia.

Teoría de Entrada

Pedagogía Crítica: Del intelectual orgánico al maestro como intelectual transformador

En el contexto de una propuesta pedagógica para fortalecer e incentivar la formación política en la escuela, es cardinal el papel del maestro como intelectual, en la medida en que es capaz de crear y aplicar elementos teóricos y didácticos para el desarrollo de pedagogías de la memoria y educación por la paz. En cuanto a su enfoque específico, esta perspectiva está conceptualmente contenida en la pedagogía crítica, que fue desarrollada originalmente dentro de la Teoría crítica elaborada por la Escuela de Frankfurt (Horkheimer y Adorno, 2002). Como se

señala en sus obras, esta fue una respuesta a “...su desencanto con la racionalidad, su deshumanización, su instrumentalización y su función de dominación, y a su rechazo como ideología de la guerra” (Domínguez-Acevedo, 2019, p. 259).

La Escuela de Frankfurt, tal como lo refieren Horkheimer y Adorno, (2002) formuló más un proyecto de pensamientos y menos una configuración específica de autores. Eso quiere decir, que en realidad; no hay un perteneciente concreto de los filósofos de la escuela de Frankfurt, pero uno de los mayores aportes fue la “Dialéctica de la Ilustración”. Es a partir, de esta concepción, que la pedagogía crítica en América Latina surgió como resistencia a las horribles políticas represivas de los gobiernos dictatoriales durante la Guerra Fría.

La obra Pedagogía del oprimido de Freire (1992) destruyó las prácticas educativas existentes al criticar la idea de educación bancaria, que considera a los estudiantes simples recipientes para adquirir el conocimiento. Freire promovió la educación liberadora caracterizada por el diálogo, la reflexión crítica y la acción radical. La pedagogía problematizadora y la creación de una conciencia crítica han contribuido al desarrollo de varias pedagogías de la justicia social y la paz.

Al integrar los conceptos de pedagogía de la memoria y pedagogía de la paz pueden pensar en trabajar con el pasado y activar una configuración para la acción crítica y la transformación social en el presente (Gadotti, 2008). Estas pedagogías tratan de influir en el espacio de acción para enseñar a los estudiantes a cuestionar, resistir las narrativas dominantes y recordar y construir significado colectivo alrededor del pasado y conduce a una cultura de paz y justicia. En consecuencia, el maestro como intelectual tiene un papel importante en la formulación de un plan curricular y prácticas escolares que desafíen los sistemas de opresión y fomenten una participación y crítica en la creación de una sociedad más justa.

El concepto intelectual orgánico fue desarrollado por Gramsci (1971) uno de los pensadores marxistas más influyentes del siglo XX y su concepto sobre intelectual, ha sido clave para la teoría crítica y la comprensión del papel de los intelectuales en la sociedad moderna. Este

autor sostiene que los intelectuales no son meros observadores neutrales o imparciales de la sociedad y su desarrollo, sino que están profundamente conectados con las estructuras de poder y las luchas de clases. Por lo tanto, el papel intelectual debe ser visto aparte del movimiento natural dentro de la praxis social y la historia; sino de forma integral con ella.

En el análisis Gramsci (1971) sostiene que existen dos tipos de intelectuales los tradicionales y los orgánicos. Los intelectuales tradicionales según el autor son aquellos que se ven en sí mismo como independientes de las estructuras de poder establecidas a menudo vinculadas a una tradición académica o cultural que se percibe como autónoma. Estos intelectuales que incluyen académicos, artistas y profesionales tienden a mantener una visión de su labor desinteresada y neutral sin reconocer su implicación en el mantenimiento del estatus social. No obstante, este autor critica esa percepción de autonomía argumentando; que incluso, estos intelectuales están profundamente integrados a la superestructura cultural y en la reproducción ideológica a la sociedad capitalista

En contraste, los intelectuales orgánicos son aquellos que están directamente involucrados en la formación de una conciencia crítica, entre las clases sociales subalternas. Estos intelectuales emergen de las mismas clases que buscan representar y transformar. Su labor está orientada hacia la construcción de una alternativa al orden establecido su rol es clave en la articulación y promoción de nuevas formas de pensamiento en la movilización social para el cambio (Corte Constitucional de Colombia, 2011). Por lo que puede decirse, que esta postura, relaciona la pedagogía como la vía de desarrollar una hegemonía alternativa cambiando las ideas dominantes y promoviendo una nueva visión del mundo basado en la justicia social y la equidad.

La relevancia contemporánea del concepto intelectual orgánico radica para iluminar las dinámicas sociales y políticas actuales. En contexto de creciente desigualdad y crisis social, los intelectuales orgánicos juegan un papel fundamental en la articulación de las demandas sociales y en la crítica a las estructuras de poder hegemónicas. Su trabajo ayuda a comprender cómo las ideas y las luchas sociales están interrelacionadas y cómo pueden contribuir a la transformación, en ese sentido, la escuela y en ella el rol docente, ejercen relevancia para construir una cultura

de paz. Valga decir, que, bajo la mirada de la pedagogía crítica entonces, surte el sentido de afianzar el uso de la literatura como parte de la memoria histórica. Así, el concepto sigue siendo una herramienta valiosa para analizar la función de los intelectuales en la actualidad y para evaluar su impacto en la construcción de alternativas políticas y sociales (Gramsci, 1971).

Estos intelectuales orgánicos emergen directamente una clase social específica y articulan y promueven la visión del mundo y los intereses de esta clase. Para el autor cada clase social en ascenso genera sus propios intelectuales orgánicos que nos juegan un papel clave en la construcción y mantenimiento de la hegemonía cultural (Gramsci, 1971). Ante ello, la escuela no es indiferente, pues su papel formativo, le impregna la denominación cultural y moral, que irrumpe el impacto social ejercido por una clase, sobre las demás que va más allá del control económico o político.

Los intelectuales orgánicos juegan un papel clave en la creación y formación de conciencia crítica, por lo cual, al tomar esta perspectiva, cobra sentido, el papel transformador que tiene el contexto formativo para el estudiante, sobre todo aquel que ha sido víctima de la violencia y que requiere tener una visión clara de su pasado para reconstruir su mirada hacia el futuro, dentro de su propia vivencia social. En consecuencia, el docente no puede ser indiferente ante el peso que trae consigo la violencia, por lo cual se hace retador que su labor vaya más allá, que su trabajo consista en desarrollar y difundir una visión del mundo que favorezca la inserción, la inclusión y con ello aporte a cerrar las brechas de las desigualdades, fin propio de la educación para la paz.

Cabe anotar que para Gramsci (1971) lo orgánico no es estático; es un proceso dinámico que está en constante disputa y negociación. La memoria histórica debe ser reconocida constantemente a través de diversas instituciones sociales y culturales, incluyendo la educación, los medios de comunicación y las artes. Por lo cual, todos aquellos vistos como intelectuales orgánicos son los encargados de esta tarea de legitimación de la memoria histórica que permitan dar paso a una construcción de paz fundada en la educación, y trascienda en lo cultural y moral de la sociedad.

Los intelectuales orgánicos, entonces, son intermediarios entre la clase dominante y las masas; difunden y legitiman la ideología hegemónica en y a través de instituciones culturales como las escuelas, la prensa, o la iglesia. No obstante, a pesar de preservar y asegurar la ideología subyacente que mantiene la línea contemporánea entre los dirigentes y los dirigidos, también tienen el potencial de desestabilizar la hegemonía proveyendo de una contrahegemonía alternativa al orden establecido bajo normas e ideales subversivos opuestos a ellos (Mayo, 1999).

En este sentido, la relevancia contemporánea de las ciencias del intelectual orgánico del concepto de dinámica política y social. En la era de la globalización y la democracia, los intelectuales orgánicos no solo existen en instituciones tradicionales, sino también en plataformas digitales y movimientos sociales. Estos espacios son nuevos, permiten a los intelectuales orgánicos articular y difundir contra hegemonías más rápido y son más efectivos que la “resistencia a raíz del monopolio de los medios de comunicación tradicionales” (Cox, 1983).

En esta perspectiva, la realidad de la escuela es que se convierte en un espacio de control y alienación, donde las estructuras de poder no solo disminuyen la capacidad crítica del individuo, sino que también impulsan la conformidad y la adopción de la ideología dominante. Por lo tanto, la pedagogía crítica también observa y evalúa cómo estas dinámicas de poder se llevan a cabo en “la práctica y definen la relación entre los distintos actores educativos, incluyendo docentes, estudiantes y gestión y padres de familia” (Cifuentes, 2017). Estas consideraciones críticas permiten a los teóricos determinar cómo y mediante qué mecanismos la práctica educativa refuerza la desigualdad y cómo la reflexión sobre la práctica puede revertirlo para llegar a una práctica más igualitaria y liberadora.

Esta crítica de la educación bancaria es un síntoma de la dieciochoava sociedad moderna y la instrumentalización del sujeto y sus relaciones. Por lo tanto, los educadores críticos intentan combatir el fenómeno profundizando la reflexión sobre su práctica en sí a través de la teoría crítica. Al respecto, Cifuentes (2017) indica que esto permite a los educadores no solo reconocer y abordar la desigualdad de ellos y sus estudiantes con mayor intensidad sino también idear

estrategias pedagógicas para una educación inclusiva, una que le apuesta a una cultura de paz. Por lo tanto, la práctica de educación para la paz, en sí se convierte en un campo de intervención donde los críticos, entendidos estos, como los actores educativos, docentes y estudiantes, actúan para reducir las brechas que distancian el verdadero sentido de la eficacia de la educación.

La postura epistemológica de esta investigación está basada en el paradigma socio crítico, teniendo en cuenta autores de la pedagogía crítica como Giroux (2004), que considera al maestro como intelectual. En ese mismo sentido, Apple (2012) ve la educación como un sitio de resistencia potencial y argumenta que los educadores deberían desempeñar un papel activo en el desafío de la creación de sociedades más justas. Finalmente, vale referir a McLaren (2009), que lo destaca como herramienta para el cambio social, que se basan en la teoría crítica.

En cuanto al poder del maestro como intelectual, sería importante señalar que Giroux (1988) coloca la educación en un contexto más grande de política social. Él subraya la importancia de entender la influencia de la educación y las estructuras de poder y la clase social sobre las ocupaciones y lo que significa ser un maestro. Esta imagen ayudó a los educadores a comprender por qué necesitan una pedagogía crítica. Según Giroux (1988), “La educación no sucede en el vacío; está al tanto y estructura las configuraciones del poder de la sociedad” (p.114). Desde fuera, este punto de vista permite a docentes y los estudiantes ver las injusticias y desigualdades que rápidamente permeaban los entornos sociales y educativos adecuadamente indignantes.

El papel del maestro como intelectual

Giroux (1988) dice que un buen maestro es aquel que es crítico y reflexivo. Esto significa, que un buen maestro analiza y critica las realidades sociales y culturales de la educación. Puede decirse entonces, que los docentes también se convierten en intelectuales públicos, ya que, ejercen una influencia significativa en la conformación de una ciudadanía democrática. Por lo cual, se defiende una pedagogía crítica, que desarrolla pensamientos reflexivos en el proceso formativo de los estudiantes. Para Giroux (2004) la pedagogía crítica implica el esfuerzo por cuestionar las estructuras de poder, habilidades analíticas y la formación de ideas en un ambiente

de pragmatismo neoliberal. Por lo cual, esta postura sugiere que la visión transformadora de un docente y su acción pedagógica debería preparar la conciencia de los estudiantes moral y políticamente.

Según Jaramillo (2015), las prácticas educativas tienen el potencial de desafiar las desigualdades y las formas de opresión y que los educadores deben fomentar el crecimiento del pensamiento crítico en los estudiantes. Puede decirse entonces, que bajo la autoridad, la educación debe comprenderse no como el arte de depositar ideas en las cabezas de otras personas, como un concepto de acción, pero es la práctica de la libertad.

Por tanto, se alude a que la educación no es solo el relleno de conocimiento sino una práctica que se despliega por toda la vida. Además, se destaca, que la educación no es solo un conocimiento de las cosas sino una comprensión del mundo en el que la vida está enfrentada con una serie de adversidades con las cuales lidia el niño y joven que está en la escuela. Giroux (1988) enfatiza que una educación crítica debe involucrar a las personas en la descripción y definición de la historia y los eventos que ocurrieron en el pasado y también en el presente.

Además, el maestro debe estar preparado para enfrentar las tensiones y resistencias que pueden surgir en contextos de conflicto, ya que la educación crítica y la recuperación de la memoria pueden desafiar poderosas estructuras de opresión y dominación. En este sentido, el maestro como intelectual público debe estar comprometido con una práctica educativa que no sólo informe, sino también inspire a los estudiantes a actuar como agentes de cambio en sus comunidades. Esto requiere valentía y compromiso, así como la capacidad de negociar y mediar en los conflictos que pueden surgir en el proceso educativo. (Giroux, 1988). En un marco interpretativo que coloca al maestro como agente social del cambio, la práctica política y educativa debe enfocarse en las pedagogías de la memoria. Estas pedagogías, referidas por Domínguez-Acevedo (2019) surgen de la necesidad de reflexionar sobre eventos traumáticos y significativos en la historia de una sociedad con el propósito de construir conciencia crítica y fomentar cultura de paz. Se basa en la premisa de que la educación puede ser clave para comprender y vivir eventos que sucedieron en la historia. Por otro lado, las pedagogías de la

memoria surgieron en varios contextos historiográficos y teóricos, incluido el de los Derechos Humanos, estudios de memoria y pedagogía crítica. En el marco de los Derechos Humanos, la pedagogía del reclamo de la memoria involucra un enfoque deliberado sobre las atrocidades y violaciones para garantizar que nunca se olviden y que no se repitan han enfatizado los derechos fundamentales religiosos.

También, los estudios de la memoria, tal como refiere Domínguez-Acevedo (2019) proporcionan un marco teórico para entender cómo las sociedades procesan su pasado y lo reconstruyen. Cómo se narran las memorias y se transmiten a la nueva generación y cómo afectan su identidad. Por lo cual, se hace relevante que se asuma la definición de pedagogías de la memoria como a un conjunto de enfoques educativos que buscan analizar y transmitir experiencias pasadas, especialmente, aquellas relacionadas con conflictos, traumas y violaciones de derechos humanos, con el objetivo de fomentar la reflexión crítica, la construcción de ciudadanía y la no repetición de hechos violentos. Estas pedagogías cobran significancia, desde el rol docente, que en su acción pedagógica y estratégica requiere centrar la recuperación de memorias individuales y colectivas, buscando comprender el pasado para construir un futuro más justo y pacífico para sus estudiantes, sus vidas personales y comunitarias.

La pedagogía de la memoria, por tanto, enriquece la postura del docente al desarrollar innovadoras propuestas pedagógicas que contribuyan a que los “estudiantes puedan investigar, indagar y comprender los problemas y complejidades del pasado, meditar sobre sus implicaciones en el presente y generar una memoria compartida que fortalezca la cohesión social y la paz” (Jelin, 2003). En ese mismo sentido, puede señalarse que, el docente en esta visión puede hacer un reconocimiento de la alteridad y la diferencia, es decir, estas pedagogías promueven el reconocimiento de las experiencias de otros, valorando la diversidad de perspectivas y voces, especialmente, aquellas que han sido marginadas o silenciadas. De igual forma, el rol del docente se configura en mediar para el fortalecimiento del pensamiento crítico de sus estudiantes a través del análisis del pasado, pues se busca desarrollar la capacidad de analizar críticamente las situaciones presentes y tomar decisiones informadas. Finalmente, como lo señala, Domínguez- Acevedo (2019) el docente impulsa la construcción de ciudadanía,

en el entendido, que se busca promover la participación del estudiante en la construcción de una sociedad más justa y democrática, a través del conocimiento de su historia y el ejercicio de sus derechos.

Bajo estos argumentos anteriores, hay que decir, que la experiencia latinoamericana pasó por procesos de máxima violencia para los desarrollos de la pedagogía de la memoria en respuesta a las dictaduras militares y violaciones a los derechos humanos que marcaron gran parte del siglo XX. Argentina, Chile, y Uruguay, entre otros, vivieron períodos de represión violenta, desapariciones forzadas, y torturas. Las transiciones a la democracia en estos países implicaron una urgencia de hacer frente al pasado, buscar justicia, y promover la reconciliación. Las comisiones de la verdad y los esfuerzos para recuperar la memoria histórica de las víctimas se convirtieron en algunos componentes cruciales para construir una pedagogía de memoria sobre estos asuntos. (Jelin, 2002).

En la pedagogía de la memoria también se observa la influencia de Freire (2025) y su pedagogía crítica pues, desde esta perspectiva teórica se aboga por una educación que empodere a los oprimidos y que fomente una conciencia crítica a través del diálogo y la reflexión sobre la realidad social. La pedagogía de la memoria adopta estos principios, buscando no solo recordar el pasado, sino también entender sus implicaciones en el presente y movilizar a los estudiantes hacia la acción transformadora (Freire, 2005).

La pedagogía de la memoria coloca el uso de testimonios y narrativas personales como una práctica central de conexión emocional y empática con los hechos y eventos históricos. Este es un enfoque que parte de la idea de que las experiencias humanas que se encuentran detrás de los datos y fechas históricas constituyen un factor fundamental para la comprensión y el aprendizaje del estudiante. Los testimonios de sobrevivientes de genocidios, dictaduras o cualesquiera formas de violencia no solo dotan de humanidad la historia, sino que además generan una reflexión más profunda y significativa acerca de las injusticias, los ultrajes y las vivencias experimentadas.

En este sentido, se considera que los testimonios personales ocupan un papel importante para la recuperación de la memoria histórica al proporcionar perspectivas individuales que complementan y enriquecen las narrativas oficiales. Permiten a los estudiantes escuchar directamente a las propias personas que sufrieron en carne propia los horrores de la violencia y la represión; lo que abre un más completo, complejo y variado cuadro de los eventos históricos. Al mismo tiempo, escuchando y analizando estos testimonios, los estudiantes pueden comprender mejor cómo los eventos históricos impactaron las vidas y los destinos de los hombres y las mujeres que los experimentaron; hecho que resulta en un aumento de empatía y comprensión. Además, creo que el uso de testimonios dismantela las narrativas hegemónicas que tienden a minimizar o distorsionar los hechos (Traverso, 2007).

Por un lado, presentar historias individuales y vivencias personales cuestionan y subvierten las narrativas oficiales que tienden a ignorar o simplificar las muertes y los sufrimientos de las víctimas. Por otro lado, con un horizonte actual, fomenta una cultura de la memoria que valora y promueve las voces de los sobrevivientes, poniendo fin al silencio que los gobiernos autoritarios o hegemónicos han querido imponer sobre las víctimas y los marginados de la historia. De este modo, los testimonios pueden actuar como un instrumento para preservar la memoria colectiva y asegurar que los horrores y sinsabores de la historia no caigan en el olvido, sin tumba ni lápida (Traverso, 2007).

Además, los testimonios también tienen un impacto emocional que puede servir para mejorar el pensamiento crítico y el activismo de los estudiantes sobre preocupaciones de justicia y derechos humanos (Jelin, 2002). Al relacionar emocionalmente las desgarradoras y violentas historias de personas que han sido lesas e indefensas, los estudiantes pueden ser más sensibles a las injusticias y estar más motivados para participar en visiones que promuevan la igualdad y la justicia. No solo enriqueciendo la experiencia histórica, el enfoque también sirve para inculcar un sentido de responsabilidad social y un ardor por trabajar hacia un futuro más justo.

Sumado a lo anterior, los sitios de memoria y los museos son decisivos en la pedagogía de la memoria. Proporcionan un entorno visual concreto para el aprendizaje histórico, yendo un paso más allá en términos de ayudar a los estudiantes a sentir de primera mano los pivotes

históricos. Después de visitar algunos de estos sitios, los estudiantes pueden “reflexionar con los docentes y otros estudiantes en forma de diálogo sobre las lecciones que ofrece el pasado a las actuales y futuras generaciones” (Nora, 2018).

La pedagogía de la memoria se ha convertido en una disciplina educativa consciente en las experiencias históricas de violencia y genocidio, en la lucha por la justicia y los derechos humanos bajo los regímenes dictatoriales y las transiciones democráticas y en las teorías críticas que priman la reflexión y la activación. Al unir todas estas influencias, la pedagogía de la memoria se instala como un marco poderoso para educar sobre el pensamiento crítico, la justicia social, así como sobre la cultura de la paz. A través de ejercicios de aprendizaje, como testimonios, visitas a sitios de memoria y otros basados en narraciones personales, se busca atraer a la población y no solo “procurar recordar el pasado, sino invocarlo para un futuro mejor” (Traverso, 2007)

El Papel del maestro desde la pedagogía de la memoria en la reconstrucción del tejido social

En una sociedad contemporánea caracterizada por conflictos, desigualdades y divisiones sociales, la pedagogía de la memoria se presenta como una herramienta esencial para la reconstrucción del tejido social. Esta corriente pedagógica se enfoca en la rememoración y la reflexión crítica de eventos históricos relevantes, con el fin de suscitar una conciencia colectiva orientada a la justicia, la paz y la cohesión social. Así, el rol del docente es esencial, pues actúa como mediador y guía de un proceso de enseñanza-aprendizaje que facilita la conexión entre un pasado traumático y un presente que busca construir un futuro más equitativo y solidario.

En lo referido a la pedagogía de la memoria, la preocupación primordial estriba en impedir que los horrores del pasado vuelvan a ocurrir al dotar a la sociedad de una memoria colectiva que sirva de base para una sociedad más justa y equitativa. Por consiguiente, este tipo de enfoque pedagógico no se reduce a la mera transmisión de conocimientos acerca de eventos pasados; también está diseñado para obtener una apreciación crítica de los eventos pasados y de su pertinencia en el mundo de hoy, como afirma Sarlo (2005), “El estudiante no debe sentir respeto reverencial. Tiene que permitírsele cuestionar y extrañarse; parafraseando Hobsbawm, es

necesario que un profesor de historia sea alguien que da a pensar” (p.129). En otros términos, este autor reconoce que los profesores de historia deben ayudar a los estudiantes a cuestionar y reflexionar sobre la precisión de las narrativas históricas, lo que promoverá un sentido crítico que, a su vez, contribuirá a la formación de una sociedad más consciente y equitativa.

En otras palabras, el maestro que enseña en el marco de la pedagogía de la memoria es un espacio de reflexión crítica. Aquí, los estudiantes pueden investigar y cuestionar las versiones oficiales del pasado, lo que significa cuestionar la dominación de la memoria. Al fomentar este espíritu crítico y proporcionar una plataforma para voz testimonial lateralizada y experiencias en las que los docentes valoran diferentes enfoques, los docentes pueden ayudar a los estudiantes a desarrollar una comprensión más compleja y empática de la historia. Esto, a su vez, empodera e inspira a los estudiantes a cuestionar la injusticia y trabajar juntos para encontrar soluciones a problemas contemporáneos (Traverso, 2007). Otra función del maestro es ser un activista de la compasión y la justicia. Introducir testimonios y personales en el entorno educativo ayuda a los estudiantes a comprender la realidad con la que han lidiado las víctimas a nivel personal. Este tipo de conexión no solo mejora el aprendizaje histórico, sino que también capacita a los estudiantes con un sentido de deber cívico activo, en lo que respecta a desempeñar un papel activo en la búsqueda de la justicia en sus propias vidas.

Uno de los papeles vitales de un maestro desde la pedagogía de la memoria es ser un promotor de valores democráticos. A través de la pedagogía, un maestro puede inculcar a los estudiantes normas fundamentales para la convivencia, como el respeto a la dignidad humana, la tolerancia y la solidaridad entre ellos. No solo son esenciales para la unidad y la cohesión social, sino que también otras comunidades, futuros conflictos y desarrollar una cultura de paz. En el contexto de una violación de los derechos humanos en el pasado, un maestro recordará a los estudiantes la importancia de estos valores en la protección de la dignidad y el desarrollo de una sociedad democrática inclusiva y equitativa, al incorporar temas de derechos humanos y valores democráticos en el currículo, los estudiantes se los enseñarán. Les ayuda para reflexionar sobre su vida actual y exponer lecciones del pasado. Así los capacita a ser ciudadanos críticos y activos

en sus comunidades (Apple, 2012). Además, les enseña sobre la lucha por los derechos y la injusticia que necesitan luchar para defenderlos hoy.

Facilitador del diálogo intergeneracional

Un aspecto adicional del papel de los docentes desde la pedagogía de la memoria es su función como facilitadores del diálogo intergeneracional. Un exponente es un puente entre dos generaciones tal como lo refiere (Schwartz, 1996). Por lo cual, los docentes facilitan el intercambio de la experiencia y opinión de los jóvenes y las personas mayores de la ciudad. El diálogo intergeneracional es clave para la transmisión de la memoria histórica porque ayuda a los jóvenes a recibir información de primera mano sobre las experiencias y la influencia de ciertos eventos históricos en la vida local. Este intercambio no solo ayuda a enriquecer el conocimiento histórico del estudiante, sino que también fortalece la cohesión social y la comprensión entre diferentes generaciones. Al ayudar a los estudiantes a comprender los problemas y las preocupaciones de las generaciones mayores, el maestro promueve el respeto por su vida y fomenta un deseo sincero de aprender más sobre el pasado que marca su presente. En este sentido, el papel del maestro se puede interpretar como un facilitador de la creación de una gran memoria, como sugiere Jelin (2002), “Una gran memoria conlleva no solo la articulación de las diversas memorias individuales y colectivas, sino también un compromiso con la diversidad y el diálogo” (p.42).

Elementos constitutivos de la pedagogía de la memoria

La pedagogía de la memoria puede abordarse, efectivamente, si se consideran los elementos involucrados en este enfoque educativo. En relación con estos argumentos anteriores, McLaren, (2009) refiere que estos elementos incluyen la incrustación de testimonios y narraciones personales en la pedagogía, la promoción de valores democráticos e ideales de derechos humanos y la creación de un diálogo intergeneracional. Juntos, estos elementos crean un entorno en el que los estudiantes aprenden acerca de la historia, se sienten conmovidos por las injusticias del pasado y se comprometen a vivir sus vidas presenciando la creación de una

sociedad justa y equitativa. Se puede argumentar, que todos los elementos fundamentales pueden ser implementados en el aula y el plan de estudios a través del desarrollo curricular y el diseño educativo. Esto se traduce, en que los docentes deben planear actividades y tareas que permitan a los estudiantes conectar emocionalmente eventos históricos, pensar críticamente sobre su relevancia hoy y participar en un diálogo intencionado y respetuoso entre generaciones. Por lo tanto, la pedagogía de la memoria contribuye a la producción de ciudadanos activos e informados con respecto a problemas sociales que pueden abordar críticamente a la luz de su evolución histórica.

La memoria, sus relaciones con la narrativa histórica y su utilización en el aula

En relación con el objeto de estudio, se hace necesario definir lo que es memoria histórica, desde la obra de Halbwachs (1997), quien se encargó de distinguir tres tipos de memoria a saber; individual, grupal y colectiva. La memoria individual que está centrada en el sujeto y se basa en la experiencia personal del individuo; la memoria grupal, que se manifiesta en contextos como el familiar y que se apoya en objetos y relatos que los ubican de tal manera que adquieran un sentido compartido. De igual forma, se plantea como memoria colectiva, desde la postura de Halbwachs (1997) aquella que, “Se desarrolla en marcos de acción social y está compuesta por un sistema de representaciones que incluyen subsistemas de significados culturales”. (p. 384). Asimismo, se entiende que las narrativas literarias sobre el conflicto y la paz están incrustadas en la intersección de estos tres niveles de la memoria, que se desarrollan entre los marcos sociales.

La especificidad *marcos sociales* de la memoria, radica en cómo se utilizan para construir, mantener y transmitir los recuerdos colectivos de los individuos y la sociedad. Los marcos sociales son los contextos culturales e históricos por los que se enmarcan y se interpretan los recuerdos y los contextos, dando significado a la literatura, ya que primero se situará entre las narraciones orales y escrituras. Como sostiene Halbwachs (1997), los individuos recuerdan y comprenden el pasado en contextos concretos de dos maneras. En primer lugar, las personas recordarán el pasado según a qué declaran y a qué grupos sociales pertenecen. Estos marcos incluirán la socialización y los significados, estos últimos influyen significativamente en la memoria colectiva.

Sin embargo, Los marcos sociales no son inmutables; más bien, cambian con el tiempo y el conflicto. Los conflictos fundamentales sobre el pasado, cambios demográficos y eventos traumáticos que pueden influir en los marcos sociales existentes. Al respecto, Pérez (2019) resalta el papel de los conflictos políticos; además sociales, que desafían los marcos sociales de la memoria y crean nuevos significados. Estas luchas subyacen a lo que ha sido llamado una geografía de luchas de la memoria, abarcando desde la realidad hegemónica a la de las difundidas de la historia.

Siguiendo lo que propuso Halbwachs, (1997) esta memoria compartida refiere a las representaciones que un grupo social tiene de su pasado. Esta noción arroja la construcción de la historia no siquiera como un proceso subjetivo y sesgado, si no influenciado por las experiencias, valores y narrativas colectivas de la sociedad. Autores como Nora (2018) han proporcionado valiosas contribuciones al estudio de la memoria colectiva, pues exploran el papel que juegan las conmemoraciones, los monumentos y otros artefactos culturales en la memoria de la historia y la creación de una identidad nacional propiamente dicha. Sus conceptos de “Lugares de memoria” han sido esenciales para entender cómo ciertos sitios y eventos históricos se convierten en símbolos del legado de una nación o grupo social.

Asimismo, Jelin (2002), es una socióloga argentina que ha abordado la temática de la memoria de una manera mucho más grande y multidimensional. Ella sostiene el enfoque que “Toma la memoria como un proceso social y cultural involucrado en la producción de narrativas y significados mediante la negociación en contextos específicos” (p. 63). Puede entenderse, que la memoria individual y colectiva se articulan en entornos sociales y políticos variados en el cual, símbolos y representaciones forman parte integral de la memoria colectiva.

La relación entre memoria e historia es una cuestión sistémica compleja. Nora (2018) señala que la historia está fundamentada en pruebas documentales y toma medidas para restablecer el pasado de manera objetiva. Mientras que la memoria es subjetiva, ya que es influenciada por factores emocionales y sociales y es selectiva. Sin embargo, ambos componentes se complementan y copian mientras se transmiten en el proceso de construcción del

conocimiento histórico. Assmann (2013) ha usado la metáfora de “memoria cultural” para indicar que las narrativas de la historia se trasladan a menudo y se reingenierizan, lo que gradualmente moldea la identidad compartida de la sociedad durante el tiempo. Desde este punto de vista teórico, “La literatura tiene la capacidad de crear recuerdos colectivos y construir una memoria cultural, acto este último en su doble función” (Assmann, 2013, p.14).

Desde los argumentos presentados, puede decirse que, a través de cuentos, palabras y narrativas, un país se ve obligado a recordar, reflexionar y discutir su pasado, pasando este conocimiento de generación a generación. En particular, este concepto asume que literatura no es solo una descripción de los eventos históricos sino también un comentario sobre los mismos, ya que le da sentido al resaltar algunos fragmentos y devaluando otros. Así, se convierte en la piedra angular del orgullo nacional, porque crea la memoria colectiva del estado. La literatura también ha sido utilizada por la de verdad para tratar con eventos traumáticos. Por lo tanto, les permite escribir una obra maestra de ficción y discutir eventos incómodos porque lleva al público a la discusión, crea diálogo en lugar de conflicto y promueve la reconciliación en sociedades enfrentadas

De la misma manera, en la literatura llegan a notarse los marcos sociales de la memoria. Para García y González (2019), los marcos sociales influyen la memoria al dar a los individuos la cultura, el lenguaje, el tiempo y el espacio. La revisión mediante la literatura de estos tiempos ayuda a entender cómo ciertas ideas y representaciones sociales han emergido y se han desarrollado alrededor de temas como la familia, los roles de la familia y la igualdad de derechos. Los hechos históricos y las dinámicas socio capitales afectan a cómo se rememorase el acontecimiento al dar marcos sociales que afectan a cómo el individuo entiende el tiempo y el espacio. La relación entre la memoria histórica está muy influenciada por las dinámicas de poder y hegemonía, lo que afecta de manera significativa a cómo se construye el recuerdo del pasado. Los relatos históricos hegemónicos, que a menudo representan las perspectivas de los grupos dominantes, suelen narrar la versión oficial de la historia. Esta versión suele coincidir con los intereses y valores de quienes controlan los medios de producción y difusión de conocimientos de la historia, por lo que la educación no debe estar ajena a esta forma de perpetuar la memoria

colectiva, pues es un escenario vívido del peso que tiene la violencia en la formación de niños y jóvenes, a lo que, sin duda alguna, hay que dar una debida orientación, ayuda y atención. Valga decir, que subyace una lucha también desde lo educativo, lo que podría compararse con el planteamiento que hace Foucault, (1977) cuando expone que las memorias subalternas o marginadas reflejan las experiencias y perspectivas de grupos sistemáticamente marginados en la historia, son urgentes o eliminadas del diálogo público.

Ante la postura del poder y el conocimiento, Foucault (1977) ha investigado cómo se utiliza esta última como un poder en sí mismo a través de la producción y difusión de discursos históricos. De allí, que sostiene que el conocimiento histórico no es un mero reflejo del pasado, sino que es un producto de relaciones de poder que controlan y dictan el modelado de las narrativas históricas en la historia “una primavera silente”. Por tanto, el campo de la historia se convierte en un espacio de lucha, y su marco narrativo es una forma de dominio, en la que diferentes narrativas buscan validación y reconocimiento. En consecuencia, la escuela no sólo debe en su quehacer pedagógico integrar historia, memoria y literatura, sino adoptar una posición interdisciplinaria para entender los procesos detrás de cómo estos campos convergen y divergen. Por lo cual, el docente debe alcanzar una percepción sobre la importancia de la literatura, como una forma de creatividad humana, porque, además, ha sido clave en la rememoración y reconstrucción del pasado.

Desde una perspectiva teórica que está completamente anclada en un marco interdisciplinario, el análisis de la memoria y la historia proporciona una lente a través de la cual evaluar cómo las narrativas y los símbolos de diferentes pasados; tanto Recuerdos y la historia, impactan la identidad y la historia dando una narración de una sociedad. Es entonces, que, en el ámbito educativo, se debe reforzar y reconocer que la memoria colectiva es un proceso complejo y contingente que puede ser afectado por individualidades y colectivos y experiencias. Teniendo en cuenta este marco, se puede argumentar que la historia y la memoria son esenciales para la construcción de identidades sociales y culturales y para la configuración de las relaciones de poder fraccionadas en el mundo actual. (Pérez, 2019).

Literatura y memoria histórica

En la obra de “Tiempo y Narrativa” Ricoeur (2004) llevó el concepto de la narrativa en disputa mediante el estudio de cómo la memoria histórica se relaciona con el tiempo y la literatura forma como humanos. Según estudió, la narrativa tiene un impacto significativo en la concepción de pasado y el sentido de uno mismo. La narrativa desempeña un papel clave en la construcción y la transmisión de la memoria histórica, en la medida en que esta última permite organizar y atribuir a los eventos del pasado un orden temporal y un sentido radial. Isacson (2005) sostiene que la memoria histórica no es solo la actualización de los hechos para sí mismos cuando se intenta recordar el pasado, sino también una interpretación de estos hechos que se le da en el presente. Según él, esta reactualización es posible a través de la narrativa, que le da forma y le ayuda a expresarse de una manera coherente y comprensible. Visto desde estos planteamientos, el rol del docente está en poder ayudar al estudiante que consiga en la narrativa una forma de expresar los acontecimientos humanos, pues así se puede conectar con la historia y la narración, sin duda le da significación al presente y proyecciones del futuro.

En este proceso de narrativización de la memoria, juega también un papel clave la literatura. Según Ricoeur (2004), “Los escritores utilizan la ficción, la metáfora y la imaginación para explorar y representar el pasado de maneras que van más allá de la mera factualidad de los eventos”. (p, 33). A través de la literatura, se permite acceder a diferentes puntos de vista y experiencias únicas del pasado, de las emociones y dilemas morales presentes en un contexto. Además, la literatura es un terreno en el cual se puede pensar en cuestiones éticas y políticas como la justicia, la responsabilidad y la reconciliación. Los escritores, como en el proceso formativo, pueden contradecir los relatos oficiales del pasado y crear relatos alternativos, hablar en voz de los desposeídos y olvidados y reinterpretar los eventos a la luz de nuevas experiencias e historias.

Según la interpretación de Estébanez (2005), citando a Paul Ricoeur en su obra *Tiempo y Narrativa* plantea una perspectiva profunda de la relación entre tiempo, memoria histórica y literatura. La narrativa es un mediador entre el pasado, el presente y el futuro, por lo cual, el

fenómeno de la herencia es esencial en la estructura de la humanidad. De allí, la relevancia de ayudar a esa conciencia que desarrolla el niño y joven en la escuela, pues el sentido y significado del uso de la literatura para preservar la memoria colectiva, es entender que existe una herencia y que esa misma, forja el legado hacia el futuro. Por lo tanto, la narrativa lograda en los estudiantes podrá hacer posible, el recuerdo; pero, además, podrá llevarlo a avanzar y adelantar. El acceso al mundo literario, en general, conlleva una multiplicidad de puntos de escucha, de experiencias y pasiones, que es la fuente de una toma de conciencia abierta a la alteridad, es decir, tal como lo señala Estébanez (2005), “Una interpretación de tal opinión es lo que se llama historias de vida, que es un análisis, incluso de fenomenología, de lo vivido” (p,46).

En términos de memoria histórica, Levi (1987) defiende la necesidad de recordar y testimoniar los eventos traumáticos para evitar que vuelvan a ocurrir. Para él, recordar es una forma de resistir el olvido y la negación. Gracias a su literatura, se preserva la memoria, al mismo tiempo, se explora el proceso de testimonio literario y la escritura por lo cual, la orientación pedagógica correspondiente, permite hacer de la producción del estudiante, una historia representada que debe y puede ser contada.

Por lo tanto, la memoria histórica, de acuerdo con Ricoeur (2004), “Involucra una recreación selectiva y constructiva de nuestro patrimonio en base a nuestras propias necesidades y preocupaciones” (p.54). Del mismo modo, la literatura es una forma de volver a recrear constantemente el pasado que trae elementos renovados y nuevas interpretaciones a los eventos. Esta reinvención es vital en el sentido que le otorga la escuela, para la comprensión del pasado y la formación de la identidad.

Ricoeur (2004), señala que literatura tiene la capacidad única de revelar verdades más profundas y significativas sobre la condición humana, más allá de las restricciones de la verdad factual. A través de la ficción, los escritores pueden explorar temas universales como el amor, la muerte, la justicia y la libertad, ofreciendo una visión reflexiva del mundo. La narrativa permite situar en el tiempo y comprender la influencia del pasado en el presente, mientras que la literatura ofrece un espacio para la imaginación y la reflexión sobre la condición humana. En

conjunto, estas ideas ayudan a dar sentido a la experiencia individual y colectiva ante mundo y a construir una visión más profunda y significativa de la vida humana. En el aula, la memoria se convierte en una herramienta para vislumbrar los marcos sociales en los que se desenvuelven los estudiantes. Las representaciones sociales que surgen en este contexto configuran las verdades sobre los hechos comunes y dotan de significado al pasado compartido. La remembranza facilita el reconocimiento y la identificación del sujeto con su propio pasado y el de los demás (Duarte, 2012).

Memoria colectiva y sus narrativas

Esta concepción que busca reconectar a los jóvenes con su historia familiar y regional en un contexto social histórico discontinuo y fragmentado se plantea desde la visión de Levi (1987) cuando refiere que la historia reciente o cercana se caracteriza por su proximidad temporal con el presente y su continuidad influencia en él, lo que implica, que eventos pasados sigan teniendo repercusión en la actualidad configurándose constantemente. En este sentido, la historia social contemporánea permite visibilizar cómo han impactado en la cotidianidad y la experiencia de las abuelas y abuelos de los sectores populares que han sufrido desplazamiento, falta de oportunidades, injusticia y lucha por la supervivencia en medio de un conflicto armado muchas veces ignorado o silenciado.

Es importante destacar, que la enseñanza de la historia reciente surge como una tendencia en América Latina, especialmente, en el cono sur, a raíz de las dictaduras y en Colombia se fortalece con el reconocimiento de los hechos victimizantes en el conflicto armado según lo estipula la ley 1448/2011 en su artículo 1 (Congreso de la República, 2011). Este contexto, establece un vínculo estrecho entre eventos o procesos aún no superados por la sociedad. Por lo que el tratamiento que se plantea en el objeto de estudio le da relevancia a la forma y postura al rol docente ante la educación para la paz que integre el uso de la literatura como parte de la memoria histórica.

En este sentido, para comprender el pasado reciente es necesario recurrir a diversas estrategias, como la pedagogía de la memoria, que permite abordar un campo en disputa, y muestran que memoria del pasado reciente en Colombia no indica un ciclo cerrado (Pérez, 2019). Un primer elemento a considerar es la dificultad para establecer una periodización de la historia reciente en Colombia, lo cual exige tener en cuenta tanto procesos de larga duración como hechos históricos fácilmente identificables. Un segundo aspecto se relaciona con la complejidad de abordar acontecimientos o procesos que involucran dimensiones personales y emocionales, como la violencia directa del conflicto o la violencia estructural. Finalmente, se destaca la necesidad de reflexionar sobre la manera de seguir los procesos históricos desde una perspectiva narrativa y subjetiva.

Desde esta perspectiva, se consideró que era necesario utilizar la literatura como herramienta metodológica para trabajar desde la memoria y comprender las causas sociales y políticas y culturales que han configurado la sociedad. En ese orden, la historia de vida permite contextualizar un lugar y un tiempo determinado, analizar situaciones transversales como los roles de género y conflictos de clase y visibilizar las memorias silenciadas y excluidas de la lectura de obras literarias, lo cual acerca a los estudiantes a las causas del conflicto armado y romper con ciclos de silencio e injusticia. (García y González, 2019). La memoria entonces puede entenderse, que contribuye a superar el olvido, a trabajar por la paz al reconocer y reflexionar sobre el pasado reciente y sus implicaciones en el presente. La pedagogía de la memoria permite reconstruir el tejido social, superar el dolor y construir significados para la configuración de identidades que contrarresten el olvido y la exclusión.

Relaciones entre la educación para la paz, la recuperación de la memoria histórica y las pedagogías de la memoria

La construcción de un enclave epistemológico entre la educación para la paz, la recuperación de la memoria histórica y la pedagogía de la memoria implica, la intersección de diversos campos teóricos y prácticos para comprender y abordar los conflictos pasados presentes y futuros desde una perspectiva holística y transformadora (Bajaj, 2008). En primer lugar, la

educación para la paz proporciona el marco conceptual y las herramientas pedagógicas para promover una cultura de no violencia, que se entiende que no minimiza el conflicto ni que se oculta. En este sentido, comprender las luchas de la memoria sobre el conflicto se hace necesario para comprender los orígenes de este enfoque, pues reconoce la importancia de abordar las causas profundas. Al respecto, Harris y Morrison, (2013) señalan que cualquier esfuerzo educativo sigue siendo especialmente importante para fomentar en los estudiantes, las habilidades y actitudes que contribuyen a la construcción de paz tanto a nivel individual como colectivo.

Por otro lado, la recuperación de la memoria histórica se centra en el reconocimiento y la comprensión de eventos traumáticos del pasado, especialmente, en contextos de violencia y conflicto (Cremin y Guilherme, 2016). Esta perspectiva, busca dar voz a las víctimas, visibilizar las injusticias perpetradas y promover los procesos de verdad, justicia y reparación. Por lo cual, la recuperación de la memoria histórica no solo es un acto de recordación sino también de construcción de identidades colectivas y prevención de repetición de los errores del pasado. Por ende, la pedagogía de la memoria se sitúa en “La intersección entre la educación para la paz y la recuperación de la memoria histórica integrando enfoques pedagógicos para abordar críticamente el pasado y sus implicaciones en el presente”. (Cremin y Guilherme, 2016, p.12)

En este enclave epistemológico, “La educación para la paz se convierte en un vehículo para la promoción de la memoria histórica y la pedagogía de la memoria al proporcionar elementos fundamentales y metodológicos para abordar los conflictos desde una perspectiva transformativa”. (Bickmore, 2011, p. 29). A su vez, la recuperación de la memoria histórica y pedagógica enriquecen la educación para la paz, al contextualizar los procesos de construcción de paz más consensuada en las realidades históricas y sociales de cada contexto donde está inmersa la Escuela y la formación.

Educación para la paz

La educación para la paz constituye un paradigma pedagógico orientado a la promoción de una cultura de no violencia y de mutuo entendimiento. En consecuencia, resulta indispensable comprender con rigor los conceptos fundamentales de los que se sustenta. La influencia de Galtung (1969) como uno de los sociólogos y matemáticos noruegos más influyentes en el campo de los estudios de paz y en los conflictos plantea la violencia estructural, que se refiere a formas invisibles y cotidianas de opresión basadas en estructuras sociales, políticas y económicas. Por lo tanto, la educación por la paz se convierte en un medio para revelar y corregir estas injusticias sistémicas, “Fomentar una mayor conciencia crítica de las estructuras que generan desigualdad y exclusión” (Galtung, 1969, p.12).

Una de las características clave de la filosofía de la paz de Galtung (1969) es la idea de paz negativa y positiva. El primero, abarca la ausencia de violencia directa, mientras que el último incluye todas las condiciones sociales, económicas y políticas que garantizan la justicia e integridad para todos los miembros de la sociedad. Por lo tanto, en su esencia fundamental, la educación para la paz intenta promover la paz positiva alentando a los estudiantes y comunidad educativa a construir y mantener una paz interna, todo ello, desde una intervención docente que en su enseñanza asume un rol estratégico para que el estudiante alcance mayor fortalecimiento en sus relaciones, a cooperar con otros y a respetar a los demás en el nivel individual y comunitario.

Además, otro enfoque relacionado es la paz a través de la transformación de conflictos, que pretende más que simplemente administrar o resolver conflictos. Busca hacer frente a las causas fundamentales de los conflictos y transformar las relaciones sociales y la distribución desigual del poder para construir una paz duradera y sostenible (Gauktung, 2000). La educación para la paz, en línea con este enfoque, se esfuerza por capacitar a los estudiantes en formación, así como al contexto comunitario con las habilidades y herramientas necesarias para la gestión constructiva de conflictos, el diálogo intercultural y la resolución no violenta de disputas, preparando a las generaciones futuras para hacer frente a los desafíos del mundo actual.

Este enfoque proviene de la definición más amplia de Galtung (1996) sobre la paz, que es más que la ausencia de guerra; es la presencia de una sociedad equitativa y justa. En los ambientes escolares y los currículos, incorporar la educación en la paz requiere actividades centradas en la enseñanza de métodos de aprendizaje con la participación, la cooperación entre ellos y el entendimiento intercultural. Por lo tanto, como señala Bajaj (2008), no es solo hablar y enseñar sobre la paz, también se enfoca en los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para vivir pacíficamente. En consecuencia, la literatura y las artes usadas como apoyatura en las intencionalidades didáctica y pedagógicas son importantes, ya que pueden utilizarse para mover agendas educativas sobre oposiciones como la guerra, la resiliencia y la paz para revelar crudos y deseables, posibles mundos sin paz para los estudiantes.

En el caso colombiano, durante décadas se ha vivido un conflicto armado y la educación para la paz cobra una relevancia específica. A través de su incorporación en el sistema educativo, se pretende exorcizar las secuelas del conflicto y prevenir formas de violencia en el futuro, fomentando una cultura de paz basada en el respeto, la diversidad y la inclusión. Un eje clave de esta orientación es la conceptualización de transformar los conflictos, desarrollada por Lederach (2017), que se manifiesta a través de la capacidad de abordar desacuerdos y tensiones de manera constructiva, que impulsa la comprensión y el bienestar conjunto. Esto presupone no solo la desaparición de conflictos, sino también su transformación con el fin de crear relaciones más armoniosas y justas.

En el ámbito educativo, transformar los conflictos significa crear espacios de diálogo y reflexión para los estudiantes, lo que les permitirá profundizar en las causas y consecuencias de los conflictos y observar varios enfoques para su resolución. Por lo tanto, la educación para la paz implica la modificación de los planes de estudio para incluir temas relacionados con la salud social, los derechos humanos y la democracia, alentando el respeto y la inclusión de la diversidad. Además, abogar por la educación para la paz es posible cuando la escuela y por ende el docente, promueven la educación emocional de los estudiantes y la enseñanza se gesta en habilidades importantes como la empatía o la comunicación asertiva (Graham y Harris 2013). Tales habilidades contribuirán a enseñar a los estudiantes a respetar y valorar a sus pares y construir

comunidades escolares más unidas. Se subraya entonces, la importancia de desarrollar una comprensión personal y mutua en los estudiantes, lo que favorece la formación de ciudadanos que son conscientes de sus necesidades y pueden contribuir a un futuro pacífico.

En segundo lugar, la educación para la paz aborda la importancia del entorno escolar como un espacio para la paz práctica. Esto no solo significa enseñar materias relativas a la paz, sino también adoptar una práctica escolar basada en los valores de la paz, como la democracia participativa, la justicia restaurativa y el manejo pacífico del conflicto (Galtung, 2016). En el caso de Colombia, la educación para la paz entre escuelas adquiere una dimensión suficientemente relevante en el contexto del posconflicto. La implementación del Acuerdo de Paz por el Gobierno Nacional (2016) permitió la reconciliación de la memoria del pasado y el futuro basado en la justicia social y la paz. En este sentido, la educación para la paz es una de las estrategias más relevantes para fortalecer la reconciliación nacional, la memoria histórica y la cultura de paz para prevenir futuros ciclos de violencia.

Literatura como herramienta para la educación para la paz y la recuperación de la memoria

Nussbaum (2005) destaca “La capacidad de la literatura para cultivar la empatía y el entendimiento mutuo señalando que es fundamental para el desarrollo de ciudadanos”. (p.60). en ese orden, la literatura proporcionó espacio vital para explorar y procesar los traumas colectivos e individuales relacionados con el conflicto y la violencia. Ficción, poesía y relatos autobiográficos sobre experiencias de Guerra y Paz, que pueden ayudar a los lectores y estudiantes a enfrentar emociones difíciles promoviendo la sanación y la reconciliación. En este sentido, Zembylas (2008) sostienen que la literatura puede desempeñar un papel clave en la educación emocional y especialmente, en contextos afectados por conflictos permitiendo el procesamiento de traumas y expresiones de emociones complejas.

La literatura, al brindar una comprensión profunda e íntima de la experiencia humana, se constituye eficazmente en la educación para la paz, en la medida en que promueve la empatía,

la comprensión y la resolución pacífica de conflictos. Por lo tanto, se afirma como una herramienta clave en la configuración de una cultura de paz y convivencia. Además, la literatura interpretar como medio de exponer los relatos imperantes y desafiar su percepción en los conflictos. De hecho, la literatura es capaz de proporcionar visiones alternativas de los problemas y desafiar el estereotipo prolongado y el prejuicio al educar al público reflectante. Los autores, como Shriver (2005), creen que en la literatura las historias humanas tienen prioridad sobre las fronteras políticas y culturales debido al fenómeno de la comprensión de las historias ajenas, a pesar de las diferencias nacionales. También, la literatura como herramienta de educación cívica puede motivar la participación concienciadora.

Al resaltar relatos de resistencia, Giroux, (2004) plantea, que la lucha por los derechos humanos y justicia consigue que la literatura pueda inspirar la acción en personas comprometidas. El concepto de literatura para la educación en la paz involucra no solo la selección de textos que promueven diversas experiencias y perspectivas, sino también el desarrollo de metodologías que forman parte educativa esencial, diálogo ético y crítico. Con el uso efectivo de la literatura en paz, los educadores pueden nutrir a los niños con un terreno fértil para el cultivo de las habilidades críticas y emocionales que se necesitan para la convivencia social.

El papel fundamental de la literatura en la educación para la paz: un análisis profundo

En primer lugar, la literatura, gracias a su capacidad de trasladar a los lectores a través de mundos imaginarios y realidades diversas, desempeña un papel esencial en la educación para la paz. Al plantear conflictos, dilemas éticos y distintas perspectivas a través de personajes y tramas atractivos, la literatura lleva a las personas a reflexionar sobre los valores, actitudes y acciones relacionados con la paz. Como lo señala Halverson (2010), “Los relatos literarios desafían a los estudiantes al cuestionar lo que representa la naturaleza de la justicia, la responsabilidad y la reconciliación” (p.150). Al examinar estos conceptos éticos a un nivel más profundo, los lectores se ven expuestos al pensamiento crítico y se ven desafiados a cuestionar sus propias suposiciones

sobre el mundo de una manera global. También proporciona un espacio seguro y accesible para abordar temas sensibles como la historia y las raíces del conflicto.

En ese mismo orden de ideas, a través de la ficción, las memorias y otros trabajos literarios, los estudiantes pueden aprender sobre eventos históricos y conflictos pasados sin la presión emocional que a menudo acompaña al discurso directo sobre estos temas. “La literatura también tiene la capacidad de servir como un puente hacia la comprensión y el diálogo sobre el pasado” (Gadotti, 2008, p.112). Por lo tanto, puede contribuir a los procesos de curación y reconciliación nacional que ocurren después de una guerra, cuando sencillamente mencionar el tema de las heridas abiertas puede ser profundamente delicado y controvertido.

En coherencia, la educación para la paz también debe incluir relatos literarios de diversas culturas y contextos. Es fundamentalmente importante para promover el respeto por la diversidad cultural y la comprensión intercultural. Bishop (1990) acuñó los términos “ventanas” y “espejos” para describir el papel de la literatura en este proceso. Las ventanas ofrecen visiones de realidades distintas a la suya propia, mientras que los espejos reflejan sus propias experiencias y promueven una identidad positiva y la empatía hacia los demás. Al presentar a los estudiantes ventanas y espejos a una variedad de experiencias humanas, la literatura también tiene el potencial de inspirar a los jóvenes a convertirse en agentes de cambio social.

Además, la literatura desempeña un papel decisivo en el desarrollo de las habilidades de comunicación y expresión. El análisis literario y la escritura creativa pueden enseñar a los estudiantes a expresar sus pensamientos y sentimientos; y, cualquier esfuerzo por hablar en este sentido es la base de un diálogo fructífero y la resolución pacífica de controversias. La literatura vista desde Wolk, (2009) fomenta el intercambio de ideas y apoya la necesidad de autopercepción, lo que permite promover una cultura del diálogo y la legitimidad de entenderse unos a otros.

Según Wolk, (2011), la literatura muestra el empoderamiento y la creencia de que existe la posibilidad de que ocurra un cambio real. Tales ventajas de la literatura dentro de la educación

para la paz no son exclusivas estrictas para los estudiantes. Al integrar la literatura en el campo, también brinda a los educadores la oportunidad de contemplar sus propias prácticas profesionales y compromisos éticos. Refiere Bishop (1990) que al crear un entorno educativo donde se celebre el debate abierto, se respeten los derechos humanos y haya una exploración crítica de cuestiones y problemas, los educadores pueden ayudar a fortalecer la comunidad educativa y pacífica construida sobre la base de la justicia y la bondad entre estudiantes.

En colofón, el papel de la literatura en la educación para la paz se extiende a la memoria y la interpretación histórica. Cada libro y cada texto son historias, reales o imaginarias; y, al mismo tiempo, se aprende el pasado y se consolida en la necesidad de recordarlo. La historia no ha terminado mientras alguien se acuerde de ella y la literatura en la educación para la paz, definitivamente, la mejor base para aprender del pasado y construir una memoria colectiva basada en la proyección que funda la paz.

CAPÍTULO III

EL MÉTODO

Naturaleza de la investigación

El estudio se sustentó en la epistemología para el método en el constructivismo social, el cual, desde la postura de Berger y Luckmann, (1966) postulan que el conocimiento y los significados sobre la realidad se construyen colectivamente a través de interacciones sociales, lenguajes y prácticas culturales. Este enfoque es pertinente para poder alcanzar el nivel explicativo de la presente investigación doctoral que se plantea generar una aproximación teórica acerca del rol docente ante la educación para la paz que integre el uso de la literatura como parte de la memoria histórica en el nivel de la educación media en Antioquia, Colombia.

El rol docente en la educación para la paz se fortalece en la medida en que la literatura actúa como artefacto cultural que media en la construcción de memoria histórica. En ese orden, Berger y Luckmann, (1966) relacionan los principios del constructivismo social, que en sus aspectos articuladores resalta la realidad como construcción social. Por lo que puede decirse, que la paz y la memoria histórica no son conceptos fijos, sino significados negociados en el aula y la comunidad educativa. Asimismo, la importancia del lenguaje y las narrativas se inserta en la literatura como una herramienta discursiva que moldea la comprensión del conflicto y la reconciliación.

En relación con el principio de Intersubjetividad, se refiere a Schütz (1970) quien en su visión explica que las personas construyen significados compartidos en la vida cotidiana. Por tanto, se genera una construcción colectiva de significados. En el contexto de estudio, este principio puede entenderse desde el diálogo y negociación, pues los significados no son fijos; se ajustan en la interacción, es decir, docente y estudiantes interpretan desde la literatura el conflicto armado. Esto seguido de la contextualidad, pues se depende de marcos culturales e

históricos. Así como la empatía y alteridad implica reconocer al otro como co-constructor de la realidad y en ello, se relaciona el descriptor de la educación para paz.

En ese mismo sentido, el paradigma en el que se inscribió la investigación es el interpretativista, ya que busca comprender los significados y prácticas sociales que los docentes construyen en torno a la educación para la paz y la literatura como herramienta de memoria histórica. Este enfoque reconoce que la realidad es subjetiva y se construye a través de las experiencias, discursos e interacciones de los actores educativos.

Al respecto, Schwandt, (2000) indica que el paradigma interpretativista tiene en su objetivo central comprender; no predecir o generalizar, los significados subjetivos que las personas atribuyen a sus acciones, prácticas y contextos sociales. Por lo cual, la realidad es una construcción social dinámica, mediada por el lenguaje, la cultura y las interacciones humanas. En la presente investigación doctoral, este arropaje paradigmático, visualizó el rol docente desde las interpretaciones de su función en la educación para la paz, considerando su contexto antioqueño. Así, como subyace para la literatura y memoria, las narrativas literarias como textos que condensan significados culturales sobre el conflicto.

El enfoque en el que se enmarcó la presente investigación es el *cualitativo*, entendido como, "Lo cualitativo no cuenta con números, sino con palabras; no con frecuencias, sino con significados" (Vasilachis, 2006, p.31). En concordancia, el tratamiento de la información, desde este enfoque se permitió una exploración del sentido profundo que docentes y estudiantes dan a la literatura como herramienta de paz y memoria. En este sentido, el estudio centró la comprensión de las perspectivas, significados y experiencias de los actores, por lo cual subsumió un carácter hermenéutico, aspecto relevante en un contexto de conflicto armado internamente en vías de superación como es el caso de la educación para la paz y la pedagogía de la memoria.

Desde este enfoque, cualitativo, el tratamiento informativo permite desentrañar y analizar las narrativas, significados y perspectivas relacionadas con el objeto de estudio. (Creswell, 2009). En el mismo sentido, este enfoque es adecuado para comprender a fondo cómo

las esferas de paz del docente afectan el aprendizaje brindado al estudiante. Al considerar que lo cualitativo captura complejidad y matices de lo humano.

Dentro de la misma naturaleza de la investigación, se realizó un trabajo *De Campo*, como la forma de acceder a la información para el logro de los objetivos. En ese entendido, se asumió el trabajo de campo como un proceso sistemático de recolección de datos in situ (Creswell, 2009), donde el investigador interactuó directamente con los actores clave en su entorno natural (espacios cotidianos institucional) con lo cual, se hizo la debida recolección de información primaria.

Método

La investigación seleccionó el método de la teoría fundamentada, de acuerdo con la metodología propuesta por Strauss y Corbin (2015), la cual resulta especialmente adecuada para el desarrollo de teorías basadas en datos recolectados a través de un proceso de investigación en profundidad. Como método inductivo, la investigación se fundamenta en un alcance teórico que permite al investigador generar marcos de teorización a partir de los datos recolectados, en lugar de limitarse a buscar evidencia para corroborar teorías ya existentes. En particular, el método teoría fundamentada utiliza el muestreo teórico para recopilar información y comprender los procesos y desafíos observados en personas en situaciones específicas. Elegirlo permite al investigador de la presenta investigación doctoral honrar su compromiso con la orientación y la acción después de la justicia social.

La teoría fundamentada, tal como lo refieren Strauss y Corbin (2015) aboga por un ciclo continuo de recolección, codificación y análisis de datos. Los conceptos son la base de la teoría porque son abstracciones que representan patrones en los datos. Este método es apropiado para esta investigación doctoral, ya que permite construir una aproximación teórica desde las voces de los docentes antioqueños, revelando cómo articulan literatura, memoria histórica y paz en sus prácticas reales.

Fases del diseño metodológico

La investigación que se plantea se destaca por la necesidad de reconocer la diversidad de enfoques y el interés de promover el debate sobre la subjetividad política del docente. Esto sugiere que, para abordar el fenómeno social, se optó por un diseño multietapa de tendencia cualitativa para el logro de la aproximación teórica acerca del rol del docente en la educación para la paz a través de la integración de la literatura como memoria histórica en la educación media en Antioquia, Colombia.

Fase 1: Recolección Inicial de Datos, en esta fase el investigador pudo acceder al contexto de estudio y en un trabajo de campo, aplicar las técnicas de recolección informativa. A partir de la información obtenida, la organizó en protocolos informativos que le permitieron realizar un análisis inicial para adentrarse en el procesamiento analítico propio para la teorización.

Fase 2: Codificación y Análisis Iterativo (Ciclos simultáneos de recolección-análisis), en esta fase el investigador realizó el procesamiento analítico inductivo en el cual, partió de la codificación inicial que le condujo a la identificación de los conceptos y categorías emergentes en los datos. Este análisis preliminar fue seguido por la codificación axial, que reveló las relaciones entre categorías y subcategorías, y la codificación selectiva, que integró y refinó los conceptos claves para el path-making de teorización. En el camino de reflexionar sobre las experiencias y perspectivas de los profesores, fueron revelados los patrones y relaciones que entregaron una vista detallada de cómo la literatura contribuye a la memoria del pasado y la educación por la paz en general en las escuelas públicas de Antioquia.

Fase 3: Muestreo Teórico, en esta fase el investigador se adentró en la disquisición, en la cual la comparabilidad informativa alcanzó la saturación teórica (cuando nuevos datos no aportan propiedades adicionales a las categorías).

Fase 4: Validación y Escritura Teórica, en esta fase el investigador desde la técnica de análisis y el procesamiento se permitió la presentación del constructo, consideró la vía estratégica del modelo de las tres T, desarrollado por Roa (2019) a saber: traducir, traslapar y teorizar. De acuerdo con la autora se sintetiza de la siguiente manera:

a) *Traducir* consiste en dos grandes procesos Transcribir y Categorizar, es decir, poder leer a la luz de las categorías conceptuales de la investigación lo enunciado por los participantes. En este caso las huellas y hallazgos encontrados desde sus procesos en el ámbito de la pedagogía de la memoria y la educación para la paz.

b) *Traslapar* la lectura de lo encontrado a la luz de lo interpretado, y lo interpretado a la luz de lo referenciado. El proceso fundamental es Triangular, en el cual puede ser de fuentes, estrategias y voces. En las últimas se pretende articular lo enunciado por los actores, lo interpretado por el investigador y lo comparado con los referentes de la investigación. Para el caso de la presente investigación fue un proceso continuo realizado con los actores de esta.

c) *Teorizar* dar respuesta al problema y los objetivos de la investigación, como unas nuevas aproximaciones teóricas al campo del conocimiento. Se hizo alcanzando conceptos más abarcadores bajo el uso de *Memos analíticos*, las cuales fueron todas aquellas notas reflexivas que documentan el proceso de construcción teórica y quedaron descritas en los capítulos posteriores al presente. En consecuencia, se presentó el constructo que se denominó: El Docente como Tejedor de Paz: Prácticas pedagógicas para la Memoria Crítica y la Reconciliación desde el aula.

Actores clave

Los criterios de selección de los actores clave, se refirieron a la representatividad que podían tener con el objeto de estudio y el alcance de la investigación. Para ello, se analizó en función de la relevancia de su papel educativo y experiencia laboral en este estudio. En primer lugar, los docentes debían ser profesionales titulados en Lengua castellana, Literatura o Ciencias sociales. Se buscó de esta forma asegurar una sólida formación en su campo para abordar la enseñanza sobre la memoria histórica y la educación para la paz. En segundo lugar, los docentes seleccionados debían estar laborando en un área sustentada en uno de los cinco colegios públicos seleccionados en el departamento de Antioquia. Los actores clave pertenecen a cinco instituciones públicas de Antioquia: Instituto Técnico Agropecuario, Normal Superior Mariano Ospina Rodríguez, Institución Educativa Rafael Uribe Uribe, Institución Educativa José Prieto Arango e I.E.E. Normal Superior Sagrada Familia. Se escogieron porque representan cinco subregiones del departamento con alta afectación del conflicto armado y cuentan con prácticas

pedagógicas reconocidas por sus comunidades en educación para la paz, como círculos restaurativos, clubes de memoria y proyectos de lectura crítica. La elección de cinco colegios responde al muestreo teórico y a la necesidad de lograr saturación de categorías, manteniendo diversidad territorial y comparabilidad de contextos. Se priorizaron aquellas instituciones con docentes de Lengua Castellana, Literatura o Ciencias Sociales, con experiencia significativa, y con apertura institucional para participar, lo que aseguró información rica y pertinente para los objetivos de la investigación.

Este criterio garantizó que las realidades educativas fueran lo suficiente similares como para realizar una comparación óptima y relevante. También facilitó un entendimiento directo del contexto y los desafíos a los que se enfrentan los docentes seleccionados. Finalmente, la relación laboral activa garantizó que los datos y observaciones recopilados fuesen relevantes para prácticas pedagógicas contemporáneas.

Se estableció como criterio al menos cinco años de experiencia docente. Esta cualificación implicó que los actores hubieran alcanzado un desarrollo de prácticas pedagógicas, adquiriendo perspectivas valiosas y variadas para el estudio. Se enfatizó el voluntario cualificado para asegurarse de que los actores estuvieran profundamente interesados y comprometidos con los objetivos de la investigación, ya que es clave para la recogida de datos ricos y significativos. Los actores para resguardar su anonimato, se les otorgó una codificación de la siguiente manera:

Tabla 1.

Códigos docentes

Código del docente detalles del Actor Clave	
D1	Profesional licenciado en lengua Castellana y literatura con 10 años de experiencia docente en colegios públicos.
D2	Historiador con 8 años de experiencia docente, actualmente vinculado a un colegio público.
D3	Profesional licenciado en Ciencias sociales 12 años de experiencia docente, participando activamente en proyectos de educación para la paz.

- D4** Filósofo con 15 años de experiencia docente, enfocado en la pedagogía de la memoria y la literatura.
- D5** Profesional licenciado en Lengua Castellana y Literatura con 20 años de experiencia docente en educación media.

Nota: Construcción propia (2025)

Técnicas de recolección de la información

En la investigación del papel del docente en la educación para la paz por la vía de la literatura como memoria histórica en la educación media en Antioquia, Colombia, las diferentes técnicas de recopilación de información proporcionan medios significativos para capturar datos detallados y profundos sobre las prácticas pedagógicas y las subjetividades políticas del docente. Orientadas hacia un enfoque cualitativo de la investigación, estas técnicas están diseñadas para lograr una comprensión holística del fenómeno en estudio.

Entrevista

Se seleccionó la técnica de la Entrevista, definida por Kvale (2011) como, “Una conversación profesional cuyo propósito es obtener descripciones del mundo vivido por el entrevistado, con respecto a la interpretación de los significados de los fenómenos descritos” (p. 34). Para la cual, se diseñó un guion de entrevista semiestructurado que permitió profundizar en las perspectivas, experiencias y reflexiones de los docentes sobre su rol frente al proceso de educación para la paz y la memoria a través de la literatura. Con ello, se alcanzó el objetivo concreto 1. *Determinar las concepciones que tienen los docentes sobre la educación para la paz en el nivel de la educación media en Antioquia, Colombia.*

Observación

Se seleccionó también la técnica de la observación, esta entendida para Angrosino (2012), como, “Un proceso sistemático de registro detallado de comportamientos, interacciones y contextos en su escenario natural, con el fin de comprender los significados que los participantes atribuyen a sus acciones y entornos” (p. 140). Para su aplicación se diseñó un guion de observación no participante en las aulas de los cinco colegios públicos seleccionados. Esta técnica

permitió observar directamente las prácticas pedagógicas de los docentes en el contexto de la formación política y el uso de la literatura como memoria histórica. Con esta recogida informativa se logró alcanzar el objetivo concreto 2: Examinar las prácticas pedagógicas realizadas por los docentes en la educación para la paz con el uso de la literatura como parte de la memoria histórica en el nivel de la educación media en Antioquia, Colombia.

Valoración instrumental

Un elemento fundamental en la investigación cualitativa es la consistencia que posea el instrumento desde su coherencia y cohesión con los objetivos planteados. Esta valoración se refiere entonces, a la idoneidad y eficacia de los instrumentos diseñados desde la mirada de expertos del área de estudio. Dado que el propósito del estudio es generar una aproximación teórica, basada en la comprensión del papel docente en la educación para la paz a través del uso de la literatura como memoria histórica, este requerimiento es clave para su logro. Los instrumentos de recopilación de información, incluidos los guiones de entrevistas semiestructurada y la observación no participante, deben ser capaces de recopilar información precisa y completa sobre las perspectivas, las prácticas y las experiencias docentes con respecto a la materia en estudio.

Para asegurar la debida consistencia interna de los instrumentos, varias medidas se tomaron aquí. En primer lugar, se seleccionó y diseñó cuidadosamente los instrumentos de recolección de información. Seguido, se seleccionaron 2 expertos Doctores en Educación, los cuales pudieron revisar y valorar la pertinencia y consistencia de cada instrumento. Luego, el proceso fue consensuado con la tutora, lo que permitió poder tener una versión de los instrumentos con mayor adecuación para el logro de los objetivos planteados.

A parte del diseño de los instrumentos, también se prestó atención a la capacitación y entrenamiento del investigador para asegurar la aplicación consistente de las entrevistas y la observación. De esta manera, con la ayuda de las medidas mencionadas, la aplicación de los

instrumentos se fortaleció con la reducción del sesgo y el aumento de la precisión en la interpretación de los resultados.

Técnica de análisis e interpretación de información

De acuerdo con el proceso hasta aquí descrito, para el análisis se implementó la técnica denominada Método de Comparación Constante (MCC), desde la mirada de Strauss y Corbin, (2015), los cuales, consideran que trata de “La construcción de teoría a partir de la constante comparación para analizar los datos y buscar similitudes” (p.34). Específicamente, desde la investigación que se emprende es fundamentar el aporte teórico que emergerá que en concreto releva el rol docente ante la educación para la paz que integre el uso de la literatura como parte de la memoria histórica en el nivel de la educación media en Antioquia, Colombia.

Asimismo, desde la perspectiva de (García y González, 2019), se expone que esta Técnica MCC es un proceso concreto y lo define como:

Un conjunto sistemático de procedimientos para desarrollar teoría que se deriva inductivamente de los datos empíricos. Consiste en realizar un análisis de información en espiral donde se combina la obtención de la información y el análisis de la información recolectada. (p.34).

De acuerdo con esta premisa, desde la naturaleza cualitativa ha de fortalecerse conjuntamente el enfoque procedimental, para el tratamiento de la información teniendo en cuenta, que esta trata de “Obtener una comprensión profunda de los significados y definiciones de la situación tal como nos la presentan las personas “(Vasilachis, 2006, p.71). Así pues, el análisis e interpretación de la información, se enmarcó para el proceso de teorización y la reducción de datos, como lo plantea el MCC, es decir, recurre a la codificación y categorización de la información obtenida, se contempla la puesta en marcha de un proceso articulado de recolección y análisis de datos, con el propósito de identificar detalles internos que aporten nueva información y enriquezcan el proceso de reflexión y la construcción teórica a la que se aspira.

En ese sentido, el procesamiento para la codificación consiste en la selección de la información, que utiliza el análisis de contenido para realizar una transición de la codificación abierta, axial a la selectiva. La codificación abierta es descrita por Strauss y Corbin (2015) como “Un procedimiento analítico mediante el cual los datos se fracturan y se abren para sacar a la luz los pensamientos, las ideas y significados que contienen con el fin de descubrir, etiquetar y desarrollar conceptos” (p.17).

De igual forma, este procedimiento de análisis incorporó la categorización como vía de agrupamiento y teorización. De acuerdo con Strauss y Corbin (2015), la categorización consiste “En un proceso de ordenamiento conceptual, que se refiere a la organización de los datos en categorías o clasificaciones, discretas, según sus propiedades y dimensiones y luego el uso de la descripción para dilucidar estas categorías” (p.21). Por medio de esta técnica, el investigador pudo descubrir nuevos conceptos y relaciones novedosas y construir de manera sistemática las categorías en términos de sus propiedades y dimensiones hasta alcanzar conceptos abarcadores y la presentación del constructo: Generar una aproximación teórica acerca del rol docente ante la educación para la paz que integre el uso de la literatura como parte de la memoria histórica en el nivel de la educación media en Antioquia, Colombia.

La finalidad de aplicar esta técnica de análisis está en poder desde un procesamiento inductivo que lo refiere la teoría fundamentada para el análisis, que surja una teorización o teoría sustantiva, por considerarse la que emerge de los datos. A través de esta técnica MCC, fue posible alcanzar una comprensión más profunda y contextual del fenómeno en cuestión y desarrollar una teoría que no solo explique el rol del docente, sino cómo la literatura se integra en la educación para la paz. Este procesamiento, análisis e interpretación mantiene la integridad del objeto de estudio; no lo descompone en partes sino en todo lo contrario, se encarga de relacionar categorías o unidades de análisis bajo estudio a fin de descubrir hasta qué punto cada caso es un llenado de una categoría y por ende de un factor mayor.

Es importante de acuerdo con Pérez (2019) reconocer que cada maestro vive en una experiencia única que ha sido creada por las circunstancias estructurales que rodean este hecho.

Estas circunstancias estructurales de los entornos educativos incluyen factores como estudiantes individuales, recursos específicos otorgados a cada maestro, políticas y mandatos particulares y, lo más importante, la historia y la cultura en los espacios sociales y económicos en los que se inscriben.

Además, se hace importante referir, que la forma estratégica para que el uso de la técnica de análisis sea de mayor riqueza procedimental, se empleó la triangulación de datos, según Martínez (2016), es un componente clave para garantizar resultados válidos en la investigación cualitativa. Al comparar y contrastar estas fuentes de datos, la disquisición se hace más profunda y permite dejar referida, la postura del investigador, el hallazgo y el apoyo referencial que soporta la visión expuesta del investigador. En consecuencia, La triangulación de datos no solo valida constantemente los hallazgos, sino que también fortalece la robustez de la teoría emergente al garantizar la veracidad.

Criterios de cientificidad

En investigaciones de corte cualitativo, la calidad no se evalúa mediante los parámetros clásicos del paradigma cuantitativo (validez interna, confiabilidad y generalización), sino a través de criterios que atienden la naturaleza interpretativa, contextual y situada del conocimiento. Siguiendo la propuesta de Lincoln y Guba (1985), este estudio se rigió por cuatro referentes de rigor —credibilidad, transferibilidad, confirmabilidad y dependencia— operativizados de la siguiente manera:

Credibilidad: Se refiere al grado de verosimilitud y plausibilidad de las interpretaciones frente a la realidad indagada. Para fortalecerla, se articularon técnicas e instrumentos complementarios (entrevistas y observación no participante), inmersión sostenida en los escenarios, triangulación de fuentes y estrategias, y comparación constante durante las fases de codificación. El avance analítico se documentó con memos y contrastes iterativos entre datos y categorías, resguardando la coherencia entre lo dicho por los actores y lo interpretado por el investigador.

Transferibilidad: Alude a la posibilidad de que los hallazgos sean útiles en contextos con rasgos comparables. Para ello, se ofreció descripción densa del campo (características institucionales, rasgos de los actores y condiciones del entorno), explicitando delimitaciones y condiciones de aplicabilidad. De este modo, lectores e investigadores pueden valorar la pertinencia de extrapolar los resultados a escenarios educativos análogos.

Confirmabilidad: Apunta a que las conclusiones deriven de los datos y no de sesgos personales. Se mantuvo un rastro de auditoría (decisiones metodológicas, versiones sucesivas de códigos, matrices y categorías), acompañado de reflexividad sistemática mediante bitácoras y memos analíticos. Esta trazabilidad permite verificar la correspondencia entre evidencia y síntesis teórica, reduciendo la injerencia de juicios previos.

Dependencia: Hace referencia a la consistencia del proceso más que a la replicación de resultados. Se aseguró mediante protocolos claros para la recolección y el análisis, versionamiento de instrumentos, y documentación paso a paso del diseño (desde la codificación abierta hasta la selectiva). La coherencia entre fases y el registro ordenado de procedimientos posibilitan que una eventual revisión metodológica constataste la estabilidad del itinerario seguido.

CAPÍTULO IV

SISTEMATIZACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN

Síntesis conceptual

La presente investigación tiene como objetivo indagar acerca de la forma en que los docentes de educación media en Antioquia, Colombia, utilizan la literatura como recurso pedagógico para abordar la memoria histórica del conflicto armado y fomentar una cultura de paz. A nivel metodológico, se ha seguido la propuesta de la teoría fundamentada, cuyos autores fundamentales son Strauss y Corbin (2015), que destaca por la posibilidad de “...permitir que el conocimiento teórico se derive de los datos empíricos, en lugar de recurrir a él para sustentar la interpretación de estos” (p.120). En esa medida, las categorías de análisis pueden emerger de manera inductiva desde la perspectiva de los propios participantes.

La información recopilada consta de dos instrumentos: (1) diarios de campo, en los cuales se siguió un registro sistemático de las observaciones de prácticas pedagógicas en aula, con tres observaciones de cada docente y una entrevista semiestructurada con docentes que idean y desarrollan prácticas innovadoras para trabajar la literatura en sintonía con la memoria histórica. Cabe aclarar que las observaciones y entrevistas se realizaron conmemoradas con cinco actores clave identificados como D1, D2, D3, D4 y D5, que ejercen su labor pedagógica en instituciones educativas con sede en los municipios de Fredonia, Valparaíso, Envigado, Támesis y Tarso, Antioquia, respectivamente. Esta distribución geográfica permitió obtener datos que capturaron la diversidad de contextos sociales, culturales y afectados por el conflicto armado en la región antioqueña.

Este estudio tuvo como objetivo abarcador “Generar una aproximación teórica acerca del rol docente ante la educación para la paz que integre el uso de la literatura como parte de la memoria histórica en el nivel de la educación media en Antioquia, Colombia.” Se utilizó la técnica Método de Comparación Constante, MCC de la teoría fundamentada bajo los lineamientos de

Strauss y Corbin (2015). Esta técnica analítica facilita el procesamiento de forma inductiva al ser desde los datos hasta construir una teoría emergente en un proceso sistemáticamente codificado que se describe a continuación. La primera de ellas corresponde a la codificación abierta, la cual es definida según los mismos autores como:

Aquella codificación que desarrolla conceptos y descubre sus propiedades y dimensiones en los datos; es el proceso analítico a través del cual el analista descubre, identifica y nombra lo que es relevante y esencial para el propósito de la investigación. (p. 110)

En esta investigación, de transcripciones de entrevistas y observaciones de clases segmentaron en secciones codificando a través de un codeo descriptivo que capta la esencia de la unidad de registro.

La siguiente etapa fue la codificación axial, que Strauss y Corbin (2015) describieron como “El proceso de vincular las categorías con sus subcategorías. El término “axial” refiere al hecho de que la codificación circunda la categoría, enlazando las categorías juntas en términos de propiedades y dimensiones” (p. 122). Esencialmente, este proceso incluyó volver a agrupar la información desglosada en la etapa de codificación abierta en explicaciones más cohesivas, precisas y completas del proceso, que en este caso es la práctica reflexiva. En esta etapa, se formuló un sistema de códigos que condensaba los 47 códigos abiertos en 12 códigos axiales, cada uno de los cuales se definió conceptualmente. El proceso de conformación de la categoría fue el siguiente nivel de abstracción analítica, donde los códigos axiales se organizaron en “familias” conceptuales, cada una con un mayor grado de densidad teórica. Se refiere entonces, que “Las categorías son conceptos derivados de los datos, lo que significa que las ideas son fenómenos analíticamente importantes que emergen de los datos” (Strauss y Corbin, 2015, p.124).

En este estudio, este proceso resultó en la concentración de 2 Unidades de Información principales: "Concepciones y fundamentos de la educación para la paz" e "Implementación y prácticas pedagógicas con literatura". Cada Unidad de información fue rigurosamente definida y

articulada con referentes teóricos pertinentes, este procesamiento también precisó la definición e interpretación de cada categoría, su disquisición desde los códigos que le conformaron y los conceptos emergentes. Por ejemplo, la segunda categoría fue conceptualizada como "el conjunto de estrategias, recursos y acciones pedagógicas mediadas por la literatura que los docentes implementan para desarrollar comprensiones críticas sobre el conflicto y fomentar capacidades para la construcción de paz", estableciendo conexiones con las teorías de pedagogía crítica de Bajaj (2015) y las concepciones sobre memoria cultural de Assmann (2010).

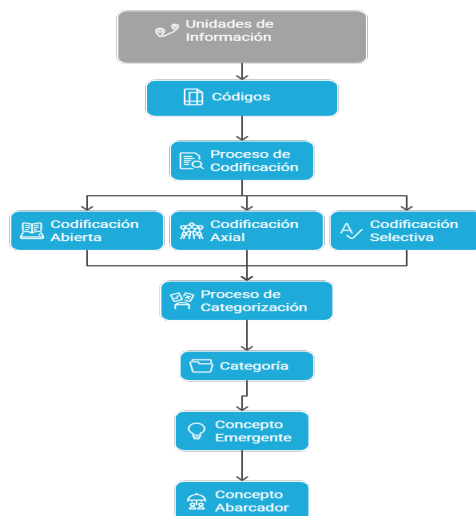
El surgimiento de conceptos emergentes representó el primer momento de teorización sustantiva en el estudio, entendido como "La formulación de teoría a partir de la investigación sustantiva que se centra en un área empírica específica" (Charmaz y Thornberg, 2021, p. 307). Este proceso implicó un análisis integrativo de las categorías para identificar proposiciones teóricas emergentes con potencial explicativo sobre el fenómeno estudiado.

Este proceso permitió identificar conceptos emergentes como "la literatura como territorio de memoria y reconciliación" y "pedagogías multimodales para la paz", que representan construcciones teóricas originales fundamentadas en los datos. Estos conceptos, como señalan Bryant y Charmaz (2019), "Poseen no solo relevancia para el área sustantiva específica de investigación, sino también potencial para informar desarrollos teóricos más amplios" (p. 176).

A continuación, se presenta el proceso de codificación provisto para la técnica Método de Comparación Constante, MCC:

Figura 1.

Proceso de codificación en MCC



Nota: Elaboración propia, 2025.

Siguiendo los procedimientos de codificación abierta, axial y selectiva propuestos por Strauss y Corbin (2015), los datos recogidos fueron analizados para identificar, desarrollar y relacionar conceptos que permitieran comprender las dinámicas pedagógicas que emergen cuando se utiliza la literatura como vehículo para abordar la memoria histórica. Los hallazgos se presentan de manera integrada, articulando las voces de los docentes participantes con las observaciones de sus prácticas, permitiendo así una comprensión holística del fenómeno estudiado.

Unidad de información: Concepciones y fundamentos de la educación para la paz

El entramado teórico-pedagógico que sustenta las prácticas de educación para la paz revela tensiones productivas entre diferentes corrientes educativas. Así, la influencia del constructivismo social se entrelaza con los elementos de la pedagogía crítica freireana, mientras que los principios de la educación emocional convergen con los enfoques de la justicia restaurativa. A nivel de complejidad conceptual, esto también se vio reflejado en la propuesta de Galtung (1996). Así, este autor argumenta que para lograr la transformación de conflictos deben estar presentes tres elementos: empatía, no violencia y creatividad. Como se señala el uno de los testimonios: “necesitamos una pedagogía que desarrolle simultáneamente la capacidad de

ponerse en el lugar del otro, habilidades para resolver conflictos sin violencia y pensamiento creativo para imaginar alternativas”, (D2 entrevista). Lo que se hace evidente respecto a la integración de los mencionados componentes en la enseñanza.

La tensión entre estructura curricular y transformación personal se destaca como un concepto significativo. Dada la trayectoria, los docentes se hallan en un espacio de constante negociación entre lo que la institución académica demanda y lo que sus compromisos con la transformación profunda implican. Es interesante notar cómo está relacionado con lo que explica Jelin (2003), “Las luchas por la memoria existen en las naciones, en los grupos sociales, en las familias, en las escuelas, en los espacios y organizaciones institucionales” (p.12). Un participante menciona, “a veces los marcos curriculares nos limitan, pero sí encontramos modos de integrar perspectivas críticas sobre conflicto y paz desde nuestras asignaturas”. (D2 entrevista). Esta práctica además apunta a estrategias de resistencia y adaptación para incorporar la educación y la paz en estructuras preestablecidas.

La contrastación de fuentes a través de un análisis crítico de la unidad y sus respectivas categorías con el marco teórico propuesto. Todo lo anterior implica, lo que De Sousa Santos (2010) llama “ecología de saberes”; una manifestación de reconocimiento de la multiplicidad epistemológica que desafían la “monocultura del saber”, pone en el centro las construcciones epistémicas de los docentes para definir su rol como intelectuales y gestores sociales a través de sus proyectos. Los desafíos y tensiones descritos contribuyen a revelar lo complejo de la educación de la paz en un contexto de conflicto. La resistencia comunitaria, la renuencia a compartir testimonios y la falta de currículo son, en última instancia, barreras a la educación de la paz, aunque, tal como señaló Bajaj (2015), desafían a la educación a desaprender estructuras de poder normalizadas. Esta unidad se organiza en tres categorías analíticas: 1) Concepciones docentes sobre la educación para la paz (C.E. Praxis pedagógica transformadora), 2) Relación con el contexto colombiano y posconflicto (C.E. Pedagogía situada para la justicia social), y 3) Fundamentos teórico-pedagógicos de la transversalización (C.E. Educación para la paz como proyecto ético-político).

Categoría: Concepciones de los docentes a la educación para la paz: C.E. Praxis pedagógica transformadora

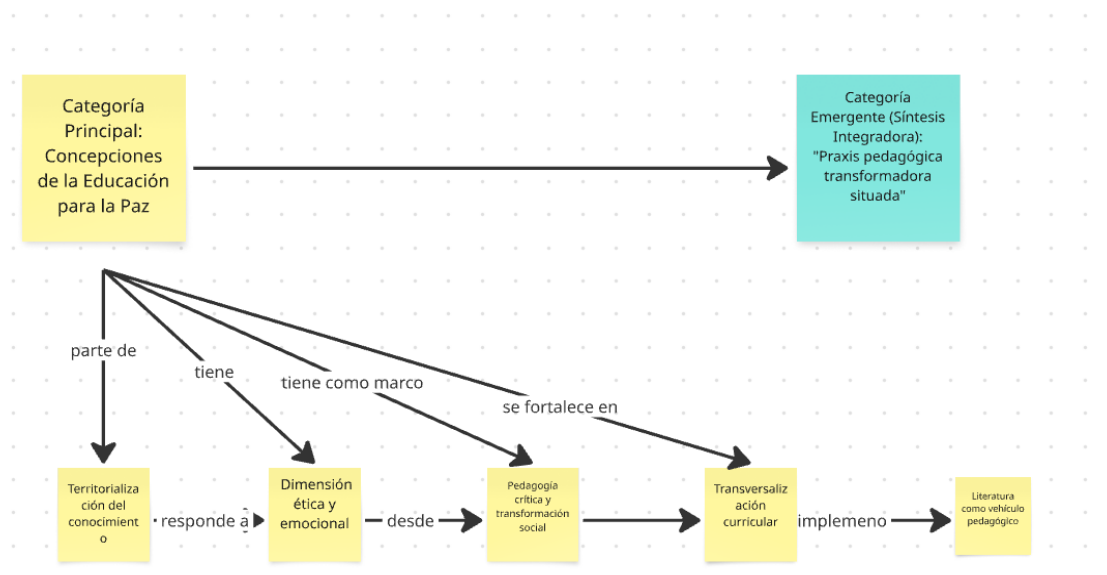
La categoría “Concepciones de la Educación para la Paz” permite abordar una paz que va más allá del indeseo de la violencia. Es decir, se plantea la posibilidad de requerir una construcción activa de la paz desde la educación. Los cinco códigos que componen a dicha categoría: territorialización del conocimiento, dimensión ética y emocional, pedagogía crítica, transversalización curricular, liderazgo pedagógico evidencian que la paz es un proceso multidimensional. Así, lo contrastan con ejes teóricos tradicionales, considerándolo una “contaminación teórica” denominada una mirada situada, que abraza el contexto local, las emociones y la justicia social. Freire y Galtung validan la premisa de que la paz no se impone, sino que se co- construye desde las realidades:

El análisis de los códigos destaca que la educación para la paz no se basa únicamente en contenido teórico, sino en prácticas pedagógicas transformadoras. Por ejemplo, la territorialización del conocimiento implica vincular el aprendizaje con las luchas y saberes locales, como hacen las escuelas rurales que integran la tradición indígena en sus currículos. La dimensión ética y emocional representa que es un aprendizaje integral que se debe hacer desde la empatía, clave en contextos postbélicos en los que el trauma colectivo sigue presente. Ambos enfoques, fundamentados en la pedagogía crítica, desafían las estructuras de opresión y promueven agentes de cambio, no simples receptores de información.

La praxis pedagógica transformadora situada como concepto emergente logra repasar esta visión al unir teoría, acción y contexto. Esta nace como necesidad de una educación que no hablara únicamente de paz, sino que la practicara en lo cotidiano. Su importancia queda clara en espacios como Colombia o El Salvador, en los que las propuestas fuera de la memoria histórica y la participación comunitaria han mostrado ser menos efectivas que las más aterrizadas. La praxis pedagógica invita a repensar la educación como un espacio de diálogo, resistencia y esperanza, en donde la paz se construye de adentro hacia afuera, siempre desde la justicia y la equidad.

Figura 2.

Concepciones de los docentes



A partir de la categoría “Fundamentos teóricos y pedagógicos de la educación para la paz”, las concepciones de los entrevistados docentes se aproximan a una definición compleja y multidimensional de esta área de la educación. En este sentido, esta categoría integra los fundamentos conceptuales y metodológicos que sustentan la educación para la paz en el ámbito escolar. Más allá de las formulaciones teóricas en sí, esta área considera la intersección de dimensiones como epistemológica, corrientes pedagógicas y enfoques didácticos que informan la labor de los docentes en contextos de conflicto. El concepto de Bajaj (2015) es útil aquí de acuerdo con el cual la educación la paz no se trata simplemente de contenido, sino de un paradigma educativo completo que tiene como objetivo alterar las variables de pensamiento y acción basadas en las estructuras violentas en sus muchas formas. A la luz de esta definición compleja, de los fundamentos teóricos a las prácticas metodológicas, nos encontramos con los factores constitutivos de un espacio educativo para la paz.

Código Axial 1: Territorialización del conocimiento.

La territorialización del conocimiento es, entonces, el proceso a través del cual las prácticas educativas para la paz se encuadran en los contextos geográficos, sociales y culturales

específicos en los que ellas se llevan a cabo, dado que las dinámicas del conflicto y las posibilidades de construcción de paz están intrínsecamente condicionadas a las realidades territoriales. La educación para la paz es, en primera instancia, territorial y puede ser elucidada a partir de las particularidades contextuales de la guerra y la construcción de paz desde el cotidiano.

"A través de la referencia del conocimiento con el contexto del territorio que habitamos" es posible generar una comprensión significativa del papel de cada individuo "en la construcción de comunidad". (D1)

"Cada comunidad tiene sus propias heridas y capacidades para sanarlas", evidenciando que "Colombia tiene realidades distintas: 'cada cultura, en su territorio, hace política, debate y emprende'". (D4)

Esta noción de territorialización encuentra respaldo en los planteamientos de Harris y Morrison (2013), quien sostiene que una pedagogía para la paz efectiva debe partir del reconocimiento de las experiencias locales del conflicto y las formas particulares en que las comunidades han resistido a la violencia. Este enfoque se alinea con lo que Zembylas (2008) denomina "pedagogías situadas de la paz", que enfatizan la importancia de considerar los contextos históricos, políticos y culturales específicos como puntos de partida para cualquier intervención educativa transformadora. Las concepciones generadas a partir de los testimonios de los docentes entrevistados respecto a la educación para la paz revelan una concepción más bien profunda y multidimensional de la misma. Estas no se acotan únicamente a definiciones, sino que además se cruzan con visiones acerca de la naturaleza del propio conocimiento, la transformación social y el papel de la educación en un contexto como el colombiano, tan atravesado por el conflicto.

En este sentido, las concepciones de educación para la paz que emergen de las entrevistas con los docentes aportarían a una concepción más bien profunda y multidimensional de esta. Estas irán más allá de la concepción en sí y se cruzarán con los hallazgos en torno a lo que es la naturaleza del conocimiento, la transformación social y el papel de la educación en un contexto atravesado por el conflicto como el colombiano.

Código Axial 2: Dimensión ética y emocional.

Por último, el código cubre la centralidad de los aspectos afectivos y éticos en la educación para la paz, regida por el principio de que la construcción de sociedades pacíficas no es solo sobre conocimientos teóricos del conflicto, sino sobre capacidades empáticas y una ética del compromiso con la transformación de las relaciones sociales.

"La literatura como un medio que nos ayuda a ver un problema moral o una situación complicada a través de los ojos de otra persona... Al enfrentarse a entender por qué alguien hizo lo que hizo a lo largo de la historia a menudo en complejos contextos, ayudan a encontrar empatía para los demás". (D3)

"La empatía no se enseña con discursos, se enseña con experiencias que conmuevan" como "teatro foro, talleres de memoria histórica, entre otros puntos". (D5).

Estas perspectivas también coinciden con la idea de Nussbaum (2010) sobre el cultivo de la imaginación narrativa como parte vital de la educación ciudadana, que enseña a las personas cómo comprender experiencias ajenas a través de libros, cuentos y cualquier otra forma de literatura y arte. En cierto sentido, el mensaje del autor es similar en el aspecto de los libros que le importan, pero Zembylas, (2008) señalan la relevancia de abordar iniciativas emocionales sobre el conflicto en la educación actual basada en el hecho de que la paz en el mundo solo es posible si las personas pueden procesar y crear memorias incluso de las situaciones más tristes e impredecibles.

Código Axial 3: Pedagogía crítica y transformación social.

El presente código corresponde a la concepción donde la educación para la paz establece una óptica de cuestionamiento hacia las estructuras sociales que reproducen la injusticia y la violencia y donde el estudiante está en el centro y no al margen; este código considera al estudiante como el agente protagónico en la transformación de un pensamiento y proceso crítico y acción colectiva.

"entender el pasado, distinguir las causalidades de las desigualdades y poner en tela de juicio las estructuras que perpetúan la violencia" y "la transformación social se inicia cuando el conocimiento deja de ser un compendio de datos y empieza a transformarse en vehículo de cuestionamiento y acción". (D5)

"La transversalización de la educación para la paz dada desde el currículo es poco potente" y es necesario que "los implicados en la educación adoptemos La Paz como un objetivo personal y social deseable". (D2).

En la tradición de la pedagogía crítica de Freire (2005), quien vio en la educación la praxis liberadora que desnaturaliza relaciones de opresión y crea las condiciones necesarias para la transformación social, se encontraron los siguientes elementos. En general en el campo de educación para la paz, Reardon (2015) crea su enfoque crítico al cuestionar las narrativas hegemonía del conflicto y proponer comprender la paz mucho más allá de la falta de violencia directa, es decir, como la presencia de justicia social y las estructuras que garantizan los derechos humanos.

Código Axial 4: Transversalización curricular.

Diversas concepciones acerca de la forma en que debe integrarse la educación para la paz al currículo escolar. Se destacan las tensiones entre quienes pretenden introducirla de manera transversal en todas las asignaturas y aquellos que defienden espacios específicos para la misma, como se observa en el fragmento:

"Sí se puede considerar que la educación para la paz debe ser transversalizada en la educación, pero no es suficiente", es necesario "crear un espacio autónomo, sugiriendo que la cátedra de la paz debería tener su propio espacio semanal". (D1)

"La educación para la paz debe ser transversal en todo el currículo... para formar individuos conscientes de su rol en la construcción de una sociedad justa" y esto puede materializarse al "analizar discursos de odio en lenguaje" o "promover el pensamiento lógico para decisiones justas en matemáticas". (D3)

La tensión identificada en estos testimonios refleja un debate más amplio en el campo de la educación para la paz. Salomón y Nevo (2002) han distinguido entre enfoques maximalistas, que buscan transformar profundamente la cultura escolar y el currículo, y enfoques minimalistas,

más centrados en intervenciones específicas. Danesh (2006) ofreció su teoría “Integrative Theory of Peace Education”, que sintetiza ambos enfoques al plantear una estructura curricular en la que ciertos aspectos se tratarán como asignaturas de promoción, mientras que otros elementos aparecerán transversalmente en el currículo.

Código Axial 5: Literatura como vehículo pedagógico.

Así, este código pone de manifiesto el rol fundamental que los docentes les asignan a la literatura como herramienta eximia para desarrollar capacidades críticas, empáticas y reflexivas en el marco de la educación para la paz. La literatura transgrede así la objetualidad estética para transformarse en portador de la memoria, el diálogo y la transformación. Ejemplos en los siguientes fragmentos de entrevista:

"La literatura permite mostrar la perspectiva del pueblo llano en los eventos históricos" en contraposición a la literatura política. (D2)

"La literatura es la emoción que hace posibles las emociones, a partir de las cuales se puede construir una memoria, individual y colectiva". (D3)

En este sentido, la centralidad otorgada a la literatura como herramienta pedagógica para la paz coincide con los planteamientos de Rosenblatt (2012), que se enfoca en la lectura transaccional. Así, según esta corriente, los textos literarios pueden provocar respuestas estéticas y experienciales que posibilitan la conexión con experiencias humanas diversas. En este sentido, vale la pena destacar las tesis de Jelin (2002), en relación con la construcción de narrativas literarias sobre la experiencia del paso por sociedades en las que ha acontecido un conflicto armado. Más allá de estos análisis, el estudio de la categoría de análisis “Fundamentos teóricos y pedagógicos de la educación para la paz” revela un entramado conceptual que fundamente las prácticas docentes en contextos de conflicto.

Los testimonios reflejan que más allá de definiciones abstractas, los educadores han desarrollado una aproximación multidimensional que integra conceptos de constructivismo social, pedagogía crítica, educación emocional, enfoques territoriales. La riqueza de perspectivas

sugiere que no existe un modelo único de Educación para la Paz en Colombia, sino un campo de lucha e intersecciones de distintas corrientes educativas que se adecúan para cada contexto. Según el análisis de los datos, la educación de la paz, al igual que la paz en sí, no tiene una definición; en su lugar, tiene definiciones construidas por herramientas sociales y geográficas, lo que refuerza la necesidad de construir fundamentos teóricos y pedagógicos contextualizados para responder a la realidad del posconflicto en Colombia.

Un elemento común de los cinco actores clave es el reconocimiento del potencial de transformación del conocimiento cuando se relaciona con la realidad cercana y la experiencia de los estudiantes. Ninguno de los docentes interpreta la educación para la paz como una materia por separado, ni un conjunto de temas que se puedan enseñar. En cambio, lo consideran un enfoque epistemológico que se interseca con práctica cotidiana. Afirman que la educación para la paz tiene que ver con el poder de interpretar críticamente y la empatía, pero también sobre el poder. Ellos entenderían esto como lo que Galtung (1996) llamaría ‘paz positiva’, el hacer justicia haya y la ausencia de violencia estructural y cultural. Lo encontramos en sus demandas académicas de cuestionar y visibilizar estructuras de poder y riqueza, comprensión de las causas de la desigualdad y la conciencia de los patrones de violencia y discriminación.

Otra característica notable de las definiciones dadas por los actores clave es la interrelación entre memoria histórica y Educación para la Paz. Los cinco consideran fundamental la postura crítica ante el pasado de violencia como la base para la construcción de futuros de paz. Sin embargo, esta no se limita a la transmisión de datos sobre ciertos eventos históricos, sino que se dedica a la comprensión contextualizada, la multiplicidad de perspectivas y la identificación del componente emocional fundamental de la memoria. Cabe mencionar, por último, el lugar destacado que ocupa la literatura en las visiones docentes acerca de la educación para la paz. Muy por encima de sus valoraciones estéticas, o más allá de sus funciones didácticas la literatura es considerada como una herramienta por excelencia para fomentar la empatización histórica, visibilizar experiencias marginalizadas, cuestionar relatos hegemónicos, articular lo singular con lo colectivo.

Concepto emergente. C.E. Praxis pedagógica transformadora situada.

A partir del análisis de los códigos axiales que conforman la categoría "Fundamentos teóricos y pedagógicos de la educación para la paz", emerge un concepto central que articula y da sentido a las diversas perspectivas docentes: *Praxis pedagógica transformadora situada*. Este concepto sintetiza la relación dialéctica entre la teoría y la práctica en contextos educativos específicos, donde los fundamentos conceptuales de la educación para la paz se materializan en acciones concretas que responden a las realidades particulares del territorio colombiano.

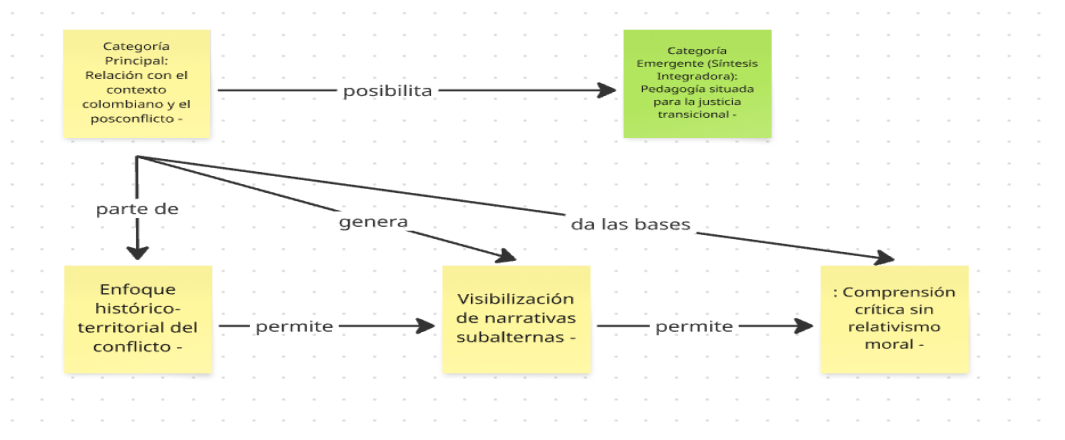
De forma integral, el término que aquí se propone articula cinco dimensiones fundamentales: anclaje territorial del conocimiento; desarrollo de capacidades éticas y emocionales; orientación a la transformación social; integración curricular transversal; y uso de herramientas narrativas como la literatura. A su vez, parafraseando a Pérez (2019) La praxis pedagógica implica superar la drástica separación entre la teoría educativa y la teoría social, entre conocimiento académico, escolar y fuera de la escuela, para crear procesos educativos completos y contextualizados.

Al respecto, en el campo de la educación para la paz, Galtung (1996) señala la necesidad de plantear aproximaciones situadas que respondan a la diversidad cultural, histórica y política de los distintos contextos educativos. La expresión praxis pedagógica transformadora situada recoge estas perspectivas para proponer un modelo comprensivo en el que la educación para la paz no sea una variable dependiente que se circunscribe a una mera activación de contenidos y metodologías, sino un enfoque epistemológico y ético que impregne al conjunto de los gestos y modelos docentes y culturales institucionales.

Categoría: Relación con el contexto colombiano y el posconflicto. C.E. Pedagogía situada para la justicia social

Figura 3.

Relación con el contexto colombiano



La educación para la paz sobre el contexto colombiano. Esta es una categoría que se refiere a un enfoque pedagógico que reconoce las dinámicas territoriales e históricas del conflicto armado y que busca integrar las realidades del posconflicto en los procesos educativos. La educación para la paz busca explorar de qué manera los docentes conciben y aplican estrategias pedagógicas que den respuesta a necesidades específicas de reconciliación, memoria y justicia en una sociedad que atraviesa procesos de transición hacia la paz.

Código Axial 1: Enfoque histórico-territorial del conflicto.

Los docentes entienden que el conflicto armado colombiano es un hecho específico de unas cinco décadas que solo se puede comprender en sus particularidades regionales y temporales; conciencia social de las diferentes expresiones de la violencia según los contextos espaciales e históricos:

"Se centró en la necesidad de abordar el conflicto 'problematizándolo desde una perspectiva histórica y territorial'; afirma que la violencia en Colombia se produjo de manera significativamente diferente en varias regiones, y sus ciclos temporales tenían características específicas que no pueden ser simplificadas." (D1)

"Dicho enfoque es crítico en un contexto donde los territorios ya se han marcado con un legado posconflicto, y la paz no puede buscarse en narrativas unificadas." (D4)

Así pues, González, (2019) afirma que la territorialización del conflicto ha creado condiciones específicas de violencia en Colombia, que necesitan abordajes pedagógicos

específicos. Este autor reconoce la importancia de incluir en el enfoque pedagógico las particularidades históricas y geográficas que han incidido en la configuración de la dinámica conflictiva de cada región, logrando incluir una “educación territorial para la paz” que supera los planteamientos doctrinales educativos que tienden a homogeneizar la narrativa del conflicto. Al reconocer que los impactos de la violencia fueron diversos, los docentes inclusivos logran disminuir el nivel de generalidades sobre el conflicto y contextualizan a sus estudiantes frente a la complejidad del fenómeno institucional en sus territorios.

Código Axial 2: Visibilización de narrativas subalternas.

La visibilización de narrativas subalternas hace alusión a la intencionalidad pedagógica de llevar al aula las voces y vivencias de actores sociales subalternos en la narrativa oficial del conflicto, dándole preponderancia a la visión de las comunidades y las víctimas frente a las versiones institucionales. Como se evidencia en:

“Es nuestra responsabilidad mostrar la perspectiva del pueblo llano en los eventos, como suelen informar los relatos y la narrativa centrada en las figuras políticas e institucionales.” (D2)

“busca relatos y expresiones de las víctimas en el conflicto y las compara con la versión dada en documentos oficiales’. Además de humanizar la violencia, metodológicamente, se problematiza también las versiones oficiales de la historia.” (D5)

Para argumentar en este sentido, Herrera y Pertuz (2016) sostienen que la integración de narrativas subalternas dentro de los procesos educacionales contribuye a una descolonización de la memoria, la cual reconoce el saber y la experiencia de los silenciados por los discursos hegemónicos y es determinante para una paz verdaderamente inclusiva. Visibilizar tales narrativas se convierte en un acto político-pedagógico ya que ataca las construcciones monolíticas y estáticas de la historia, promoviendo una comprensión democrática del conflicto. Como se compara con los documentos oficiales, los docentes también desarrollan las habilidades críticas que les permiten a sus estudiantes cuestionar las versiones por defecto del pasado, lo que a su vez agiliza el proceso de verdad y reconciliación inherente al posconflicto.

Código Axial 3: Comprensión crítica sin relativismo moral.

Este código axial se refiere a la tensión pedagógica entre abogar por una comprensión contextualizada y estructural de las causas del conflicto y, al mismo tiempo, mantener un marco ético firme que no justifique ni relativice las violaciones de los derechos humanos cometidas por los actores armados. Esto es evidente en los extractos citados.

"Resulta pertinente la profundidad analítica con la que aborda las 'motivaciones en contextos históricos' (...) ya que permite explorar las raíces estructurales del conflicto, evitando leer la violencia como un hecho que puede ser entendido en clave exculpatoria." (D3)

"...comprender los motivos no es justificar los hechos (...) distinción que cobra especial relevancia en un escenario donde el debate público acerca de lo ocurrido es frecuentemente reduccionista." (D4)

Jelin (2002) plantea que la educación para la paz debe equilibrar la comprensión de las causas estructurales de la violencia con un posicionamiento ético claro que reconozca el sufrimiento de las víctimas y no relativice las violaciones a los derechos humanos, evitando así caer en un relativismo moral que obstaculice los procesos de justicia y reparación. Esta tensión pedagógica representa uno de los mayores desafíos para los docentes que abordan el conflicto armado en el aula, pues deben navegar entre la contextualización histórica y el juicio ético. La capacidad de analizar críticamente las causas del conflicto sin por ello justificar los hechos de violencia constituye una competencia fundamental para formar ciudadanos capaces de participar constructivamente en los procesos de justicia transicional que caracterizan el escenario del posconflicto colombiano.

La necesidad de abordar el conflicto problematizándolo desde una perspectiva histórica y territorial; afirma que la violencia en Colombia se produjo de manera significativamente diferente en varias regiones, y sus ciclos temporales tenían características específicas que no pueden ser simplificadas. Dicho enfoque es crítico en un contexto donde los territorios ya se han marcado con un legado posconflicto, y la paz no puede buscarse en narrativas unificadas. Este punto hace hincapié en la dismantelación de las versiones de la historia hegemónica y en la reunión de las voces de las personas que han sido marginalizadas.

Concepto emergente. C.E. *Pedagogía situada para la justicia social.*

A partir del análisis de los códigos axiales relacionados con el enfoque histórico-territorial del conflicto, la visibilización de narrativas subalternas y la comprensión crítica sin relativismo moral, emerge el concepto de *pedagogía situada para la justicia transicional*. La *pedagogía situada para la justicia transicional* puede definirse como un enfoque educativo que integra el análisis contextualizado de las dinámicas del conflicto en cada territorio con la recuperación de narrativas históricamente marginalizadas, manteniendo un marco ético que no relativiza las violaciones a los derechos humanos, para contribuir a los procesos de verdad, memoria y reconciliación en contextos de posconflicto. Según Restrepo (2022), este tipo de pedagogía reconoce el papel fundamental de la escuela como espacio de construcción de memoria colectiva y como agente activo en los procesos de justicia transicional, mediante prácticas educativas que responden a las necesidades específicas de cada comunidad afectada por el conflicto armado.

En este sentido, la educación para la paz en Colombia no puede percibirse como un concepto abstracto o superficial; por el contrario, surge como una medida pedagógica inevitable en el contexto de las dinámicas históricas y territoriales del conflicto armado. Estos son los motivos por los cuales los actores tuvieron contacto directo con la realidad del posconflicto y, alternativamente, incluyeron perspectivas críticas y sugestivas –en torno al papel de la escuela en la memoria, la verdad y la reconciliación, entendido en términos escolares como “mecanismos” de desarrollo de “ciudadanías críticas”.

En este sentido, resulta pertinente la profundidad analítica con la que aborda las “motivaciones en contextos históricos” ya que permite explorar las raíces estructurales del conflicto, evitando leer la violencia como un hecho que puede ser entendido en clave exculpatoria distinción que cobra especial relevancia en un escenario donde el debate público acerca de lo ocurrido es frecuentemente reduccionista: la violencia como simple acto criminal o la posición de los actores armados como legítima.

En consecuencia, la educación para la paz, desde esta perspectiva, debe generar una comprensión crítica del pasado que no implique caer en el relativismo, un relativismo del que sería difícil desprenderse cuando se obstaculiza el reconocimiento de las víctimas y sus derechos. Además de humanizar la violencia, metodológicamente, se problematiza también las versiones oficiales de la historia y se posibilita al alumnado reconocer diferentes discursos con los que confrontar. En un país que implementa procesos de verdad y reparación, esta establece los principios de la justicia transicional, a saber, una memoria plural, que resiste al olvido y a la memoria única oficial.

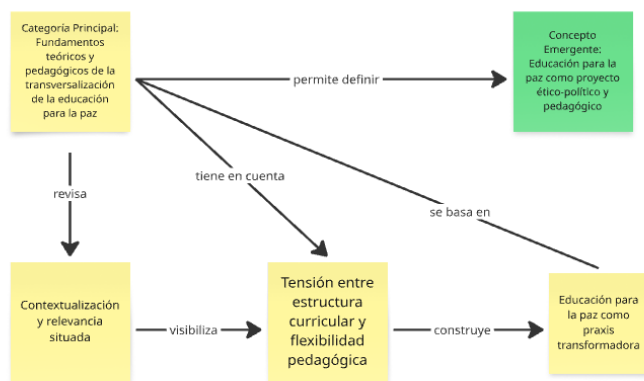
Por otro lado, en la literatura y producción académica encontrada se mencionan los estudios de paz territorial como evidencia de la variabilidad de las dinámicas del posconflicto: los fenómenos y causales son sustancialmente distintos en una región y en otra del país. La pedagogía para la paz no puede ser entonces un modelo; debe, por el contrario, ser adaptable a las diferencias.

Los docentes proponen que la educación para la paz debe ser un proyecto colectivo y a largo plazo. Es decir, se deben poner en práctica todos los días los valores que se les enseña. En este sentido, estas perspectivas coinciden en que el verdadero impacto de la educación para la paz en Colombia solo se podrá evaluar en el mediano y el largo plazo, cuando las nuevas generaciones hayan “aprendido” otras formas de manejar el conflicto y otras formas de relacionarse con la diferencia. Con base en estas reflexiones, se resalta la combinación de rigor académico y convicciones éticas que son necesarias para cumplir con esa labor.

Categoría. Fundamentos teóricos y pedagógicos de la transversalización de la educación para la paz. C.E. Educación para la paz como proyecto ético -político.

Figura 4.

Fundamentos teóricos y pedagógicos



Esta categoría explora los marcos conceptuales y metodológicos que sustentan la integración de la educación para la paz en el currículo escolar. Desde perspectivas como el constructivismo social, la pedagogía crítica y el humanismo emocional, se analiza cómo los docentes conciben la paz no solo como un contenido académico, sino como un compromiso ético, una práctica transformadora y una experiencia vivida. Autores como Freire (1992), con su enfoque de educación liberadora, y Delors (1996), con sus pilares del aprendizaje, aportan fundamentos clave para entender esta transversalización como un proceso multidimensional que involucra tanto estructuras curriculares como prácticas pedagógicas situadas.

Código Axial 1: Tensión entre estructura curricular y flexibilidad pedagógica.

Lo que este código refleja es, pues, un debate que está en el corazón mismo de la educación para la paz: ¿Debería obtener un lugar formal institucional dentro del currículo, o en cambio, debe abrazarse de manera transversal a todas las disciplinas? Claramente, esta pregunta no concierne solo a la educación para la paz, sino que propone concepciones alternativas de cómo el conocimiento y los valores son construidos. La “institucionalización” protege a eduPaz de ser olvidado o reorganizado y colocado con discursos ocasionales, pero al mismo tiempo, la flexibilidad lo entrega a nuevos significados y utiliza en el suelo del aula.

“Sí se puede considerar que la educación para la paz debe ser transversalizada en la educación, pero no es suficiente... crear un espacio autónomo, ¡sugiriendo que pe censo de la paz debería tener su espacio semanal” (D1).

“La educación para la paz debe ser transversal en el currículo... para la formación de individuos conscientes de su papel en una sociedad justa” (D3).

Perkins (2010) plantea que el aprendizaje significativo requiere tanto de estructuras claras como de flexibilidad adaptativa. Mientras que una asignatura asegura tiempo y recursos asegurados, la transversalización facilita la aplicación contextualizada en diversas áreas. Sin embargo, esta tensión no debe resolverse como una dicotomía, sino como un compromiso dialéctico.

La educación para la paz necesita espacios formales que le den legitimidad institucional (por ejemplo, una hora semanal dedicada), pero también debe impregnar todas las disciplinas para no resultar un tema desconectado del resto de la vida escolar. Por ejemplo, ¿por qué no trabajar en matemáticas con análisis de datos sobre desigualdad social? ¿O en literatura, la selección de textos narrativos que traten sobre conflictos y nuevas formas de reconciliarse? Se trata, finalmente, de articular lo explícito con lo transversal, para que la paz no se convierta ni en pura retórica ni en una mera gaceta.

Código Axial 2: Educación para la paz como praxis transformadora.

El código alude a lo ético-político más que a lo metodológico: la paz no es tanto un contenido a enseñar y aprender cuánto una práctica a encarnar, transgrediendo y así mostrando las estructuras de poder, las desigualdades y violencias simbólicas en las aulas. En este sentido, la educación por la paz se conecta al Freire docente como una pedagogía crítica, donde el aprendizaje es un acto de liberación y el facilitador reincide a ser agente. No se trata de “enseñar” la paz, sino de construirla en la acción a través del diálogo, la intervención en el mundo y reflexión sobre ello.

“La transversalización de la educación para la paz dada desde el currículo es poco potente... los implicados en la educación adoptemos La Paz como un objetivo personal y social deseable”. (D1).

“La paz no se enseña con datos históricos sino con prácticas pedagógicas que fomenten la empatía”. (D5).

Freire (1992) sostiene que la verdadera educación es praxis, donde el conocimiento es construido en diálogo con las realidades sociales. Giroux (1998) amplía que la pedagogía crítica debe cuestionar las estructuras opresivas para convertir al aula en un espacio de justicia. La paz como praxis requiere dialéctica entre lo dicho y lo hecho por parte del docente. Por ejemplo, no es suficiente hablar de derechos humanos si en la escuela se banalizan castigos públicos y humillantes.

Es necesario desaprender prácticas autoritarias, fomentar la participación escolar y abordar los conflictos desde un enfoque restaurativo. El papel del maestro ya no es sólo transmisor del conocimiento sino un facilitador de procesos democráticos: la paz es vivida, sentida, practicada en la cotidianidad del aula.

Código Axial 3: Contextualización y relevancia situada.

Este código destaca que la educación para la paz no puede ser un modelo universal, sino que debe adaptarse a las realidades específicas de cada comunidad educativa (rural/urbana, posconflicto, multicultural, etc.). La transversalización efectiva ocurre cuando los contenidos y metodologías parten de las experiencias, conflictos y saberes locales. Por ejemplo, en una zona afectada por la violencia armada, trabajar la paz desde la memoria histórica será clave; en contextos de discriminación étnica, deberá enfatizarse en el antirracismo.

“Analizar discursos de odio en lenguaje” o “promover el pensamiento lógico para decisiones justas en matemáticas”. D4 “Investigar el impacto ambiental del conflicto en ciencias”. (D5)

De Sousa Santos (2010) propone, que valoran los saberes locales frente a modelos educativos hegemónicos. Se añade que el currículo debe ser democrático y situado, respondiendo a las necesidades de las comunidades (Apple, 2012). La contextualización evita que la paz sea un discurso vacío. Por ejemplo, en una escuela rural, podría trabajarse desde el cuidado del territorio; en una urbana, desde la convivencia intercultural. Esto requiere docentes investigadores de su entorno, capaces de diseñar proyectos pedagógicos que partan de

problemáticas reales (ej.: talleres sobre resolución de conflictos barriales, análisis de noticias locales con enfoque de paz). Así, la educación para la paz se vuelve relevante y transformadora.

Concepto emergente. C.E. Educación par la paz como proyecto ético -político.

La educación para la paz se perfila como proyecto ético-político y pedagógico en el que se articula la tensión de la institucionalización curricular y la transformación social situada, pues amalgamas referentes teóricos como la pedagogía crítica de la liberación de Freire (1992), donde la educación es entendida como un acto de libertad, con el proceso decolonial De Sousa Santos (2010), las cuales dignifican el saber local. Bajo estas premisas y sostenido de la propuesta de equilibrio curricular de Perkins (2010), entendido como la obligación de coherencia entre el decir formal y la praxis pedagógica transformadora, en el cual el docente es un agente de cambio y el currículo se democratiza para cada contexto particular. La educación para la paz irrumpe su dimensión académica y se instaura como responsabilidad colectiva a favor de la justicia social, la memoria y la convivencia desde la interculturalidad.

SÍNTESIS UNIDAD INFORMACIÓN: *Unidad de información: Concepciones y Fundamentos de la Educación para la Paz*

Momento I De Teorización.

En la tabla siguiente se sistematiza la interrelación de los hallazgos del análisis cualitativo en sus cuatro componentes clave: Unidad de Información, Unidad de Análisis, Categorías, Códigos Axiales, para integrar y sintetizar los Códigos Axiales propuestos hasta construir una primera teorización sustantiva, anclada en las prácticas pedagógicas documentadas. Como puede verse, la estructura metodológica de esta tabla no solo da cuenta del proceso analítico desde los datos empíricos hasta la abstracción teórica, sino que además explicita cómo las tensiones, contradicciones y consensos en las voces docentes permiten construir nuevos marcos interpretativos del fenómeno de la educación para la paz. En esta línea, se subraya la consistencia de nuestra interpretación con el paradigma constructivista asumido desde una postura cualitativa.

Tabla 2

Unidad de información: Concepciones y fundamentos de la educación para la paz

UNIDAD DE INFORMACIÓN	CATEGORÍAS	CATEGORÍAS EMERGENTES
Concepciones y Fundamentos de la Educación para la Paz <i>Definición:</i> Enfoques teóricos y prácticos que sustentan la educación para la paz desde perspectivas pedagógicas, éticas y contextuales en el marco del posconflicto colombiano.	Concepciones de los docentes sobre educación para la paz <i>Definición:</i> Percepciones y marcos interpretativos que los educadores tienen sobre el papel de la educación en la construcción de paz.	Praxis pedagógica transformadora situada <i>Definición:</i> Acción educativa contextualizada que busca generar cambios sociales desde realidades territoriales específicas, integrando justicia social y participación crítica.
	Relación con el contexto colombiano y el posconflicto <i>Definición:</i> Vínculos entre los procesos educativos y las dinámicas sociales, políticas y culturales del posconflicto en Colombia.	Pedagogía situada para la justicia transicional <i>Definición:</i> Enfoque educativo que articula procesos de enseñanza-aprendizaje con mecanismos de justicia transicional en territorios afectados por el conflicto armado.
	Fundamentos teóricos de la transversalización de la educación para la paz <i>Definición:</i> Bases conceptuales para integrar la educación para la paz en diversos espacios curriculares e institucionales.	Educación para la paz como proyecto ética <i>Definición:</i> Compromiso educativo orientado a la transformación social desde principios de justicia, memoria histórica y participación democrático-político

Nota: Elaboración propia, 2025

Unidad de Información: Uso de la literatura como herramienta pedagógica para la paz

La literatura se evidencia como un eje transversal en las estrategias pedagógicas de los cinco docentes entrevistados, aunque cada uno la articula desde enfoques particulares acordes a las perspectivas de educación para la paz. Según el Docente 1, la literatura no se reduce a un objeto de estudio estático, sino que se torna “inspiración para una creación propia”, ya que deja de considerarse solo a los estudiantes como receptores pasivos de narrativas para fomentar su producción activa.

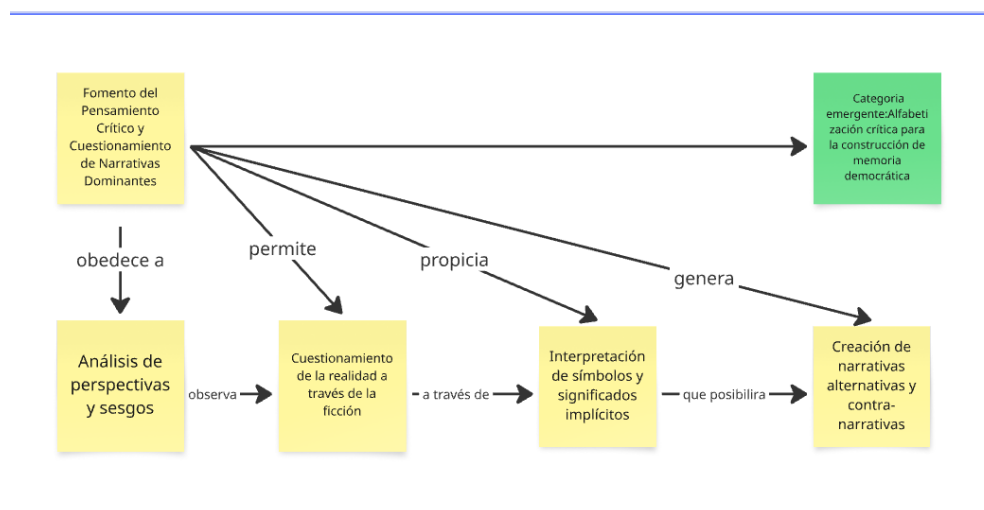
Desde un enfoque constructivista, se busca que los jóvenes reelaboren sus experiencias de conflicto a través de la escritura creativa; en este sentido, la literatura deviene en un puente entre lo vivencial y lo reflexivo. Sin embargo, como resalta el mismo docente, para ello no basta con el texto en sí, sino que hacen falta también “cuestionar estructuras de poder”, a través de la vinculación de los textos de los estudiantes con análisis críticos de las injusticias sociales. Las 4 categorías del uso de la literatura como herramienta pedagógica para la paz que se evidencian en las fuentes son; fomento del pensamiento crítico y cuestionamiento de narrativas dominantes, memoria y su relevancia en la construcción de paz, conexión con la memoria histórica y el contexto y literatura como herramienta de transformación social.

Categoría: Fomento del pensamiento crítico y cuestionamiento de narrativas dominantes.

Concepto Emergente: Alfabetización crítica

Figura 5.

Fomento del pensamiento crítico



El fomento del pensamiento crítico y el cuestionamiento de narrativas dominantes constituye una categoría fundamental en el marco de la educación para la paz, particularmente en contextos de posconflicto como el colombiano. Esta categoría se define como el conjunto de estrategias pedagógicas planificadas con el apoyo de los estudiantes en su capacidad analítica y posteriormente reconstruyendo discursos dominantes a través de la literatura. En palabras de Freire (2005), la lectura crítica se convierte en un acto de la política de la decodificación hombre como un ser cultural que puede descodificar el mundo.

Por otro lado, Giroux (2004) interpreta: “El pensamiento crítico en Educación como no solo involucra una ampliación analítica, sino también un compromiso social que cuestiona cualquier estructura social que propague la desigualdad y la injusticia” (p.43).

Código Axial 1: Análisis de perspectivas y sesgos.

En tanto, desde el mismo código axial, el código se vincula con la fomentar la capacidad de los estudiantes de identificar y analizar las diversas perspectivas, posicionamientos ideológicos y los sesgos que contienen los textos literarios. Esto realiza a su vez la reconfiguración de aprendizajes de destrezas vinculadas con cómo los autores ven y cuentan, que implica la formación de lxs estudiantes en comparar puntos de vista y en la formulación de sentidos posibles más allá de la mirada naturalizada.

“Fomentar el pensamiento crítico implica ayudar a los estudiantes a cuestionar lo que leen, a identificar sesgos en los textos y a construir sus propias interpretaciones basadas en evidencia y razonamiento lógico.” (D1).

“Utilizo varios métodos para lograrlo: Análisis comparativos de textos. Trabajo con textos que presentan diferentes versiones de un mismo hecho histórico o social.” (D4).

Según Luke (2012), la alfabetización crítica implica enseñar a los estudiantes a examinar cómo los textos los posicionan a ellos, los lectores, a la vez que constituyen realidades sociales, reconociendo que todo texto se sitúa histórica y culturalmente. Cassany (2006), por su parte, propone que leer críticamente implica desentrañar la ideología que subyace en el discurso, reconociendo que ningún texto puede ser neutral y que cada autor de texto escribe desde una posición que permita hacer determinadas lecturas de la realidad. La capacidad del docente para mostrar a sus estudiantes las múltiples visiones y sesgos de la literatura acerca del conflicto armado colombiano no es un acto solo analítico, sino un acto político-pedagógico.

Esto se multiplica en contexto postconflicto donde coexisten múltiples narrativas de lo que supuestamente ocurrió. Político-pedagógico en tanto implica identificar estas múltiples

visiones y a partir de ellas, formar estudiantes capaces de desenvolverse en una sociedad en la que la interpretación del pasado sigue siendo disputable y tensional.

Código Axial 2: Cuestionamiento de la realidad a través de la ficción.

Mediante este código que se establece que los profesores utilizan la literatura de ficción como un dispositivo de inquisición y problematización de la realidad social, política e histórica sobre la producción del conflicto armado en Colombia. La lectura de la ficción crea un puente entre lo ficticio o lo hipotético con lo real, lo que permite a los estudiantes no caer en las garras de la inmediatez del acontecimiento para distanciarse y mirar críticamente el hecho histórico como la mediación estética de la literatura.

"La obra se estudia en el aula no solo como un relato de ficción, sino como un dispositivo de memoria" (D1, observación 3)

"La literatura es una herramienta poderosa para cuestionar las estructuras de poder y las injusticias sociales. A través de textos que abordan temas como la discriminación, la pobreza y la opresión, fomento en los estudiantes una reflexión crítica sobre las desigualdades y los mecanismos de poder que las perpetúan." (D3).

Sarlo (2005) explica que, por otro lado, la ficción puede tratar aspectos de la realidad que no pueden ser abordados por el lenguaje del testimonio y la historia. La dimensión subjetiva de las experiencias traumáticas derivadas de la violencia política posibilitó que las víctimas y testigos involucrados en el trabajo logaran, en cierta medida, trascender la parálisis y el impacto del trauma. La ficción se convierte en una herramienta para cuestionar la realidad, un objetivo pedagógico que pone en duda la simple apreciación de la literatura como un objeto de belleza estética. Los profesores estuvieron de acuerdo en que la ficción evitaba a los estudiantes el trauma y, por lo tanto, los aproximaban a situaciones que la lengua-persistencia histórica simplemente no podía alcanzar.

Hacer referencia al uso de la literatura para interrogar y entredicho la realidad social y realista. Con la invención, los estudiantes poseen la verdadera oportunidad de crear un vínculo

configurado entre los mundos invencibles y sus propias existencias, lo que puede contribuir a un entendimiento crítico más plena de su verdadero y entrecruzado de policiales e historia:

“La literatura es una poderosa herramienta para cuestionar las estructuras de poder y las injusticias sociales. A través de textos que abordan temas como la discriminación, la pobreza y la opresión, promuevo en los estudiantes una reflexión crítica sobre las desigualdades y los mecanismos de poder que las perpetúan” (D4).

Igualmente, en las observaciones se registra:

“Los estudiantes contrastan los eventos de las obras literarias con hechos reales del conflicto armado, sus propias historias familiares o comunitarias, y el contexto histórico y social” (D2).

La ficción, en este caso, se puede usar como un paso inicial para el cuestionamiento crítico de nuestra realidad. Como Nussbaum (2010) sugiere, la literatura nutre la imaginación narrativa, que en última instancia es una capacidad que necesita desarrollarse si es que queremos ser buenos ciudadanos democráticos y comprender lo que significa para otros vivir y cuestionar nuestra propia perspectiva. Del mismo modo, el argumento de Gadotti (2008) es que la ficción es capaz de articular experiencias allí donde vuelven menos accesibles a través de discursos historiográficos tradicionales.

En su caso, la ficción nos ayuda a responder por la violencia política. Es decir, la ficción puede ser usada como una generativa de realidad en una poderosa forma de pedagogía crítica: enseñar, como señala Freire (1992), como arte del reconocimiento que nos permite acercarnos más profundamente a la realidad, leer el mundo, en lugar de simple lectores de lo escrito.

Código Axial 3: Interpretación de símbolos y significados implícitos.

El siguiente código axial refiere a aquellas prácticas docentes tendientes a fomentar el aprendizaje de los estudiantes acerca de identificar, analizar e interpretar elementos e indicadores simbólicos y no explícitos en los textos literarios sobre conflicto armado. Se encuentra relacionado con la necesidad de abstraerse de una lectura funcionalista y mediante la superficie de significados acceder a otros niveles de significación, en donde sea posible identificar

cómo los recursos literarios tales como metáforas, alegorías, símbolos, funciones, entre otros, constituyen formas de vehiculización de cuestiones complejas de la realidad sociopolítica.

"Uno de los símbolos más potentes es la ceguera de Ismael, que no solo representa su limitación física, sino que funciona como una alegoría de la incapacidad de una sociedad para ver la violencia que ocurre ante sus ojos y la complicidad de quienes han permitido que el horror continúe." (D1 observación 3)

"Los recursos narrativos, como el uso de metáforas, símbolos y la construcción del personaje, al analizarlo, los estudiantes pueden descubrir significados más profundos y comprender cómo la literatura refleja y cuestiona la realidad." (D3 observación 2)

Además, Ricoeur (2004) alude a que la interpretación simbólica implica un proceso hermenéutico que revela significados que no son simplemente vehiculares y expone sentidos ocultos a través de la interacción entre el texto y el lector. Por otro lado, Eco considera que interpretar el texto literario conduce al lector a activar competencias lectoras para interpretar las estrategias de discurso del autor y realizar los vacíos de indeterminación para involucrarse activamente en la construcción del significado. En este sentido, la interpretación de los símbolos y significados imbricados en la literatura del conflicto colombiano constituye una estrategia pedagógica útil debido a que algunas narrativas violentas podría ser un tema poco factible de tratar en el aula.

De esta manera, a partir de la ceguera de un personaje literario o un pueblo sin nombre, los estudiantes pueden acercarse a la indiferencia social frente a la violencia o al desarraigo generalizado producido por el desplazamiento forzado sin la necesidad de una intervención directa. Este abordaje con distancia, facilitado por lo simbólico, permite una discusión profunda sin revictimización, así como desarrolla habilidades de construcción de sentido aplicables a otros discursos.

Código Axial 4: Construcción de narrativas.

Este código señala como la creación por el cual los estudiantes no solo consumen las narrativas establecidas disponibles, sino que hacen sus propias narraciones compiten,

complementan y rechazan las narrativas históricas establecidas. Esto es permitir para aventurar en varias visiones marginales y ofrecer visiones de posibilidades en varios eventos históricos. La siguiente cita ejemplifica este código:

"Como parte de la exploración creativa de la novela, los estudiantes participan en una actividad de escritura en la que proponen finales alternativos o redactan cartas dirigidas a los personajes, con el fin de profundizar en emociones y perspectivas que la obra deja implícitas o poco desarrolladas" (D2 Observación 1).

"La literatura nos da la posibilidad de imaginar otros mundos, de pensar en alternativas a las realidades opresivas y de dotar a los estudiantes de herramientas críticas para enfrentar su entorno con una mirada más analítica y transformadora" (D4).

Desde un punto de vista teórico, este enfoque está respaldado por los escritos de Trouillot (1995). Según el autor, la historia implica el silenciamiento de las voces y experiencias de muchas personas. Establecer contra-narrativas, por lo tanto, es resistir múltiples formas de silencio. Además, siguiendo a García y González (2019), la tarea lo propio de la humanidad consiste en "cepillar la historia a contrapelo" y encontrar las experiencias y voces que la historia oficial ha silenciado. Al crear narrativas alternativas, los estudiantes ejercen su agencia y pasan de ser consumidores pasivos de la historia a productores activos de conocimiento. Sus horizontes no solo se amplían para incluir más experiencias pasadas, sino que también pueden imaginar más futuros, desarrollando su propia "utopía crítica" que cuestiona su entorno social y político y los capacita a todos para imaginar formas alternativas de organización.

Código axial 5: Perspectivas y sesgos.

Este código axial se refiere a la capacidad de identificar, examinar y cuestionar las distintas perspectivas y los sesgos dentro de los textos literarios y la interpretación del acontecimiento histórico de los estudiantes. Este es un proceso crítico mediante el cual los estudiantes tienen la oportunidad de darse cuenta de que las narrativas son activadas por la posición ideológica, el contexto sociocultural, y la experiencia y el camino personales.

"Para fomentar el pensamiento crítico implica ayudar a los estudiantes a cuestionar lo que leen, a identificar sesgos en los textos y a construir sus propias interpretaciones basadas en evidencia y razonamiento lógico" (D4).

"Muchos textos nos permiten evidenciar cómo ciertas ideologías han sido naturalizadas a lo largo del tiempo y cómo la literatura puede ser una herramienta de resistencia" (D5).

Lo que demuestra el potencial de la literatura para develar y cuestionar ideologías naturalizadas. Según Jelin (2002), el presente tipo de análisis crítico es esencial en la construcción de una memoria democrática, puesto que implica el reconocimiento de la memoria como una lucha y una disputa, y también implica la existencia de múltiples memorias.

Por otro lado, también en la esfera de lo que Todorov (2000) denominaría como "memoria ejemplar", el tipo de memoria que permite que las sociedades aprendan de estas lecciones para actuar en el presente. La importancia del presente código reside en la capacidad de transformar la lectura en un acto político y ético, desde una perspectiva en que los estudiantes no son consumidores de narrativas, sino que observadores críticos que se cuestionan y analizan, y en interrogación constante. Esa relación con la palabra fomenta una sociedad crítica que da paso a formación de ciudadanía crítica, capaz de oponerse a ciertos discursos hegemónicos o simplistas y, en última instancia, construir una sociedad reflexiva.

Concepto Emergente. C.E. *La alfabetización crítica para la construcción de la memoria democrática.*

La alfabetización crítica para la construcción de la memoria democrática se puede definir como un proceso pedagógico a través de la literatura y otras expresiones culturales que promueve capacidades para analizar críticamente las narrativas del conflicto armado entre los estudiantes, identificar perspectivas y sesgos en los discursos y los elementos simbólicos y significados implícitos interpretativos y crear narrativas alternativas para formar una comprensión más inclusiva y plural del pasado reciente. Este concepto combina la definición de alfabetización crítica presentada por McLaren (2009), la alfabetización no es solo una destreza productiva; es también una práctica social de poder. Por lo cual, puede decirse, que memoria

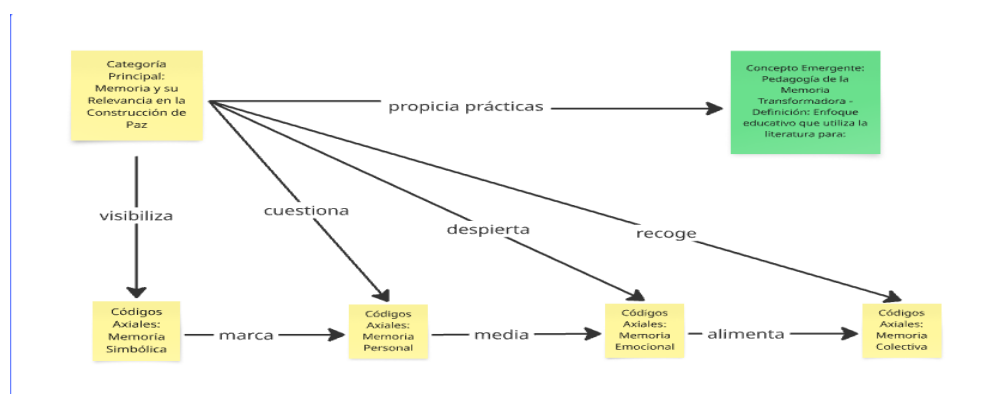
democrática no solo refiere a la enseñanza básica, es una actividad política, un campo de relaciones de poder. En el contexto del posconflicto en Colombia, este enfoque pedagógico puede formular ciudadanos para no solo comprender críticamente el pasado violento, pero rechazar la violencia en el futuro, sino también para participar activamente en la construcción colectiva de la memoria del mayor reconocimiento de la diversidad de experiencias.

La Memoria Crítica implica, por lo tanto, tanto el desarrollo de técnicas de lectura crítica como la competencia para cuestionar las narrativas dominantes, entender los símbolos y los significados tácitos, y producir contra-narrativas que propongan interpretaciones alternativas de eventos del pasado. Como argumenta Jelin (2002) “La memoria es política, y lo es en el doble sentido de campo de lucha por la significación y por la pertenencia” (p.36). La alfabetización mnémica crítica prepara a los estudiantes para participar en esta lucha de manera crítica, fomentando una memoria histórica pluralista y democrática. Memoria Crítica es un concepto interdisciplinario que se apoya en la pedagogía crítica y la hermenéutica mientras se basa en los estudios de memoria para proponer una manera constructivista de entender cómo la literatura puede ayudar a formar ciudadanos críticos competentes en el campo de la hermenéutica, poco menos activo, que es el pasado.

Categoría: Memoria y su Relevancia en la Construcción de Paz. C.E. Pedagogía de la memoria transformadora

Figura 6.

Pedagogía de la memoria transformadora.



La categoría “Memoria y su relevancia en la construcción de paz” se refiere a los procesos a través de los cuales la memoria, en sus diferentes dimensiones, actúa como productor de escenarios de paz y reconciliación, biografías de vida pacífica, en contextos educativos. Así, esta categoría involucra cómo la literatura impulsa el proceso de explorar, procesar y transformar experiencias en torno al conflicto. La memoria, según Jelin en (2003) “No es un depósito pasivo de hechos, sino un proceso activo de producción de significados con profundas implicancias políticas y sociales” (p. 31).

En el ámbito educativo y siguiendo a Herrera y Pertuz (2016), las prácticas pedagógicas orientadas a la educación para la paz buscan formar sujetos críticamente capaces de hacer del pasado violento una referencia para su no repetición, con el fin de construir un futuro que desafíe las narrativas de la violencia. Dichas prácticas incluyen estrategias como la lectura y análisis crítico de textos literarios vinculados a la memoria histórica, el uso de testimonios y relatos de víctimas en espacios de reflexión, la implementación de círculos de diálogo y pedagogías de la memoria, así como proyectos escolares que integran arte, escritura y teatro para resignificar experiencias traumáticas. La base conceptual de esta categoría se encuentra en el planteamiento de Todorov (2000) sobre la “memoria ejemplar”, según el cual “lo que cambia es la forma de emplear la experiencia del pasado en orden al presente, de sacar partido de las lecciones de las injusticias padecidas para luchar contra las de hoy día” (p.27).

Código Axial 1: Memoria personal.

El eje axial denota la dimensión íntima y subjetiva de la memoria, dado que las experiencias personales de los alumnos y las experiencias de sus familias constituyen puntos de referencia desde los cuales se entienden los fenómenos históricos más universales. Por un lado, la memoria personal funciona como un puente que permite que la experiencia cotidiana obtenida se conecte con los temas literarios; por otro lado, los alumnos tienen el espacio para procesar y reorganizar sus experiencias en el formato además artístico y creativo. La memoria subjetiva observa los relatos personales y la memoria familiar:

"Los estudiantes escriben cartas a Ismael u Otilia desde sus propias experiencias familiares. Surgen confesiones como: 'Mi abuela también perdió a su esposo y nunca denunció'" (D2 observación 2).

"Cuando leemos testimonios o novelas que abordan el conflicto, es inevitable que los estudiantes conecten esas historias con sus propias vivencias o con lo que han escuchado en sus familias" (D5).

Como se ha señalado, se trata de una conexión casi inevitable entre lo literario y lo personal. Teóricamente, tal código responde al de Halbwachs (1997) quien argumenta que incluso los recuerdos más íntimos se encuentran siempre socialmente mediados y etiquetados por el lenguaje y la cultura. Larrosa (2003) complementa esta línea al afirmar, que leer siempre es una experiencia de constitución y transformación del lector, en la que lo leído solo adquiere sentido en relación con su historia. El valor pedagógico de la memoria personal radica en su capacidad para hacer que el aprendizaje sea significativo y transformador. Esto es especialmente cierto, si los estudiantes son capaces de situar los contenidos literarios en su propia historia familiar.

En este caso, el conocimiento deja de ser abstracto y se vuelve encarnado, corporeizado, en experiencias vividas y, por lo tanto, emocionalmente significativas. Finalmente, el aprendizaje contextual puede facilitar un compromiso más profundo con la construcción de paz, ya que permite a los estudiantes no considerar la violencia como algo distante o separado, sino como una realidad que ha afectado y sigue afectando a sus vidas y comunidades.

Código Axial 2: Memoria colectiva.

La memoria colectiva parte de los procesos a través de los cuales grupos sociales construyen, mantienen y transforman narrativas compartidas sobre el pasado. En el caso de la esfera educativa que estoy analizando, la memoria colectiva se manifiesta en la aparición de narrativas que los alumnos comprenden cuando pueden discernir los patrones y ligar lo que han vivido con la realidad social e histórica subyacente, sobre todo, en el caso de mi investigación, relacionando tales aspectos con la violencia armada y otras formas de la llamada violencia

estructural. Este código está presente en la declaración: “Durante la discusión grupal, surgen testimonios conmovedores.

Un estudiante señala: 'En mi barrio también hubo una masacre como la que se describe en el libro, pero nunca se supo la verdad'" (D3 observación 2).

"Abordo el tema de la reconciliación y la construcción de memoria compartida promoviendo el diálogo abierto y respetuoso sobre los eventos que marcaron nuestra historia. Fomento que los estudiantes comprendan las diferentes perspectivas sobre esos eventos, ayudándolos a construir una memoria colectiva basada en la empatía y el entendimiento mutuo" (D2).

Una dimensión dialógica y plural de la construcción de memoria colectiva. Como se ha discutido anteriormente, la memoria colectiva es a menudo entendida como el resultado monolítico y homogéneo de un proceso de recordar inherente al proceso de construcción de naciones y enemigos. De hecho, el concepto de memoria colectiva, establecido por Halbwachs (1997) y más tarde desarrollado por autores como Nora (2018), refiere a la forma en que un grupo social a lo largo del tiempo construye y reconstruye sus visiones del pasado a la luz de la situación presente. Puede entenderse entonces, que, en un caso de conflicto y posconflicto, la memoria colectiva se convierte en campo de lucha política para diversas partes que compiten por imponer sus interpretaciones del pasado. Según esa comprensión, la memoria colectiva en el aula se trata de un acto democrático del pasado, ya que les permite a las voces y experiencias subalternas promediar la hegemonía actual.

En ese sentido, el proceso descrito es sumamente transformativo. Puede ser entendido lo mismo que Lederach (1995): “imaginación moral”, es decir, la capacidad de imaginar y al mismo tiempo producir respuestas e iniciativas enraizadas en los desafíos reales del mundo que van más allá y, a la larga, rompen la inercia de los ciclos destructivos. A través de la oportunidad, el ámbito y la escala, los estudiantes pueden desarrollar una poderosa responsabilidad y compromiso compartidos con la no repetición en relación con un pasado violento.

Código Axial 3: Memoria simbólica.

La memoria simbólica proporciona un vocabulario para nombrar lo que no se puede nombrar o para pensar en experiencias que son demasiado difíciles de pensar. Código que se materializa en:

"Uno de los símbolos más potentes es la ceguera de Ismael, que no solo representa su limitación física, sino que funciona como una alegoría de la incapacidad de una sociedad para ver la violencia que ocurre ante sus ojos y la complicidad de quienes han permitido que el horror continúe." (D1 observación 2)

"Al analizar los recursos narrativos, como el uso de metáforas, símbolos y la construcción de personajes, los estudiantes pueden descubrir significados más profundos y comprender cómo la literatura refleja y cuestiona la realidad" (D2 Observación 3)

En términos teóricos, la memoria simbólica puede ser abordada a través de lo que Ricoeur (2004) El símbolo de valor heurístico que permite penetrar en una dimensión de experiencia a la que no podría tener acceso de otra manera. En relaciones con la violencia, lo que Veena Das (2007) señala acerca del simbolismo crudo sucede al convertirse en presentación del testimonio del cuerpo, es decir, de aquello que ha sido inscripto en la corporalidad en forma de experiencia traumática inarticulable: el lenguaje simbólico permite que se conviertan en testimonios del cuerpo aquel sin palabras que jamás pudo haber sido expresado. En términos pedagógicos, por lo tanto, la memoria simbólica posibilita un puente de mediación entre traumas y procesos de entendimiento y construcción. A través de sus simbolismos, los símbolos proveen una distancia estética que a través de la cual estudiantes pueden acercarse a realidades dolorosas e inhumanas sin verse abrumados, permitiendo así una confrontación crítica pero soportable con el pasado violento. En consecuencia, lo simbólico contribuye enormemente a la consolidación de la paz, ya que, según Lederach (2017), la transformación de los conflictos depende de cambios no solo en estructuras sino en la manera en las que las personas conciben y construyen sus vidas.

Código Axial 4: Memoria Emocional

En cuanto a este código axial, la clave es la dimensión afectiva de la memoria. Por otro lado, las emociones actúan como avivadoras de la memoria y los puntos de conexión entre su reside experiencia personal y su comprensión de los más grandes procesos sociales. La memoria

emocional también considera que el aprendizaje y la conciencia no son únicamente cognitivos, sino que están imbuidos en respuestas emotivas que pueden estimular o disminuir el proceso transformativo.

"La emoción también es un factor relevante en la interpretación de los textos literarios por parte de los estudiantes en relación con la memoria histórica. De hecho, al final de cada capítulo, los alumnos pueden llenar un "Diario de emociones" donde expresan sus sentimientos. (D2, observación 2)

"hay tantas expresiones como "rabia, tristeza, impotencia" que frecuentan los diarios, lo que es una prueba irrefutable de cómo estos textos son incendiarios para los estudiantes. Y es que las manifestaciones de empatía fomentadas en los alumnos transmiten al nivel más profundo el sufrimiento humano, la presión y la lucha." (D1).

La evidencia de lo anterior es compatible con la afirmación de los autores sobre el papel de la empatía como puente entre la experiencia privada y la comprensión de la memoria. Respecto a la teoría, la memoria emocional puede ajustarse al razonamiento de Nussbaum. (2010) Como ejemplifica, según el autor, las emociones no son ese tipo de impulso irracional que oscurece nuestra razón, son una valoración cognitiva; Las emociones son evaluaciones de lo que valoramos y necesitamos. También apoyan nuestra evaluación cuanto a la calidad de nuestras vidas y nuestras relaciones con los demás.

En este sentido, Gadotti (2008) concuerda con la premisa de que, en lo que respecta a la educación para la paz, la comprensión de la razón y la injusticia deben mezclarse con la emoción para impulsar la transformación activa. En términos de traer al aula la memoria emocional, creemos que tiene sentido educativo. Es decir, vincula la evidencia histórica con la manifestación del conocimiento en forma personalizada viva. En otras palabras, si la obra verbal y el dolor de la persona en la pintura son cercanos a los estudiantes, esto les da la oportunidad de conectar con sus propias experiencias en la cultura de memoria.

Concepto emergente. C.E. *Pedagogía de la memoria transformadora*

Con base en el análisis de los cuatro códigos axiales que componen la categoría Memoria y su relevancia en la construcción de paz emerge el concepto de Pedagogía de la Memoria

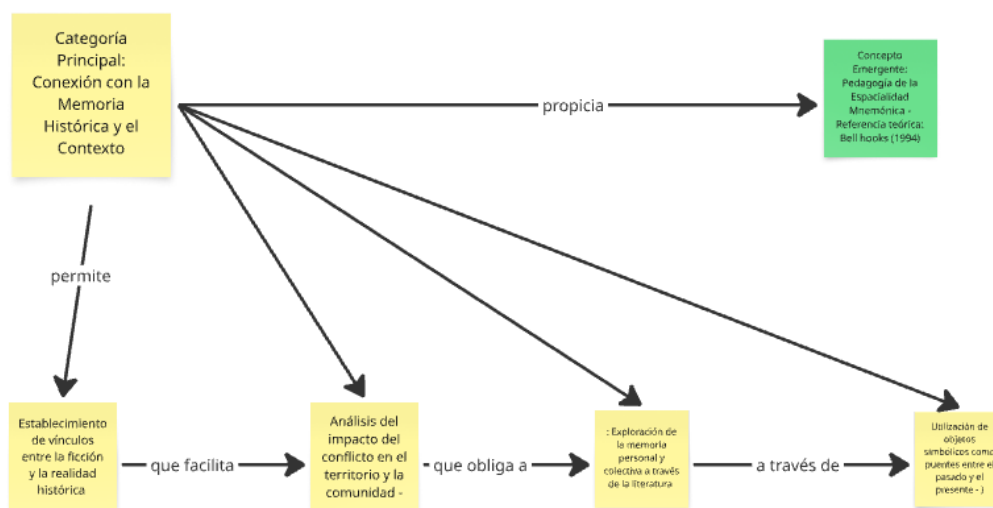
Transformadora. Este concepto puede definirse como un enfoque educativo que utiliza la literatura como vehículo para la exploración, la comprensión y la transformación de las experiencias del conflicto, fomentando el desarrollo de competencias ciudadanas para la construcción de paz. Este concepto abarca las dimensiones personal, colectiva, simbólica y emocional de la memoria, reconociendo que la educación para la paz aborda tanto el aprendizaje cognitivo como el afectivo. Como explican Herrera y Pertuz (2016), las pedagogías de la memoria no buscan simplemente transmitir informaciones sino formar individuos políticos que adopten una postura crítica y activa en relación con la historia.

La Pedagogía de la Memoria Transformadora descansa en lo que Freire (1992) llama educación problematizadora: una que empieza de la realidad concreta de los educandos para fomentar la comprensión crítica y la acción transformadora. Propone que la memoria, cuando es inculcada a través de un enfoque pedagógico, puede ser un poderoso recurso para la construcción de paz, ya que les permite a los estudiantes a entender las raíces de la violencia, tener empatía hacia las diferentes experiencias del conflicto y comprometerse con la no repetición.

Categoría: Conexión con la Memoria Histórica y el Contexto. C.E. Pedagogía de la especialidad mnemónica.

Figura 7.

Conexión con la Memoria Histórica y el Contexto.



La categoría “Conexión con la memoria histórica y el contexto” alude a los procesos pedagógicos que permiten establecer vínculos significativos entre las obras literarias y los contextos histórico-sociales que representan o con los que dialogan. En este sentido, esta categoría explora el modo en que la literatura funciona como dispositivo y posibilita a los estudiantes comprender, interrogar y resignificar la memoria histórica, especialmente en contextos de conflicto y violencia. Según Jelin (2002) la memoria histórica no es un dato, sino una construcción social narrativa que implica un trabajo activo de producción y transformación de sentidos y significados sobre el pasado.

Asimismo, en el campo educativo, como Herrera y Pertuz (2016) señala, las prácticas pedagógicas que vinculan literatura y memoria histórica contribuyen a la conformación de subjetividades políticas que puedan comprender críticamente el pasado para proyectar futuros más justos y democráticos. Esta categoría se basa en lo que Ricoeur (2004) llama “representancia”, es decir, la capacidad que tienen las narrativas de hacer presente lo ausente y permitir formas de acceso al pasado que complementan y complejizan el conocimiento histórico.

Código Axial 1: Establecimiento de vínculos entre la ficción y la realidad histórica.

Este código axial puede referirse a las prácticas pedagógicas que apuntan a discernir y analizar la relación entre áulicos de elementos ficticios de la literatura obras y los hechos históricos reales que, al lo manifestado verbalmente o por escrito, pueden desempeñar un papel clave en dialogar con un trabajo particular o en una interpretación de este. Por este motivo, permiten a los estudiantes sacar conclusiones en torno a cómo, por un lado, la literatura proporciona interpretaciones y manifestaciones específicas de la realidad histórica, y por otro lado, se nutre de esta misma.

"A lo largo de la lectura, los estudiantes establecen paralelismos entre las masacres ficticias descritas en la novela y eventos reales ocurridos en Antioquia, como las masacres de El Aro y San Carlos. Mediante el análisis de testimonios, reportes periodísticos y documentos históricos, comparan los relatos literarios con las experiencias vividas por las comunidades afectadas, identificando patrones comunes que se repiten en distintos contextos de violencia". Este extracto muestra cómo se fomenta un análisis comparativo entre la ficción literaria y los acontecimientos históricos documentados. (D4, observación 1)

"Vinculo la literatura con otras disciplinas como la historia, la geografía y la sociología e incluso en lenguas extranjeras, para proporcionar una visión más completa de los hechos históricos. A través de la integración de estas áreas, los estudiantes pueden comprender mejor el contexto social, político y económico en el que se desarrollaron ciertos eventos, lo que enriquece su comprensión de la memoria histórica" (D1).

En términos teóricos, el mencionado código tiene su fundamento en White (1992). quien considera que las epistemes de la literatura y de la historiografía revelan el uso del lenguaje y de ciertos tropos narrativos para contabilizar el pasado. Los diferencian no los modos de creación, sino más bien las pretensiones de verdad: "todo discurso, sea histórico o ficcional, se relaciona con cualquier otro discurso por analogía con el paradigma judicial". A su vez, el mismo Rancière (2009), aunque se refiera a la literatura en si misma independiente en su término de régimen estético del arte, manifiesta los cambios que la literatura moderna opera sobre la relación de lo real y lo ficticio o entre lo verdadero y lo falso, complicando las fronteras de esas esferas. El valor educativo de vincular la ficción con la realidad reside en su capacidad para cultivar una comprensión más sofisticada y complicada en los estudiantes sobre la historia. Comparar las

representaciones literarias con fuentes históricas familiariza a los estudiantes con multiplicidad de perspectivas, silencios y controversias que dan forma a la memoria histórica.

Código Axial 2: Exploración de la memoria personal y colectiva a través de la literatura.

En cuanto a este eje axial, la literatura opera como mecanismo que permite a los estudiantes investigar y expresar sus propias memorias familiares e individuales mientras las colocan en relación con los procesos históricos y otras memorias colectivas. Es un proceso de doble vía; por un lado, la literatura provee luz y significado a las propias experiencias y, por otro, las propias experiencias enriquecen la comprensión de los textos literarios.

Esto se muestra en la declaración: “Los estudiantes escriben cartas a Ismael u Otilia desde sus propias experiencias familiares. Y las confesiones surgen, por ejemplo: ‘Mi abuela también perdió a su esposo y nunca denunció’. En el proceso de entrar en la novela y su contexto, el docente sugiere un ejercicio en el que los estudiantes tienen que escribir cartas a Ismael u Otilia y unir las experiencias de estos personajes con las historias de sus familias o de otras personas en su comunidad”. (D5 Observación 2).

“A través de la experiencia personal. La autobiografía es un ejercicio interesante y luego compartir voluntariamente las experiencias fortalece los lazos en el grupo y crea confianza” (D1 Observación 3).

El concepto de memoria colectiva, acuñado por Halbwachs (1997) y desarrollado, entre otros, Ricoeur (2004), proporciona un marco teórico para comprender cómo las memorias individuales se configuran en diferentes marcos sociales. A partir de los escritos de Halbwachs (1997), se puede afirmar, que se recuerda como miembros de grupos sociales, o utilizando los recursos culturales disponibles para dar forma y sentido a nuestras experiencias. Una perspectiva complementaria se origina en el trabajo de Assman (2000) utiliza las ideas de Halbwachs para distinguir entre memoria comunicativa, basada en la experiencia vivida y transmitida oralmente, y memoria cultural, mediada por símbolos, rituales y representaciones institucionalizadas del pasado. Según esta perspectiva, la memoria individual existe solo en relación con las memorias comunicativa y cultural, entrelazadas de manera imbricada en la construcción de identidades colectivas. Esta propuesta de un marco teórico proporciona orientación para que los lectores aborden estas experiencias personales complejas e insondables de los autores.

La literatura también ejemplifica el concepto de Freire (1992) de concientización al ayudar a los alumnos a verse a sí mismos como sujetos históricos cuyas experiencias personales están interconectadas con procesos sociales más amplios. Finalmente, conciliar recuerdos personales con memorias colectivas más amplias puede mitigar la sobrecarga y la fragmentación tan características de la psicología de los eventos traumáticos, promoviendo procesos de elaboración y recuperación individual y comunitaria.

Código Axial 3: Análisis del impacto del conflicto en el territorio y la comunidad.

En este sentido, este código axial se refiere a las prácticas pedagógicas que, desde la literatura, tienen como base para el análisis y comprensión la forma en que los conflictos violentos cambian los territorios y las comunidades. Esto implica un examen de las dimensiones espaciales y sociales de la violencia, en la medida en que altera el uso del espacio, reconfigura las relaciones comunitarias y cambia las prácticas cotidianas.

"Como ejercicio de geografía literaria y análisis social, los estudiantes mapean Macondo a partir de las descripciones de la novela y lo comparan con su propio municipio, identificando paralelismos en la organización del espacio y en las dinámicas sociales". (D4, Observación 1)

Este código puede teóricamente ser anclado en lo que White, (1992) llama la producción social del espacio, es decir, la idea de que el espacio no es un contenedor inerte de acción social, sino un producto de relaciones sociales y de poder. En el contexto de conflictos armados, como escribe Schwartz (1996), la violencia construye geometrías del terror que alteran radicalmente la experiencia espacial de las comunidades, llevándolas a inventar nuevas formas de habitar, circular y significar el territorio. Jelin (2002) argumenta, por otro lado, que las guerras son eventos que no solo exterminan vidas y comunidades, sino que transforman radicalmente los mundos donde estos sucesos irrefutables ocurren, y los llaman "mundos locales de sufrimiento" para dar cuenta de su naturaleza específicamente territorial y vivencial. Lo pedagógicamente relevante de analizar el impacto del conflicto en estos dos registros radica, en este sentido, en su potencial de situar esta violencia en de modo específico, evitando comentarios relativos a la naturalización o a la abstracción. Al estudiar la violencia desde los territorios que transforma

específicamente y desde las comunidades con que interactúa singularmente, los estudiantes podrían alcanzar una visión condensada políticamente acerca de ellos, capaz de relacionarse con sus dimensiones estructurales y locales al mismo tiempo.

Más aún, este análisis territorial contribuye a lo que llama Gutiérrez (2017) políticas del lugar, esto es, formas políticas que parten de un reconocimiento perfectivo de la importancia de los territorios para la vida, la memoria y la identidad. En el ámbito educativo, analizar territorialmente el conflicto puede ayudar a formar ciudadanos cultores de un sentido de pertenencia y de responsabilidad hacia el terreno en que habitan, e imaginativos respecto de su papel como agentes transformadores de lo que de allí debe ser cambiado.

Código Axial 4: Utilización de objetos simbólicos como puentes entre el pasado y el presente.

Este código axial se refiere a las estrategias pedagógicas que emplean objetos materiales como dispositivos mnemónicos que facilitan la conexión entre el pasado y el presente, entre la literatura y la experiencia vivida. Estos objetos funcionan como "testigos materiales" que condensan significados, emociones y narrativas, permitiendo aproximaciones sensoriales y afectivas a la memoria histórica.

"En una actividad de reflexión simbólica, cada estudiante lleva al aula un objeto que, según el estudiante, representa el conflicto y sus consecuencias. Algunos llevan fotografías familiares de la época del desplazamiento, otros traen herramientas de la granja que recuerdan las tierras perdidas o la lucha por sobrevivir en el campo, y algunos presentan objetos cotidianos, como una prenda de vestir que heredaron o un libro de texto marcado por la migración forzada". (D3 observación 2)

Este pasaje significa cómo los objetos personales pueden ser un medio para indagar en experiencias relacionadas con el conflicto. Otro paso que tiene sentido es:

"También realizamos ejercicios de escritura creativa, donde los estudiantes reimaginan eventos históricos desde la perspectiva de un personaje ficticio, un testigo o incluso desde un objeto simbólico. Esto les permite no solo analizar los

hechos, sino también cuestionar las versiones oficiales y desarrollar su propio pensamiento crítico" (D2).

En este sentido, los objetos pueden convertirse en puntos de partida para ejercicios de imaginación histórica. Desde una perspectiva teórica, tal vez sea posible comprender el código del objeto a partir del concepto de “lugares de memoria” propuesto por Nora (2018) Según este autor, ciertos espacios, objetos y prácticas pueden cristalizar la memoria colectiva y funcionar como puntos de anclaje para identidades y narrativas compartidas. Mientras tanto, Hirsch (2008) propone el concepto de “objetos de posmemoria” para considerar fotografías y otros artefactos que median la transmisión de experiencias traumáticas a través de generaciones, sirviendo como puente al pasado más allá de la memoria directa. La relevancia pedagógica en la asignación de objetos a tiempos y significados históricos radica en la capacidad objetiva de estos objetos para movilizar dimensiones sensoriales, afectivas y corporales del aprendizaje, todas las cuales suelen ser marginadas en enfoques más abstractos o conceptuales.

Tal y como señala Gutiérrez (2017) el aprendizaje no es simplemente un proceso cognitivo, sino un evento corporal y afectivo; los objetos, con su materialidad concreta, pueden catalizar experiencias pedagógicas más holísticas y significativas. Además, especialmente en contextos poscoloniales y de violencia, donde muchas memorias han sido silenciadas o borradas, el trabajo con los objetos tal vez pueda permitir la transmisión de memorias subalternas; en el caso más extremo, los objetos materiales pueden convertirse en archivos alternos de memorias exterminadas, puentes de vida en la muerte.

Concepto Emergente C.E: Pedagogía de la Espacialidad Mnemónica

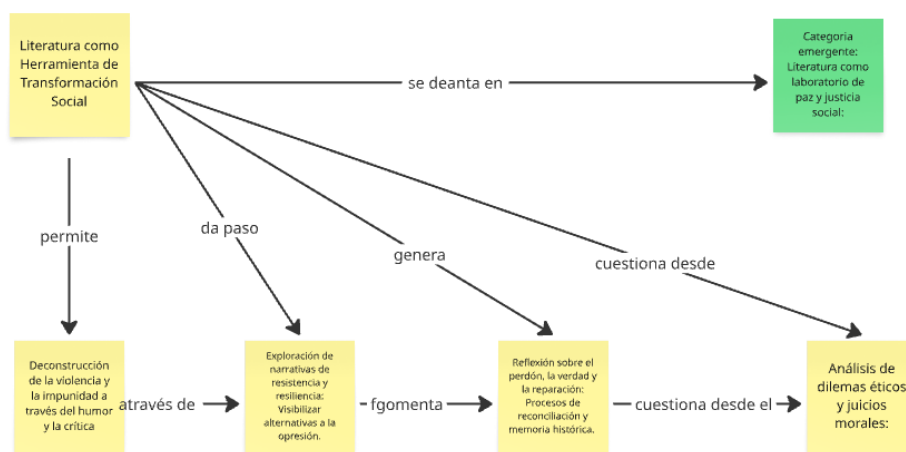
El análisis de los cuatro códigos axiales que configuran la categoría de Conexión con la Memoria Histórica y el Contexto esbozados previamente, me permite levantar la propuesta de Pedagogía de la Espacialidad Mnemónica. Este enfoque que trabajo con la dimensión espacial de la memoria. Crea entornos pedagógicos donde la literatura, los territorios, los objetos y las experiencias personales se entrecruzan para habilitar la comprensión crítica del pasado que permita situarse en el presente. La Pedagogía de la Espacialidad Mnemónica asume que la

memoria no es solo temporal sino también espacial. Su elaboración demanda crear espacios pedagógicos seguros donde los y las estudiantes puedan explorar las experiencias dolorosas sin ser amenazados. Estos espacios pedagógicos no son neutros. Como dice Halbwachs, (1997) son atravesados por relaciones de poder que deben ser explicitadas y transformadas para dejar emerger las voces y memorias diversas. cree que la educación en memoria requiere un trabajo intencionado con la espacialidad. Espacios físicos como el aula, el territorio, los objetos de la memoria, los espacios simbólicos y relacionales que se construyen a través del diálogo, la literatura y el arte.

Categoría: Literatura como herramienta de transformación social. C.E. literatura como laboratorio de paz

Figura 8.

Literatura como Herramienta de Transformación Social



La categoría de la Literatura como Herramienta de Transformación Social engloba el potencial de los textos literarios para modificar la percepción y acción de la sociedad respecto a realidades complejas. Esta categoría se basa en la idea de la literatura como un medio que va más allá de lo estético para volverse un instrumento de intervención social, capaz de enfrentar a las estructuras de poder y promover otras formas de concebir y actuar en el mundo. De acuerdo con Petit (2009): “La lectura posee una dimensión transformadora que permite a los lectores

reconfigurarse frente a la realidad: le permiten tener herramientas simbólicas para reconstruirse” (p.51).

Asimismo, Rosenblatt, (2012) en su teoría transaccional, destaca que la literatura establece un lenguaje dinámico entre el texto y el lector, por lo que provoca una actitud que lleva a una reflexión crítica y generativa de actitudes y comportamientos.

Código Axial 1: Análisis de dilemas éticos y juicios morales.

El código axial, a su vez, se refiere al uso de la literatura como un medio de transmisión de situaciones dignas del casillero ético y de la definición moral subjetiva de lo correcto y lo incorrecto, permitiendo así a los estudiantes criar a un criador de opiniones acerca de cómo enfrentar situaciones del mundo real que puede no tener una respuesta correcta.

“Al exponer a los estudiantes a personajes y situaciones que enfrentan decisiones difíciles, el estudiante está incitado a desarrollar su postura sobre lo que es correcto y incorrecto, a evaluar el trasfondo ético de sus propias decisiones y acciones, y a definir la ética de la situación y los puntos para los que estos están de acuerdo y desacuerdo con las perspectivas presentadas. “Invita a la reflexión ética cuestionando las decisiones y acciones de los personajes y comparando estas situaciones en la literatura con su propia realidad.” “Los textos literarios utilizados exploran dilemas morales, éticos y sociales en diversos contextos.” (D4, Observación 2).

En este sentido, Nussbaum (2010) cita la literatura, que crea una “imaginación narrativa”, que permite al lector empatizar al darse cuenta de la vida de otro. “una virtud necesaria para ejercer la democracia tanto individual como colectiva”. Lo anterior coincide con lo aquí diagnosticado, pues en las prácticas docentes revisadas, lo anterior se refleja en que la literatura, se convierte en un espacio de “laboratorio ético” donde los estudiantes pueden explorar dilemas y consecuencias, sin necesariamente experimentarlas en la vida real. De esta manera, más que el ejercicio del “buen juicio”, la literatura permite aquí desarrollar un sentido de la complejidad en la toma de decisiones. No se trata aquí de situar éticamente a los estudiantes en situaciones sumamente complejas, si no de permitirles reflexionar en un ámbito seguro acerca de los problemas más desafiantes a los que se deberán enfrentar.

Código Axial 2. Reflexión sobre el perdón, la verdad y la reparación.

El presente código axial hace referencia a la utilización de textos literarios para la polaridad de procesos de reconciliación, memorialización o justicia restaurativa. Con expresiones sobre las consecuencias que deja el conflicto armado en las sociedades involucradas, los estudiantes consideran las diversas dimensiones del perdón, la importancia de la verdad como antecedente para la cura social y los diferentes tipos de reparación requeridos para reencauchar la relación dañada. Este código se deja ver en las entrevistas, en las que el docente menciona lo siguiente:

"Para que la reconciliación sea posible se debe partir desde el reconocimiento colectivo de los crímenes de los que fuimos víctimas desde la construcción de una memoria histórica que señale claramente que fue lo que nos pasó". (D3)

El debate central giró en torno a la pregunta: '¿Se puede perdonar lo imperdonable?'. Los participantes asumieron distintas posturas, argumentando desde experiencias históricas y análisis filosóficos. Algunos defendieron la posibilidad del perdón como un acto de liberación personal". (D2 observación 2)

En relación con esta perspectiva, Ricoeur (2004) plantea una relación fundamental entre narrativa, memoria y justicia, dado que es mediante una construcción narrativa de lo sucedido puede darse voz a las víctimas y constituir un espacio de reconocimiento imprescindible para cualquier proceso de reconciliación. Desde esta teoría, la propuesta aquí sustentada es que, si bien la literatura es un vehículo para explorar estas posibilidades de perdón, este no es conceptualizado como acto de olvido sino como un fenómeno complejo que requiere reconocimiento, verdad y un compromiso en aras de no repetir la injusticia.

El horizonte, entonces, consta de estos elementos avizorados por las novelas leídas. Posteriormente, integrar estas reflexiones en el plano educativo, más allá de ser un análisis academicista, es materializar una experiencia de formación que propicia la constitución de los estudiantes como sujetos capaces de ser agentes activos en aportar a procesos de reconciliación social desde la comprensión de las heridas y las posibilidades de sanación.

Código Axial 3: Deconstrucción de la violencia y la impunidad a través del humor y la crítica.

Por otro lado, el código axial número tres es el uso de humor, ironía y sarcasmo como estrategias literarias enunciativas para problematizar, deconstruir y exhibir la racionalidad-naturalización de las estructuras de poder que legitiman la violencia y la impunidad. Consiste en leer textos que producto de ciertos recursos estilísticos como la parodia, la sátira y el humor negro logran desnaturalizar los discursos hegemónicos para producir miradas críticas hacia realidades normalizadas. Además, en las entrevistas, se expresa en el siguiente enunciado:

“La mejor estrategia para cuestionar las narrativas dominantes es el humor. Ríete de lo que te dicen que sea lo verdad. Lo bueno. Lo mejor. Y es este el comodín para cuestionar a los estudiantes.” (D5).

“La sesión comenzó con un análisis del sarcasmo cómo herramienta crítica en Memorias de un hijueputa: se revisan los modos en que Vallejo lo usa para burlarse de la violencia y la hipocresía del poder. Se compararon selecciones del libro en las que el narrador hace bromas sobre la guerra y sus partidarios, ridiculizando la violencia a través de su hostilidad verbal”. (D5 Observación 1).

Además, Bakhtin (1981), refiere que el humor, especialmente el humor carnavalesco, actúa como un mecanismo subversivo que subvierte jerarquías e invade ordenes establecidos lo que crea aberturas y espacios para la producción de conocimiento crítico y la subversión social. Dada la naturaleza de distanciamiento crítico, esta teoría ofrece una lente a través de la cual comprender la naturaleza de las prácticas pedagógicas documentadas en los ejemplos anteriores. En particular, el humor se coloca en el centro, que sirve como un mecanismo de distanciamiento crítico que permite a los estudiantes producir testimonios sin ser paralizados por sus emociones con un sufrimiento insoportable. En otras palabras, el humor oscurece la violencia, lo que la hace representable, pero la hace de una manera mas abordable para los estudiantes que la empatía extrema.

De esta manera, al usar el humor como una herramienta crítica, se puede argumentar que esto realmente representa una innovación en la educación para la paz. No solo es beneficioso para los estudiantes permitiéndoles abordar cuestiones demasiado dolorosas para ser abordadas directamente, sino que también invita a los docentes a modelar la resistencia no violenta y la

creación de espacios seguros a través de la risa, y enseñarles a los estudiantes que la risa también puede ser resistente., cuando se dirige a denunciar esto injustamente y dismantelar el discurso de poder.

Código axial 4: Exploración de narrativas de resistencia y resiliencia.

Para este código axial, se trata de la importancia de estos textos literarios para insertar experiencias de resistencia, sobrevivencia y transformación en medio de adversidades en la agenda. Más allá de la caracterología de estos personajes o situaciones en cuanto a estos temas, lo nuclear aquí es la posibilidad de poner nuevamente en el tapete cómo el ser humano enfrenta la opresión, se reinventa tras el trauma y construye formas de vivir dignas frente incluso a las condiciones de mayor adversidad. De esto, tal vez el profesor lo dice de la siguiente manera:

“La literatura es otra herramienta con la que puedes cuestionar las estructuras de poder y las injusticias a nivel social. Los textos sobre discriminación, pobreza y opresión acercan a los estudiantes a una reflexión crítica sobre las desigualdades y los mecanismos de control social, y también les permite cuestionar los marcos establecidos. En mi diario de campo, pude escribir cómo este enfoque funcionaba” (D2).

“En el taller, los estudiantes se vieron desafiados a crear personajes alternativos que se oponían a la violencia y la impunidad de la mara en la novela, utilizando el cómic y el slam poetry. Crearon sus propios “héroes comunitarios”, personificando referencias a líderes sociales, artistas o educadores quienes, en lugar de repetir la violencia a través de sus artes, resisten la “raíz maldita” que provoca la violencia a través de memorias y experiencias nuevas”. (D5, observación 1)

Por ello, Freire (2005) plantea que la educación liberadora debe permitir el reconocimiento de las capacidades transformadoras de los sujetos, generando una “pedagogía de la esperanza” que, lejos de quedarse en la denuncia, apunte a la construcción de alternativas. Esta propuesta teórica es afín a las prácticas observadas en la medida en que la literatura no solo expone realidades opresivas, sino que también escenifica las resistencias y reconstrucciones posibles que permiten a los estudiantes pensarse a sí mismos como agentes de cambio en sus particularidades.

Sin dudas, el trabajo con narrativas de resistencia y resiliencia es un aporte invaluable a la educación para la paz, pues se opone desde su mismo origen a visiones deterministas sobre el conflicto y la violencia, suponiendo que por más extremos que sean estos fenómenos, siempre es posible encontrar y potenciar desde ellos una posibilidad distinta. Esto tiene un valor particular en sociedades que han sido atravesadas por conflictos prolongados, en las que es preciso hacer esfuerzos por cultivar la esperanza como condición de posibilidad para imaginar y construir futuros diversos.

Concepto Emergente C.E. la literatura como laboratorio de paz y justicia social.

Se entiende la literatura como laboratorio de paz y justicia social como un espacio pedagógico en el que, a partir de la lectura, el análisis y la creación literaria, se promueven competencias éticas, políticas y emocionales necesarias para la edificación de sociedades más justas y pacíficas. En este laboratorio, los textos literarios se convierten en detonadores de reflexiones críticas sobre la violencia, el poder y la posibilidad de la transformación: los estudiantes pueden explorar dilemas morales, construir memoria histórica, desnaturalizar narrativas naturalizadas y reconocer vivencias de resistencia y resiliencia. Si bien, como lo ha señalado Sontag (2003), la literatura permea “ver el dolor de los demás” sin caer en la indiferencia o la parálisis, desarrollando una sensibilidad crítica que pudiera eventualmente desencadenar acciones. Esta configuración toma elementos de la pedagogía crítica de Freire (2005) y así crea un concepto emergente desde el cual se pueden entender los modos en que la experiencia literaria se puede relacionar con la formación de ciudadanías.

SÍNTESIS UNIDAD INFORMACIÓN: Unidad de información: Uso de la literatura como herramienta pedagógica para la paz

En consecuencia, esta tabla distingue los elementos que transformarían la, ya sea, obra literaria o ficciones históricas en éstas: eje de Unidad de Información, eje de Categoría y eje de Concepto Emergente. También se describen brevemente los elementos mencionados sobre cómo podrían abordarse en contexto escolares, enfatizando cómo podría abordarse en el pensamiento crítico, la reconciliación y/o en la justicia social: la enseñanza literaria, la

recuperación de la memoria y la producción de alternativas narrativas. Por lo tanto, resultará en una síntesis visual en la que se desglosarán las múltiples posibilidades de aplicación de las pedagogías transformadoras en lugares de conflicto ya en posconflicto.

Tabla 3.

Unidad de información Uso de la literatura como herramienta pedagógica para la paz

Unidad de Información	Categoría	Concepto Emergente
Uso de la literatura como herramienta pedagógica para la paz <i>Definición:</i> Empleo de textos literarios para desarrollar competencias ciudadanas, pensamiento crítico y valores de convivencia pacífica en contextos educativos.	Fomento del Pensamiento Crítico y Cuestionamiento de Narrativas Dominantes <i>Definición:</i> Proceso educativo que desarrolla habilidades para analizar, evaluar y reconstruir discursos hegemónicos mediante herramientas literarias.	Alfabetización crítica para la construcción de memoria democrática <i>Definición:</i> Desarrollo de capacidades para decodificar discursos de poder y participar en la construcción colectiva de memorias alternativas que fundamenten sociedades inclusivas.
	Memoria y su Relevancia en la Construcción de Paz <i>Definición:</i> Procesos de recuperación, preservación y resignificación del pasado como fundamento para la reconciliación social y la no repetición de violencias.	Pedagogía de la Memoria Transformadora <i>Definición:</i> Enfoque educativo que utiliza los distintos tipos de memoria como instrumentos para la transformación de conflictos y la construcción de futuros compartidos.
	Conexión con la Memoria Histórica y el Contexto <i>Definición:</i> Vinculación entre experiencias literarias y procesos históricos concretos para comprender críticamente las raíces de los conflictos sociales.	Pedagogía de la Espacialidad Mnemónica <i>Definición:</i> Estudio de cómo los territorios y espacios físicos se convierten en depositarios y transmisores de memoria a través de recursos literarios.

Literatura como Herramienta de Transformación Social	Literatura como laboratorio de paz y justicia social
<i>Definición:</i> Aprovechamiento del potencial narrativo para deconstruir imaginarios violentos y proponer alternativas éticas de convivencia.	<i>Definición:</i> Espacio de experimentación donde se ensayan soluciones creativas a problemas sociales mediante el análisis y creación de textos.

Nota: Elaboración propia. (2025).

Se concluye desde lo expuesto, el proceso de sistematización, interpretación y análisis de la información que fue obtenida por las participantes, a través de las entrevistas y observaciones y que el proceso analítico con la comparación de fuentes dio la posibilidad de interpretar con la pertinencia del aporte teórico y del investigador, en ello se fundó el segundo momento del proceso de avanzar en niveles de teorización.

Ese análisis de la información en la investigación permitió estructurar el avance informativo en conceptualizaciones emergentes que elevaron el nivel de teorización hacia conceptos más abarcadores. Ese recorrido convergió en una red de relaciones de las cuales se plantea el tercer momento de teorización y en el que los conceptos abarcadores posibilitan la *aproximación a un constructo*, el cual surge como síntesis del proceso de investigación desarrollado.

Momento de Teorización II

En este sentido, desde las Concepciones y Fundamentos de la Educación para la Paz los conceptos emergentes permitieron vislumbrar una comprensión profunda y policéntrica de la educación para la paz y del uso de la literatura como herramienta pedagógica postconflicto. Estos descubrimientos apoyan la necesidad de enfoques educativos dinámicos, situados y transformadores. El acoplamiento de las conceptualizaciones emergentes de la educación para la paz con las preguntas de investigación se detalla a continuación:

Concepciones y Fundamentos de la Educación para la Paz. Los conceptos emergentes sugieren que la educación para la paz se basa en una práctica pedagógica situada y transformadora. Esto significa que las intervenciones educativas deben ser situadas y adaptadas a las realidades territoriales específicas para acelerar el cambio social. La inclusión emergente de

la pedagogía de la justicia situada indica la necesidad de vincular los procesos educativos con los mecanismos de justicia en las áreas afectadas. La concepción de la educación para la paz como un proyecto ético-político apunta su intención de justicia, memoria histórica y participación democrática, convirtiéndola en un defensor clave de la justicia social en Colombia.

La educación para la paz es, por lo tanto, un campo de conocimiento y una acción en constante evolución. Algunos autores, como Galtung (1996), han ampliado la idea de paz más allá de la eliminación de la violencia directa a la eliminación de las violencias estructural y cultural. Freire (1992) también aporta una lente crítica a través de la cual abordar el concepto en su rica pedagogía de la liberación: la paz no es solo la ausencia de paz sino la presencia de la justicia. Esto quiere decir que la educación para la paz es una praxis pedagógica situada, es decir, una práctica educativa contingente desenvuelta en el contexto específico de la historia y la cultura local de cualquier ubicación afectada por el conflicto. Según De Sousa Santos (2010), es imperativo crear construcciones epistemológicas que reconozcan y valoren la producción de formas de sabiduría previamente marginadas. La posconflicción implica reconocer los discursos y saberes locales como parte legítima de un tejido de paz. Nussbaum (2010) argumenta un paso adicional al señalar que las humanidades, especialmente, la literatura fomenta la empatía y la imaginación narrativa, dos características cruciales para una ciudadanía democrática. Asimila la literatura como un espacio en que desarrollar la visión socioemocional y cognitiva necesaria para la pacificación.

En cuanto proyecto ético-político, la educación para la paz exige más que la mera transmisión de conocimientos. Mèlich (2006) argumenta que toda relación pedagógica implica una responsabilidad ética por el otro, en particular por los marginados históricos y las víctimas de la violencia. Esta dimensión ética de la especialidad para la paz implica un componente político en la medida en que apunta a relaciones de poder alternativas con el diálogo, la participación y el reconocimiento de la diferencia. El concepto de “pedagogía situada para la justicia transicional,” por lo tanto, es directamente relevante para la intersección de la educación y la justicia en transiciones de guerra a paz.

De acuerdo con Minow (2010) la Justicia Transicional se refiere a un enfoque que permite responder a violaciones sistemáticas de los derechos humanos. Se logra a través de mecanismos tendientes a la rendición, la reparación de las personas afectadas y la reconciliación social. Justicia Transicional con enfoque situado en la pedagogía, podría implicar la realización de dichos objetivos dentro de las prácticas educativas. Tales actividades docentes brindarían espacios para el debate del pasado de violencia, generación y fomento de la empatía hacia personas afectadas, así como de la responsabilidad reflexiva de la sociedad. Según Jelin, (2002) lo antes mencionado demuestra que los procesos de memoria también son y en gran medida luchas por el sentido del pasado. Además, los padecimientos y disputas están directamente relacionados con la construcción de un futuro.

En este sentido, la literatura se presenta como una herramienta pedagógica de gran relevancia para la Construcción de Paz. La alfabetización crítica es un marco teórico elaborado por autores tales como Freire (2005) y Giroux (2004) que describe un enfoque educativo que prepara a los estudiantes para leer, no solo las palabras, sino también el mundo. Cuando se aplica a la educación para la Paz, la alfabetización crítica permite a los estudiantes desafiar la perspectiva hegemónica de la narrativa a través de la cual se ha reforzado la histórica que justifica el conflicto y ofrecer otras alternativas. Como describe McLaren (2009) “La alfabetización crítica ofrece a los estudiantes las herramientas para analizar cómo los textos posicionan su lectura como sujetos históricos y políticos” (p.34).

Sin embargo, como se ha argumentado, la literatura como laboratorio de paz y justicia social ofrece lo que Nussbaum (2010) denomina experiencias morales indirectas. A través de la experiencia de la ficción, los lectores pueden enfrentar dilemas morales, sentir empatía hacia el sufrimiento del otro y ser expuestos a perspectivas ajenas a la propia experiencia social. Esto es especialmente valioso en el contexto de sociedades que luchan por la paz a largo plazo, ya que una paz sustentable es reconocer el duelo del otro y contar historias inclusivas sobre el pasado.

La pedagogía de la memoria transformadora, concepto que mantiene un diálogo con las ideas de Jelin (2002), acuerda que la memoria no es simplemente un registro del pasado, sino

también una reconstrucción activa del mismo desde el presente. Esta pedagogía promueve el trabajo con simultáneo con diferentes tipos de memoria, incluida la memoria personal, colectiva, histórica, cultural, emocional y simbólica. Parafraseando a Todorov (2000), no se trata de recordar, sino de “cómo lo recordamos” y “para qué lo hacemos”. La memoria ha de ser considerada un medio y no un término final en sí misma, es decir, un recurso para la justicia y no el bien común ni la verdad. Se puede sostener que la literatura brinda oportunidades sin igual para examinar activamente las dimensiones éticas de la memoria, incluida la denuncia de las explicaciones alocadas del conflicto y el fomento de una comprensión esquemática de las experiencias traumatizantes.

El marco teórico de la pedagogía de la espacialidad mnemónica, concepto que se encuentra en diálogo con el trabajo de Halbwachs (1997) sobre la memoria colectiva y los marcos sociales de la referencia, subraya la función de la literatura como la intercesora entre las ficciones y las realidades históricas y territoriales. Espacialidad, tanto en términos físicos como simbólicos, juega un papel clave en la formación de la memoria colectiva. Por lo tanto, la literatura ofrece una manera de interrogar y viajar a estos espacios sin las limitaciones de lo experimental, es decir, lo que Hirsch (2008) denomina “posmemoria”: la memoria de un evento, que no he experimentado directamente, de lo que vive en ese pasado inmediato, que a menudo es exhumado de los cadáveres pasado al presente por mi familia o por mi comunidad.

En este sentido, en el contexto de la posguerra, la literatura no solo recuerda y preserva el pasado violento, sino que también sirve para imaginar futuros antitéticos. En otras palabras, la cadena argumental de Appadurai (2013) dice que la imaginación es la tercera fuerza social de la vida que le da a las comunidades la oportunidad de hacer fuera hasta ahora. La literatura ayuda a promover esta capacidad de aspiración y, por lo tanto, construye horizontes de paz y justicia más allá del yo actual.

Finalmente, las narrativas literarias sobre el conflicto y la paz proporcionan un espacio para dar voz a aquellos históricamente silenciados. En consonancia con la idea de “ecología de saberes” De Sousa Santos (2010) plantea que la literatura puede integrar diversos conocimientos

y experiencias, lo que resulta en una comprensión más democrática y plural del pasado. Es especialmente importante, en contextos donde las narrativas oficiales sobre el conflicto han invisibilizado ciertas experiencias o han prestado atención a perspectivas específicas. Cabe mencionar, que la inclusión de la literatura como herramienta pedagógica para la paz también requiere una reflexión sobre el canon literario y las políticas de representación. Como señala Spivak (1988) “quién puede hablar, rentabilizar y quien, se puede representar a sí mismo” (p.34) es una preocupación central para la teoría literaria actual. Por lo tanto, la selección de textos literarios para su uso en el aula debe centrarse en la inclusión y la representación, para que se puedan escuchar diversas voces que brinden una imagen contextualizada del conflicto y las experiencias narradas por las comunidades.

En resumen, los temas emergentes sobre educación para la paz y el uso de la literatura como herramienta pedagógica indican que se pueden lograr representaciones educativas contexto dinámicas y transformadoras. Respecto al aspecto situado del paradigma, se evidencia que la praxis pedagógica transformadora situada es sensible al contexto histórico, social y cronológico al implementar intervenciones educativas. La pedagogía situada para la justicia transicional vincula los procesos educativos implementados en función de las transiciones políticas y económicas. La educación para la paz adquiere un carácter ético-político y se espera que enfatice la justicia, la memoria y la participación democrática.

Como señala Skliar (2017), la literatura no nos hace necesariamente mejores personas, pero sí nos proporciona la oportunidad de experimentar otras vidas, de mirar el mundo desde perspectivas diferentes y, en ese proceso, de cuestionar nuestras propias certezas. En un contexto de posconflicto, esta capacidad de la literatura para desestabilizar nuestras percepciones y abrirnos a la alteridad representa una contribución invaluable a la construcción de una paz duradera basada en el reconocimiento mutuo y la convivencia en la diferencia. A partir de este análisis se desprenden los conceptos abarcadores como se observan en la siguiente tabla:

Tabla 4.

Segundo momento de teorización

Conceptos Emergentes	Concepto Abarcador
Praxis pedagógica transformadora situada Pedagogía situada para la justicia transicional Educación para la paz como proyecto ético-político.	<p><i>Pedagogía de la Paz: Transformación Ético-Política en Contextos Situados.</i></p> <p>Definición: Este concepto engloba la naturaleza activa y orientada al cambio (praxis pedagógica transformadora), el compromiso con principios de justicia y participación (proyecto ético-político), y la adaptación a las realidades específicas del posconflicto colombiano (contextos situados y justicia transicional). Subraya que la educación para la paz es un proceso dinámico, moralmente anclado y contextualmente relevante.</p> <p><i>Literatura: Catalizadora de Memoria Crítica y Transformación Sociocultural.</i></p> <p>Este concepto destaca el poder de la literatura como un agente activo (catalizadora) para fomentar la comprensión profunda y el cuestionamiento de narrativas (memoria y alfabetización críticas). Asimismo, resalta su capacidad para influir en las dinámicas sociales y culturales (transformación socio-cultural), al propiciar la reflexión sobre dilemas éticos, el perdón y la resiliencia, convirtiéndola en un "laboratorio" para la paz y la justicia social a través de la memoria en todas sus formas.</p>
Alfabetización crítica para la construcción de memoria democrática Pedagogía de la Memoria Transformadora Pedagogía de la Espacialidad Mnemónica Literatura como laboratorio de paz y justicia social	

Nota: Elaboración propia (2025)

Se concluye desde lo expuesto, el proceso de sistematización, interpretación y análisis de la información que fue obtenida por las participantes, a través de las entrevistas y observaciones y que el proceso analítico con la comparación de fuentes dio la posibilidad de interpretar con la pertinencia del aporte teórico y de la investigadora, en ello se fundó el segundo momento del proceso de avanzar en niveles de teorización.

Ese análisis de la información en la investigación permitió estructurar el avance informativo en concepciones emergentes que elevaron el nivel de teorización hacia conceptos más abarcadores. Ese recorrido convergió en una red de relaciones de las cuales se plantea el tercer momento de teorización y en el que los conceptos abarcadores posibilitan la *aproximación a un constructo*, el cual surge como síntesis del proceso de investigación desarrollado.

Tabla 5.

Resumen de momentos de teorización

UNIDAD DE INFORMACIÓN	CATEGORÍAS	CATEGORÍAS EMERGENTES	CONCEPTOS EMERGENTES ABARCADORES	CONSTRUCTO
Concepciones y Fundamentos de la Educación para la Paz	1. Concepciones de los docentes sobre educación para la paz 2. Relación con el contexto colombiano y el posconflicto 3. Fundamentos teóricos de la transversalización de la educación para la paz	1. Praxis pedagógica transformadora situada 2. Pedagogía situada para la justicia transicional 3. Educación para la paz como proyecto ética	Pedagogía de la Paz: Transformación Ético-Política en Contextos Situados.	<i>El Docente como Tejedor de Paz: Prácticas Pedagógicas para la Memoria Crítica y la Reconciliación desde el Aula</i>
Uso de la literatura como herramienta pedagógica para la paz	1.Fomento del Pensamiento Crítico y Cuestionamiento de Narrativas Dominantes 2.Memoria y su Relevancia en la Construcción de Paz 3.Conexión con la Memoria Histórica y el Contexto 4.Literatura como Herramienta de Transformación Social	1.Alfabetización crítica para la construcción de memoria democrática 2.Pedagogía de la Memoria Transformadora 3.Pedagogía de la Espacialidad Mnemónica 4.Literatura como laboratorio de paz y justicia social	Literatura: Catalizadora de Memoria Crítica y Transformación Sociocultural.	

Nota: Elaboración propia. (2025)

CAPÍTULO V

PRESENTACIÓN DEL CONSTRUCTO EMERGENTE

Este acápite presenta el tercer momento de teorización en un proceso investigativo en torno a la educación para la paz y la literatura como herramienta pedagógica transformadora en contextos de posconflicto. Después de un extenso trabajo de campo, análisis categorial y conceptualización emergente, ha sido posible llegar a la asimilación de un constructo que he denominado “El Docente como Tejedor de Paz: Prácticas pedagógicas para la Memoria Crítica y la Reconciliación desde el aula. Este constructo asimila la crítica de dos grandes dimensiones conceptuales generales interconectadas: el “Pedagogía de la Paz: transformación ético-política en contextos situados” y el “Literatura: catalizadora de la Memoria crítica y Transformación sociocultural”.

En este marco la metáfora del tejido adquiere una relevancia particular para el constructo, no solo porque remite al carácter artesanal, paciente y creativo de entrelazar hilos diversos, historias, memorias, experiencias y saberes, sino también porque simboliza la conformación de un nuevo entramado social. Además, porque también hace referencia que lo conforman y lo diferencian de otras construcciones iniciales, sino porque, al igual que los tejidos, tanto estos procesos de construcción como sus formaciones sociales determinadas, “no responden a universales; son saberes situados” Es decir, cobran forma y sentido en la medida en que se reconocen y articulen las condiciones materiales, geográficas, territoriales y culturales que los condicionan. A continuación, se abordarán los componentes centrales de este constructo, desarrollando sus dimensiones conceptuales, pedagógicas y su potencial transformador para los espacios educativos posconflicto.

De acuerdo con esto, la metáfora del tejido se vuelve particularmente significativa para este constructo, ya que evoca la labor artesanal, paciente y creativa de entrelazar hilos diversos, historias, memorias, experiencias, saberes para conformar un nuevo entramado social basado en la construcción colectiva de la paz. El docente, desde esta perspectiva, se convierte en un tejedor, no en el único artesano involucrado en la construcción del tejido social, sino en el principal facilitador de un proceso en el que participan múltiples voces y manos.

También, al igual que con la metáfora del tejido, esta propuesta no responde a fórmulas universales, pero a saberes situados, contextualizados, respetuosos de las particularidades históricas, culturales y territoriales de cada comunidad. Este constructo desarrolla los elementos centrales de ese tejido exponiendo sus dimensiones conceptuales, sus implicaciones pedagógicas y el potencial transformador para los contextos educativos expuestos al escenario posconflicto. El constructo, “El Docente como Tejedor de Paz” se basa en una epistemología crítico-transformadora del conocimiento situado y liberador con las tradiciones pedagógicas eso se manifiesta en América Latina, particularmente con la pedagogía crítica freireana de la educación como práctica de la libertad y proceso de concientización, y la pedagogía de la memoria sobre el reconocimiento crítico del pasado traumático como condición para un futuro justo.

En su primera dimensión conceptual, “Posicionamiento epistemológico”, el constructo se inscribe en lo que De Sousa Santos (2010) denomina “Epistemologías del Sur” o “Epistemologías Situadas”, que valoran y recuperan saber y prácticas tradicionalmente subalternizados por la racionalidad hegemónica occidental. Al hacerlo, reconoce la pluralidad de saberes y experiencias que, desde su diversidad, informan sobre la paz, la memoria y la reconciliación en contextos de violencia y conflicto. Dicha posición implica un rechazo radical de visiones universalistas y descontextualizadas de la paz y la educación para la paz y, en cambio, aboga por su abordaje situadas en función de las particularidades de los territorios y las comunidades. La concepción de paz subyacente a este constructo va más allá de las definiciones de paz negativa para acoger una comprensión multidimensional de la paz como paz negativa, paz positiva y paz cultural.

Tal perspectiva compleja exige un enfoque pedagógico en función de las dimensiones estructurales, culturales y directas de la violencia. En su segunda dimensión conceptual, “Literatura: Catalizadora de Memoria Crítica y Transformación Sociocultural”, el constructo se organiza a partir de los elementos de tres categorías emergentes: alfabetización crítica para la memoria democrática y pedagogía de la memoria transformadora. Una cuarta sustantivación emergente, la literatura como un laboratorio sociopolítico del sentido, se añade para completar el esquema. La alfabetización crítica orientada a la memoria democrática constituye un enfoque pedagógico de la enseñanza de la literatura que busca formar en los estudiantes la capacidad de leer críticamente el mundo y sus condiciones de producción y reproducción, así como de deconstruir los discursos de autoridad y las estructuras simbólicas y materiales de poder y contradicción. Sus fundamentos teóricos e históricos se inscriben en la tradición de la pedagogía crítica, particularmente en la vertiente freiriana de la concientización y la formación de una conciencia crítica en torno a la palabra y al mundo.

Tabla 6.

Tercer momento de teorización

CONCEPTOS ABARCADORES	CONSTUCTO
<i>Pedagogía de la Paz: Transformación Ético-Política en Contextos Situados.</i>	<i>Prácticas Pedagógicas para Tejer Paz: El Docente como Mediador Crítico de Memorias y Narrativas Transformadoras</i>
Definición: Este concepto engloba la naturaleza activa y orientada al cambio (praxis pedagógica transformadora), el compromiso con principios de justicia y participación (proyecto ético-político), y la adaptación a las realidades específicas del posconflicto colombiano (contextos situados y justicia transicional). Subraya que la educación para la paz es un proceso dinámico, moralmente anclado y contextualmente relevante.	Este constructo propone una visión del docente como intelectual transformador que, a través de prácticas pedagógicas intencionadas, moviliza procesos de construcción de paz desde el aula. Se fundamenta en cuatro ejes centrales que redefinen el quehacer educativo en contextos afectados por el conflicto. En primer lugar, desarrolla una praxis decolonial del currículo, donde contrasta críticamente textos literarios canónicos con producciones comunitarias, permitiendo desestabilizar narrativas históricas hegemónicas. Un ejemplo concreto sería analizar obras como "La Vorágine" junto a relatos orales de colonos sobre el conflicto en Caquetá, revelando las múltiples capas de la memoria colectiva. La pedagogía de la memoria situada constituye el segundo pilar, donde se implementan metodologías corporizadas como cartografías emocionales y dramatizaciones que vinculan las experiencias personales con los procesos históricos. Estas prácticas permiten a los estudiantes conectar sus propias historias familiares con los eventos
<i>Literatura: Catalizadora de Memoria Crítica y Transformación Sociocultural.</i>	
Este concepto destaca el poder de la literatura como un agente activo (catalizadora) para fomentar la comprensión profunda y el cuestionamiento de narrativas (memoria y alfabetización críticas). Asimismo, resalta su capacidad para influir en las dinámicas sociales y culturales (transformación sociocultural), al propiciar la reflexión sobre dilemas éticos, el perdón y la resiliencia, convirtiéndola en un "laboratorio" para la paz y la justicia social a través de la memoria en todas sus formas.	

macro del conflicto, utilizando herramientas como el mapeo colectivo de lugares significativos marcados por la violencia. El tercer componente es la didáctica dialógica transformadora, que crea espacios seguros para la escucha radical mediante protocolos éticos de discusión, como los círculos restaurativos basados en textos testimoniales.

Nota: Elaboración propia, (2025)

La pedagogía de la paz en contextos de posconflicto, como el colombiano, requiere la reinención completa del docente y las prácticas educativas primarias. El constructo propuesto reconfigura la figura del educador, posicionándolo como mediador crítico e intelectual decolonial que, mediante pedagogías intencionadas, entreteje procesos de remake social en los salones de clase. Esto no es una labor neutral ni meramente técnica, sino que es moral y políticamente imperativa: es la responsabilidad de hacer justicia activa, memoria y reconciliación. La educación para la paz es, por lo tanto, una praxis decolonial: es un proceso vivo, situado y comprometido con la justicia social. El rol del docente no es únicamente el de transmisor de contenido, sino el de un agente de cambio que puede activar narrativas, redescubrir memorias y abogar por diálogo crítico. La posibilidad, entonces, es que el salón de clase se convierta en un lugar de encuentro, santificación y hacer sentido colectivo.

El primer eje del constructo es la praxis decolonial, para lo cual el currículo exige rastrear, revisar, cuestionar y relacionar los relatos oficiales y canónicos que han callado o distorsionado los testimonios de las comunidades en conflicto. Así, el docente cumple la función de curador crítico, quien, por un lado, escoge y contrapone textos literarios clásicos con textos orales y escritos de las propias comunidades y regionalizadas. El estudio de La Vorágine con narrativas orales de colonos del Caquetá y, por otro lado, comparte con sus estudiantes la tensión entre la narrativa nacional y experiencial. No solo se enriquece el entendimiento del conflicto en su dimensión temporal, sino que se empodera a las y los estudiantes cuando se atestigua el significado de sus propias palabras y narrativas. Esta experiencia es una muestra de descolonización del saber, ya que la literatura se convierte en un lugar para el diálogo intercultural y la activación de la memoria. Este currículo promueve la alfabetización crítica, que es facultada para rastrear y cuestionar la narrativa oficial.

Consecuentemente, el docente es mediador y guía de una conversación crítica que ejerza empatía y visión crítica. Es en este punto donde el currículo deja de ser una herramienta de reproducción ideológica y se convierte en instrumento de emancipación social y transformación. El segundo pilar del constructo es la pedagogía de la memoria situada, que valora la memoria en lo corporal, lo emocional y lo territorial. En contextos de violencia y desplazamiento, la memoria no es solo cognitiva; asimismo, es un ejercicio del cuerpo y del espacio. Por consiguiente, la corporeización metodológica, la cartografía emocional y la representación son necesarias.

Además, estas prácticas permiten a los estudiantes enlazar sus propias historias personales y familiares con los grandes relatos del conflicto. En el primer caso, por ejemplo, el mapeo colectivo de los lugares marcados por la violencia hace posible que una memoria local acuciosa, como diría Rancière, se devuelva a la comunidad y que esta última reconozca sus heridas y sus resistencias. En el segundo, las dramatizaciones son un hueco denominador para la expresión de emociones, para la resignificación de experiencias trágicas y para la exploración de vasos comunicantes y puentes que vuelvan a conciliar. Es importante recalcar que, en esta perspectiva, los docentes no ocupan el rol de “expertos” en memoria, sino de facilitadores especiales que acompañan el proceso de memoria y garantizan a través de la presencia de implicaciones y escucha el respeto y la compasión hacia sí mismo y hacia el otro. En pocas palabras, entonces, la escuela se convierte en un ‘laboratorio’ de Memoria viva.

El tercer componente central es la didáctica dialógica transformadora, que favorece la generación de espacios de poder consensuar y diálogo radical. En sociedades marcadas por conflictos armados, el diálogo auténtico e incluyente es una premisa necesaria para la reconciliación y la convivencia pacífica. En calidad de mediador, el profesor deberá implementar protocolos éticos de discusión, lo cual implica la participación equitativa y respetuosa de la diversidad y la reparación simbólica. En este sentido, los círculos restaurativos pueden ser una estrategia eficaz a partir de lecturas testimoniales de textos de víctimas, sobrevivientes y excombatientes, los estudiantes confrontarán sus prejuicios, reconocen al dolor ajeno y exploran los caminos posibles del perdón y la reparación.

La literatura será, por lo tanto, un instrumento puesto en relación de la memoria crítica y la transformación sociocultural para volver a posibilitar la empatía y la solidaridad. Un didacta dialógico deberá devenir un testigo activo y compasivo que valida los sufrimientos y las emociones de los aprendices. A través de esta práctica, el profesor fomentará el encuentro, facilitará la mediación de conflictos y promoverá la construcción de marcos de sentido. La didáctica dialógica deviene, por lo tanto, un despliegue de justicia restaurativa. La palabra, el lenguaje y la simbología serán algunas herramientas claves para la paz.

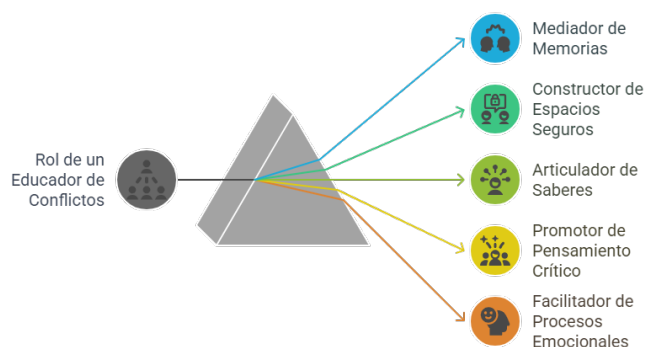
La literatura como catalizador de memoria crítica es un segundo eje central de este constructo. Más allá de su función estética, la literatura será una herramienta privilegiada para fomentar dilemas éticos, reflexiones sobre la violencia y la búsqueda de sentido. A través de la lectura organizada, los estudiantes tendrán la posibilidad de acceder a diversas perspectivas, cuestionar discursos y construir una matriz de análisis compleja y barroca. La literatura, asimismo, permitirá abordar temáticas como el perdón, la resiliencia y la justicia social. Desde una perspectiva simbólica, la literatura propone modelos y metáforas para la transformación personal y colectiva. El aula se constituirá, de esta manera, en un “laboratorio” de paz. El profesor deberá seleccionar los textos, proponer actividades significativas y orientar la reflexión ética y política.

El constructo “prácticas pedagógicas para tejer paz” propone, por último, una novedosa y profundamente ética visión de la labor del docente en contextos de posconflicto. Como mediador crítico de memorias y narrativas transformadoras, el profesor será un agente fundamental para la restauración del tejido social, la justicia y la construcción de la paz. Sin embargo, para desempeñar este rol el profesor deberá contar con una formación sólida, un inquebrantable compromiso ético y una profunda sensibilidad con las realidades sociales y comunitarias. Por último, deberá estar capacitado para innovar, dialogar y co construir. De esta manera, la educación cumplirá su verdadera finalidad: la liberación emancipadora y la construcción de una sociedad más justa, equitativa y pacífica.

El constructo del “Docente tejedor de paz” implica una serie de dimensiones que impactan significativamente la práctica pedagógica en entornos de posconflicto. A continuación, se desglosan dichas dimensiones; cada una de ellas vinculadas con al menos una pregunta inicial, se resume en la figura 9. Debe resaltarse que en este constructo se asume una connotación diferente del rol docente. El docente necesariamente asume funciones de construcción social y cultural. A continuación, las dimensiones identificadas en la tesis doctoral:

Figura 9.

Rol del educador como mediador



Por otro lado, el docente, como mediador de memorias, facilita la complejidad del pasado. Dicho de otra manera, a partir de su lugar, no solo enseña en su sentido más tradicional del aprendizaje. De hecho, transmite aprendizajes formales y oficiales sobre un determinado evento. Más allá de ello, la idea es que presente diferentes perspectivas de un conflicto. Para mostrarlo, el encuentro entre diversas perspectivas de lo que sucedió en las aulas se realiza a través de diálogos o testimonios comparados. Entonces, mediante esta dualización, se facilita el proceso de formación de una conciencia histórica crítica sobre el hecho, mencionado anteriormente. En cuanto a la tragedia específica, es fundamental elegir una variedad de recursos; por supuesto, los testimonios, y también la literatura, el material de archivo y otros que reflejen experiencias, victimarias o testificadas. En conclusión, para construir este proceso pluralista, por lo tanto, no es posible reducirlo a una víctima y villano.

Por último, como constructor de espacios seguros, el docente construye un espacio emocional y ético para abordar conflictos. Esto significa que antes de abordar un concepto específico de trabajo, sería necesario plantear cómo se desarrollará la tarea. Esto destaca dos aspectos: la regulación de las reglas de interacción, no imponer las emociones involucradas y gradualmente facilitar el proceso. Por otro lado, se mencionaron ciertos principios que, para mí, podríamos considerar las pedagogías de la ternura. Por un lado, debido a que puede ser difícil trabajar con ciertos temas, estas tareas afectivas deben abordarse éticamente. Desde este origen, varias herramientas podrían relacionarse con la escuela de palabras, las expresiones no verbales y los objetos hablados de fotografías, diferentes monumentos. Como organizador de conocimientos, el docente facilita conexiones significativas entre conocimientos.

A saber, el hecho trata tanto al saber como al saber local, lo que supone un marco juntos. Esto elimina las jerarquías de relación, donde el saber académico tiene precedencia sobre el saber local. Desde este cuarto, es facilitar el pensamiento crítico. Esto incluye, por ejemplo, mostrar a los alumnos cómo pueden saber si las fuentes están equilibradas y tener en cuenta los silencios y omisiones. El talento en este sentido está desarrollando la técnica contrapuntística que presentará dos extremos mutuamente específicos sobre un evento o un proceso. Desde este paso, el objetivo no es formar una verdad correcta de un evento ni del proceso, sino atraer a los alumnos al concepto problemático de contexto o diálogo.

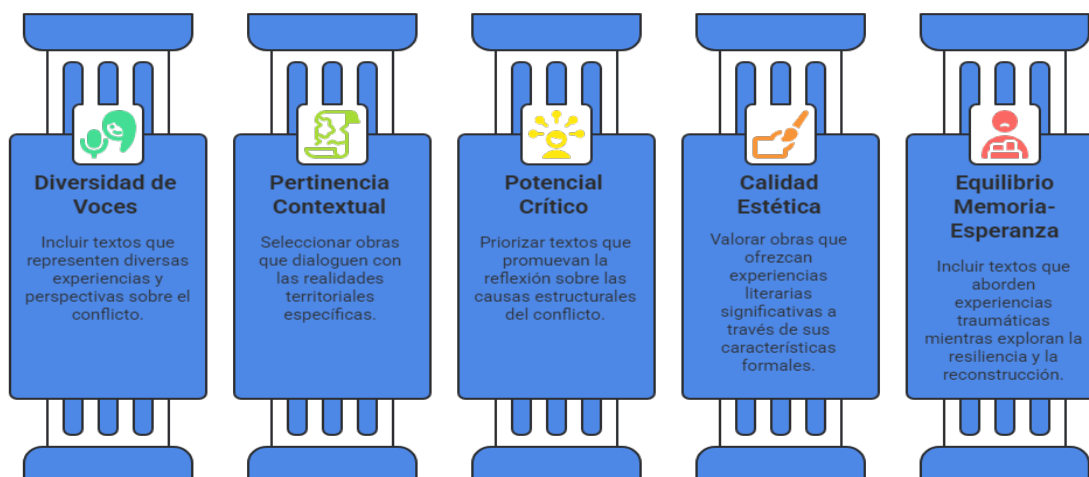
Por último, como facilitador del proceso de negocio emocional, el docente tiene la oportunidad de atrapar a un alumno. Si bien no es un terapeuta emocional, debe tener las herramientas para actuar como eliminador de problemas afectivos agudos. Esto puede incluir silencio después del trabajo vocacional o varios canales de exposición, escritura y visualización. El docente debe manejar también sus propias emociones, pues al trabajar con estas temáticas puede reactivar sus propias experiencias con el conflicto, lo que exige procesos paralelos de autocuidado y apoyo entre pares.

Esta concepción del docente como tejedor implica un compromiso ético-político con la transformación social y un reconocimiento de la dimensión afectiva y relacional de la educación.

Como señala Rosenblatt, (2012), la educación debe fundamentarse en una ética del cuidado que reconoce la interdependencia de los seres humanos y la responsabilidad hacia el bienestar del otro. La selección y uso de textos literarios constituye un aspecto clave para la implementación del constructo. A partir de la investigación desarrollada, se proponen los siguientes criterios orientadores:

Figura 10

Recomendaciones para la selección de textos



El uso pedagógico de estos textos implica generar condiciones para una lectura que va más allá de la comprensión literal, promoviendo lo que Rosenblatt (2012) denomina una "lectura estética" que involucra al lector en una transacción activa con el texto, donde aporta sus propias experiencias, emociones y conocimientos. Las estrategias metodológicas para implementar el constructo deben ser coherentes con sus fundamentos epistemológicos y conceptuales. El constructo propone un marco integral para repensar el rol educativo en contextos de posconflicto, articulando la literatura y la memoria histórica como ejes centrales de una pedagogía transformadora. Como se observa en el recorrido de la teorización.

Tabla 7.***Recorrido de la teorización***

La siguiente tabla sintetiza el recorrido de la teorización derivada del proceso de análisis, mostrando la articulación entre las unidades de información, los conceptos emergentes abarcadores y el constructo final. Este ejercicio refleja cómo, a partir de las concepciones sobre educación para la paz y del uso de la literatura como recurso pedagógico, se configuró una comprensión integradora en la que el docente se proyecta como tejedor de paz, capaz de articular memoria crítica y reconciliación desde el aula

UNIDAD DE INFORMACIÓN	CONCEPTOS EMERGENTES ABARCADORES	CONSTRUCTO EMERGENTE
Concepciones y Fundamentos de la Educación para la Paz	Pedagogía de la Paz: Transformación Ético-Política en Contextos Situados.	<i>El Docente como Tejedor de Paz: Prácticas Pedagógicas para la Memoria Crítica y la Reconciliación desde el Aula</i>
Uso de la literatura como herramienta pedagógica para la paz	Literatura: Catalizadora de Memoria Crítica y Transformación Sociocultural.	

Nota: Elaboración propia (2025).

Los círculos de palabra y memoria se levantan como la metodología central, constituyendo como espacios democráticos donde las interpretaciones textuales se entrecruzan con las sentencias personales y colectivas. La práctica dialógica es acompañada por una articulación concreta entre aula y territorio, a través de salidas pedagógicas, cartografías sociales y conversaciones con agentes locales: allí se encarnen los vínculos entre literatura y realidad social. La evaluación en este modelo se da como un proceso que tiene carácter formativo, poniendo en situación de metacognición por encima de los logros cuantificables. Documenta las transformaciones en términos de percepciones y actitudes, apoyándose en mecanismos de autoevaluación y coevaluación para el fomento de la corresponsabilidad en el proceso de

aprendizaje. Sin embargo, a pesar de las herramientas ofrecidas por este constructo para la educación en contextos de violencia, existe la limitación de carácter estructural.

La falta de recursos institucionales, cargas administrativas colosales para el docente y tensiones con currículos oficiales puede obstaculizar por completo la realización de una pedagogía situada. Además, existe el riesgo de la instrumentalización política de la memoria a través de ejercicios constantes de reflexión crítico sobre los usos pedagógicos el pasado. No obstante, este constructo representa un significativo avance en contraposición a los enfoques abstractos de la educación para la paz, proponiendo metodología situada que reconoce la complejidad del conflicto, abrazando el papel fundamental de las instituciones educativas en los procesos de reconciliación social.

Finalmente, su potencial transformador radica en la posibilidad de activar el espacio educativo como un espacio real de construcción de ciudadanías críticas y memorias plurales. En tiempos de posconflicto, tiempos marcados por la incertidumbre, la tensión y la contradicción típica de los periodos de transición, este constructo invita asumir lo que Freire (2005) propone como “una pedagogía de la esperanza”. No una esperanza ingenua que ignore los límites y las dificultades, sino una esperanza crítica que asume los límites de lo posible, pero se esfuerce por traspasarlos. Una esperanza que se cultiva en acto, en la mesa dialógica con el otro, en la lectura crítica del mundo y en la escritura creativa de nuevas posibilidades de convivencia. En contextos que todavía recuerda el dolor, la violencia y la violación, la educación para la paz y la literatura se ofrecen como espacios donde todavía puede sembrarse la semilla de un nuevo comienzo, de una nueva reconciliación, de una memoria curativa y de una poesía que construya futuros compartidos. En este sentido, el docente como hacedor de paz demuestra el compromiso de cuidar esas semillas escasas, cultivándolas con paciencia y esperanza, sabiendo que los frutos, aunque difíciles, alimentarán a las futuras generaciones.

Reflexiones integradoras: El Docente como Tejedor de Paz en el Contexto Latinoamericano

En América Latina, el rol del educador supera la dimensión puramente académica para convertirse en un actor clave de transformación social y construcción de memoria. Dado el

recorrido de dictaduras, conflictos armados, desigualdades estructurales y epistemicidios sistemáticos del continente, el docente como tejedor de paz asume una responsabilidad particular: la de participar en la reconstrucción del tejido desde una perspectiva que dé cuenta de las heridas y las resistencias. En este sentido, la labor del docente se inscribe en una tradición pedagógica de América Latina que ha entendido la educación desde Simón Rodríguez y Paulo Freire como acción liberadora y política. El docente latinoamericano, en la asunción de su lugar de tejedor de paz, dialoga con estas raíces e interpela los desafíos de territorios en donde la violencia ha dejado cicatrices colectivas e individuales profundas.

La construcción de una historia inclusiva y democrática es uno de los grandes desafíos para la educación en escenarios de posconflicto de América Latina. Durante décadas, las historias oficiales han silenciado u olvidado patéticamente a latinos e indígenas, a las mujeres, a las poblaciones afrodescendientes y a los sectores populares. Con ello han legitimado la opresión y la exclusión. El docente tejedor de paz tiene la tarea de facilitar la recuperación y dignificación de memoria de esta subalternidad, no como ejercicio de reivindicación identitaria estéril, sino como condición de posibilidad para procesos de construcción de sociedades democráticas. Esto implica cuestionar al eurocentrismo epistemológico que ha caracterizado a los sistemas educativos de la región y abrir espacios de diálogo de saberes que reconozcan la diversidad de cocimientos, sensaciones y maneras de habitar el mundo.

En esta pedagogía de la paz situada, la literatura latinoamericana, con su vasta tradición de narrativas sobre la violencia, la memoria y la resistencia, ofrece un instrumento de implicancias incalculables. Desde *Pedro Páramo*, de Juan Rulfo, hasta *Los ejércitos*, de Evelio Rosero, pasando por *La noche de Tlatelolco* de Elena Poniatowska, hasta *Insensatez*, de Horacio Castellanos Moya, la producción literaria del continente ha examinado las íntimas interacciones del trauma colectivo, las ecologías del poder, y los caminos de redención y justicia. El profesor tejedor de paz solamente tiene que aprender a emplear las obras para diseñar incidencias educativas que ayuden a los alumnos a explorar las raíces históricas de las guerras, dimensionar sus aspectos estructurales y culturales, y vislumbrar horizontes de convivencia alternativos. La literatura, de hecho, dejará de ser simple relato de lo vivido para transformarse en un torno de

laboratorio que se invierte para el futuro. La praxis pedagógica del maestro tejedor de paz latinoamericano también se nutre de las epistemologías del Sur, que, según De Sousa Santos (2010), promueven la recuperación de saberes y prácticas históricamente marginadas por la racionalidad occidental hegemónica. Esto significa que la construcción de la paz no será viable mediante la aplicación de recetas universales, sino que deberá alimentarse con las propias matrices culturales y políticas de cada territorio. La sala de clases no es entonces más que un espacio donde las epistemologías académicas dialogan horizontalmente con las creencias ancestrales, memorias colectivas y estrategias de resistencia local.

La ecoepistemología favorece una comprensión profunda de la historia que sacra los conflictos actuales, así como las sinergias transformadoras de las comunidades. En un continente donde los acuerdos de paz suelen ser sumamente volátiles y los procesos desmovilizadores rara vez se ejecutan a cabalidad, el educador como tejedor de paz tiene la obligación de cultivar lo que podría denominarse, un “principio de esperanza”. Eso no es meramente un optimismo ingenuo, sino una certeza de que otras realidades son factibles y necesarias. Por eso, la pedagogía de la esperanza crítica se basa en la fe profunda en la capacidad de las personas y comunidades de cambiar, que valora los pequeños triunfos cotidianas y en la persistencia de la memoria como antídoto falso del olvido y la repetición. Por lo tanto, el educador latinoamericano que toma en ese rol de guardián de paz es también partero del porvenir, un ser que aporta por la parición de futuros más justos, en los que las futuras generaciones puedan vivir sin miedo, discriminación ni violencias.

REFLEXIONES FINALES

La investigación presenta un constructo central, según el cual se denomina *El Docente como Tejedor de Paz: Prácticas Pedagógicas para la Memoria Crítica y la Reconciliación Desde el Aula*. La metáfora del docente como tejedor destaca la labor artesanal, paciente y creativa de

este como un facilitador que unifica varias hebras, o historias, memorias, experiencias y conocimientos, para tejer un nuevo tapiz social basado en la colecta paz propósito. Como tal, este constructo tiene una raíz epistemológica crítica-transformadora que se corresponde con la epistemología situada; es decir, que el conocimiento es siempre cultural e históricamente específico y que tiene el poder de la liberación. Dialoga con las tradiciones pedagógicas de América Latina, particularmente crítica, que ve la educación como práctica de la libertad y proceso de concienciación. Incorpora elementos de pedagogía de la memoria que defiende que solo confrontar nuestros pasados traumáticos podemos avanzar hacia futuros más justos.

La rigurosa aplicación de la teoría fundamentada como método de investigación permitió la formación inductiva de un modelo teórico animado por la práctica pedagógica, sobrepasando las aproximaciones preestablecidas. Esta tesis se basó en la teoría fundamentada en los datos de Strauss y Corbin (2015), una metodología de investigación que buscó extraer el conocimiento teórico directamente en los datos empíricos en lugar de utilizar las teorías preexistentes para enmarcar la información. Este proceso deslumbró una secuencia sistemática de codificación: primero, codificación abierta con la identificación y nomenclatura de conceptos relevantes en las transcripciones de la entrevista y la observación de la clase; y codificación axial, conectando estos conceptos a sus subcategorías para formar una explicación más cohesiva; y finalmente, codificación selectiva, consolidando estos elementos alrededor del constructo teórico central de “El docente como tejedor de la paz”. La elección de esta metodología fue crítica para asegurar que la “aproximación teórica del papel del docente en la educación para la paz” fue una construcción emergente de la realidad experimentada por los profesores en Antioquia. El enfoque teórico garantiza la diversidad de contextos afectados por el conflicto armado y la diversidad de prácticas de enseñanza innovadoras que se desarrollan allí.

En el contexto escolar, la implementación de la educación para la paz está marcada por tensiones inherentes a los marcos curriculares y la necesidad de praxis pedagógica transformadora y situada, lo que exige estrategias docentes de resistencia y adaptación. El estudio revela que los docentes están operando en un espacio no lineal de negociación constante entre las demandas curriculares institucionales y su compromiso con una “transformación

profunda” en la educación para la paz. Dicha “tensión productiva” se manifiesta como factores de educación conflictivos, corrientes y estructura curricular y flexibilidad pedagógica. Mientras que algunos profesores apoyan la transversalidad de la educación para la paz en todas las materias, otros exigen un espacio específico y autónomo como la Cátedra de Paz. Tal dicotomía refleja un debate más amplio sobre enfoques “maximalistas” versus “minimalistas” al cuidado de la paz.

Asimismo, se identifican barreras significativas para la educación para la paz, como la resistencia de las comunidades, la renuencia a compartir testimonios y la falta de un currículo explícito y adaptado, todos los cuales obligan a los educadores a “desaprender estructuras de poder normalizadas”. Sin embargo, a pesar de estas limitaciones estructurales y las cargas administrativas relacionadas, los profesores encuentran “modos de integrar perspectivas críticas” y consideran la educación para la paz no como una asignatura distinta, sino como un “enfoque epistemológico” lo que se interseca con la práctica diaria. Esta compleja imagen subraya un tema emergente en la educación para la paz en un contexto de posconflicto; es decir, que la paz es un “proceso de adaptación literal” que depende de la adaptación y la innovación de los docentes. De lo contrario, la paz corre el riesgo de degenerar en un discurso abstracto o una formalidad curricular.

Según lo establecido por la investigación, la educación para la paz se entenderá, por tanto, y se fundamentará necesariamente como una “praxis pedagógica transformadora situada”. Esto es, las intervenciones educativas deben ser hondamente contextualizadas y adecuadas a las realidades territoriales concretas con el fin de generar transformaciones sociales efectivas. Se afirmará entonces como un proyecto ético-político que va más allá de la re-producción de saberes: es una apuesta por la transformación social en la que se juega la configuración de nuevas relaciones de poder, fundadas en el diálogo, la participación democrática y el reconocimiento de la diversidad. Por eso, la investigación enfatiza la necesidad de articular los procesos educativos con los mecanismos de justicia transicional en los territorios afectados por la violencia, proponiendo propiamente la generación de espacios para la discusión abierta sobre el pasado

violento, el fomento de la empatía en relación con las víctimas y el ejercicio de las reflexiones y responsabilidades colectivas.

A través de esta definición, el estudio establece que la educación para la paz se concibe y fundamenta como una praxis pedagógica transformadora situada. Esto significa que las intervenciones educativas deben estar profundamente contextualizadas y adecuadas a las realidades territoriales específicas para lograr un cambio social auténtico. En este sentido, es definido como un proyecto ético-político que trasciende al mero acto de la transmisión de saberes para constituirse como un compromiso con la transformación social y el objetivo de construir nuevas relaciones de poder marcadas por el diálogo, la participación democrática y el reconocimiento de la diversidad. En este sentido, la investigación enfatiza en la necesidad de articular los procesos educativos con los mecanismos de justicia transicional en las áreas afectadas por el conflicto, promoviendo la creación de espacios para discutir abiertamente pasado violento, la promoción de la empatía hacia las y los afectados, y la reflexión sobre las responsabilidades colectivas.

La literatura se erige como un pilar fundamental en la pedagogía y el proceso de construcción de paz, específicamente a partir de la “alfabetización crítica para la memoria democrática”. Aquí, las narrativas literarias generan la espacialidad subjetiva para el análisis y deconstrucción de discursos, a fin de permitir a los estudiantes “leer el mundo” detrás de las relaciones de poder y objetivar el discurso institucional. La lectura crítica, más allá de la mera decodificación, se convierte en un acto político para el lector, que puede reconocer el sesgo, dar cuenta de lo reconocible y comprender las descripciones de posconflicto en un escenario de múltiples verdades. La implicación praxeológica central de este constructo es la “dimensión decolonial del currículo de la praxis”. Dicho en otras palabras, implica cuestionar y contrastar los textos y relatos hegemónicos y oficiales, históricamente silenciosos o distorsionadores de las voces de las comunidades posconflicto. El docente se convierte en un curador crítico del saber, seleccionando y contrastando textos literarios de un canon con producciones comunitarias filmadas y orales “La Vorágine” comparado con narrativas de colonos de Caquetá. Esto no enriquece solo la comprensión, sino que también empodera a los estudiantes, ya que reconstruye

la legitimación del saber y la tradición, transformando al currículo en la solución contrahegemónica emancipatoria y social.

Con respecto a la primera pregunta de investigación, la relevancia de la “Pedagogía de la Memoria Situada” se destaca de la dimensión corporal, emocional y territorial de la experiencia educativa en el contexto de la violencia y el desplazamiento. La pedagogía sustentada en el cuerpo implementa metodologías corporizadas como las cartografías emocionales y las dramatizaciones para conectar las historias personales y familiares de los estudiantes con los grandes relatos del conflicto, como el mapeo colectivo de lugares significativos afectados por la violencia. Estas prácticas propician un espacio seguro para la expresión de las emociones, la resignificación de las experiencias traumatizantes y la exploración de alternativas de reconciliación, mientras que el docente facilita un aura de buena voluntad y contención emocional. Respecto a la segunda cuestión de investigación, resalta la pertinencia de la “didáctica dialógica transformadora” que promocióne la creación de contextos seguros para el diálogo y la escucha radical. Para ello, los docentes deben organizar protocolos éticos de discusión y fomentar un respeto por la diferencia y la simbolización desde textos literarios como los círculos restaurativos. En este orden, la literatura se convierte en catalizadora de memoria crítica y transformación sociocultural.

El constructo “El Docente como Tejedor de Paz” redefine el papel del profesor como un actor con múltiples caras e intelectual transformador: el docente como un mediador de memorias, el constructor de espacios seguros, el tejedor de saberes, el promotor del pensamiento polifónico, el articulador de afectos y el facilitador de procesos de elaboración emocional. La literatura es concebida como un “laboratorio de paz y justicia social”, un lugar pedagógico en que leer, analizar y crear literatura promueve competencias éticas, políticas y emocionales fundamentales para la construcción de sociedades más justas y pacíficas. En ese “laboratorio”, los textos literarios actúan como “catalizadores de pensamiento” que posibilitan reflexionar críticamente sobre la violencia y el poder, cuestionar la naturalización de la violencia y apreciar y reconocer las experiencias de resistencia, de desarrollo y de paz que han pasado los seres humanos. La literatura, proporcionando “experiencias morales indirectas”, posibilita a los

lectores experimentar dilemas éticos y practicar la empatía con personas quienes sufrieron mucho, lo cual es fundamental en contextos de posconflicto, en los cuales la reconciliación exige el reconocimiento del dolor del otro.

En esta perspectiva, la educación para la paz no es un proyecto acabado, un modelo universal y abstracto, sino que es hecha por herramientas sociales y geográficas. Esta afirmación refuerza la necesidad de fundamentos teóricos y pedagógicos contextualizados que se atiendan a la realidad del posconflicto en Colombia. Eso se traduce en el hecho de que prácticas pedagógicas no pueden ser un modelo para todos, pero es necesario tomar en consideración las particularidades territoriales e históricas de cada comunidad educativa. Además, se considerará las experiencias, conflictos y saberes locales. De acuerdo con lo expuesto por los docentes, la educación para la paz debe ser un proyecto colectivo y a largo plazo en cuya cotidianidad se dan acto y se ponen en práctica los valores que se enseñan. Asimismo, su verdadero impacto solo será verificable a medio y largo plazo, cuando las nuevas generaciones hayan aprendido que existen otras maneras no violentas de manejar un conflicto.

Así, el constructo “docente tejedor de paz” encarna la esperanza, no entendida como un optimismo ingenuo, sino como esperanza crítica, es decir, la que realiza la transformación a pesar de saber que son pocos los que llegan. Esta esperanza se construye en el adecuado hacer, en el encuentro con el otro en la lectura crítica del mundo y en la escritura creativa de lo que aún no es. En contextos marcados por el dolor del posconflicto, la educación para la paz y la literatura son arenas claves en las que se plantan semillas de comienzos nuevos, reconciliaciones posibles, recuerdos sanos y palabras que cosechan futuros compartidos. Por lo tanto, el docente latinoamericano, al asumir a sí mismo como un tejedor de paz, asume el dolor del recuerdo y se convierte, al mismo tiempo, en obstetriz de futuros compartidos, lugares libres de violencia, discriminación y medo donde las nuevas generaciones pueden brotar y crecer.

REFERENCIAS

- Alexander, J. (2005). *The meanings of social life: cultural sociology*. Oxford University Press. [https://books.google.com.ar/books?hl=es&lr=&id=O4AeDQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR11&dq=Alexander,+J.+C.+\(2005\).+The+meanings+of+social+life:+A+cultural+sociology](https://books.google.com.ar/books?hl=es&lr=&id=O4AeDQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR11&dq=Alexander,+J.+C.+(2005).+The+meanings+of+social+life:+A+cultural+sociology).
- Angrosino, M. (2012). Observación participante y no participante. En *Qualitative Research: An Introduction to Methods and Designs* (pp. 137-165).
- Appadurai, A. (2013). *The Future as Cultural Fact: Essays on the Global Condition*. Verso Books.
- Apple, M. (2012). *Ideology and curriculum*. Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9780203487563/ideology-curriculum-michael-apple-michael-apple>
- Assmann, A. (2013). *The Long Shadow of the Past: Memory Culture and Historical Responsibility*. Cambridge University Press. https://link.springer.com/chapter/10.1057/9780230283367_6
- Assmann, J. (2010). *Memoria y olvido en la cultura contemporánea*. Madrid: Cátedra https://link.springer.com/chapter/10.1057/9780230283367_7
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>.
- Bajaj, M. (2008). *Critical Peace Education*. Encyclopedia of Peace Education. Teachers College Columbia University. https://books.google.com/books?hl=es&lr=&id=4_snDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA135&ots=jSprsmcV0I&sig=f11vYRD9Ue_Ex3QAQ51n7FTHYIM
- Bajaj, M. (2015). Pedagogies of resistance and critical peace education praxis. *Journal of Peace Education*, 12(2), 154-166. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17400201.2014.991914>
- Bakhtin, M. (1981). *The Dialogic Imagination: Four essays*. University of Texas Press.
- Banks, J. (2004). *Multicultural education: Characteristics and goals*. En J. A. Banks & C. A. McGee Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (5th ed., pp. 3-30). <https://elibrary.ru/item.asp?id=1878075>
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. Doubleday.
- Bishop, R. (1990). Mirrors, Windows, and Sliding Glass Doors. *Perspectives: Choosing and Using Books for the Classroom*, 6(3). <https://academicarchive.snhu.edu/bitstreams/4c2582f3-2e2d-4d23-81f1-dd41e0fbee1f/download>
- Bolívar, W. & Sanín, D. (2022). *Conflicto armado y memorias territoriales en el sur de Bolívar*. (Informe No. 15). Centro Nacional de Memoria Histórica – CNMH, <https://www.centrodememoriahistorica.gov.co/informes/2022/conflicto-sur-bolivar>
- Bryant, A., & Charmaz, K. (2019). *The SAGE handbook of current developments in grounded theory*. SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781526485656>

- Caballero, R. (2023). Memory, Literature and Reconciliation: The Effects of Trauma in Post-Conflict Societies for Colombia, *Revista de Estudios Sociales* [En línea], 83 | 01, Publicado el 12 enero 2023. URL: <http://journals.openedition.org/revestudsoc/54041>
- Cárdenas, J. (2018). Panorama de la literatura sobre el conflicto armado en Colombia, siglos XX y XXI. Consideraciones sobre su desarrollo y evolución narrativa. *Hallazgos*, 15(29), 19-44. <https://www.redalyc.org/journal/4138/413859038002/html/>
- Caruth, C. (1996). *Imbalance: On mourning and so forth*. New York: Columbia University Press.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Cejas, A., & Navas, P. (2021). Literatura e historia. A propósito de las políticas de memoria desde las bibliotecas escolares de Río Gallegos. *Informes Científicos Técnicos - UNPA*, 13(2), 44–52. <https://doi.org/10.22305/ict-unpa.v13.n2.813>.
- Charmaz, K., & Thornberg, R. (2021). The pursuit of quality in grounded theory. *Qualitative Research in Psychology*, 18(3), 305-327. <https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1780357>
- Cifuentes, G., López, M., & Pérez, R. (2017). Inclusive education in Latin America: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 15(2), 45-60. <https://visumcap.com/uploads/reportfile/2c83582deb6c49eaab29a98b9c6ad133/informe-anual-2022-visum-capital.pdf>
- Corte Constitucional de Colombia (2011). *Sentencias y jurisprudencia sobre los derechos de las víctimas del conflicto armado*. <https://www.bing.com/ck/a?!&&p=b73c3fd321e826a6JmldtHM9MTcxNzM3MjgwMCZpZ3VpZD0xMzBmMGRmMC0zYzNiLTZjYjctMmViMS0xOTgyM2Q5NDZkNWmmaW5zaWQ>
- Cox, R. (1983). Gramsci, Hegemony and International Relations: An Essay in Method. *Millennium*, 12(2), 162-175. <https://doi.org/10.1177/03058298830120020701>
- Cremin, H., & Guilherme, A. (2016). Peace education in a conflict-affected society: An ethnographic journey. *Cambridge Journal of Education*, 46(3), 315-331. https://www.researchgate.net/publication/282450781_Peace_education_research_in_the_twenty-first_century_three_concepts_facing_crisis_or_opportunity
- Creswell, J. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approach* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Danesh, H. (2006). Towards an integrative theory of peace education. *Journal of Peace Education*, 3(1), 55-78. <https://fuwjss.com/wp-content/uploads/2023/07/Paper-3.pdf>
- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Siglo del Hombre Editores. https://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Descolonizar%20el%20saber_final%20-%20C%C3%B3pia.pdf.
- Domínguez-Acevedo, J. (2019). Pedagogía de la memoria e historia del tiempo reciente: un diálogo entre la pedagogía, la memoria y la historia. *El Ágora USB*, 19(1), 253–278. <https://doi.org/10.21500/16578031.4129>

- Foucault, M. (1977). *Discipline and punish: The birth of the prison* (A. Sheridan, Trans.). Pantheon Books.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. <https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Gadotti, M. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI*. Editorial Popular. <https://www.paulofreire.org/>
- Galtung, J. (1969). Violence, peace, and peace research. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167-191. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5832797>
- Galtung, J. (1996). *Peace by peaceful means: Peace and conflict, development and civilization*. Sage Publications. <https://www.gernikagoraturuz.org/wp-content/uploads/2020/05/RG06completo.pdf>.
- Giroux, H. (1988). *Schooling and the struggle for public memory: Education, critical theory, and documentary film*. New York: Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9781315632254/schooling-struggle-public-life-henry-giroux>
- Giroux, H. (2004). Cultural studies, public pedagogy, and the responsibility of intellectuals. *Communication and Critical/Cultural Studies*, 1(1), 59-79. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1479142042000180926>
- Graham, S., & Harris, K. (2013). *Designing an effective writing program*. In S. Graham, C. A. MacArthur, & J. Fitzgerald (Eds.), *Best practices in writing instruction* (pp. 3-25). Guilford Press. <https://www.bing.com/ck/a?!&p=ee0770532bea1c50JmItldHM9MTcxNzM3MjgwMCZpZ3VpZD0xMzBmMGRmMC0zYzNiLTZjYjctMmViMS0xOTgyM2Q5NDZkNWMMmaW5zaWQ9NTE5OQ&pfn=3&ver=2&hsh=3&fclid=130f0df0-3c3b-6cb7-2eb1->
- Gobierno de Colombia (2016). *Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera*. Gobierno de Colombia y FARC-EP. https://www.cancilleria.gov.co/sites/default/files/Fotos2016/12.11_1.2016nuevoacuerdofinal.pdf.
- Gramsci, A. (1971). *Selections from the Prison Notebooks*. (Q. Hoare & G. N. Smith, Eds. y Trans.). International Publishers. <https://ia600506.us.archive.org/19/items/AntonioGramsciSelectionsFromThePrisonNotebooks/Antonio-Gramsci-Selections-from-the-Prison-Notebooks.pdf>
- Gutiérrez, F. (2017). *Violencia y conflicto armado en Colombia: Una historia desde 1950*. Bogotá: Planeta. <https://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/comisionPaz2015/GutierrezFrancisco.pdf>
- Halbwachs, M. (1997). *La mémoire collective*. Presses Universitaires de France.
- Halverson, J. (2010). The cognitive and narrative foundations of moral and ethical reasoning. *Journal of Moral Education*, 39(2), 141-159. <https://doi.org/10.1080/03057240.2010.489715>
- Harris, I., & Morrison, M. (2013). *Peace education* (3rd ed.). McFarland. [https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=NWsrAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Harris,+I.+M.,+%26+Morrison,+M.+L.+\(2013\).+Peace+education+\(3rd+ed.\).&ots=](https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=NWsrAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Harris,+I.+M.,+%26+Morrison,+M.+L.+(2013).+Peace+education+(3rd+ed.).&ots=)

- Herrera, M. & Pertuz, C. (2016). Las pedagogías de la memoria como campo de investigación educativa. *Revista Colombiana de Educación*, 70, 19-40. <https://doi.org/10.17227/01203916.70rce19.40>
- Hirsch, M. (2008). The Generation of Postmemory. *Poetics Today*, 29(1), 103-128.
- Horkheimer, M., & Adorno, T. (2002). *Dialectic of Enlightenment: Philosophical Fragments*. Stanford University Press. <https://books.google.com.co/books?id=-75zLjGIZQC&lpg=PR14&ots=CvIGKvW9vA&dq=Horkheimer%2C%20M.%2C%20%26%20>
- Indepaz. (2023). *Monitoreo de Violencia Homicida*. <https://indepaz.org.co/>
- Isacson, A. (2005). *The Colombian Government's 'Democratic Security' Policy*. Washington Office in Latin America. <https://doi.org/10.1080/10714839.2005.11722369>
- Jaramillo, R. (2015). Memoria histórica y educación para la paz en Colombia. *Revista de Estudios Sociales*, 54, 85-97. <https://doi.org/10.7440/res54.2015.06>
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI Editores. https://banner9.icesi.edu.co/ic_contenidos_pdf/adjuntos/202210/202210_11112_12481.pdf
- Jelin, E. (2003). *Las lógicas de la memoria: Un ensayo sobre la reconstrucción del pasado*. Siglo XXI Editores. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/15713/1/Antologia-Elizabeth-Jelin.pdf>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- LaCapra, D. (2001). *Writing History, Writing Trauma*. Johns Hopkins University Press.
- Lantieri, B; y Patti, A (1996). La lucha por el reconocimiento: Por una gramática moral de los conflictos sociales: Crítica.
- Lederach, J. (1995). *Preparing for peace: Conflict transformation across cultures*. Syracuse University Press. <https://scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=2286957>
- Lederach, J. P. (2017). *Building peace: Sustainable reconciliation in divided societies*. United States Institute of Peace Press. <https://pestuge.iliauni.edu.ge/wp-content/uploads/2017/12/John-P.-Lederach-Building-Peace.-Sustainable-Reconciliation-in-Divided-Society.pdf>
- Ley 115 de 1994. *Ley General de Educación de Colombia*. Ministerio de Educación Nacional. <https://siteal.iiiep.unesco.org/bdnp/189/ley-1151994-ley-general-educacion#:~:text=Define%20la%20educaci%C3%B3n%20como%20un,la%20familia%20y%20la%20sociedad>
- Levi, P. (1987). *Los hundidos y los salvados*. ISBN 978-84-9942-302-9
- Lincoln, Y., y Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Sage.
- López, M., & Bolívar, R. (2023). Estrategias pedagógicas para la integración de la literatura en la educación para la paz en escuelas colombianas. *Praxis Educativa*, 22(2), 1-18. https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2023/hdl_10803_687615/cyag1de1.pdf

- Lowenthal, D. (1985). *The past is a foreign country*. Cambridge University Press. The Past Is a Foreign Country – Revisited (cambridge.org) <https://www.libs.uga.edu/reserves/docs/scans/lowenthal-the-past-is-a-foreign-country.pdf>.
- Luke, A. (2012). Critical literacy: Foundational notes. *Theory Into Practice*, 51(1), 4-11. <https://doi.org/10.1080/00405841.2012.636324>
- Malinowski, B. (1986). *Los argonautas del Pacífico Occidental*. Barcelona: Ediciones Península (ed. original en inglés).
- Martínez, M. (2016). *Métodos de investigación cualitativa: Triangulación y construcción de conocimiento*. Editorial Síntesis.
- Martínez-Rodríguez, R., Sánchez-Agustí, M., & Muñoz-Labraña, C. (2022). Enseñar un pasado controvertido desde un presente polarizado: la memoria histórica en España desde la perspectiva docente. *Revista de Estudios Sociales*, (81), 93-112. <https://doi.org/10.7440/res81.2022.06>
- Maya Taborda, M., Muñetón Santa, G., & Horbath Corredor, J. (2018). Conflicto armado y pobreza en Antioquia Colombia. *Apuntes del CENES*, 37(65), 213-246. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-30532018000100213&script=sci_arttext
- Mayo, P. (1999). *Gramsci, Freire and Adult Education: Possibilities for Transformative Action*. Zed Books. https://www.researchgate.net/publication/227210165_Mayo_Peter_1999_Gramsci_Freire_and_Adult_Education_Possibilities_for_Transformative_Action_London_Zed_Books
- McLaren, P. (2009). *Pedagogía crítica y praxis latinoamericana*. Buenos Aires: CLACSO. PDGA_Mc_Laren_Unidad_7.pdf (terras.edu.ar)
- Mèlich, J. C. (2006). *Transformaciones: Tres ensayos de filosofía de la educación*. Miño y Dávila Editores.
- Minow, M. (2010). *Between Vengeance and Forgiveness: Facing History after Genocide and Mass Violence*. Beacon Press.
- Molero, A; y Valdés, P. (2020) *Potencial de la literatura infantil y juvenil para la enseñanza de la memoria democrática y la ciudadanía crítica*. 6ta Edición. Barcelona, España: Ediciones Octaedro. ISBN: 978-84-9921-085-8.
- Nieto, S. (2009). *La enseñanza multicultural: Una estrategia eficaz para el aprendizaje en el siglo XXI*. Madrid: Santillana. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/742774.pdf>
- Nora, P. (2018). *Traducir la experiencia: Entre el diario y la literatura*. Paidós. <https://repositorio.cultura.gob.cl/handle/123456789/2402>
- Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad: Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Paidós.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz Editores. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO (2023). *Building peace in our hearts and minds*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://www.unesco.org/en>

- Palacios, M. (2006). *Between Legitimacy and Violence: A History of Colombia, 1875–2002*. Duke University Press.
Between Legitimacy and Violence: A History of Colombia, 1875–2002 - Marco Palacios - Google Libros
- Petit, M. (2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. Océano Travesía.
- Pérez, A. (2018). Puerto Calcinado. Pre-Textos.
<https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/42834/Puerto%20Calcinado%20de%20Andrea%20perez%20Ruptura%2C%20ausencia%20y%20resistenc>
- Perez, B. & Toro E. (2019) Nodos y nudos: revista de la Red de Calificación de educadores, ISSN 0122-4328, ISSN-
e 2619-6069, Vol. 6, Nº. 46, 2019, págs. 13-22. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7143982>
- Perkins, D. (2010). *Making learning whole: How seven principles of teaching can transform education*. Jossey-Bass.
- Ramírez, M. (2019). Memoria, olvido, silencio. En E. Jelin (Ed.), *Memorias en conflicto: Recuerdos de dictaduras militares en América Latina* (pp. 15-31). Siglo XXI Editores.
<http://www.centroprodh.org.mx/impunidadayerhoy/DiplomadoJT2015/Mod2/Los%20trabajos%20de%20la%20memoria%20Elizabeth%20Jelin.pdf>
- Restrepo, N. (2022). Desplazamiento forzado y “reforma de tierras” paramilitar: violencia política en Antioquia (1980-2010). *Ágora Revista Virtual de Estudiantes*, 11(14), 41-71.
<https://ojs.tdea.edu.co/index.php/agora/article/view/1283>
- Ricoeur, P. (2004). *Memory, History, Forgetting*. University of Chicago Press.
[https://books.google.com.co/books?id=c5xpXw-szuAC&lpg=PR11&ots=lzE9Te0plc&dq=Ric%C5%93ur%2C%20P.%20\(2004\).%20Memory%2C%20History%2C%20Forgetting.%20University%20of%20Chicago%20Press.&lr&hl=](https://books.google.com.co/books?id=c5xpXw-szuAC&lpg=PR11&ots=lzE9Te0plc&dq=Ric%C5%93ur%2C%20P.%20(2004).%20Memory%2C%20History%2C%20Forgetting.%20University%20of%20Chicago%20Press.&lr&hl=)
- Rosenblatt, L. (2012). *La literatura como exploración*. Fondo de Cultura Económica.
- Sarlo, B. (2005). *Tiempo pasado: Cultura de la memoria y giro subjetivo*. Siglo XXI Editores.
<https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/9818/1/tiempo-pasado-cultura-memoria.pdf>
- Schwartz, B. (1996). Memory as a Cultural System: Abraham Lincoln in World War II. *American Sociological Review*, 61(5), 908-927. <https://doi.org/10.2307/2096461>
- Schütz, A. (1970). *Reflections on the problem of relevance* (R. M. Zaner, Ed. & Trans.). Yale University Press.
- Shriver, D. (2005). *Honest patriots: Loving a country enough to remember its misdeeds*. Oxford University Press. ISBN: 0-195-15153-4.
- Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Noveduc.
- Spivak, G. (1988). *¿Can the Subaltern Speak?* En C. Nelson & L. Grossberg (Eds.), *Marxism and the Interpretation of Culture* (pp. 271-313). University of Illinois Press.
- Sontag, S. (2003). *Ante el dolor de los demás*. Alfaguar

- Strauss, A., & Corbin, J. (2015). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (2a ed.). Editorial Universidad de Antioquia.
- Todorov, T. (2000). *Los abusos de la memoria*. México: Paidós.
- Torres, A y Villalba, A. (2021). Fragmentos de la historia del conflicto armado (1920-2010). En Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia. Recuperado de: <http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/mesadeconversaciones.pdf>
- Traverso, E. (2007). *El pasado, instrucciones de uso: Historia, memoria, política*. Marcial Pons. https://arxiujosepserradell.cat/wp-content/uploads/2023/01/El-pasado-instrucciones-de-uso-historia-memoria-poli%CC%81tica-Enzo-Traverso-Almudena-Gonza%CC%81lez-de-Cuenca-z-lib.org_.pdf
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- White, H. (1992). *Metahistory: The historical imagination in nineteenth-century Europe*. Johns Hopkins University Press.
- Wolk, S. (2009). I can make a difference: The role of literature in empowering young people for social action. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 52(3), 205-216. <https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/100475/1/reading%20worlds.pdf>
- Wolk, S. (2011). Reading for a Better World: Teaching Social Responsibility with Young Adult Literature. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52(8), 664-673. <https://www.jstor.org/stable/27654329>
- Zembylas, M. (2008). *The politics of trauma in education*. Palgrave Macmillan. https://link.springer.com/chapter/10.1057/9780230614741_3

Síntesis curricular del autor

Edwin Andrés Rendón Acevedo. Profesor de literatura en el Instituto Técnico Agropecuario del municipio de Támesis, Antioquia; Colombia. Magíster, Especialista y Licenciado en Literatura. Reconocido en el 2016 por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia como uno de los mejores docentes de Lengua Castellana del país. Reconocido por la Gobernación de Antioquia como Maestro de Excelencia en el 2017 y en el 2019. Ganador del Premio Nacional al Docente BBVA en el 2018. Ganador del Premio Latinoamericano “Docentes que Inspiran” en el 2019. En el 2023 recibió la Medalla al Mérito de la Gobernación de Antioquia. En el 2024 fue Finalista del Premio Nicanor Restrepo Santamaría. Ha sido ganador en varias ocasiones de los Estímulos del Instituto de Cultura y Patrimonio de Antioquia. Libros publicados: Escuela del territorio (2021); Informe sobre la belleza (2019); Cocuyos (2017); Escuela de Paz y Poesía (2017); Poética del territorio (2014). Algunos de sus textos se han traducido al inglés, francés, portugués, alemán, hebreo, rumano. Ha presentado su obra literaria y pedagógica en ciudades como Medellín, Bogotá, Santiago de Chile, New York, San Juan de Puerto Rico, Lima, San Salvador, Buenos Aires, Montevideo, Madrid, entre otras.

Síntesis curricular de la Tutora

Lucy Thamara Useche, Doctora en Educación. PostDoctorado; PhD en Educación y Desarrollo Humano Sostenible. En su Referencia laboral, Coordinadora de Investigación de Santander Y Norte de Santander de la Rectoría Oriente de la Corporación Universitaria Minuto de Dios. UNIMINUTO. Colombia. Profesora Invitada en el Doctorado de la UPEL-Convenio: Asociación Cooperación Internacional e Integración para el Desarrollo y el Esfuerzo Regional, CIIDER. Cúcuta. Colombia. En el área de Seminarios de Investigación y Construcción de Texto Académico, Tutorías, Generación de Teoría y Presentación del Constructo. En relación con su Referencia formación de recurso educacional, Coeditora de la revista Social Science and Management Research Review. SCM. Colombia. Árbitro evaluador de artículos para la Revista: Investigación y Formación Pedagógica. Revista Ifp. CIEGC. Venezuela. Árbitro evaluador de proyecto postdoctoral en el Postdoctorado: Desarrollo Humano Sostenible. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Venezuela. Tutora y Jurada Examinadora de Trabajos de Grado en el Postgrado de la UPEL, IMPM-Táchira. Tutora y Jurada Examinadora de Tesis Doctorales en el Postgrado de la UPEL, IPRGR- Rubio. Tutora y Jurada Examinadora de Tesis Doctorales en el Postgrado de la UNEFA- Táchira. Investigadora y miembro activa del “Centro de Investigación Georgina Calderón”. UPEL. IMPM-Táchira. En su Referencia publicación académica, -Coautora del Libro: El estado de la educación superior en Norte de Santander. ISBN: 978-628-95731-3-8. Primera edición, 2023. Colección Educación: Editorial Unipamplona. Coautora: Didáctica transformadora en educación primaria: Integrando Innovación para una educación de calidad. Mundo FESC. 2023. En maquetación. En proceso de edición ISSN: 2216-0353. Coautora: El proceso de educación inclusiva a partir del uso de didácticas específicas. Mundo FESC. 2023. En maquetación. En proceso de edición ISSN: 2216-0353. Coautora: La gestión educativa en la jornada regular y extendida desde los aportes de la complejidad como paradigma emergente. Revista Cuadernos Universitarios de Argentina. N (16) 2023 ISSN: 2250-7124. Coautora en el Libro Investigar y Educar para la Sostenibilidad. Principios Pedagógicos. ISBN 978-980-7815-09-3. 2022. <http://doi.org/10.5281/zenodo.7304695>. Autora: Articulación de los Procesos Investigativos del programa Especialización en Gerencia Financiera- EGFI con las Líneas de Investigación Institucional y Tendencias de la Disciplina. 2022. The Journal of Social Science and Management Research Review 2022. Indexed in OpenAire. ISSN 2638-1001.

Anexos

Anexo 1: Constancias de validación

**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
EXTENSIÓN ACADÉMICA SAN CRISTÓBAL**

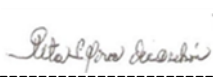
CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Quien suscribe, Rita Mora, a través de la presente, manifiesto que he validado los instrumentos: Guion de Entrevista y Guion de Observación diseñados por Edwin Andrés Rendón Acevedo, estudiante del Doctorado Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, cuyo Proyecto de Tesis Doctoral tiene por objetivo integrador: Generar una aproximación teórica acerca del rol docente ante la educación para la paz que integre el uso de la literatura como parte de la memoria histórica en el nivel de la educación media en Antioquia, Colombia.

Considero que los instrumentos presentados:

- Reúnen los requisitos de Coherencia y pertinencia con los objetivos de la investigación.

En San Cristóbal, a los 30 días del mes de octubre del 2024.



Dra. Rita Mora

**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
EXTENSIÓN ACADÉMICA SAN CRISTÓBAL**

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Quien suscribe, María A. Chacón Corzo, a través de la presente, manifiesto que he validado los instrumentos: Guion de Entrevista y Guion de Observación diseñados por Edwin Andrés Rendón Acevedo, estudiante del Doctorado Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, cuyo Proyecto de Tesis Doctoral tiene por objetivo integrador: Generar una aproximación teórica acerca del rol docente ante la educación para la paz que integre el uso de la literatura como parte de la memoria histórica en el nivel de la educación media en Antioquia, Colombia.

Considero que los instrumentos presentados:

- Reúnen los requisitos de Coherencia y pertinencia con los objetivos de la investigación.

En San Cristóbal, a los 06 días del mes de noviembre del 2024.



Dra. María A. Chacón Corzo

Anexo 2: Guion de Entrevista

Instrumento guion de entrevista

Entrevistas a Docentes de Educación Media en Antioquia

Objetivo: Explorar las concepciones y prácticas docentes en relación a la educación para la paz, con énfasis en el uso de la literatura como herramienta para la memoria histórica.

Perfil de los entrevistados: Docentes de educación media en instituciones educativas públicas y privadas de Antioquia con experiencia en la implementación de proyectos relacionados con la educación para la paz.

Temas claves:

- Concepciones sobre la paz, el conocimiento y la educación para la paz.
- Integración de valores éticos en la práctica docente.
- Uso de la literatura como herramienta para la construcción de memoria histórica.
- Papel del docente en la promoción de la justicia social y la reconciliación.
- Desafíos y oportunidades en la implementación de la educación para la paz.

Formato de la entrevista: Semiestructurada, con preguntas abiertas para permitir una exploración profunda de las experiencias y perspectivas de los docentes.

Dimensión: Concepciones del Conocimiento, vivencias y la Paz

1. ¿Cómo vivencia la relación entre el conocimiento literario y la transformación social?
2. ¿Qué papel cree que juega la educación para la paz en la construcción de una sociedad más justa y equitativa?
3. ¿Cómo aborda en su práctica docente las diferentes perspectivas sobre la paz?
4. ¿Qué desafíos encuentras al enseñar sobre conceptos abstractos como la justicia, la

igualdad y la solidaridad?

Dimensión: Valores y Ética en la Educación para la Paz

5. ¿Cómo es la literatura útil para aprender sobre la cultura de paz?
6. ¿Cómo promueve la reflexión ética en sus estudiantes a través de la literatura?
7. ¿Qué estrategias utiliza para fomentar una cultura de paz en el aula?
8. ¿Cómo aborda temas controvertidos relacionados con la violencia y el conflicto en el aula?
9. ¿Cómo considera que la educación para la paz puede ser integrada de manera transversal en el currículo escolar, y cuáles serían los beneficios de dicha integración para los estudiantes en el contexto de la educación media?"

Dimensión: Hermenéutica y Narrativa

10. ¿Cómo utiliza la literatura para ayudar a sus estudiantes a construir sus propias interpretaciones de los eventos históricos?
11. ¿Qué estrategias emplea para fomentar el diálogo y la discusión en torno a textos literarios que abordan temas complejos?
12. ¿Cómo vincula la literatura con otras disciplinas para enriquecer la comprensión de la memoria histórica?
13. ¿Qué papel juega la diversidad de voces y perspectivas en la enseñanza de la literatura?

Dimensión Ético-Política

14. ¿Cómo utiliza la literatura para cuestionar las estructuras de poder y las injusticias sociales?
15. ¿Qué estrategias emplea para fomentar la participación ciudadana y el compromiso social en sus estudiantes?
16. ¿Cómo aborda el tema de la reconciliación y la construcción de memoria compartida en el aula?
17. ¿Qué desafíos encuentra al enseñar sobre temas relacionados con el conflicto armado y la violencia política?

Dimensión: Psicosocial y emocional

18. ¿Cómo utiliza la literatura para ayudar a sus estudiantes a desarrollar habilidades socioemocionales como la empatía y la resiliencia?
19. ¿Qué estrategias empleas para crear un ambiente de aula seguro y respetuoso donde los estudiantes se sientan cómodos expresando sus emociones?
20. ¿Cómo aborda el tema del trauma colectivo en sus clases?
21. ¿Qué papel juega la literatura en la construcción de identidades?

Dimensión: Pedagógica Crítica y Emancipación

22. ¿Cómo concibe su rol como docente en la promoción de la justicia social a través de la literatura?
23. ¿Qué estrategias utilizas para fomentar el pensamiento crítico y la capacidad de cuestionar las narrativas dominantes en sus estudiantes?
24. ¿Cómo aborda temas controvertidos en la literatura, como la discriminación, la desigualdad o la violencia, sin generar polarización en el aula?
25. ¿De qué manera vincula la literatura con las experiencias de vida de sus estudiantes para hacerla más relevante y significativa?
26. ¿Cómo fomenta la participación activa de sus estudiantes en la construcción de conocimientos y en la toma de decisiones en el aula?

Dimensión: Hermenéutica y Narrativa

27. ¿Cómo utiliza la literatura para ayudar a sus estudiantes a comprender y valorar la diversidad de perspectivas y experiencias históricas?
28. ¿Qué estrategias emplea para que sus estudiantes establezcan conexiones entre los textos literarios y su propia realidad?
29. ¿Cómo aborda la cuestión de la memoria histórica en el aula, teniendo en cuenta las

diferentes versiones y perspectivas sobre los hechos?

30. ¿Qué papel juega la emoción en la interpretación de textos literarios relacionados con la memoria histórica?

Anexo 3: Guion de Observación

Instrumento guion de observación

Guía de observación: Prácticas Docentes en Educación para la Paz

Datos generales

- Fecha de la observación:
- Institución educativa:
- Grado/curso:
- Docente:

Duración de la observación:

Dimensiones y Categorías de Observación

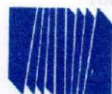
Tabla 3

Dimensión	Categoría	Ítems de observación	Descripción
Pedagógica Crítica y Emancipación	Interacciones	1. Fomenta preguntas abiertas y desafiantes. 2. Permite la expresión libre de opiniones. 3. Desarrolla acciones para incentivar el pensamiento crítico 4. Escucha a los estudiantes,	

		atiende sus requerimientos y los apoya en cada actividad.	
	Contenidos	5. Utiliza lecturas e imágenes que promueven la reflexión crítica. 6. Aborda temas del conflicto, la paz y la reconciliación. 7. Presenta diferentes perspectivas.	
	Actividades	8. Realiza debates, simulaciones o role-playing. 9. Fomenta la participación de los estudiantes. 10. Utiliza estrategias cooperativas.	
Hermenéutica y Narrativa	Uso de la literatura	11. Utiliza textos literarios relevantes para la temática. 12. Promueve la interpretación personal. 13. Conecta los textos con la realidad de los estudiantes.	
	Análisis de textos	14. Realiza análisis profundos de los textos. 15. Explora elementos como lenguaje, personajes y contexto, relación historia y literatura.	

	Creación de narrativas	<p>16. Fomenta la escritura creativa.</p> <p>17. Permite a los estudiantes expresar sus propias historias.</p>	
General	Ambiente del aula	<p>18. Es el ambiente respetuoso e inclusivo.</p> <p>19. Se valora la diversidad de opiniones.</p> <p>20. Hay un clima de confianza.</p>	
	Papel del docente	<p>21. Desarrolla el aprendizaje o transmite conocimientos.</p> <p>22. Potencia valores relacionados con la paz.</p>	
	Participación estudiantil	<p>23. Los estudiantes participan.</p> <p>24. Demuestran interés y curiosidad.</p>	

Anexo 4: Consentimientos Informados



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
Instituto Magisterio Profesional Registrado
Comité de Ética



I

CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL PARTICIPANTE

Orientaciones para llenar esta planilla: El participante debe recibir y comprender toda la información necesaria para decidir participar voluntariamente en la investigación sin coerción alguna.

1. Propósito de la investigación: Generar una aproximación teórica del rol docente ante la educación para la paz.
2. Responsable de la investigación: Edwin Andrés Rendón Acuña.
3. Lugar y fecha de aplicación de la investigación: 12 de Enero del 2025.
Envigado, Antioquia, Colombia.
4. Duración de la investigación: 2 años.
5. Descripción de la participación: Entrevista y observación.
6. Condiciones de la participación: _____
7. Nombre del participante: José Fernando Cifuentes Martínez
8. Consentimiento del participante: Habiendo recibido y comprendido la información suministrada sobre el propósito, las características, las condiciones y la relación riesgos/beneficios de esta investigación, manifiesto que no tengo ningún problema en participar de forma voluntaria en ella, pudiendo retirarme voluntariamente en cualquier momento sin perjuicio por mi acción. Entiendo, además, que puedo resolver cualquier inquietud durante el proceso a través del investigador responsable o Comité de Ética de la institución. Por tanto, doy mi consentimiento para participar en esta investigación respetando el protocolo que se ha de desarrollar y aportando de manera fidedigna la información que me corresponda bajo el respeto de la confidencialidad.

Edwin R. A.
Firma del Responsable de la Investigación

J. Fernando Cifuentes
Firma del Participante Consiente

C.I: 8465415

Correo electrónico: scadenandres@upel.edu.ve

Contacto celular/teléfono: 3106941534

C.I: 30560760

Correo electrónico: _____

Contacto celular/teléfono: 3005455895

Lugar y Fecha: Envigado, Antioquia, Colombia. 12-01-25

C.C: Participante y Comité de Ética



I

CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL PARTICIPANTE

Orientaciones para llenar esta planilla: El participante debe recibir y comprender toda la información necesaria para decidir participar voluntariamente en la investigación sin coerción alguna.

1. Propósito de la investigación: Generar una aproximación teórica del rol docente ante la educación para la paz.
2. Responsable de la investigación: Edwin Andrés Rendón Acevedo.
3. Lugar y fecha de aplicación de la investigación: 25 de enero del 2025.
Tómesis, Antioquia, Colombia.
4. Duración de la investigación: 2 años.
5. Descripción de la participación: Entrevista y observación.
6. Condiciones de la participación: _____
7. Nombre del participante: William Palacio Otalvaro.
8. Consentimiento del participante: Habiendo recibido y comprendido la información suministrada sobre el propósito, las características, las condiciones y la relación riesgos/beneficios de esta investigación, manifiesto que no tengo ningún problema en participar de forma voluntaria en ella, pudiendo retirarme voluntariamente en cualquier momento sin perjuicio por mi acción. Entiendo, además, que puedo resolver cualquier inquietud durante el proceso a través del investigador responsable o Comité de Ética de la institución. Por tanto, doy mi consentimiento para participar en esta investigación respetando el protocolo que se ha de desarrollar y aportando de manera fidedigna la información que me corresponda bajo el respeto de la confidencialidad.

Edwin Rendón

Firma del Responsable de la Investigación

William Palacio

Firma del Participante Consiente

C.I.: 8465415

Correo electrónico: rendonandrea@upel.edu.ve

Contacto celular/teléfono: 3106941534

C.I.: 1036617453

Correo electrónico: _____

Contacto celular/teléfono: 3147053730

Lugar y Fecha: Tómesis, Antioquia, Colombia. 25-02-25.

C.C: Participante y Comité de Ética



CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL PARTICIPANTE

Orientaciones para llenar esta planilla: El participante debe recibir y comprender toda la información necesaria para decidir participar voluntariamente en la investigación sin coerción alguna.

1. Propósito de la investigación: Generar una aproximación teórica del rol docente ante la educación para la paz.
2. Responsable de la investigación: Edwin Andrés Rendón Acevedo.
3. Lugar y fecha de aplicación de la investigación: 16 de diciembre 2024, Valparaiso, Antioquia, Colombia.
4. Duración de la investigación: 2 años.
5. Descripción de la participación: Entrevista y observación.
6. Condiciones de la participación: _____
7. Nombre del participante: Jorge Diego Mejía Cortes.
8. Consentimiento del participante: Habiendo recibido y comprendido la información suministrada sobre el propósito, las características, las condiciones y la relación riesgos/beneficios de esta investigación, manifiesto que no tengo ningún problema en participar de forma voluntaria en ella, pudiendo retirarme voluntariamente en cualquier momento sin perjuicio por mi acción. Entiendo, además, que puedo resolver cualquier inquietud durante el proceso a través del investigador responsable o Comité de Ética de la institución. Por tanto, doy mi consentimiento para participar en esta investigación respetando el protocolo que se ha de desarrollar y aportando de manera fidedigna la información que me corresponda bajo el respeto de la confidencialidad.

Edwin R. Acevedo
Firma del Responsable de la Investigación

Jorge Diego Mejía Cortes
Firma del Participante Consiente

C.I: 8465415
Correo electrónico: rendonandrescedeno@gmail.com
Contacto celular/teléfono: 306941534

C.I: 8464394
Correo electrónico: _____
Contacto celular/teléfono: 3116777900

Lugar y Fecha: Valparaiso, Antioquia, Colombia. 16-12-24.

C.C: Participante y Comité de Ética

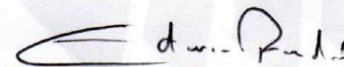


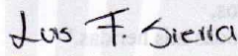
I

CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL PARTICIPANTE

Orientaciones para llenar esta planilla: El participante debe recibir y comprender toda la información necesaria para decidir participar voluntariamente en la investigación sin coerción alguna.

1. Propósito de la investigación: Generar una aproximación técnica del rol docente ante la educación para la paz.
2. Responsable de la investigación: Edwin Andrés Rendón Acuedo.
3. Lugar y fecha de aplicación de la investigación: 04 de diciembre 2024.
Friedonia, Antioquia, Colombia.
4. Duración de la investigación: 2 años.
5. Descripción de la participación: Entrevista y observación.
6. Condiciones de la participación: _____
7. Nombre del participante: Luis Fernando Sierra Muñoz.
8. Consentimiento del participante: Habiendo recibido y comprendido la información suministrada sobre el propósito, las características, las condiciones y la relación riesgos/beneficios de esta investigación, manifiesto que no tengo ningún problema en participar de forma voluntaria en ella, pudiendo retirarme voluntariamente en cualquier momento sin perjuicio por mi acción. Entiendo, además, que puedo resolver cualquier inquietud durante el proceso a través del investigador responsable o Comité de Ética de la institución. Por tanto, doy mi consentimiento para participar en esta investigación respetando el protocolo que se ha de desarrollar y aportando de manera fidedigna la información que me corresponda bajo el respeto de la confidencialidad.


Firma del Responsable de la Investigación


Firma del Participante Consiente

C.I: 8465415.

Correo electrónico: rendonandres@upel.edu.ve

Contacto celular/teléfono: 306941534.

C.I: 91788450.

Correo electrónico: _____

Contacto celular/teléfono: 3117027949.

Lugar y Fecha: Friedonia, Antioquia, Colombia - 04-12-24.

C.C: Participante y Comité de Ética



I

CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL PARTICIPANTE

Orientaciones para llenar esta planilla: El participante debe recibir y comprender toda la información necesaria para decidir participar voluntariamente en la investigación sin coerción alguna.

1. Propósito de la investigación: Generar una aproximación técnica del rol docente ante la educación para la paz.
2. Responsable de la investigación: Edwin Andrés Rendón Narvado.
3. Lugar y fecha de aplicación de la investigación: Tairoa, Antioquia, Colombia.
17 de enero 2025
4. Duración de la investigación: 2 años.
5. Descripción de la participación: Entrevista y observación.
6. Condiciones de la participación: _____
7. Nombre del participante: Sandra Muñoz Mora.
8. Consentimiento del participante: Habiendo recibido y comprendido la información suministrada sobre el propósito, las características, las condiciones y la relación riesgos/beneficios de esta investigación, manifiesto que no tengo ningún problema en participar de forma voluntaria en ella, pudiendo retirarme voluntariamente en cualquier momento sin perjuicio por mi acción. Entiendo, además, que puedo resolver cualquier inquietud durante el proceso a través del investigador responsable o Comité de Ética de la institución. Por tanto, doy mi consentimiento para participar en esta investigación respetando el protocolo que se ha de desarrollar y aportando de manera fidedigna la información que me corresponda bajo el respeto de la confidencialidad.

Edwin R. Rendón

Firma del Responsable de la Investigación

SANDRA MUÑOZ MORA

Firma del Participante Consiente

C.I.: 8465415

Correo electrónico: rendonandres@upel.edu.ve

Contacto celular/teléfono: 3106941534

C.I.: 21739397

Correo electrónico: _____

Contacto celular/teléfono: 3113104797

Lugar y Fecha: Tairoa, Antioquia, Colombia. 17-01-25.

C.C: Participante y Comité de Ética

