

Universidad Pedagógica Nacional

Maestría en Educación

Énfasis en Historia de la Educación, la Pedagogía y la Cultura Política



Memoria histórica y paz en el Colegio Santa Luisa: Significados desde la experiencia del programa Ciudadanos creativos para una cultura de paz

Tesis para optar por el título de Magíster en Educación

Luis Andrés Rodríguez Calderón

Directora: Jeritza Merchán Díaz

Bogotá D.C., agosto 9 de 2024

Agradecimientos

En tiempos en los cuales la academia parece un mercado sobre lo intelectual, vale la pena reconocer -y agradecer- a aquellos que no dejan de sembrar semillas sobre el valor de educarse. A los maestros del Énfasis de historia de la educación, la pedagogía y la cultura política, un homenaje por reivindicar los ejercicios de la memoria, de la reconciliación y de la paz.

Por supuesto, antes que maestrantes somos hijos, hermanos y amigos. Gracias a aquellos seres queridos que se han tomado la molestia, siquiera por un momento de su tiempo, de una palabra de aliento como recordatorio de esa humanidad que, en el contexto de la globalización, cuesta tanto encontrar.

Finalmente, muy agradecido con el Colegio Santa Luisa por la oportunidad de pensarse el acto educativo desde una lectura crítica y con pertinencia social, así como a los colegas que de manera desinteresada decidieron aceptar la invitación a ser parte de este espacio de reflexión sobre el quehacer pedagógico, que es también un quehacer ético y político.

Resumen

Esta investigación es un intento de reivindicar el lugar de la educación para la paz en el contexto de la escuela, una paz que no se puede pensar sin abordar los procesos de la memoria y sin el posicionamiento de las víctimas en el centro de los escenarios de reparación, reconciliación y garantías de no repetición. El objetivo de este trabajo fue determinar los significados que los maestros del Colegio Santa Luisa de la ciudad de Bogotá han construido sobre las categorías memoria histórica y paz, a la luz de su participación en el programa Ciudadanos creativos para una cultura de paz, con el cual la institución educativa da cumplimiento a la Ley 1732 de 2014 y el Decreto 1038 de 2015. De manera específica, esta investigación se fundamentó desde el paradigma crítico-hermenéutico y se desarrolló desde un diseño metodológico de corte cualitativo, en el que se utilizaron entrevistas semiestructuradas para la recolección de la información y se revisaron desde el método del análisis del discurso. Finalmente, se presentan unas recomendaciones pedagógicas -que son también políticas- respecto al abordaje de la memoria histórica y la paz en la escuela, en coherencia con el modelo de la Pedagogía Ignaciana desde el que se estructura la propuesta educativa de la institución.

Palabras claves: Compañía de Jesús, memoria histórica, paz, pedagogía de la memoria, significados.

Índice

Capítulo 1: Leyendo la memoria histórica y la paz	5
1.1. Notas preliminares sobre el deseo investigativo.....	5
1.2. Objetivos.....	9
1.3. El contexto organizacional y educativo del Colegio Santa Luisa	9
1.4. El programa Ciudadanos creativos para una cultura de paz.....	15
1.5. ¿Qué se ha dicho en la escuela sobre memoria histórica y paz?	19
Capítulo 2: Reexaminando la memoria histórica y la paz	24
2.1. Sobre los significados	24
2.2. Sobre la memoria histórica	27
2.3. Sobre la paz.....	38
2.4. Diálogos necesarios	47
Capítulo 3: Apuestas pedagógicas y políticas a propósito de la memoria histórica y la paz en la escuela	57
3.1. Diseño metodológico.....	57
3.2. Registro de las entrevistas	61
3.3. Análisis del discurso: Significados de memoria histórica y paz	74
3.4. Pensando el camino desde la Pedagogía Ignaciana.....	83
Referencias bibliográficas	90

Capítulo 1: Leyendo la memoria histórica y la paz

El primer capítulo de este documento es una aproximación para que el lector pueda situarse en el contexto específico de estudio, facilitando la comprensión del origen del interés investigativo y las nociones preliminares desde las cuales se realiza el abordaje epistémico, teórico y metodológico del ejercicio.

Desde este apartado se pretende dar respuesta al primer objetivo específico, que es “identificar los fundamentos conceptuales del programa Ciudadanos creativos para una cultura de paz en relación con las categorías de memoria histórica y paz”, siguiendo esta estructura: 1.1. algunas notas del autor para plantear cómo surge el deseo investigativo y algunos enclaves analíticos para facilitar la lectura; 1.2. se presentan los objetivos de la investigación; 1.3. se explica el contexto de la Compañía de Jesús, la Asociación de Colegios Jesuitas de Colombia ACODESI y del Colegio Santa Luisa, estableciendo las relaciones de sentido que viabilizaron la investigación; 1.4. se aborda el programa Ciudadanos creativos para una cultura de paz, en especial lo que refiere a las categorías memoria históricas y paz y su trazabilidad en las actividades pedagógicas de la institución; y 1.5. se realiza un recorrido a modo de síntesis sobre el estado de estudios previos que fueron referentes para esta investigación.

1.1. Notas preliminares sobre el deseo investigativo

El ejercicio de investigación surge del interés de problematizar las prácticas pedagógicas de aula relacionadas a la enseñanza de la memoria histórica y la paz en el Colegio Santa Luisa de Bogotá, institución de la Compañía de Jesús de la cual hace parte el investigador y que se sirve del programa *Ciudadanos creativos para una cultura de paz* para dar cumplimiento de la Ley 1732 de 2014, la cual estableció la obligatoriedad de una cátedra de paz en las instituciones educativas públicas y privadas en el país.

Se debe recordar que, esta Ley surgió en el contexto del debate nacional sobre el papel que debían tener las instituciones educativas respecto a las negociaciones de paz que por entonces adelantaba el gobierno de Juan Manuel Santos Calderón con la guerrilla de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia FARC-EP, dando como resultado el *Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera* en el 2016. En ese sentido, se implementaron en diferentes sectores políticas públicas encaminadas a favorecer el escenario *posconflicto* _ concepto en controversia_ pero que el gobierno de turno denominó así, y que ha sido adoptado sin mayores crítica por el sector educativo, entre otras, mediante la ya mencionada Cátedra de la paz, reglamentada por el Decreto 1038 de 2015.

En ese escenario, el proyecto puede ser una radiografía alrededor de las categorías de memoria histórica y paz y las lecturas que están haciendo de estas los maestros que orientan el Programa que hace las veces de “Cátedra de paz” en el Colegio Santa Luisa, de manera que sea un punto de partida para analizar las prácticas pedagógicas institucionales para la enseñanza de la paz y constituirse en un insumo para el mejoramiento, tanto del diseño como de la implementación, del Programa en cuestión. Adicionalmente, puede ser también un recurso para alimentar la discusión sobre el papel de la escuela en los procesos de formación de los educandos respecto a: ciudadanía, democracia, derechos humanos, reconciliación, reconstrucción de verdad y paz.

¿Qué es la investigación?

Es un estudio de caso centrado en las experiencias pedagógicas del contexto particular, con un diseño metodológico de corte cualitativo en el que se recogen las lecturas de los maestros orientadores del programa *Ciudadanos creativos para una cultura de paz* por medio de sus voces y los significados que atribuyen a las categorías

memoria histórica y paz. En esencia, es un que permite determinar posiciones epistemológicas, respecto a los actos educativos en el marco de una problemática de larga data de la sociedad colombiana como lo es el conflicto armado, así como un modesto aporte en la problematización de la agencia del sector educativo en la comprensión del conflicto y el planteamiento de escenarios para mitigar el conflicto y desescalar las diversas formas de violencia que tienen lugar en los espacios de micropolítica, como los que suceden en la escuela.

Por otra parte, es un recurso para reflexionar sobre las categorías centrales de la investigación -memoria histórica y paz- y la relevancia de su enseñanza en la escuela, sobre todo considerando que en la última década se ha intensificado la producción académica referente al caso de estudio, evidenciado en textos como *Pedagogía de la memoria y enseñanza de la historia reciente* (Herrera y Merchán, 2012); *Horizontes de sentido en la construcción de una pedagogía de la memoria* (Castro et. al, 2012); *La reparación integral en Colombia: entre la expectativa, la esperanza, la incertidumbre y la frustración* (Agudelo y Castro, 2013) y *Aportes sobre el origen del conflicto armado en Colombia, su persistencia y sus impactos. Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia* (Giraldo, 2015), por nombrar algunos ejemplos. Así, entran en diálogo con otras categorías fundamentales en la formación de nuestros jóvenes respecto de habilidades imprescindibles en la globalización educativa: sensibilidad social, responsabilidad ética, revisión crítica de contenidos, contrastación de las fuentes de información, respeto a la diversidad, actitud democrática.

¿Por qué son habilidades imprescindibles? En un contexto de disputa por la democratización en el libre acceso a la información, desde la emergencia de nuevas redes sociales y medios alternativos desde los cuales se propone una agenda de opinión pública en la que se reivindican las minorías y las luchas de diversos movimientos sociales, los jóvenes han tenido que asumir la responsabilidad de

discernir y ser autónomos para posicionarse social, ética y políticamente respecto a la coyuntura. En ese sentido, la escuela debe propender por ser un espacio de fortalecimiento de la lectura crítica de textos y contextos, desde la cual esos jóvenes puedan asumirse como parte de un sujeto colectivo que clama por justicia social, paz y soberanía popular.

Finalmente, esta investigación es también una oportunidad para reivindicar la necesaria discusión que, en los escenarios pedagógicos, se debe hacer sobre los aspectos epistémicos del diseño curricular, superando una perspectiva que ha sido hegemónica de los últimos años y que, de manera preponderante, ha favorecido discusiones académicas desde la investigación que se centran en lo metodológico del proceso de enseñanza-aprendizaje, o lo que es lo mismo, sobre la didáctica del aprendizaje. Desde esta mirada, se problematizan los significados de las categorías y no únicamente los recursos que se usan para diseñar los estímulos educativos, dejando claro no se puede entender praxis sin teoría.

En esta perspectiva, la investigación hace una invitación a reconocer lo humano en lo educativo, así como a complejizar la pertinencia social en la formación de nuestros educandos y favorecer sus decisiones políticas -organizarse o colectivizarse, liderar procesos en el territorio o movilizarse por sus causas-, culturales -reconocerse dentro de sus grupos étnicos y comunidades- y ocupacionales -su quehacer profesional desde la ética del cuidado de sí y de la casa común-.

1.2. Objetivos

General

Determinar los significados que sobre las categorías de memoria histórica y paz han construido los maestros orientadores del programa Ciudadanos creativos para una cultura de paz del Colegio Santa Luisa.

Específicos

- Identificar los fundamentos conceptuales del programa Ciudadanos Creativos para una Cultura de Paz en relación con las categorías de memoria histórica y paz.
- Analizar las relaciones entre las categorías memoria histórica y paz, así como la interpretación que de estas se hace en la Compañía de Jesús desde los lineamientos pedagógicos de ACODESI.
- Establecer la convergencia entre los significados atribuidos por los maestros y los fundamentos conceptuales del programa Ciudadanos Creativos para una Cultura de Paz en relación con las categorías de memoria histórica y paz.

1.3. El contexto organizacional y educativo del Colegio Santa Luisa

Es fundamental presentar algunas nociones de contexto para favorecer la comprensión del qué y el para qué del proyecto, como se verá más adelante. En primer lugar, el Colegio Santa Luisa es una obra educativa de la Compañía de Jesús, una comunidad religiosa de orden católica fundada en 1538 por Ignacio López de Loyola, conocido de manera coloquial como San Ignacio de Loyola. Popularmente denominados como *los jesuitas*, esta comunidad de sacerdotes tiene actualmente presencia en los cinco continentes a través de una obra apostólica de más de 800 colegios alrededor del mundo.

En términos administrativos, la Compañía de Jesús se estructura en Provincias para organizar sus obras apostólicas, como sucede con la Provincia colombiana. En el sector educativo, la provincia cuenta con la Asociación de Colegios Jesuitas de Colombia ACODESI, una organización que establece las directrices y orientaciones pedagógicas para los colegios de la Compañía en el territorio, promoviendo la cooperación interinstitucional y el trabajo de red. En palabras de Enrique Gutiérrez, SJ. -sacerdote jesuita-, quien fungió como presidente de ACODESI durante 8 años, la labor de la Asociación es

Favorecer los procesos de articulación entre las obras educativas de la Compañía, sirviéndose de las experiencias acumuladas y los talentos de directivos, maestros, personal de apoyo y estudiantes de cada comunidad educativa. Asimismo, se pretende garantizar la vivencia de la Espiritualidad y la Pedagogía Ignacianas a través del PEI de las instituciones y los programas y proyectos, tanto los que son comunes en los nueve Colegios como aquellos particulares de cada contexto en respuesta a sus necesidades específicas. (Entrevista a Enrique Gutiérrez, SJ., febrero 22 de 2024)

ACODESI colabora con otra obra de la Compañía que opera en el sector de la producción de conocimiento científico e investigativo en los campos de la promoción de la paz, la convivencia, los derechos humanos, la memoria histórica y la reconciliación, entre otros objetos de estudio: la Fundación Centro de Investigación y Educación Popular CINEP, institución que ha asesorado a diferentes gobiernos nacionales y entidades territoriales en la formulación e implementación de políticas públicas sobre los asuntos ya enunciados en los que figura como una autoridad.

Acogiendo la producción investigativa del CINEP, los colegios jesuitas han orientado sus diseños curriculares para abordar la enseñanza del conflicto armado colombiano desde una perspectiva crítica, con metodologías educativas como los

proyectos transversales e interdisciplinarios y utilizando técnicas como el análisis de coyuntura, la revisión historiográfica y la proyección de escenarios.

Colegio Santa Luisa

Fundado en 1968 por Carlos González, SJ. y ubicado en el barrio Timiza de la localidad de Kennedy, el Colegio Santa Luisa es la obra educativa más reciente de la Compañía de Jesús, entre las que se encuentran instituciones como la Fundación Colegio Mayor de San Bartolomé, que en septiembre de 2024 cumplirá 420 años de servicio a la educación en Colombia -fundado en 1604-.

En la actualidad ofrece los niveles de educación preescolar, básica primaria, básica secundaria y media, en calendario A, y cuenta con una población estudiantil aproximada de 1900 estudiantes de los estratos 2, 3 y 4 y una planta de maestros cercana a los 130.

Desde su proyecto educativo institucional, el Colegio Santa Luisa reivindica del discernimiento, la autonomía, la toma de decisiones responsable y la pertinencia social del educando, como lo indican en su portal web. En sus lineamientos institucionales, el Colegio Santa Luisa se reconoce como una obra educativa de la Compañía de Jesús perteneciente a la Asociación de Colegios Jesuitas de Colombia ACODESI, organización desde la que se definen los principios pedagógicos que son comunes a sus asociados. Entre estos, se reconoce la necesidad de formar hombres y mujeres con carisma cristiano, conscientes de las problemáticas de su contexto y las oportunidades que la educación ofrece para transformarlas. Asimismo, como comunidad educativa se compromete con la formación de ciudadanos críticos, promotores de un mundo más humano y libre de violencias.

Ahora bien, las obras educativas de la Compañía de Jesús se rigen bajo los principios de su modelo axiológico -Espiritualidad Ignaciana- y su modelo pedagógico -Pedagogía Ignaciana-. Por una parte, la Espiritualidad Ignaciana (en adelante EI) conmina a las instituciones a participar de una relación de esperanza y benevolencia con el prójimo, especialmente con los más desfavorecidos. Entre las comunidades religiosas, los jesuitas han sido reconocidos por tener una perspectiva progresista respecto a los retos sociales, culturales, políticos y ambientales de sus tiempos, lo que se ha evidenciado en su compromiso con los procesos de búsqueda de la paz y solución negociada del conflicto armado colombiano, así como en su vinculación con el servicio a refugiados y la defensa de los Derechos Humanos en el territorio. En ese sentido, el paradigma axiológico de la EI

nos reza a encontrar a Dios en todas las cosas, presenciando el gozo del Evangelio. Salimos al mundo como contemplativos en la acción, discerniendo el deseo de Dios para nuestras vidas aquí y ahora, y actuando sobre la invitación de Dios. (jesuits.org/es, 2024)

En línea con lo anterior, la EI invita al cuerpo apostólico de cada obra educativa (estudiantes y sus familias, maestros, trabajadores y directivas) a reconocer a los vulnerables y caminar con ellos en la búsqueda de un futuro esperanzador en el que prime la dignidad humana.

Respecto a la Pedagogía Ignaciana (en adelante PI), la Compañía de Jesús se ha ocupado de que sus obras educativas reivindiquen a un educando que trasciende el sujeto cognitivo y debe considerarse desde sus múltiples dimensiones en condición de ser humano. Una aproximación a la PI desde la relación maestro-educando se puede encontrar en el texto *Pedagogía Ignaciana. Un planteamiento práctico*:

El paradigma ignaciano de experiencia, reflexión, acción, sugiere una multitud de caminos en los que los profesores podrían acompañar a sus alumnos y facilitarles el aprendizaje y la madurez, enfrentándolos con la verdad y el sentido de la vida. Es un paradigma que puede proporcionar una respuesta muy adecuada a los problemas educativos a los que nos enfrentamos hoy, y posee la capacidad intrínseca de avanzar más allá de lo meramente teórico y llegar a ser un instrumento práctico y eficaz en orden a realizar cambios en el modo como enseñamos y como nuestros alumnos aprenden. (Compañía de Jesús, 2014, p. 10)

Sobre la consideración del educando como *alumno*, la Compañía de Jesús ha estado desarrollando avances en los últimos años. En su actualización de la propuesta educativa, se ha esclarecido que la palabra *alumno* se encuentra en desuso y que tradicionalmente se veía al estudiante como un *ser en busca de la luz, del conocimiento*. En la actualidad, los documentos pedagógicos de ACODESI hacen referencia a los niños, niñas y jóvenes que se forman en la propuesta de la EI y la PI como estudiante o educandos de manera indistinta en contextos orales o escritos.

Continuando con las características de la PI, esta debe verse desde dos ámbitos fundamentales: a) la formación integral y b) el ciclo de enseñanza-aprendizaje denominando CERAE: Contexto - Experiencia - Reflexión - Acción - Evaluación. Hablando de la formación integral, el educando se reconoce como un sujeto que cuenta con ocho (8) dimensiones complementarias, cada una tan importante como las demás. Al respecto de la formación integral, ACODESI afirma que “es un estilo educativo que pretende no sólo instruir a los estudiantes con los saberes específicos de las ciencias sino, también, ofrecerles los elementos necesarios para que crezcan como personas buscando desarrollar todas sus características, condiciones y potencialidades.” (ACODESI, 2003, p. 6)

Esos saberes, características, condiciones y potencialidad se ven inmersas en las dimensiones del educando, entre las que se encuentran:

- Dimensión ética: posibilidad de tomar decisiones autónomas y asumirlas con responsabilidad;
- Dimensión espiritual: posibilidad de trascender y ponerse en contacto con el otro para dar sentido a su propia vida;
- Dimensión cognitiva: posibilidad de aprehender conceptualmente la realidad y formular hipótesis sobre esta;
- Dimensión afectiva: posibilidad de relacionarse con los otros en manifestaciones de sus sentimientos, emociones y sensaciones;
- Dimensión comunicativa: posibilidad de encontrar sentido y hacer uso del lenguaje para interactuar con los demás;
- Dimensión estética: posibilidad de interactuar con el mundo desde su sensibilidad admirando la belleza;
- Dimensión corporal: posibilidad de manifestarse con su cuerpo y crecer desde la comunicación a partir de los movimientos;
- Dimensión sociopolítica: posibilidad de convivir y transformarse, mientras transforma el entorno. (ACODESI, 2003, p. 8-15)

Ahora bien, el segundo ámbito fundamental de la PI es el ciclo de enseñanza-aprendizaje CERAE, en el que maestros y educandos vivencian estos momentos: 1) contexto: es el espacio ponerse en situación, tanto de los maestros como de los educandos y se reconoce la manera en que cada uno se vincula con el acto educativo; 2) experiencia: primera aproximación a los modos de ser y de proceder ignacianos respecto a los aprendizajes esperados, que suele funcionar como momento de sensibilización -de estimulación de los sentidos, no de la conciencia-; 3) reflexión: los participantes del espacio educativo generan las discusiones interiores y exteriores

necesarias para trascender de la contemplación; 4) acción: haciendo uso de las reflexiones sobre los estímulos de aprendizaje, se los asume con el compromiso de crear nuevos aprendizajes en el quehacer disciplinar; 5) evaluación: se revisa lo aprendido y se hace un examen consciente de aquello que ha cambiado en cada uno de quienes participó del acto educativo, desde un modelo constante, flexible, permanente y personalizado. (Vásquez, 2006)

Sobre el CERAE es importante aclarar que es un ciclo que se realimenta y no termina con la evaluación, ya que ese es el punto de partida para la transformación de los contextos del espacio educativo que agencia cada maestro desde la figura del *acompañamiento*. En esa perspectiva, una clase bien puede tener algunos de los momentos del ciclo -contexto y experiencia, por ejemplo-, mientras que otra puede involucrar todos los momentos, lo que dependerá del tiempo disponible, los recursos, el saber disciplinar y la intencionalidad pedagógica del maestro acompañante.

Una vez presentados los elementos bisagra de la propuesta educativa del Colegio Santa Luisa, en el acápite a continuación se abordará el programa Ciudadanos creativos para una cultura de paz, que fue diseñado sobre la base de las recomendaciones de la Ley 1732 de 2014 y el Decreto 1038 de 2015, así como las orientaciones pedagógicas de la Provincia colombiana de la Compañía de Jesús y ACODESI en relación con la formación en educación para la paz, ciudadanía y convivencia escolar.

1.4. El programa Ciudadanos creativos para una cultura de paz

En ACODESI existen programas y proyectos que son comunes a todas las obras educativas y que responden a hacer transversal la apuesta por la formación integral en el currículo de cada institución. Entre estos, se pueden enunciar los Proyectos Ambientales Escolares PRAE, el Proyecto de Aprovechamiento del Tiempo Libre o el

programa de Encuentros con Cristo, como algunos ejemplos. En el caso del programa Ciudadanos creativos para una cultura de paz (en adelante CCCP), que es el contexto de esta investigación, solo se encuentra en el Colegio Santa Luisa y si bien responde a las directrices de la legislación educativa nacional, también reivindica una forma de educar y un perfil del estudiante particular de acuerdo con el PEI institucional.

En primer lugar, el programa CCCP es objeto de revisión y actualización anual por parte del Colegio, en el que se tienen en cuenta las consideraciones que sobre la educación para la paz se hagan desde el Ministerio de Educación Nacional y la Secretaría de Educación Distrital, así como la coyuntura interna de la institución y los ajustes que se realicen al plan de estudios. De acuerdo con el documento, el programa CCCP tiene como objetivo fundamental “construir ciudadanía, democracia y paz desde una perspectiva socio cultural, a partir de la formación en participación y sana convivencia de los diferentes agentes, con el fin de ser promotores de la justicia y la reconciliación.” (Colegio Santa Luisa, 2024, p. 4). A partir de este objetivo, se logran reconocer algunas categorías que son centrales en las discusiones que en el orden nacional se tienen sobre el fenómeno del conflicto armado y los esfuerzos por su finalización, como lo es la *paz*, la *participación*, la *justicia* y la *reconciliación*.

Algunos elementos generales que se deben tener en cuenta sobre el programa son: a) los encargados de orientar las actividades del programa son los maestros de las áreas de ciencias sociales y ética y filosofía, así como el área de bienestar estudiantil y el área académica; b) la vigencia del programa es siempre el año lectivo, entendiendo que como se explicó anteriormente éste es objeto de actualización anual; c) el programa está destinado a la formación de directivos, maestros de todas las áreas y estudiantes de todos los niveles de la institución, desde el nivel de educación preescolar hasta los de educación media (grados 10° y 11°); d) las actividades del programa son de dos tipos, aquellas transversales al plan de estudios, que están incluidas en el currículo, y

aquellas que tienen una programación específica en el calendario, como la *Semana por la paz* y el *Seminario por la paz*, entre otras.

Finalmente, el programa se diseñó desde un enfoque del *reconocimiento de la dignidad humana y sus entornos*, que se desarrolla desde los siguientes subprocesos:

1. Reconocimiento y compromiso con los derechos humanos;
2. Transformación no violenta del conflicto;
3. Conciliación, perdón, reconciliación, resiliencia y reparación.

Estos subprocesos se articulan con las actividades de aula que se planean en las guías de aprendizaje de las áreas comprometidas -ciencias sociales y ética y filosofía- de acuerdo con su planeación curricular por grado:

GRADO	ASIGNATURA	IMPLEMENTACIÓN	REFERENTE CONCEPTUAL
JARDÍN	SOCIALES	PERIODO 2	Me relaciono con otros.
	FILOSOFÍA	PERIODO 1	Comunidades de diálogo.
TRANSICIÓN	SOCIALES	PERIODO 1	Formas de relacionarse con su entorno.
	FILOSOFÍA	PERIODO 1	Conocimiento de sí mismo.
PRIMERO	SOCIALES	PERIODO 1	Las normas en mi familia.
	ÉTICA	PERIODO 2	Sentimientos comportamientos y normas.
SEGUNDO	SOCIALES	PERIODO 4	Diversidad cultural en Colombia: Indígenas, afro y ROM.
	ÉTICA	PERIODO 3	Resolución de conflictos, ayudar y ser ayudado.
TERCERO	SOCIALES	PERIODO 3	Organización del gobierno escolar: el manual de convivencia, diferencia en norma, regla, ley y decreto.
	ÉTICA	PERIODO 4	Reconocimiento del otro y prejuicios.
CUARTO	SOCIALES	PERIODO 2	Pueblos Precolombinos.
	ÉTICA	PERIODO 1	Ética del cuidado.
QUINTO	SOCIALES	PERIODO 2	Surgimiento de partidos políticos.
	ÉTICA	PERIODO 2	Los derechos medioambientales.

Figura 1. Estructura temática del programa CCCP por grados, sección Infantiles.

SEXTO	SOCIALES	PERIODO 4	Pueblos precolombinos, cultura, aportes y cotidianidad.
	ÉTICA	PERIODO	Cultura de la contribución. Bienes públicos.
SÉPTIMO	SOCIALES	PERIODO 4	Estado moderno
	ÉTICA	PERIODO 3	Libertad y autonomía.
OCTAVO	SOCIALES	PERIODO 4	Formación de la República de Colombia y surgimiento de partidos políticos.
	ÉTICA	PERIODO 2	
NOVENO	SOCIALES	PERIODO 2	Movimientos sociales latinoamericanos.
	ÉTICA	PERIODO 2	Perspectivas sobre el buen vivir latinoamericano.
DÉCIMO	SOCIALES	PERIODO 3	Lucha social y acciones colectivas de resistencia y reivindicación de derechos.
	ÉTICA	PERIODO 2	Toma de decisiones ante los nuevos desafíos globales.
UNDÉCIMO	SOCIALES	PERIODO 1	Procesos de paz en Colombia.
	ÉTICA	PERIODO 2	Mecanismos de participación e incidencia política.

Figura 2. Estructura temática del programa CCCP por grados, sección Bachillerato.

A continuación, se enlistan algunos ejercicios investigativos que sirvieron como referentes para este estudio, en los que se da cuenta de aquello que se ha hecho en otras instituciones educativas al respecto de la educación para la paz y la cultura de la convivencia.

1.5. ¿Qué se ha dicho en la escuela sobre memoria histórica y paz?

Cuando se hace referencia a la producción de conocimiento sobre la escuela, es común que sea considerada exclusivamente como el espacio que se “presta” para ser estudiado, facilitando su infraestructura, su talento humano y sus educandos al

servicio de los intereses del investigador en educación. Más allá de esta perspectiva, la escuela es un escenario con la potencia de formar a jóvenes con pertinencia social, conscientes de la necesidad de transformar sus entornos desde el de respeto, la sana convivencia, la paz y el pensamiento crítico y democrático. Es por esta razón que en este apartado se pretende recoger algunas experiencias significativas sobre la escuela y cómo se han pensado desde allí los temas de memoria y paz.

Maira Martínez (2020) realizó una investigación titulada *Memoria histórica en las aulas. ¿Cómo enseñar el conflicto armado en Colombia?*, en la que presenta una aproximación didáctica sobre estos aprendizajes en la escuela, haciendo uso de hitos fundantes del conflicto en el país para ejemplificar lo que ha significado la violencia. En palabras de la propia Martínez

se espera elaborar una propuesta didáctica para la enseñanza del conflicto armado por medio de la memoria. (...) se reflexionará sobre lo que significa una propuesta didáctica por medio de reflexiones sobre la didáctica y finalmente se presenta la propuesta en la que se relaciona memoria, conflicto armado y la Toma de Palacio de Justicia. Se concluye que la elaboración de una propuesta didáctica no se da en el vacío sino sobre la base de múltiples reflexiones para que así, ésta no se convierta en un cúmulo de contenidos y actividades sin ningún norte. (Martínez, 2020, p.1)

Por supuesto, la reflexión sobre lo metodológico es tan necesaria como la reflexión sobre lo epistémico, por lo que este trabajo de investigación es valioso para reconocer las discusiones que se están gestando en la academia sobre la didáctica de la enseñanza del conflicto armado.

Una segunda investigación que ha mostrado un camino, se titula *Propuesta pedagógica alternativa para la convivencia desde el rescate de la memoria del conflicto*, autoría

de Blanca Pérez y otros (2016), en la que se posiciona la importancia de incluir en el currículo un espacio de formación específico para la generación de una cultura de paz. Sobre el documento, los autores comentan su propuesta en tanto que

busca reflexionar [sobre] la pertinencia de la implementación de una asignatura más en los planes de estudio de las instituciones educativas; (...) movilizar en la escuela un discurso de paz, en medio de una coyuntura de negociaciones que vive el país (...) se empezará dialogando con la cátedra y con la paz, para luego fundamentar una propuesta pedagógica alternativa, que plantea un trabajo transversal y multidisciplinar para el fortalecimiento de la convivencia, desde el abordaje del conflicto y la memoria; para lo cual, se retomarán algunos aspectos claves de la teoría y la pedagogía crítica, sobre todo en la manera como se concibe el saber, los sujetos maestro - estudiante y la escuela. (Pérez et al., 2016, p. 2)

Este ejercicio resulta muy interesante porque reivindica la memoria como un espacio necesario para el reconocimiento que hace la sociedad sobre sus pesares. Para generar dinámicas de reconciliación, el primer paso es comprender que hemos sido cómplices de comportamientos reprochables que nos han herido como pueblo.

Una tercera investigación titulada *Referentes curriculares para la educación en convivencia y paz, en la educación básica, en el marco del posconflicto* y autoría de Guillermo Monroy y José Urrea (2018), es una invitación a pensarse la educación para la paz desde los procesos en los cuales se vinculan instituciones educativas y sociedad civil. En ese sentido, es una perspectiva de abordaje valiosa desde la lectura del *posconflicto*, que reconoce las implicaciones éticas, políticas y pedagógicas de las negociaciones para la solución pacífica del conflicto armado, como lo afirman los autores

[Esta investigación se pregunta] ¿cuáles pueden ser los referentes curriculares que aportan a la reflexión curricular y a los procesos educativos, en el marco del posconflicto? es el eje central del estudio, cuyas reflexiones en torno al posconflicto, (...) aportan a la comprensión del papel de la educación, frente a los retos y posibilidades de una educación constructora de paz, a partir de referentes curriculares que apunten a la reconstrucción social y transformación educativa. (Monroy y Urrea, 2018, p. 5)

En el sentido de la construcción de una cultura de paz en la escuela, se hace fundamental problematizar el papel de cada uno de los actores armados en Colombia, independientemente del nivel de legitimidad con el que cuentan entre la opinión pública. De esa manera, se favorecerá una comprensión integral del fenómeno de la violencia y cómo la memoria se constituye en vehículo para la reparación de las víctimas directas e indirectas del conflicto.

Finalmente, se revisó el documento titulado *Pedagogía de la memoria en los colegios distritales Nuevo San Andrés de los Altos y Orlando Fals Borda de la Localidad de Usme*, una investigación de Ivonne Sánchez (2020). Replicando la experiencia de investigación en dos instituciones educativas diferentes, la autora pretende establecer cómo se construye memoria en los espacios de estudio, reivindicando a las comunidades educativas como sujetos políticos que se identifican desde sus ejercicios de ciudadanía. De acuerdo con la autora

En este trabajo de investigación se responde la pregunta ¿qué memorias sobre el conflicto armado colombiano se construyen en los colegios distritales Orlando Fals Borda y San Andrés de los Altos de la localidad de Usme, los cuales desarrollan proyectos de educación para la paz desde la implementación de distintas pedagogías de la memoria? Para responder a este interrogante se desarrollaron tres momentos. El primero consistió en un

ejercicio de cartografía para identificar por UPZ los colegios distritales de la localidad de Usme que desarrollan proyectos de educación para la paz. En un segundo se tomaron como objeto de estudio dos colegios distritales, una experiencia de organización popular de la localidad y la experiencia personal de la investigadora como maestra de la localidad e integrante de una organización; pues se identificó que en estas dos instituciones se desarrollan procesos de pedagogía de la memoria a través de la educación para la paz. Por último, se realizó un análisis de las memorias que se construyen en los colegios distritales Orlando Fals Borda y San Andrés de los Altos, ambos ubicados en la localidad de Usme, mediante el desarrollo de los proyectos de educación para la paz.

Este documento es un referente para posicionar que la escuela es un espacio de atribución de significados, como se pretende defender en la investigación sobre el programa CCCP del Colegio Santa Luisa. En consecuencia, se recogen algunas aproximaciones epistémicas muy pertinentes para las discusiones sobre las categorías memoria histórica y paz que se desarrollan en el segundo capítulo.

En general, este primer capítulo se puede asemejar, como sucede en la PI, a los momentos del contexto y la experiencia del ciclo de aprendizaje CERAÉ. Al acercarse a los orígenes, fundamentos y derroteros de la propuesta educativa de la Compañía de Jesús, ACODESI y el Colegio Santa Luisa es posible entrever que las categorías memoria histórica y paz no son ajenas a los procesos educativos que se adelantan en la institución, en cambio, una investigación de este tipo es perfectamente viable dentro de un escenario en el que existe una preocupación genuina por la formación de una cultura de paz, tanto en el ámbito escolar como fuera de este.

Capítulo 2: Reexaminando la memoria histórica y la paz

2.1. Sobre los significados

Bien sea como categoría de orden lingüístico o como sustantivo, el término *significado* ha favorecido la sistematización de la ciencia al ser una manifestación concreta e inteligible de los fenómenos, objetos, situaciones e interacciones que los investigadores observan en sus ejercicios epistemológicos y metodológicos. En concreto y sirviéndose de los *significados*, teóricos como Hilary Putnam (1970), Michael Dummett (1976) o Donald Davidson (1974) han logrado establecer modelos de jerarquización de las ideas que luego se utilizan como conjuntos de reglas para el uso del lenguaje en un ecosistema sociocultural, como lo afirman Arbe y Echeberria

El lenguaje como lo han descrito muchos lingüistas, es un código que reposa sobre una convención establecida y compartida por los miembros de un mismo grupo social. En este sentido, se puede considerar como un sistema que se compone de sustitutos representativos que contienen una significación convencional. Este carácter convencional garantiza la denotación, que en realidad es el aspecto representativo del lenguaje. Sin embargo, el lenguaje está impregnado de connotaciones fruto de la interacción entre los miembros hablantes. En la interacción que tiene lugar a través del lenguaje, sistema simbólico, hay una comunicación de los significados culturales que son el producto acumulativo del pensar colectivo e individual. (1982, p. 65)

No obstante, si lo que se pretende es establecer una suerte de “convergencia” entre los *significados* derivados de la práctica pedagógica de los sujetos de la presente investigación y aquellos que se revelan imperativos en el programa Ciudadanos creativos para una cultura de paz, es fundamental hacer las claridades conceptuales pertinentes respecto a lo que se va a considerar como *significados*.

En primer lugar, ha de revisarse el *significado* desde una lectura instrumental. En este aspecto, vale la pena recoger aquello que Bloomfield denomina como significado, de acuerdo con García y Huerta en su texto *Significado y sociedad* (2019, p. 547): “la situación en la que un hablante pronuncia una palabra y se produce una respuesta en el oyente”, lo que implica una relación entre sujeto y entorno respecto a establecer sentidos en la comunicación. Cercano a esta lectura se encuentra Wittgenstein, quien según Palmer en su obra *La semántica* (1978), afirma que “el significado es la relación entre el signo y la forma particular de usarlo en el habla; por lo que, para él, no hay que buscar el sentido de una palabra, sino en su uso cotidiano.” (Palmer, 1978, p. 31) Como se puede evidenciar, son ambas aproximaciones basadas en una relación del *significado* como recurso de la comunicación y escenario de manifestación del lenguaje, es decir, vehículo de las ideas más especialmente de las palabras, de manera que es a través de los significados como se establece sentido en las interacciones sociales para que haya uniformidad en los procesos de comunicación.

Ahora bien, existen otras lecturas que reconocen las múltiples interacciones que rodean el significado del término, no sólo lingüísticas sino también históricas, sociales y políticas. Un ejemplo de lo anterior es la conceptualización de DeGrandpre (2000), basada en Merleau-Ponty (1962) o Donahoe & Palmer (1994), sobre que el significado trasciende tanto al objeto o fenómeno que estimula la cognición como al sujeto que la recibe. Por lo tanto, el significado no es inherentemente parte del objeto o evento en sí, sino que es una construcción social que se desarrolla a través de procesos de interacción y negociación dentro de una cultura.

En esa misma línea, DeGrandpre (2000), plantea que, los significados no son fijos ni universales, sino que son fluidos y cambiantes a lo largo del tiempo y entre diferentes grupos sociales. Estos significados se expresan mediante símbolos, rituales, prácticas sociales y otros medios culturales. Asimismo, destaca la importancia de

entender cómo las personas interpretan y asignan significados a las cosas en su entorno, enfatizando en la idea de que los significados pueden ser contestados y reinterpretados, lo que lleva a la diversidad de interpretaciones dentro de una sociedad.

Teniendo en cuenta esto, lo que se pretende con la investigación es determinar los significados atribuidos por los maestros del Colegio Santa Luisa a las categorías de memoria histórica y paz, el uso del término *significado* desde DeGrandpre (2000) se presenta como una oportunidad para explicar las interacciones pedagógicas del espacio educativo. Particularmente, desde esta perspectiva, el significado que los maestros atribuyen a los actos educativos relacionados con la memoria histórica y la paz se ve influenciado por el paradigma institucional, la caracterización de la población y los principios de propuesta educativa, y no únicamente por sus experiencias subjetiva como educadores en el contexto del programa que se está estudiando.

Adicionalmente, se tendrá en cuenta la teoría de Lederach (1995) sobre la construcción de significado para analizar las correlaciones entre la apuesta en principios y valores institucionales y las orientaciones que los maestros siguen en el contexto del aula para la implementación del programa Ciudadanos creativos para una cultura de paz. Al respecto, Lederach (1995) en su texto *Preparing for Peace: Conflict transformation across cultures* afirma lo siguiente, de acuerdo con Ballesteros (2005, p. 233):

la construcción de significado tiene que ver con el proceso de dar sentido a algo y se logra al relacionar ese algo con otras cosas ya conocidas, además el cambio de significado requiere una función de reencuadre o reenmarque definido como un proceso mediante el cual algo se reubica y se relaciona con cosas diferentes.

Desde esta conceptualización, bien valdría afirmar que los maestros del Colegio Santa Luisa pueden haber “reencuadrado” los significados de memoria histórica y paz que se hubiesen podido constituir desde sus espacios de formación profesional, sus experiencias sensibles y sus intercambios políticos, ideológicos, éticos y estéticos en el ejercicio de la práctica pedagógica. Estos juicios a priori serán revisados con detalle en el capítulo de análisis de la información recabada en las entrevistas semiestructuradas.

2.2. Sobre la memoria histórica

El concepto de memoria puede asumirse desde dos vertientes, entre otras, en lo que respecta a su origen. Por una parte, la *mnéme* y la *anámnesis*, la primera entendida como la conservación de los eventos en términos de lo ya acontecido; la segunda relacionada con el acto por el cual el alma descubre lo sensible e inteligible en lo temporal y lo eterno. En esta perspectiva, el recuerdo no procura únicamente reconstruir el tiempo, sino encontrar aquello que permanece y trasciende en el ser. En la teoría aristotélica la memoria se inscribe en relación con la facultad de pensar, por lo que se asume como un proceso propio de la cognición.

Durante la Edad Media será San Agustín de Hipona quien identificó la memoria con el alma -relación que describió como *Distentio animi*- afirmando que esta es el vehículo para la comprensión de tiempos diversos como el pretérito y el futuro y lo que allí acontece. La memoria junto con la espera, posibilitan el transcurrir de la vida en presencia de la divinidad. En este punto la memoria es un concepto que se relaciona con la temporalidad, lo que transcurre y el acontecer. Hasta aquí la memoria ha alcanzado el estatuto de clave hermenéutica que permite la comprensión de lo vivido.

En la modernidad, Henri Bergson presentará en su texto *Materia y memoria* (1896) la distinción entre dos memorias: la memoria hábito y la memoria pura. En la primera “Los movimientos se suceden automáticamente en un orden cerrado y exigen

un tiempo determinado, que no se puede ni alargar ni acortar. Forman parte de mi presente, como el hábito de caminar; esta memoria, más que representada, es actuada.” (Santander, 2004, p. 59) así el recuerdo es lo que motiva la acción, es la reiteración de un mismo esfuerzo y cada vez que se ejecuta se puede perfeccionar la acción, movilizada en un principio por una única intención.

Ahora bien, lo que se ha descrito anteriormente permite identificar algunas tendencias y abordajes de la memoria, en especial lo que se refiere a comprender si es un problema del ámbito de la corporalidad, del pensamiento, de las emociones o las relaciones sociales del sujeto y el colectivo. Hasta este momento, es claro que desde la memoria es posible establecer parámetros para diferenciar los tiempos en el plano inmanente del ser humano, que no se puede desligar del ser. De lo que se ha recogido, una tendencia sobre la memoria la ubica al interior del sujeto, mientras que la otra la conceptualiza fuera de este. No obstante, para efectos de la investigación, una lectura combinada entre estos dos abordajes permite dar cabida a una conceptualización de una memoria que, si bien se construye en relación con las creencias y las experiencias del sujeto, también está determinada por la influencia de una moral colectiva que evidencia en el contexto de su comunidad y la cual no ignora para evitar ser un ciudadano abyecto.

¿Qué lugar posibilita esta lectura? El de una memoria tiene influencias concomitantes desde múltiples direcciones, por lo que hay espacio para la emergencia de la memoria histórica, que se complejiza gracias a las interacciones que suceden entre el sujeto y su familia, su escuela, su trabajo y su territorio, incluso aquel que no se ha habitado o con el cual no se tiene arraigo.

En cuanto al otro tipo de memoria, esta es la que *imagina*. Este imaginar es la posibilidad de hacer extensiva la conciencia al ordenar los sucesos, a partir de la lectura única de cada uno de ellos, conformando así la vivencia efectiva, un presente

constante. Esta distinción se basa en “el registro a través de la memoria de hechos e imágenes únicas en su género [que] se prosigue en todos los momentos de la duración” (Bergson, 1900, p. 97). Lo interesante es que esta distinción relacionada con la percepción deriva en la categoría del reconocimiento, pues para Bergson el sentimiento de familiaridad asociado a lo que es previamente conocido, genera movimientos instantáneos en los que no intervienen los recuerdos propiamente, sino más bien un reconocimiento que es acción. En los casos que se analizarán posteriormente, el sentimiento de arraigo y territorialidad bien podría apoyarse en este tipo de lecturas, en las que la conciencia del espacio es fundamental para el desarrollo de la personalidad en tanto las costumbres y forma de proceder.

En cuanto a la historia, la memoria juega un papel crucial. Mientras Bergson (*Materia y memoria*, 1900) realizó sus análisis en el terreno de la psicología, bajo concepciones como conciencia y percepción, otros filósofos como Hegel (*Filosofía de la historia*, 1837) la relacionarán con el estudio de lo que acontece, como una conexión entre la filosofía de la historia, la filosofía práctica y la hermenéutica. Este transitar es importante por otro concepto que, también es puesto en tensión: la *verdad*. Al abandonar el supuesto objetivismo de los acontecimientos, la pregunta por lo que es verdadero empezará a entenderse en el campo de los recuerdos como condición de posibilidad de la historia. Por otra parte, Dilthey (*Introducción a las ciencias del espíritu*, 1883) asociará lo recuerdos con la vivencia desde su lectura hermenéutica del *sí mismo*, la relación entre el conjunto y sus partes, así como las implicaciones derivadas de esta conexión, son temas de estudio en las ciencias del espíritu. Es en este ámbito donde se explora la noción de significado.

Luego de ese análisis hermenéutico, filósofos como Heidegger, Gadamer y Ricoeur analizaron la existencia en términos temporales, asociados directamente a la memoria como distancia temporal y posibilidad para la rehabilitación de la tradición.

Estas dos nociones en Ricoeur estarán relacionadas con “la estructura narrativa como medio en el que decir la experiencia temporal subjetiva, como una suerte de alegoría de la temporalidad” (Birulés, 2000, p. 390) se convierte en el mecanismo para el uso cognitivo de la narración.

En términos de la memoria como instrumento crítico, Marcuse (*Razón y revolución*, 1984) la posiciona como la realización de la libertad en el marco del proyecto ilustrado, pues permite una distancia y un alejamiento del poder del presente. Para Benjamín, “la esperanza del nuevo futuro solo se cumple mediante la memoria de un pasado oprimido que presiona por emerger en el presente”, como lo indica Birulés en sus aportes del texto *Compendio de epistemología* (2000, p. 390). La memoria cumple la función de resguardar las impresiones del pasado y el recuerdo sugiere su desmembramiento. La memoria se muestra conservadora, mientras que el recuerdo tiende a ser destructivo. Este concepto de Benjamín cobra una nueva dimensión al vincularse con la acción del individuo en el presente histórico, en la que la memoria tiene el potencial de agenciar la trascendencia de los hitos sociales, políticos y culturales desde los cuales el sujeto se vinculará constantemente al colectivo.

Finalmente, estos posicionamientos son el punto de partida para un abordaje de la memoria en relación con la esfera pública, la historia y la identidad colectiva. Una de las ideas principales que emerge del recorrido que se ha realizado en este capítulo, es que la memoria colectiva es fundamental para la formación de identidades y para la construcción de una esfera pública reflexiva y democrática. De esta manera, la memoria pública es un componente esencial para la comunicación y el entendimiento intergeneracional, como sucede en la teoría de la acción comunicativa de Habermas (1981). De esta manera, la memoria vincula al sujeto a un espacio de reconocimiento sobre aquello que lo hace semejante a los otros, sus luchas comunes y sus sentidos de pertenencia a la comunidad.

Al respecto, Habermas pone de presente cómo los acontecimientos traumáticos del pasado, haciendo referencia a los crímenes del nazismo en Alemania, deben ser recordados y confrontados públicamente para evitar su repetición. Él aboga por un proceso de "trabajo de memoria" en el que la sociedad reflexione críticamente sobre su pasado y sus implicaciones para el presente y el futuro, que es un insumo para una lectura integrada e integral de la memoria como proceso político, social y pedagógico. (1981, p. 416)

Luego de este recorrido respecto al concepto de la memoria, en el contexto cercano del conflicto armado, la memoria ha sido un tema de especial interés en las investigaciones producidas en Colombia, lo que ha favorecido la producción de textos como *Enseñanza de la historia reciente y pedagogía de la memoria: emergencias de un debate necesario* (Ortega, Merchán & Villafañe, 2014), *Pedagogía de la memoria para un país amnésico* (Ortega et al, 2015) o *Bitácora para la Cátedra de la paz. Formación de maestros y educadores para una Colombia en paz* (Ortega (ed.), 2016) por enunciar algunos ejemplos. Esta producción académica ha puesto de presente la necesidad de reivindicar la pedagogía de la memoria en el escenario de la escuela, en un país que está en mora de pensarse el acto pedagógico desde su potencia crítica y reflexiva, siendo un espacio de formación en ciudadanías con espíritu democrático, conscientes de la necesidad de desescalar la violencia física y simbólica que se ha normalizado en la sociedad colombiana.

Al hablar de la enseñanza de la historia reciente, campo multidisciplinar que permite el análisis de las acciones y prácticas que posibilitan nuevas apuestas pedagógicas, se está hablando también de un acto educativo que se constituye como una oportunidad para explorar múltiples formas de dar sentido a los legados y trayectorias relacionadas con las luchas y expresiones que desarrollan lo ético, lo político y lo histórico, desde una perspectiva crítica y políticamente comprometida con

generar modalidades alternativas de disputa por el poder y la hegemonía cultural. Como campo educativo, la enseñanza de la historia reciente se relaciona con el interés de tratar en la escuela el método de análisis de la coyuntura y la proyección de escenarios.

En estas iniciativas se encuentra la pedagogía de la memoria, cuya descripción puede tomarse de Rubio: “la pedagogía de la memoria se configura en torno a la pregunta de qué nos está permitido olvidar (...) pregunta sustantiva para desarrollar una “ciudadanía memorial” (Osorio y Rubio, 2006, p. 27). Dicha ciudadanía memorial propende por la promoción y defensa de los Derechos Humanos y en contra de la impunidad y para ello, es importante precisar que son variadas las experiencias y aproximaciones que desde la escuela se han configurado para lograr dicho objetivo. En el texto *Pedagogía de la memoria para un país amnésico* (Ortega et al., 2016) se presentan varias de estas apuestas pedagógicas que permiten identificar la trascendencia que categorías como memoria pueden tener a la hora de construir una ética de formación para la paz.

En estas experiencias y aproximaciones, las relacionadas con la reparación del tejido social, permiten un acercamiento a las prácticas colectivas que propenden el fortalecimiento de los procesos pedagógicos asociados a las competencias ciudadanas y a la agencia política, en contextos donde se han presentado situaciones de victimización, negación, olvido e impunidad ante lo ocurrido. De igual forma, los procesos asociados a la educación para la paz como los círculos de la memoria, los talleres de ciudadanía emergentes o las acciones colectivas de los movimientos sociales defensores de los derechos humanos, buscan fomentar espacios académicos en lo que se disputen la narrativa hegemónica sobre el devenir de la guerra, en la que las víctimas han sido invisibilizadas. En ese sentido, estos espacios son también una

apuesta por generar empatía con las víctimas y procurar escenarios que contribuyan al análisis de los relatos que han configurado la memoria histórica en Colombia.

En este mismo marco de análisis, el abordaje desde la experiencia y las narrativas posibilitan convertir estas memorias en testimonios, en relatos acompañados de vivencias particularidades, sentimientos y significados profundos. Para ello entonces el proceso de escucha es clave “Una particular disposición a la escucha, en escenas de cuerpos presentes -un ideal de comunicación-, a lo que quisiera surgir de ese pasado: el miedo, la emoción, la experiencia la huella dolorosa. (...) es que cada relato transforma la vivencia y la dota de otro matiz” (Arfuch, 2013, p. 15). Es por esto que, en medio de esa confluencia de relatos, es importante el componente pedagógico, pues permite un abordaje en el que prevalezcan las relaciones humanas, las situaciones y la historia que emerge en lo narrado.

Entonces ¿de qué se encarga la pedagogía de la memoria? Más que nada del reconocimiento de la alteridad. De esos anhelos, de esas prácticas y vivencias que son parte de la memoria del otro. Busca entonces un cuidado por lo que es representativo y formativo para el otro, siendo de esta manera una didáctica en la que cobra relevancia cada uno de los relatos, en lo que todos son necesarios, todos son valiosos. En ese sentido, la pedagogía de la memoria es también un espacio de reivindicación de lo educativo en el relato que se construye en los retazos, teniendo en cuenta que la historia no es unidireccional e inequívoca, es por el contrario un campo de disputa que se enriquece desde la diversidad.

Para comprender las vicisitudes de la historia, que se constituye de relatos intersubjetivos, se recogen la identidad de una comunidad y la agencia de los sujetos como seres políticos en las dinámicas propias de este vínculo común: “la memoria remite al otro, es impensable sin el otro, de ahí que decir memoria es convocar a la intersubjetividad” (Bárcena y Mélich, 2000, p. 144). Este abordaje también permite

comprender los marcos normativos, éticos y cognitivos en los que se desarrolla cada experiencia. Es la posibilidad de interpretar contextos dominados por la pobreza y la desigualdad, no desde las condiciones de quien escucha, sino de quien habla, la posibilidad de este espacio y este tiempo propio y particular en el que lo testimonial permite el reconocimiento sin etiquetas preestablecidas.

Además, quien narra tiene oportunidad de posicionarse, de territorializarse. Se permite el desarrollo de sus elecciones, de sus saberes, de sus memorias en el tiempo. Esto es comprender la condición humana más allá de la diferencia o desde la lejanía. La producción de narrativas permite una reflexión consciente y constante de las circunstancias de vida e historia de los actores que han estado involucrados en espacios públicos y privados donde lo sucedido está relacionado directamente con su proyecto vital.

Ahora bien, las particularidades del conflicto armado interno en Colombia se pueden leer desde la perspectiva de la agencia de los beligerantes -entendidos estos como aquellos actores que se han manifestado con violencia armada en el contexto del conflicto-. No obstante, una lectura que reivindica la pedagogía de la memoria y la apuesta por la paz, es aquella que recoge las voces de los diversos sectores que han generado procesos de reconciliación, verdad, justicia y no repetición. En este conflicto se ha evidenciado la participación de la sociedad civil en su condición de sujeto colectivo, que demanda y anhela una solución negociada, que se ha organizado y se ha manifestado en contra de los vejámenes de la guerra. Por supuesto, este es el sentir de un espíritu ciudadano que, aquietado por décadas de cruenta violencia sociopolítica -vivida en la carne de sus antepasados, compatriotas e incluso en la propia-, pero no es riguroso desconocer que también existe un importante sector de la población que cree en el conflicto como manifestación legítima del Estado en términos

de la defensa de su soberanía, sus límites territoriales, su seguridad urbana y sus instituciones.

Desde esta perspectiva, la pedagogía de la memoria es una propuesta de formación en el marco de una práctica ética. Teniendo en cuenta casos como el del conflicto armado en Colombia, los habitantes de los diferentes territorios que se han visto más o menos afectados por las dinámicas propias de la violencia, abordan y formulan juicios sobre ella, desde el lugar distintivo en el que se conciben. Es clave entonces orientar la reflexión hacia el reconocimiento de lo que no es necesariamente cercano o idéntico. La apuesta por una pedagogía que configure a través de la memoria un mundo sensible común en el que se permita la subjetividad, interpela por el compromiso y la responsabilidad ética frente a la reconstrucción de la historia, de un pasado reciente.

La reflexión que se propone en el párrafo anterior tiene que favorecer una comprensión del problema de la memoria en su complejidad. ¿Está arraigada a un territorio, a una historia común, a un lenguaje o a unas prácticas discursivas y simbólicas? En realidad, a todo un poco, porque es desde la diversidad que se reconoce la alteridad, aceptando que en lo que comúnmente se denomina *relato oficial* se han invisibilizado narrativas del conflicto que nos cuestionan variadas formas de dominación: la patriarcal, la heterosexual, la étnica, la religiosa, la política entre otras que han legitimado las manifestaciones más cruentas de la violencia.

En ese sentido, recordando a Mélich al afirmar “mi objetivo es pensar la ética y la pedagogía de otra manera, dándole una importancia fundamental a la memoria” (2004, p. 52), es imperativo darle un lugar a la memoria, aquella que posibilita habitar otros contextos y otros tiempos, dado que la mirada de la alteridad presenta perspectivas diversas, que confrontan, por lo que el papel de los otros en el relato es fundamental. De aquí que la pregunta de la agencia y la vivencia significativa en el

mundo que, conjuga dos aspectos relacionados con la calidad de vida y el bienestar, es una pregunta ética.

Actualmente, los procesos de educación para la paz se pueden encontrar de manera recurrente tanto en las instituciones educativas como las manifestaciones políticas y las redes sociales. En ese sentido, parece impreciso hablar de una *memoria colectiva* del pueblo colombiano, porque en la actualidad confluyen narrativas antagónicas -algunas también anacrónicas- que no permiten hablar de una memoria que tenga la legitimidad de las diversas formas de organización política y social que tienen agencia en el país. No obstante, vale esclarecer qué se entiende por memoria colectiva, en letras de Darío Betancourt (2004, p. 126) parafraseando a Hallbachs (1968): *“memoria colectiva es la que recompone mágicamente el pasado, y cuyos recuerdos se remiten a la experiencia que una comunidad o un grupo pueden legar a un individuo o grupos de individuos.”*

Desde esta lectura es claro que la memoria colectiva responde a una significación del pasado común de un grupo de individuos y por eso surge la pregunta ¿qué sucede entonces con la memoria histórica? ¿hacen referencia a lo mismo? Betancourt (2004, p. 126) trae nuevamente a Hallbachs (1968) para hacer la distinción: *“memoria histórica supone la reconstrucción de los datos proporcionados por el presente de la vida social y proyectada sobre el pasado reinventado.”* En el sentido gramatical, no parecen ser muy claras las diferencias, aunque de esta última se puede entrever que Hallbachs reconoce la existencia de una relación entre la coyuntura y aquel pasado que se reconstruye, por tanto, se puede inferir que las apuestas políticas del presente también juegan un papel en la validación de las narrativas que constituyen la memoria histórica.

En el reconocimiento de aquello que constituye la memoria, bien sea individual, colectiva o histórica, Betancourt (2004, p. 127) se apoya en Thompson (1981) para

explicar lo que implican las *experiencias vividas* y las *experiencias percibidas* en el contexto de una comunidad:

La primera involucra aquellos conocimientos históricos sociales y culturales que los individuos, los grupos sociales o las clases ganan, aprehenden al vivir su vida, elementos que se constituyen en los nutrientes de sus reacciones mentales y emociones frente al acontecimiento. De otra parte, la experiencia percibida comprende los elementos históricos, sociales y culturales que los hombres, los grupos, las clases, toman del discurso religioso, político, filosófico de los medios, de los textos, de los distintos mensajes culturales, en una palabra, del conocimiento formalizado e históricamente producido y acumulado. (p. 127)

En consecuencia, las *experiencias percibidas* revelan que el principal recurso para posicionar la agenda de la guerra en la opinión pública son los medios de comunicación de masas, que operan al servicio de los grandes capitales del país. Estos medios han reproducido una narrativa del “enemigo interno”, en la cual se legitiman todas las acciones del Estado en nombre del mantenimiento de la “paz” y el “derecho”, incluso cuando estas acciones implican la destrucción de las diversas formas de vida que coexisten en el territorio, incluido el campesinado.

Ahora que se ha allanado el camino, es menester esclarecer cual es la perspectiva de *memoria histórica* que se asume en este ejercicio de investigación para iniciar la discusión epistémica entre las categorías y las consecuentes decisiones sobre el diseño metodológico. En ese sentido, teniendo en cuenta su potencia educativa y las posibilidades que ha favorecido en términos de la acción política desde la escuela, se ha definido posicionarse desde la pedagogía de la memoria (Piedad Ortega, Clara Castro, Jeritza Merchán y Gerardo Vélez), revindicando el valor del respeto por la diferencia, la inclusión, la diversidad y el compromiso con la transformación. En esa

línea, cabe recordar aquello que los autores refrendan sobre la oportunidad de la memoria en la escuela

Pensar en el papel político de la memoria y sus entrecruzamientos con la pedagogía bajo la impronta del tiempo presente en Colombia implica, por una parte, reconocer el valor formativo de la relación memoria-historia como un potencial a construir en respuesta pedagógica a los imperativos de la actual coyuntura histórica y sus antecedentes, con la intención de allanar caminos interesados en la construcción de referentes de sociabilidad y subjetividad (Ortega et al., 2015, p. 37)

Apoyándose en esa lectura, la memoria histórica vista desde la escuela implicará el desarrollo del pensamiento crítico en el educando, aquel que contrasta fuentes y las revisa a la luz de su conocimiento informado y cualificado sobre la coyuntura de la cual reflexiona, sin perder en el horizonte de sentido que su agencia como ciudadano debe ser siempre pertinente socialmente hablando -búsqueda de la justicia, de la equidad y de la paz-.

Será cuestión de más adelante establecer los entresijos que emergen del diálogo entre la pedagogía de la memoria y la propuesta educativa de la Compañía de Jesús en términos del reconocimiento de la memoria histórica, organización que con apoyo del Centro de Investigación y Educación Popular CINEP le ha apostado a la reconstrucción de un relato sobre el conflicto desde las víctimas y para las víctimas.

2.3. Sobre la paz

De las categorías centrales en el trabajo de investigación, la paz es la que presenta mayores posibilidades —y retos— al abordarlo, ya que es un término polisémico con muchas y muy diversas aproximaciones teóricas. Además de ser un sustantivo, también suele connotarse como un valor deseable, especialmente en las

sociedades occidentales. El origen del concepto de paz se remonta a la época antigua. Los griegos bajo el concepto εἰρήνη (eiríni) tenía un desarrollo fundamental en relación con la vida política de la sociedad. En un primer momento la paz estuvo asociada a la ausencia de guerra, dado que las ciudades-estado entendían como espacios temporales valioso aquellos en los que el conflicto por el poder y los recursos no generaba estragos en su organización. En términos filosóficos, la paz no se entendía como una ausencia sino como la presencia de la armonía y el equilibrio, sobre todo para la filosofía pitagórica. La paz era la búsqueda del bien común.

Luego la paz se estableció como una virtud deseable al lado de la justicia, la moderación y la sabiduría. Todas estas acciones virtuosas se logran por la virtud fundamental de la phrónesis (prudencia) (Aristóteles 1973: §1178a y §1187a) que engloba las demás virtudes éticas. Por ella los ciudadanos —siempre en conjunto y comunidad— lograban la paz. En las polis, el Estado más deseable era aquel en el que las hostilidades no pusieran en riesgo la estabilidad en la región. En la literatura y la poesía también se desarrolló este concepto asociándolo a la felicidad y la tranquilidad.

En el caso de la *pax* romana se entendía como la norma para la superación pacífica de los conflictos. No es únicamente la ausencia del conflicto, sino que es una posesión que garantiza la seguridad. El concepto acuñado luego de *pax augusta* la cual se refería

desde una perspectiva jurídica, que la paz garantizaba la tranquilidad [otium] y la seguridad [securitas] de la población, en tanto ciudadanos y en cuanto al respeto a la propiedad. Por el lado político la paz quedaba vinculada a la concordia y presumía proteger contra los ataques de otros pueblos; desde lo religioso prometía el favor de los dioses. (García González, 2020, p. 87)

Desde esta perspectiva, la paz garantizaba los derechos de los ciudadanos, por lo que Cicerón¹ consideraba crucial establecer los valores que condicionaban la paz a nivel individual, en un contexto "micro", y en un ámbito público entre los ciudadanos, en un nivel "meso" o "macro", que abarca desde las relaciones interpersonales hasta las internacionales. Según esta perspectiva, si la paz es una cualidad inherente a personas virtuosas que se preocupan por su propio bienestar y el de los demás, entonces las ideas, ideologías y prácticas que promueven y protegen la paz resultan muy atractivas.

Posteriormente en la época del renacimiento, Erasmo² aboga en sus obras por la humanización universal, evidenciando esta convicción en sus esfuerzos plasmados en los *Adagia*. Su humanismo aspiraba a una comprensión profunda del conocimiento para afrontar el mundo, aunque varios de sus intentos acabaron en fracaso. Su sensibilidad, moderación, profundidad, firmeza, sinceridad y franqueza implacables se fusionan con su erudición literaria latina, considerada la esencia de la verdadera cultura. De este modo, Erasmo forja su humanismo, incorporando además influencias de Séneca³, especialmente en su obra *De clementia*, así como conceptos estoicos relacionados con la armonía cósmica y la noción de humanidad.

Erasmo fue considerado un pacifista, pues no estaba de acuerdo con las batallas y cruzadas de su época y se negaba a participar en ellas. Su posición considerada

¹ Cicerón (106 - 43 a. C.) fue un filósofo griego que hizo importantes aportaciones desde la práctica de sus oratorias menores y mayores, posicionando la teoría de la retórica. Fue uno de los primeros pensadores occidentales que disertaron sobre la paz, afirmando que el objetivo de ésta se encuentra por encima del objetivo de la guerra.

² Erasmo de Rotterdam (1466 - 1536) fue un sacerdote neerlandés que en el contexto de la emergente modernidad defendió el humanismo como paradigma para la organización social y política. Esta perspectiva es fundamental en términos de paz, que debe estar fundamentada en el reconocimiento de la naturaleza imperfecta de ser humano.

³ Séneca (4 a. C. - 65 d. C.) fue un político, filósofo y orador griego que fue representante de los estoicos, quienes basaban su pensamiento en el respeto por los fenómenos de la naturaleza y en cambio se ocupaban de aquello que podían pensar sobre estos.

algunos como radical, estaba sostenido por ideas tanto políticas como teológicas: por un lado, las cruzadas en las que se realizaba la venta de bulas, consideradas por algunos como una extorsión, pues eran fondos que se perdían en manos del poder eclesiástico y nunca llegaban a manos de los combatientes. En el caso teológico, Erasmo consideraba que Dios no estaría a favor de la guerra o del exterminio, la verdadera batalla que debía librarse era la conversión: “El mérito del irenismo religioso radical de Erasmo tiene que ver con la raíz religiosa de su evangelismo y sus armas eran fundamentalmente espirituales.” (García González, 2020, p. 90)

En el periodo de la ilustración, Kant presentó una aproximación de esta categoría en su texto *Sobre la paz perpetua* (1795), afirmando que la paz perpetua puede alcanzarse al plantearla como un fin y un deber, lo que supone el abandono del mecanismo de la guerra. En el ensayo, se analiza la manera como el hombre a pesar de su interés por vivir en comunidad procura la preservación de su individualidad, generando así una suerte de dicotomía que deriva en la guerra. Por otra parte, también considera que es importante establecer las herramientas jurídicas que permitan y construir las condiciones materiales que permitan contener el impulso por la violencia. El establecimiento entonces de bases jurídicas en las que impere la confianza entre las comunidades permitiría el desarrollo de estados libres, este entonces es un proyecto al que es posible acercarse solo si se trabaja de manera constante.

Para los teóricos del realismo político -Hans Morgenthau, Reinhold Niebuhr y George Kennan, entre otros- el pensamiento kantiano suele interpretarse como una utopía, toda vez que las relaciones al interior de los Estados y entre ellos en el contexto de la geopolítica internacional, está determinada por sus posiciones de poder y sus intereses, más que por una visión noble y altruista en la búsqueda por la paz. Sin embargo, su aporte más importante es la visión global del derecho y la justicia, idea que supera las de sus contemporáneos en cuanto al tratamiento de lo normativo, ya

que Kant no tuvo en cuenta la necesidad de regular las relaciones entre Estados, pues da por sentada la relación armónica entre estos. Finalmente, reconoce el globalismo de este proyecto sobre la paz universal, dando una visión cosmopolita a los derechos fundamentales, como se puede evidenciar a continuación:

La constitución cuyos fundamentos sean los tres siguientes: 1.º, principio de la «libertad» de los miembros de una sociedad -como hombres-; 2.º, principio de la «dependencia» en que todos se hallan de una única legislación común -como súbditos-; 3.º, principio de la «igualdad» de todos -como ciudadanos-, es la única constitución que nace de la idea del contrato originario, sobre el cual ha de fundarse toda la legislación de un pueblo. Semejante constitución es «republicana». Ésta es, pues, en lo que al derecho se refiere, la que sirve de base primitiva a todas las especies de constituciones políticas. Puede preguntarse: ¿es acaso también la única que conduce a la paz perpetua? (Kant, 1795, p. 10)

Luego de los vanos esfuerzos por llevar a cabo el proyecto ilustrado y de que el mundo experimentara dos Guerras Mundiales, la academia se interesó por un estudio más detallado de los fenómenos que conducen al conflicto, calificado bajo el término de *Polemología*. En primera instancia se retoma la idea de la paz como ausencia de guerra, por lo que los primeros abordajes desde este nuevo campo de análisis estuvieron enfocados en la comprensión de este fenómeno en tres sentidos: el conflicto, el protagonismo de grupos políticos y la solución asignada a una violencia organizada.

En este mismo sentido, otros estudios enfocaron el concepto de la paz entendiéndolo como equilibrio. Quincy Wright en su libro *A study of war* (1964) menciona la importancia de un equilibrio entre lo político, lo social y lo tecnológico, esta armonía está sostenida en las relaciones internacionales que tienen los países

entre sí, pues debe procurarse que ante cualquier afectación de estos factores sea prontamente resuelta, pues de no ser así, esto lleva inminentemente a un estado de guerra. Esta concepción coloca a la guerra como un fenómeno social que debe ser comprendido y controlado. De esta manera existen unas condiciones para mantener la paz como el desarme, la limitación de la carrera armamentista y el fomento equitativo del desarrollo económico y social en el mundo.

Esta manera de abordar la paz da lugar al establecimiento de parámetros básicos que permiten entender la paz de manera multilateral, involucrando la construcción de un orden internacional basado en la cooperación, la justicia y el respeto mutuo. Johan Galtung estructura entonces dos conceptos de paz: una paz negativa y una paz positiva:

Galtung (1964) concibió la paz negativa como la ausencia de violencia directa, caracterizada por la presencia de un *estatus quo* autoritario con potencial ideológico gestante de un estallido de guerra, (...) la paz positiva se define por la ausencia de violencia directa y estructura, relacionándose por la vigencia de valores como la justicia y libertad, existiendo relaciones intergrupales cooperativas en donde hay respeto por los derechos humanos. (Caicedo et al., 2016, p. 89)

Esta distinción permitió que Galtung también estableciera un paralelo en términos de la salud, al caracterizar la paz como lo saludable y la guerra como una enfermedad. En consecuencia, la paz vista desde esta teoría reconoce que los seres humanos conviven en condiciones estructurales de violencia, por lo que requieren de mecanismos para salvaguardar su integridad física, psicológica y moral. A esta lectura corresponden instituciones de la modernidad como el derecho y el monopolio de la fuerza y de la violencia, que están en cabeza del Estado.

Por otra parte, existe la teoría de la paz positiva en la que se manifiestan los esfuerzos conscientes del poder constituyente, siendo expresión de una soberanía popular justa y ecuánime, de acuerdo con López (2011) quien es citado por Quintero (2023, p. 46), quien afirma que: “la construcción de una paz positiva requiere entonces, de sociedades caracterizadas por relaciones sociales de igualdad y justicia, garantizada por instituciones y fundamentada en un diálogo permanente entre los distintos miembros de la sociedad.” Quintero (2023) cita a Sánchez (2017) para complementar esta idea, quien afirma que las condiciones de la violencia pueden provenir del sistema y el régimen político: “la paz positiva exige la reducción y eliminación de la violencia estructural, que puede derivarse de las instituciones sociales y económicas y que conlleva el deterioro de la dignidad del ser humano y de su bienestar en general (p. Quintero, 2023, p. 45).

Al comparar las dos perspectivas presentadas en los párrafos anteriores, es evidente que ambas comparten un fenómeno que ha captado el interés especial de la sociología contemporánea: la violencia. En los últimos años, ha surgido una corriente que se denomina coloquialmente “violentología”, en referencia a la abundante cantidad de investigaciones, libros de texto y artículos dedicados a este tema. En este contexto, la paz se presenta como una alternativa frente a la hegemonía cultural y política de la violencia, tanto en las sociedades industrializadas como en aquellas con menores niveles de desarrollo económico. Sin embargo, es en los países menos desarrollados, como Colombia, donde la violencia adquiere dimensiones territoriales, en gran parte relacionadas con problemas que dependen de naciones desarrolladas, como el narcotráfico, cuyo mercado y demanda están vinculados a compradores y consumidores en Estados Unidos y Europa.

La producción académica sobre la violencia ha sido el insumo para que la academia, las entidades territoriales y la sociedad civil se vinculen en diálogo sobre los

sentidos del conflicto armado en la historia de Colombia, que ha tenido una influencia determinante en hitos fundantes del régimen político como sucedió con la Asamblea Nacional Constituyente de 1991, producto de la desmovilización del Movimiento 19 de abril M-19. A partir de este momento y con fluctuaciones durante las últimas tres décadas, las transformaciones de las formas de organización social también han tenido un impacto en las políticas educativas a nivel nacional, desde las cuales se ha agenciado la inclusión en el currículo de temas como el conflicto armado, la verdad, la justicia, la reparación y por supuesto la memoria histórica y la paz. De esa manera, en la escuela se empezaron a generar espacios de formación para la paz respondiendo a la coyuntura social y política del país, así como sucedió con otros procesos de “modernización educativa” relacionados a la reivindicación de los derechos de las minorías, siendo ejemplos de esto la Cátedra de afrocolombianidad y la educación con enfoque de género desde la perspectiva del libre desarrollo de la personalidad.

Sobre la lectura que ha hecho la escuela del tema de la paz, se puede decir que en la actualidad se están desarrollando esfuerzos por cumplir la normatividad en términos de la enseñanza obligatoria de una Cátedra de la paz, legislación educativa que se expide en el contexto de las negociaciones para la terminación del conflicto entre el gobierno de Juan Manuel Santos Calderón en su segundo periodo presidencial (2014 - 2018) y la guerrilla de las FARC-EP, que dieron como resultado la firma de Los Acuerdos de La Habana (Bogotá, 2016). Al respecto, la Compañía de Jesús ha entregado orientaciones a sus instituciones educativas agremiadas en la Asociación de Colegios Jesuitas de Colombia ACODESI, reivindicando lo que ha sido el papel de los jesuitas en los procesos –fallidos y exitosos- de paz de las últimas décadas en Colombia.

Ahora bien, siguiendo las palabras de Jorge Enrique Aponte Otálvaro en su artículo *paz, memoria y pedagogía* (2016), la educación por sí sola no soluciona los

problemas objetivos que impiden la paz, porque los modelos educativos bien pueden inscribirse en lógicas de desigualdad e incluso ayudar a que sean perpetuadas. Esta afirmación es un referente para analizar que la educación social para la paz desde una mirada crítica y emancipadora, que hable abiertamente sobre el conflicto y permita escuchar todas las voces -de víctimas y victimarios- para que la formación política permita conocimientos vinculantes relacionados a la diversidad de testimonios y experiencias. Es a partir de esto que se posibilita un actuar en el mundo con un sentido reflexivo y autónomo.

Por lo anterior, analizar los procesos pedagógicos bajo lo que se pretende abordar la construcción de paz deben ponerse en la palestra, para analizar su impacto y precisar los temas que esperan abordarse. Es importante entonces que en estos temas confluyan dinámicas como la resolución de conflictos, conocimiento sobre el pasado reciente, diálogos de paz e incluso teoría del conflicto, todo esto puesto en escena a través de talleres, foros, muestras audiovisuales, conversatorios, exposiciones, en fin, diferentes muestras que den un lugar a las diferentes instancias culturales que han sido relegadas socialmente.

Finalmente “la memoria social es el elemento vinculante que puede permitir articular los referentes conceptuales, temáticos o contenidos con las realidades. Es la memoria social la que he logrado procesos de aprendizaje en los sujetos” (Aponte, 2016, p. 291). En este sentido, la confluencia del concepto de memoria es clave para adelantar esta tarea pedagógica que genere las condiciones necesarias para que las reflexiones sobre la paz pasen de ser un asunto de unos pocos a una consideración de interés general, poniendo de presente que es un valor de las sociedades íntegramente democráticas. La promesa del desarrollo social, económico y cultural de los pueblos debe estar articulada a su reconocimiento histórico y jurídico, así como de las formas en las cuales la institucionalidad los ha invisibilizado como sujetos políticos.

2.4. Diálogos necesarios

Una vez marcados los derroteros conceptuales desde los cuales se hace el abordaje de las categorías de *significados*, *memoria histórica* y *paz*, es el momento de los diálogos. Así como la memoria histórica se construye desde la diversidad de los relatos, este segundo capítulo se cerrará con los encuentros y desencuentros entre las categorías, fundamentados en los aportes para la comprensión que nos deja la pedagogía de la memoria y la conversación con la propuesta educativa del Colegio Santa Luisa, en el marco del programa CCCP y los lineamientos pedagógicos de la Compañía de Jesús refrendados en ACODESI. Además, es importante tener presente que las obras educativas asociadas en esta organización fundamentan sus propuestas educativas en la Espiritualidad Ignaciana EI y el paradigma de la Pedagogía Ignaciana PI, cuyas características se explicaron con detalles en el primer capítulo de este documento.

Empecemos por el marco de referencia, que es la pedagogía de la memoria (Ortega et al., 2015). Hay que recordar que esta apuesta es una “promesa ética de formación” (p. 38), lo que implica un posicionamiento político y educativo respecto a la historia y la coyuntura. Al respecto de esto, la pedagogía de la memoria y la Compañía de Jesús se encuentran muy cercanos, ya que sus lecturas sobre la violencia en Colombia parten del reconocimiento de un conflicto en el que existen victimarios de diversa naturaleza, tanto institucional como no institucional, lo que en diferentes momentos han negado los gobiernos de turno. La época más problemática de la ausencia de este reconocimiento simbólico -que también tiene implicaciones jurídicas- fueron los dos periodos presidenciales de Álvaro Uribe Vélez (2002-2006 y 2006-2010), en los cuales se hizo patente una postura de calificar a los grupos guerrilleros como “terroristas”, negando su origen y estatus político y tratándolos como organizaciones delincuenciales. Desde ese lugar, las víctimas solamente tenían una procedencia, y

eran las actuaciones de estos grupos calificados como terroristas a los cuales el Estado colombiano combatía haciendo uso de su monopolio legítimo de la fuerza y la violencia. En consecuencia, cualquier afectación a la población civil provocada por las acciones del Estado, incluso aquellas que representaban violaciones sistemáticas a los derechos humanos, se consideraron “daños colaterales” en la lucha contrainsurgente.

Por supuesto, esta es una narrativa que ha sido cuestionada y exitosamente desvirtuada por parte de la academia nacional e internacional, ONGs de derechos humanos, organismos de derecho internacional público, movimientos de víctimas y medios de comunicación alternativos, lo que ha permitido un abordaje más integral al conflicto armado y un punto de partida para los procesos de reparación, justicia, verdad y garantías de no repetición. En el contexto de ese abordaje integral al conflicto armado, se ha reconocido a la Compañía de Jesús por sus aportaciones a la reconciliación desde su trabajo apostólico con la población desplazada por la violencia -Servicio Jesuita a Refugiados SJR, desde 1980-, sus desarrollos investigativos -Centro de Investigación y Educación Popular CINEP, desde 1972- y su labor educativa -9 Colegios en 7 ciudades de Colombia, el más antiguo desde 1604-.

Por otra parte, los jesuitas han evidenciado su compromiso con las políticas públicas de paz y reconciliación, como sucedió con el P. Francisco de Roux, SJ., presidente de la Comisión de la Verdad que en el 2022 entregó el Informe Final de la Comisión de la Verdad, un recurso para la formación de la sociedad sobre la historia del conflicto. Además, el país también ha contado con el trabajo incansable del P. Javier Giraldo, SJ., un reconocido activista por el reconocimiento de las víctimas como sujetos de derechos, la búsqueda de la verdad, la defensa de los derechos humanos y el esclarecimiento de los crímenes del conflicto.

En ese entorno, la pedagogía de la memoria hace sus propias contribuciones, desde la academia y vinculada al trabajo con las víctimas, para que desde la escuela se puedan agenciar los espacios educativos en la construcción de una narrativa plural y con énfasis en los derechos humanos de las causas, los actores, las características y las consecuencias del conflicto armado en Colombia. En el mismo modo que la Compañía de Jesús, la pedagogía de la memoria hace una invitación a la sociedad para avanzar en un examen de conciencia sobre el pasado reciente en el que, a la manera de Freire en su texto póstumo *La pedagogía de la indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto*: “que la indignación sea el motor de la búsqueda del sueño y la utopía, con acciones coherentes desde nuestra potencia para transformar los espacios concretos de nuestra existencia.” (Freire, 2012)

Simultáneamente a esta invitación, la Pedagogía Ignaciana de Compañía de Jesús y la pedagogía de la memoria convergen en una perspectiva sobre el campo educativo, desde el lugar que se le asigna a la memoria. Sobre lo anterior, hay cercanía en considerar que la memoria es un vehículo para el favorecimiento de escenarios de paz, con la fuerza suficiente para dotar de sentido las prácticas comunitarias tanto en el ámbito educativo como en otros de la sociedad civil. No obstante, la memoria es también un producto que tienen valor en si mismo, porque contiene la reivindicación de las luchas de los movimientos de víctimas, las organizaciones de derechos humanos, los líderes sociales y las formas de organización popular del territorio. En ese sentido, la presencia de la otredad está siempre presente y es manifestación del respeto por la vida y la diversidad de manifestaciones ser y estar en el mundo, como lo afirman Ortega et al. (2015)

Es por ello que la densidad de los problemas ético-políticos que acontecen en la experiencia de los sujetos requiere de procesos de simbolización, regulación y lugares de anudamiento para que se haga posible revitalizar el

vínculo social. De igual manera demanda la construcción de repertorios pedagógicos sostenidos desde la responsabilidad, asumida esta como cuidado y recepción de un “otro”, como relación de presencias, corporeidades y solicitudes por el “otro” y de un “otro” que se mueven en el plano de una significación subjetiva y de un reconocimiento social. (Ortega et al., 2015, p. 40)

Así pues, en los procesos de justicia, reconocimiento, reparación y verdad que hacen posibles la memoria debe existir el lugar del otro, que debe ser resguardado, protegido y legitimado como espacio para la intersubjetividad del sujeto colectivo. En la historia reciente de Colombia, el principal obstáculo para construir una narrativa que recoja a toda la sociedad ha sido la impunidad, entendida como la falta de eficacia institucional para establecer responsabilidades sobre crímenes perpetrados en el marco del conflicto, primer paso para entregar justicia a las víctimas. La memoria histórica es una afronta a la impunidad y una forma de reparación simbólica, un espacio de reconocimiento, un ejercicio de reivindicación de las vidas y las luchas de aquellos que materialmente ya no hacen parte de ese sujeto colectivo pero que alimentan el sentimiento comunitario de digna radia, de indignación.

Por otra parte, la pedagogía de la memoria hace un llamado a la escuela, y en este caso a las obras educativas de la Compañía de Jesús, de comprender que en el espacio educativo también se puede hacer memoria. Si bien el testimonio oral y las manifestaciones físicas de la violencia se encuentran en los territorios del conflicto, especialmente en los rurales, la acción de recordar tiene cabida en cada escenario en el que un maestro reclame su derecho y el de sus educandos de escuchar las voces que han sido silenciadas, por un discurso de una historia oficial -una historia de las élites políticas y económicas- que durante décadas ha sido hegemónico en las instituciones educativas. Al respecto, el Colegio Santa Luisa y el programa Ciudadanos creativos

para una cultura de paz CCCP ha generado escenarios para el reconocimiento de las comunidades y sus relatos, a través de actividades de formación para maestros y educandos en términos del papel de las víctimas en los procesos de verdad y memoria sobre el conflicto.

Como ejemplo de lo anterior, el pasado 6 de septiembre de 2023, el Colegio recibió la visita del P. José Darío Rodríguez Cuadros, SJ., investigador del CINEP - PPP (Programa por la paz) quien, acompañado por las también investigadoras Valeria Zapata y Pamela Bautista, agenciaron un espacio de diálogo con los maestros que así fue reseñado por el área de comunicaciones de la institución

La formación para el personal tuvo como eje principal realizar la presentación de la estrategia de acción pedagógica conjunta de formación a formadores, la cual tiene como propósito establecer una ruta metodológica para promover la disertación y el análisis crítico de la historia reciente del país para todas las obras de la Compañía de Jesús. (Jennifer Borda, coordinadora de comunicaciones CSL, disponible en www.jesuitas.co)

Por medio de este tipo de actividades, la Compañía de Jesús vincula a las obras educativas de la Compañía de Jesús con los desarrollos investigativos del CINEP, que es un centro social dedicado al estudio de los fenómenos sociales del contexto colombiano para favorecer espacios de paz, democracia y formación ciudadana. Por otra parte, también tienen una vinculación con las políticas públicas derivadas de las negociaciones entre la guerrilla de las FARC-EP y el gobierno de Juan Manuel Santos Calderón, como afirman en su web institucional:

El CINEP (...) promueve la construcción de paz y la implementación efectiva del Acuerdo Final de Paz de La Habana desde una visión no polarizada de los conflictos, la reconciliación y la exigibilidad de derechos

con enfoque diferenciado de género, étnico, territorial y generacional.

(www.cinep.org.co, 2024)

Ahora bien, es evidente que para hablar de memoria histórica es necesario abordar la categoría de la paz. Como se identificó en el primer capítulo, en el ámbito educativo hay mucho por hacer respecto a la formación en una cultura de paz, que a su vez se integre a la cultura política de la sociedad colombiana en general, haciendo relevante las reflexiones sobre el papel de la escuela en la consecución de ese propósito. Sobre este particular, la Compañía de Jesús ha entregado orientaciones inequívocas a sus obras educativas, recordando que los educandos pueden ser “fuegos que enciendan otros fuegos”, en un sentido positivo de la metáfora. El liderazgo que se fomenta en el perfil del estudiante ignaciano implica la capacidad de domeñar las pasiones perniciosas del ser, poniendo por delante una lógica dialéctica en el encuentro con el otro, en la cual se manifieste la benevolencia y caridad que son características de la condición humana.

A causa de lo anterior, las instituciones educativas como el Colegio Santa Luisa han logrado transversalizar la educación en una cultura de paz con los retos de la formación en el contexto de la globalización. Para hacer frente a estos retos también se ha vinculado a la pedagogía de la memoria, que coincide con la Compañía de Jesús en la interpretación sobre las condiciones que consideran deben ser fundamentales en términos de la lectura del pasado reciente.

Particularmente, tanto la pedagogía de la memoria como la Pedagogía Ignaciana conciben la importancia de la conversación sobre la violencia sociopolítica y lo que ésta ha implicado en términos de derechos humanos, aunque lo hacen con un enfoque diferente. La pedagogía de la memoria vincula el estudio de la violencia como determinadora de las relaciones productivas, sociales, culturales y políticas específicas

en el territorio, haciendo énfasis en el sentido de estas interacciones y el posicionamiento de formas de acción colectiva que se apoyan en la memoria para constituirse como sujeto colectivo intersubjetivo; mientras tanto, la Pedagogía Ignaciana hace hincapié en la condición de posibilidad que emerge al estudiar el conflicto, pero proyectando los espacios educativos de desarrollo de habilidades ciudadanas como la participación democrática, la solución de conflictos desde formas pacíficas y la disminución de las manifestaciones de violencia en el contexto escolar. En esa perspectiva, en la Compañía de Jesús se entiende que las obras educativas son escenarios controlados en los cuales los estudiantes pueden ser potencia de su liderazgo, criticidad, autonomía y discernimiento, sentando las bases para que su agencia social sea oportuna para sus contextos inmediatos.

En este punto, es posible afirmar que no hay paz sin memoria histórica, ni memoria histórica sin verdad. Acercar a la sociedad hacia la reconciliación implica el mutuo reconocimiento, lo que debe suceder después de superar miradas anacrónicas y partidistas de la historia. Cuando hay referencia a la paz desde la pedagogía de la memoria, se interpela el hecho de que es un esfuerzo conjunto entre las diversas formas de organización social y cultural del territorio, aunado a la institucionalidad del sistema político y el correcto funcionamiento de los dispositivos jurídicos en defensa de los derechos humanos. No obstante, se empieza por la memoria porque, basados en una óptica en la cual las víctimas son el centro, es fundamental que los procesos de reparación sean prioritarios, así como las acciones tendientes a escuchar y legitimar sus relatos. En ese sentido, Ortega et al., (2015) explican cuál es el sentido de la memoria respecto la protección de las víctimas

La memoria desde estos procesos se reivindica como un soporte simbólico reparador que dignifica a las víctimas y promulga en el conjunto de la sociedad el reconocimiento de su pasado. Se comprende también como una

configuración narrativa que nos afecta, interpela e interroga sobre la posibilidad de la formación de una subjetividad anamnética. Se asume igualmente la memoria como justicia y en palabras de Reyes Mate (2008) “el deber de la memoria, la memoria como deber” (p. 169). En suma, la memoria es una construcción ética que alberga toda una potencialidad hermenéutica capaz de hacer visible lo invisible. (Ortega et al., 2015, p. 51)

De cualquier manera, en la escuela se cuenta con grandes ventajas respecto a la formación de la cultura de paz que se pretende desde la pedagogía de la memoria y la Pedagogía Ignaciana: a) la disponibilidad del tiempo de clase para estimular; b) el currículo y la posibilidad del diálogo de saberes, adecuándolos para dar respuesta a la legislación educativa desde la autonomía institucional consagrada en la Constitución; c) los educandos son seres humanos con plasticidad cognitiva y ética, implicando una oportunidad sin igual para sensibilizar.

A pesar de que los diálogos necesarios hasta aquí expuestos evidencian la coherencia axiológica y epistémica entre la propuesta educativa del Colegio Santa Luisa y la pedagogía de la memoria, existe una diferencia sustancial en lo concreto sobre el lugar que se le da al objeto de estudio, en este caso el conflicto armado. Desde la pedagogía de la memoria, desentrañar los pormenores del conflicto se constituye en un *cómo*, pero también en un *qué*. Un *cómo* porque comprender la incidencia del conflicto en la configuración de la memoria es un ejercicio crítico, a la vez que una promesa ética, como lo afirman los autores; un *qué* porque la pedagogía de la memoria se aproxima al conocimiento del pasado reciente para reivindicar la historia como un vínculo ineludible entre cada uno de quienes hacen parte de la sociedad colombiana, de manera que es también una apuesta política sobre lo que significa enseñar y aprender. La distancia con la Pedagogía Ignaciana reside en que el estudio del conflicto armado es de manera muy marcada un *cómo*, un recurso, más no un propósito. En la

formación integral del perfil del educando ignaciano lo fundamental es la comprensión de su ser desde las ocho dimensiones descritas en el primer capítulo, así como la conciencia sobre su agencia social desde el humanismo cristiano. Por supuesto, la búsqueda de la paz y la reconciliación es el bien supremo y para eso se deben preparar las nuevas generaciones, sin embargo, sigue en el marco de ser una pregunta problema -contexto problematizador-, más que un objeto de estudio en sí mismo.

En este segundo capítulo, el investigador asigna significados a la memoria histórica y a la paz, dando así un propósito pedagógico a su enfoque. Estos significados configuran los marcos de referencia para el análisis que se desarrolla en el tercer capítulo. En esta línea, los diálogos entre las categorías atribuidas representan el arquetipo de la personalidad del sí-mismo, tal como lo define Carl Jung en su obra *Los arquetipos y lo inconsciente colectivo* (1959). Este arquetipo se manifiesta en la intersección entre el consciente del individuo y el inconsciente colectivo, enraizado en un sistema de valores compartidos.

Sobre el particular, el investigador atribuye los significados fundamentándose en sus experiencias cognitivas -formación como politólogo y licenciado- y socio culturales -egresado del Colegio Mayor de San Bartolomé y maestro del Colegio Santa Luisa, ambas obras educativas de la Compañía de Jesús-. Adicionalmente, se evidencia el registro de su inconsciente colectivo, ya que como ciudadano de un Estado liberal reconoce la virtud en la búsqueda de la paz como interés general de la sociedad, como sucede para la mayoría.

Finalmente, sobre los significados hay una discusión interesante que se dejará enunciada y de la cual se darán respuestas en el tercer capítulo. Queda constatado que los *significados* que un sujeto atribuye a los elementos de su entorno -prácticos y

simbólicos- están influenciados por su lugar de enunciación, particular del tiempo y espacio en el que se sitúa y las coyunturas que le atraviesan. Sin embargo, es importante tener presente que se han elaborado esquemas de interpretación de las categorías *memoria histórica* y *paz* que, a pesar de no tener la pretensión de ser verdades concluidas, facilitan los tránsitos teóricos y las ubican como parte de una apuesta política y pedagógica particular, que para esta investigación está relacionada con el potencial de la escuela respecto a la formación de una cultura de paz.

Capítulo 3: Apuestas pedagógicas y políticas a propósito de la memoria histórica y la paz en la escuela

El tercer y último capítulo de este documento se divide en dos momentos: en primer término, se presenta el diseño metodológico y se consignan los resultados de la recolección de la información y su posterior análisis, para establecer las convergencias entre los significados que los maestros atribuyen a las categorías memoria histórica y paz y lo que dice el programa Ciudadanos creativos para una cultura de paz CCCP respecto de estas. En segundo momento, se examina a modo de conclusión una propuesta política y pedagógica del investigador sobre la formación de una cultura de paz en la escuela, desde el horizonte de sentido de la Pedagogía Ignaciana PI.

3.1. Diseño metodológico

✚ Paradigma: Crítico-hermenéutico

Haciendo una lectura de la problemática desde el ámbito pedagógico, pero entendiendo que también está mediado por las interacciones políticas, sociales y culturales del contexto, se decidió orientar la investigación desde el paradigma crítico-hermenéutico, que en palabras de José Marín:

rompe con los paradigmas anteriores y permite ubicar efectivamente las ciencias sociales y humanas en el contexto de la complejidad de las ciencias universales, como ciencias basadas en la crítica y el desarrollo histórico que se encuentran en otro nivel diferente al de las ciencias de la naturaleza, es decir, las del espíritu, tal como ya las había clasificado Wilhelm Dilthey (1978), desde finales del siglo XIX y principios del XX. Este último paradigma facilita la articulación del conocimiento con los sistemas complejos. (Marín, 2009, p. 17)

La intencionalidad de fundamentarse desde el paradigma crítico hermenéutico es reconocer la influencia de las relaciones macropolíticas del territorio en las mediaciones pedagógicas dentro las instituciones educativas. En ese sentido, se reivindica una hipótesis preliminar de la investigación y es que los contextos en los que se construyen los significados determinan algunos rasgos en las comprensión y caracterización de los fenómenos. Para el caso particular, se sostiene que los significados de memoria histórica y paz atribuidos por los maestros entrevistados están influenciados por su contexto institucional, en el que han sido formados desde un modelo axiológico y pedagógico particulares (Espiritualidad Ignaciana y Pedagogía Ignaciana).

✚ Instrumento: Entrevista semiestructurada

Teniendo en cuenta la naturaleza de la práctica pedagógica y la cercanía que se tiene con la institución, se optó por el uso del instrumento de la entrevista semiestructurada para la recolección de la información entre los maestros sujetos del estudio. De acuerdo con Díaz et al. en el texto *La entrevista, recurso flexible y dinámico* (2013), las entrevistas semiestructuradas:

presentan un grado mayor de flexibilidad que las estructuradas, debido a que parten de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados. Su ventaja es la posibilidad de adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos. (2013, p. 163)

Se escogió este tipo de entrevista porque se consideró que contar con preguntas planeadas facilitaría el espacio de diálogo, pero era fundamental tener la flexibilidad para hacer las claridades pertinentes y favorecer la profundidad necesaria en las

respuestas de los entrevistados para hacer el análisis del discurso sobre los significados que le atribuyeron a las categorías de memoria histórica y paz.

Objetivo del instrumento: Recoger los significados de los maestros orientadores del programa Ciudadanos creativos para una cultura de paz respecto a las categorías memoria histórica y paz.

- ✚ Sujetos de la entrevista: Cuatro (4) maestros que lideran y orientan las actividades del programa Ciudadanos creativos para una cultura de paz del Colegio Santa Luisa, con las siguientes características:
- Sexo biológico: Tres (3) mujeres y (1) hombre.
 - Áreas disciplinares: Dos (2) de ciencias sociales y dos (2) de ética y filosofía.
 - Rango de edad: 28 a 35 años.
 - Tiempo en el Colegio: Un (1) año el de menor antigüedad y nueve (9) años el de mayor antigüedad.

Se escogieron estos sujetos a través de un muestro no probabilístico y no aleatorio, específicamente un muestreo por conveniencia, ya que no se pretendía contar con una muestra representativa de la población (maestros del Colegio Santa Luisa) sino centrarse en la profundidad de los diálogos que era posible establecer en la aplicación del instrumento y el posterior análisis de la información recabada. Para la escogencia de estos sujetos se tuvo en cuenta su experiencia como autores de apartes del documento del programa Ciudadanos creativos para una cultura de paz, así como su experticia como orientadores de las actividades de este, por lo que se consideró que podían tener una lectura informada y cualificada sobre las categorías memoria histórica y paz, tanto por su formación como por su ámbito de desempeño profesional.

✚ Tratamiento de la información recolectada: Análisis del discurso

Ahora bien, con el propósito de identificar convergencias y divergencias entre la lectura institucional del Colegio Santa Luisa y los significados atribuidos por los maestros a las categorías memoria histórica y paz, se decidió utilizar el análisis del discurso como método de revisión de la información recolectada en las entrevistas. Además, esta fase del diseño metodológico fue viable porque, de acuerdo con Íñiguez

Analizar el discurso es analizar un conjunto de prácticas lingüísticas que mantienen y promueven ciertas relaciones sociales. El análisis consiste en estudiar cómo estas prácticas actúan en el presente manteniendo y promoviendo estas relaciones; es sacar a la luz el poder del lenguaje como práctica constituyente y reguladora. (Íñiguez, 2006, p. 93)

Desde esta perspectiva, el análisis del discurso facilita la interpretación de contextos y coyunturas a través de las narrativas de los sujetos estudiados. En esta investigación, los sujetos, aunque con trayectorias de vida diversas, comparten experiencias formativas vinculadas a la propuesta educativa de la Compañía de Jesús en los colegios de ACODESI.

En este contexto, la investigación se convierte en un espacio para contrastar sentimientos, creencias, representaciones y significados emergentes en el entorno escolar. Gracias a las experiencias educativas de los maestros, se logró interpretar el impacto de la memoria histórica en el reconocimiento de roles como víctimas y victimarios, así como el sentido de dirección que trazamos como sociedad en nuestra búsqueda de la paz.

3.2. Registro de las entrevistas

Pregunta 1 (P1): ¿Cuál es su lectura sobre el programa Ciudadanos creativos para una cultura de paz en términos pedagógicos?

Pregunta 2 (P2): ¿Cuál es el significado que usted le atribuye a la categoría memoria histórica?

Pregunta 3 (P3): ¿Cuál es el significado que usted le atribuye a la categoría paz?

Pregunta 4 (P4): ¿Considera que los significados atribuidos a las categorías memoria histórica y paz responden de alguna manera a su experiencia como maestro(a) orientador(a) del programa Ciudadanos creativos para una cultura de paz?

Fecha de la entrevista: Lunes 13 de marzo de 2024	Lugar de la entrevista: Colegio Santa Luisa - Auditorio San Ignacio de Loyola
Duración de la entrevista: 00:08:07 segundos	Sujeto N°: 1
<p>Pregunta 1: ¿Cuál es su lectura sobre el programa Ciudadanos creativos para una cultura de paz en términos pedagógicos?</p> <p>Desde el área de Ciencias Sociales, considero que el programa Ciudadanos creativos para una cultura de paz se vincula con las habilidades sociopolíticas que esperamos formar en nuestros estudiantes, teniendo en cuenta que son sujetos de derechos, pero también sujetos de deberes, dentro de un contexto histórico colombiano enmarcado por la violencia. Independientemente de que nuestros estudiantes no hayan experimentado el conflicto armado de primera mano, tienen una responsabilidad cívica e incluso una deuda social y cultural con las víctimas, por lo que procuramos que desde los espacios educativos del programa los estudiantes del Colegio Santa Luisa tengan un acercamiento a la problemática y</p>	

puedan reivindicarse como sujetos políticos que reconocen las luchas de las diversas formas de acción colectiva que han sido tocadas por la violencia.

Pregunta 2: ¿Cuál es el significado que usted le atribuye a la categoría memoria histórica?

La memoria histórica es una posición política, ya que significa asumirme como un sujeto histórico que es consciente de los procesos que se han experimentado en el territorio, lo que me hace sentir responsable de lo que sucede en el contexto. Específicamente en mi condición de maestra, me implica un compromiso con mis estudiantes para hablar de qué pasó y cómo pasó, porque lo que ha sucedido en términos de la violencia sociopolítica me atraviesa como persona y educadora. Esto quiere decir que, la memoria histórica, a diferencia de lo que comúnmente se puede creer, no se refiere a traer al presente la narrativa sobre los sucesos, porque más allá de eso debe haber un posicionamiento político para tomar partido sobre qué hacer respecto a esto, como sujeto y como colectivo.

Al respecto, viene a mi mente un texto titulado *La memoria nos abre camino* de Steve Stern, en el que se explica que la memoria histórica en Colombia se puede abordar desde tres dimensiones: desde la soledad, desde la dignidad y desde la solidaridad. Sobre la soledad, revisando cómo es el proceso de las víctimas y cómo la soledad se constituye en una condición cotidiana; hablando de dignidad, resultado de la dinámica de autorreconocimiento de las víctimas como sujetos de derechos y sus luchas por visibilizarse en el escenario de las políticas públicas, confrontándose a la normalización que hace una sociedad en la cual parecen invisibles, con instituciones inoperantes y un Estado fallido que no hace presencia como debería; finalmente la solidaridad, dimensión desde la cual podemos

vincularlos los maestros, fomentando desde el aula el reconocimiento de las víctimas y estimulando una lectura crítica del contexto para que nuestros estudiantes no reproduzcan las lógicas de violencia que hemos adolecido en el territorio.

Pregunta 3: ¿Cuál es el significado que usted le atribuye a la categoría paz?

Procurando ser puntual, para mí la categoría paz se refiere a un derecho y como tal, debe reconocerse desde el ámbito de las relaciones interpersonales en las que debemos vivir bien, así como en los escenarios macro de nuestra sociedad. Un obstáculo importante en esta lectura de la paz como derecho es que en la actualidad esa categoría no hace parte de nuestro vocabulario, es decir, no es mediática. Tal vez en escenarios pedagógicos como el que representa el programa podemos incentivar el uso de la palabra paz en la cotidianidad, dándole ese sentido ambivalente de ser un derecho sin excepción, pero también un deber del cual todos somos solidariamente responsables, porque tanto en el contexto educativo como fuera de este es recurrente observar que como ciudadanos exigimos paz, pero no siempre la ofrecemos ni estamos dispuestos a tener conductas orientadas a alcanzar ese propósito.

Pregunta 4: ¿Considera que los significados atribuidos a las categorías memoria histórica y paz responden de alguna manera a su experiencia como maestro(a) orientador(a) del programa Ciudadanos creativos para una cultura de paz?

Respecto a esa pregunta, puedo responder en dos sentidos. El primero tiene que ver con mi formación, debido a que soy maestra de ciencias sociales, la categoría de memoria histórica la he leído desde los referentes conceptuales que atravesaron mi estancia en la licenciatura, y he evidenciado que en el programa Ciudadanos

creativos para una cultura de paz los usos de las categorías son muy cercanos a los que la teoría me había permitido construir en mi discurso pedagógico. Desde esa perspectiva, he resignificado estas categorías con los elementos particulares que se deben tener en cuenta en una práctica de carácter pedagógico.

Ahora bien, referente a la formación en Pedagogía y Espiritualidad Ignaciana que tenemos los maestros del Colegio Santa Luisa, el programa es muy consecuente en traer a la discusión algunos principios orientadores de nuestra propuesta educativa, como lo es el cuidado de la casa común o el acompañamiento de los jóvenes para crear un futuro esperanzador. Es por esto que, cuando revisamos las categorías memoria histórica y paz, estamos reivindicando el acto educativo para hacer una lectura enclave de derechos ciudadanos, aunque debo aclarar que para mí la categoría de víctimas puede ser un poco problemática, por lo que prefiero referirme a ellos como sujetos políticos que han experimentado el conflicto y han sufrido sus vejámenes.

Finalmente, es necesario que empecemos a transformar nuestro lenguaje y la forma en que consideramos a las personas que han sufrido desplazamiento forzado y otras formas de violencia, porque esta consideración se vuelve una especie de condescendencia pasiva en la que no nos comprometemos políticamente desde las ciudades para transformar estas realidades que, en términos de la Ignacianidad, nos está llamando a revisar nuestro compromiso con la creación. En ese sentido, no nos podemos quedar con los procesos de la paz sin establecer un camino para la reconciliación, incluso en las situaciones de conflicto que suceden en el contexto institucional. Por la coyuntura del país, es entendible que el programa se esté repensando constantemente, en atención a que las formas

en las cuales comprendemos los procesos de la paz, la reconciliación, la reparación y la verdad también hacen parte del debate público y sus delimitaciones conceptuales se están actualizando todo el tiempo.

Fecha de la entrevista: Lunes 13 de marzo de 2024	Lugar de la entrevista: Colegio Santa Luisa - Auditorio San Ignacio de Loyola
Duración de la entrevista: 00:12:21 segundos	Sujeto N°: 2
<p>Pregunta 1: ¿Cuál es su lectura sobre el programa Ciudadanos creativos para una cultura de paz en términos pedagógicos?</p> <p>El programa Ciudadanos creativos para una cultura de paz concreta esa búsqueda de fortalecer espacios de paz, que debería ser un mínimo vital para todos. Desafortunadamente, por la situación de narcotráfico que se agudizó en las décadas de 1980 y 1990, la violencia empezó a tocar de manera recurrente los cascos urbanos y de allí surge una preocupación por hablar de paz en las instituciones educativas, lo que por demás hablar del abandono histórico que ha sufrido el campo colombiano. Desde esa realidad, la Compañía de Jesús empieza a hablar de programas de paz para espacios escolares, pensando en mitigar la exposición que tienen los estudiantes a las dinámicas de violencia que se generalizan en el país a través de diversas manifestaciones. Me cuestiona como persona y como maestra que tengamos que pensarnos en programas de paz porque no tengamos como sociedad un respeto por normas básicas de convivencia, que se derivan del contrato social en el que estamos vinculados.</p>	

Respondiendo a esta problemática, el programa Ciudadanos creativos para una cultura de paz se estructura desde dos ejes transversales: el eje democrático y el eje de la paz, reconociendo que deben existir procesos de mediación sobre las situaciones de conflicto, buscando resolver pacíficamente nuestras diferencias. Sobre lo anterior, el programa tiene un gran potencial porque no solamente alude a las formas de violencia física, como sucede en la legislación educativa en general, sino que también problematiza otras formas de violencia que son comunes en las instituciones como la simbólica o la cultural, en la que se evidencian prácticas como la discriminación y la exclusión, incluso el autoaislamiento. En ese sentido, el programa tiene un indicador fundamental que se refiere al reconocimiento de la persona para pasar a las acciones de paz hacia los demás, lo que quiere decir que el estudiante aprende a reconocer sus emociones y proyectarlas de manera positiva, por lo que se configuran como formas emergentes de ciudadanía. En nuestra generación como estudiantes de colegio no contábamos con espacios de formación sobre el autorreconocimiento y el control emocional, lo que considero que era un vacío de la política educativa.

Pregunta 2: ¿Cuál es el significado que usted le atribuye a la categoría memoria histórica?

Es una categoría compleja porque la memoria es política en tanto que depende de lo que quiere que se recuerde aquel que cuenta la historia. En ocasiones, en las aulas les explicamos a nuestros estudiantes que la historia tiene un relato hegemónico porque la cuentan los vencedores y por eso, al hablar del pasado reciente de Colombia, entran en tensión las narrativas disponibles para configurar lo que se podría denominar memoria. En esa lógica, vale la pena preguntarse: ¿qué es lo que se debería contar en la memoria? ¿por qué hacemos memoria? En primer

lugar, la memoria es un espacio de posibilidad que por la contingencia no fue, como sucede cuando recordamos a las personas que fallecen. En el caso de un niño que fallece, lo recordamos por las cosas que deseaba ser y que no logro, o aquello que quienes lo querían esperaban y que ni puedo ser.

Entonces, la memoria histórica como espacio de posibilidad que no fue también nos cuestiona sobre qué puedo hacer en el presente y qué estoy haciendo. En el conflicto colombiano, uno de los relatos más escabrosos tiene que ver con el destino de las cabezas mutiladas de campesinos, que los paramilitares utilizaban como balones de fútbol en los espacios de las propias comunidades. Bien podemos quedarnos con el relato de dolor, hasta cierto punto sensacionalista, de las particularidades de la violencia, que, por supuesto deben contarse, no obstante, los relatos tienen que humanizarse y contarnos de las realidades de los contextos. En ese sentido, trascendemos de los hitos de la violencia para reflexionar cómo es la realidad de las comunidades y las víctimas y permitirles generar espacios de reparación y dignidad, porque los medios de comunicación nos acostumbran a deshumanizar los relatos y normalizar los hechos de violencia vicaria, pero no se evidencia que esto nos movilice como sociedad.

Como decía un ex comisionado del Centro de Memoria, Paz y Reconciliación, debemos habitar el territorio no desde el tejido social, puesto que este ya existe, sino que se debe armar desde los retazos reconociendo lo que somos. No negamos nuestro pasado, lo utilizamos para proyectar nuestro futuro.

Pregunta 3: ¿Cuál es el significado que usted le atribuye a la categoría paz?

En este momento, la paz en Colombia también tiene un carácter político. Si revisamos de forma superficial, en los últimos años se ha hablado de *paz total*, *paz para todos*, *la paz de Santos*, como diversas miradas de la paz. Es por eso que, si bien en el pasado ese concepto podría definirse como la ausencia de conflicto, hoy ha transmutado y tiene muchos retos, entre otros enfrentarse a una coyuntura en la que tiene muchas aproximaciones. Desde mi lectura, la paz está íntimamente relacionada con la justicia social y una debe contribuir al alcance de la otra, reconociendo que los diferentes gobiernos nacionales han realizado esfuerzos al respecto, especialmente los de Juan Manuel Santos y Gustavo Petro. En ese sentido, hemos estado en la búsqueda incesante de la paz, que en toda nuestra historia republicana no hemos tenido, recordando que nuestro conflicto ha sido cruento y muy doloroso.

En este punto, me reafirmo en que la paz es también justicia social y que en el contexto escolar se debe manifestar en la formación de estudiantes capaces de solucionar pacíficamente sus conflictos mediante el diálogo y el reconocimiento del otro. Para esto, debemos hacer esfuerzos por repararnos, entender nuestro dolor, evidenciar responsabilidades y desde allí plantear las acciones educativas. A este propósito aportar el programa, porque desde los espacios de mediación propicia la comprensión integral de las situaciones de conflicto.

Pregunta 4: ¿Considera que los significados atribuidos a las categorías memoria histórica y paz responden de alguna manera a su experiencia como maestro(a) orientador(a) del programa Ciudadanos creativos para una cultura de paz?

Inicialmente creo que el programa ha tenido incidencia en resignificar la paz desde la lectura de la justicia social, a lo que hice referencia en la pregunta anterior.

¿Cómo podemos avanzar en esto? Haciendo uso de los conflictos de la escuela como laboratorio de mediación, dotando a nuestros estudiantes de habilidades dialécticas necesarias para contener, reflexionar, mediar y reparar. Desde esa perspectiva, lo que hacemos en el programa es desentrañar los conflictos que no solemos experimentar en la cotidianidad, relacionados con la violencia armada que esencialmente sucede en la ruralidad, para formarnos en las posibilidades de encuentro que tenemos desde la diferencia. Por supuesto, esto implica reconocer que la paz no es fácil y constituye un gran reto, pero desde la escuela aportamos las herramientas para que las situaciones de conflicto sean tramitadas desde formas no violentas.

Ahora bien, desde el programa se entiende que educar a los niños en estas habilidades representa una dificultad particular, y es que en esas etapas de desarrollo hay una primacía fundamental de la individualidad. Muchos de nuestros estudiantes son seres únicos en casa y llegan al Colegio a interactuar con otras individualidades con las cuales cuesta mediar y convivir. Teniendo en cuenta esto, nuestra primera tarea como adultos es validar las emociones y comprender los contextos de crianza de nuestros estudiantes, dándole la importancia que ellos le otorgan a sus propios conflictos, que para nosotros pueden ser situaciones sencillas. La invitación para los maestros es reconocer que las infancias también son políticas y que en el proceso de adaptación a un contexto comunitario se pueden presentar tensiones propias de cada etapa vital.

Sobre la memoria histórica, el reto que identifiqué y que me ha permitido pensarme el programa es la necesidad de vincular el estudio del pasado reciente a los saberes propios de la escuela. En ese aspecto, la resignificación de la memoria histórica

reside más en lo metodológico de su tratamiento que en la manera como lo concibo conceptualmente.

<p>Fecha de la entrevista: Martes 14 de marzo de 2024</p>	<p>Lugar de la entrevista: Colegio Santa Luisa - Aula multifuncional</p>
<p>Duración de la entrevista: 00:06:47 segundos</p>	<p>Sujeto N°: 3</p>
<p>Pregunta 1: ¿Cuál es su lectura sobre el programa Ciudadanos creativos para una cultura de paz en términos pedagógicos?</p> <p>En el Colegio Santa Luisa el programa Ciudadanos creativos para una cultura de paz tiene el propósito de: primero, fomentar las relaciones interpersonales, enseñando a los estudiantes a convivir con otros; segundo, fomentar la participación democrática al interior la institución, para la cual contamos con diversos estamentos y mecanismos que son espacios propicios para ese ejercicio; tercero, favorecer los espacios de formación ciudadana, de ética y valores, para estimular las buenas relaciones sociales y prepararlos para desempeñarse exitosamente en lo convivencial cuando hayan terminado su tránsito en el Colegio, siendo conscientes de la importancia de comunicarse de manera pacífica en contextos donde existan diferencias con los otros.</p>	
<p>Pregunta 2: ¿Cuál es el significado que usted le atribuye a la categoría memoria histórica?</p> <p>La memoria histórica es la documentación de los hitos en Colombia referentes al conflicto armado, así como sus implicaciones sociales y políticas en el territorio. El</p>	

propósito de la memoria histórica es reconstruir el relato sobre lo que nos ha pasado en estas décadas de violencia con un sentido de no repetición, es decir, también es un espacio de contención sobre nuevas expresiones de violencia. A la par, uno de los principios de la memoria histórica es la reparación, brindando espacios de lucha contra el olvido y la injusticia que han sufrido las víctimas del conflicto armado en Colombia. En consecuencia, la memoria histórica surge como una necesidad ética de la sociedad colombiana, haciéndonos corresponsables de las situaciones de vulneración hacia las víctimas de la violencia.

Pregunta 3: ¿Cuál es el significado que usted le atribuye a la categoría paz?

La categoría paz es, en principio, muy compleja de definir. Si se revisa desde una perspectiva social, en la que se tenga en cuenta la legislación, es un estado de convivencia con ausencia de conflictos. Ahora bien, más allá de esto, la paz también se manifiesta en una convivencia armónica, en la que se respeta la diferencia y la diversidad, fértil para las transformaciones personales, profesionales y sociales de los ciudadanos. Fuera del estado de quietud, la paz se encuentra en escenarios donde se evidencia el respeto por formas de vida, en la que los seres humanos somos principalmente responsables por estar dotados de racionalidad.

Pregunta 4: ¿Considera que los significados atribuidos a las categorías memoria histórica y paz responden de alguna manera a su experiencia como maestro(a) orientador(a) del programa Ciudadanos creativos para una cultura de paz?

Esas categorías se han resignificado porque en el marco del programa se brindan espacios de capacitación para los maestros fuera del Colegio, como ha sucedido con la formación en ciudadanía global y cultura de paz. En ese contexto, mi sentir

sobre estos fenómenos ha cambiado poco a poco, incluso podría decir que se han deconstruido, ya que en el pasado la memoria histórica y la paz las veía como elementos que se quedaban en la educación para la convivencia estudiantil. Ahora, estas nociones también me cuestionan sobre la responsabilidad ciudadana en el respeto por la diferencia, la construcción colectiva de territorios de paz, superando esa perspectiva errónea en la que la paz supone un estado de perfección material en las relaciones interpersonales.

En ese sentido, el programa ha sido para mí una oportunidad de trascender, de problematizar estas categorías, algo que también hemos hecho dentro del área de Ética y Filosofía para pensarnos el currículo desde los retos de la actualidad. Antes, estos espacios solamente tenían lugar en los días especiales del Colegio o las tomas de contacto, mientras que ahora la categoría de memoria histórica ya está en el aula, al igual que la de conflicto armado que ha tomado fuerza por medio del diálogo de saberes que desarrollamos con otras áreas académicas, así como con la Pastoral del Colegio.

Fecha de la entrevista: Martes 14 de marzo de 2024	Lugar de la entrevista: Colegio Santa Luisa - Aula multifuncional
Duración de la entrevista: 00:07:15 segundos	Sujeto N°: 4
Pregunta 1: ¿Cuál es su lectura sobre el programa Ciudadanos creativos para una cultura de paz en términos pedagógicos?	

Creo que lo más importante del programa es la metodología que utilizamos, ya que por medio de las asignaturas y las habilidades de nuestro currículo podemos fomentar la formación de una cultura de paz colectiva para las prácticas que tienen lugar en el Colegio. Es decir, el programa no solamente responde a los compromisos que tenemos con la legislación educativa, sino que busca un impacto pedagógico respetando las etapas de desarrollo de nuestros estudiantes, por lo que su potencial en términos de la formación ciudadana es muy grande.

Pregunta 2: ¿Cuál es el significado que usted le atribuye a la categoría memoria histórica?

La memoria histórica es la posibilidad de generar una ética del reconocimiento. En nuestras experiencias como país, hemos podido conocer los relatos detallados de aquellas personas que han vivido la guerra de manera cercana, lo que nos ha permitido establecer una narrativa que reconoce los diferentes actores del conflicto armado colombiano, así como sus consecuencias en términos de nuestra constitución como sociedad y el papel que hemos asumido respecto a la violencia. En definitiva, la memoria histórica es un recurso que nos permite comprender nuestra historia de manera crítica, disputando el discurso oficial sobre las situaciones que nos han acontecido.

Pregunta 3: ¿Cuál es el significado que usted le atribuye a la categoría paz?

Dentro de las dinámicas de la escuela y la sociedad, la paz se relaciona con el estado de calidad de vida y bienestar hacia el cual las comunidades humanas apuntan. Tiene mucho que ver con la búsqueda de la convivencia armónica, en la que confluye lo diverso y lo multicultural desde la lógica del mutuo respeto. De esa manera, desde la paz se procuran caminos para mitigar la violencia, como una

oportunidad de entendernos desde el conflicto, solventándolos de una manera asertiva en la que se da un reconocimiento de todos los involucrados y a la par nos formamos como sociedad.

Pregunta 4: ¿Considera que los significados atribuidos a las categorías memoria histórica y paz responden de alguna manera a su experiencia como maestro(a) orientador(a) del programa Ciudadanos creativos para una cultura de paz?

Gracias al acercamiento al programa, las concepciones que tenía de estas categorías se han ampliado y diversificado. En ese sentido, he logrado comprender que, como ejercicio pedagógico, las categorías se pueden evidenciar en los espacios de clase desde grado jardín a grado undécimo, por supuesto con respeto de los contextos particulares de abordaje que se deben tener en cuenta. Previamente a la aparición del programa, la memoria histórica y la paz eran para mí categorías estáticas, discursivas, situación que es ahora muy diferente porque las he involucrado en los ejercicios académicos para problematizar las experiencias de mis estudiantes. La madurez política y cívica de esos estudiantes se ha favorecido gracias a la comprensión de estas categorías, que para los maestros representan una oportunidad desde lo epistemológico y también desde lo práctico del acto educativo.

3.3. Análisis del discurso: Significados de memoria histórica y paz

Para el tratamiento de la información recabada en las entrevistas se utilizó el método de análisis del discurso, evidenciando la influencia de las trayectorias de vida y el ámbito de desempeño profesional de los entrevistados sobre los significados atribuidos a las categorías memoria histórica y paz. El propósito de este abordaje es identificar qué tan cercanos son las lecturas epistémicas de los maestros respecto a los

principios institucionales que orientan la propuesta educativa respecto a la formación en una cultura de paz.

Memoria histórica

De las lecturas de los maestros se debe reconocer que, así como sucede en otras obras de la Compañía de Jesús tanto del sector educativo como otros, hay un compromiso político muy fuerte en la práctica pedagógica. Este compromiso no tiene relación con lo partidista, lo organizativo o lo electoral, sino con la búsqueda del bien común a través del acto educativo. En ese sentido, los maestros coinciden en asociar la memoria histórica al relato sobre el conflicto armado en Colombia, por lo cual los *significados* están relacionados a una fuente de entendimiento primario que es el pasado reciente y la coyuntura sociopolítica del territorio.

Por una parte, hay una perspectiva compartida que es cercana a la aproximación que se hace desde el programa CCCP, referente a defender que la memoria histórica debe reconocer el relato de las víctimas de manera preponderante. Asimismo, uno de los maestros cuestiona de manera vehemente lo que comúnmente se denomina historia oficial, enfatizando en la importancia de poner en tensión aquellas narrativas que han sido hegemónicas porque responden a los intereses de las clases dominantes, porque han sido posicionadas por la agenda informativa de los medios de comunicación de masas o porque representan la institucionalidad, especialmente de la fuerza pública. De otro lado, hay coincidencia en reafirmar la memoria histórica como un espacio que se puede alimentar desde las aulas, a pesar de que en el Colegio Santa Luisa solamente hay víctimas indirectas del conflicto, ya que una significativa de la mayoría de la población estudiantil es y ha sido habitante de la urbe, alejada de las manifestaciones de la violencia entre los actores armados.

Una posición que es muy clara por parte del Colegio y que se hace patente a través del programa CCCP tiene que ver con el papel de la comunidad en los procesos de reconciliación, perdón, justicia y verdad asociados a la memoria histórica. De acuerdo con el documento del programa

educar para la Ciudadanía, la democracia y la paz al interior de los colegios de la Compañía de Jesús, requiere del trabajo mancomunado y comprometido de todos los miembros de la comunidad educativa, que permita crear y consolidar un ambiente donde la práctica de los derechos humanos fortalezca y mantenga la convivencia mediante el respeto por la dignidad de la persona y, en situaciones de conflicto se puedan generen espacios que permitan fortalecer los procesos de conciliación, perdón, reconciliación y reparación. (Colegio Santa Luisa, 2024, p. 19).

Mientras tanto, aunque existe un reconocimiento de la memoria histórica como posibilidad del sujeto colectivo, no es una condición indiscutible para los maestros. De hecho, algunos de ellos hacen referencia a la “importancia del compromiso personal con las oportunidades de transformación social”, lo que implica el compromiso particular del educando en esa lectura crítica del conflicto y las formas de violencia asociadas a su devenir.

Uno de los significados atribuidos por los maestros conceptualiza la memoria como el “acervo documental sobre los hitos del conflicto”. Al respecto, el programa es claro en coincidir con la pedagogía de la memoria en que la memoria tiene diferentes registros, tanto físicos como inmateriales, y uno de ellos es el relato oral. En ese reconocimiento, es importante tener en cuenta que algunas de las comunidades que fueron víctimas del conflicto, no tienen procesos tecnificados de comunicación escrita al igual que en la urbe, como sucede con la comunidad indígena del Resguardo

Motilón del Pueblo Barí, a quienes la Jurisdicción Especial para la Paz dio reconocimiento colectivo como víctimas del conflicto en el mes de abril de 2024 (nota en la web, Radio Nacional de Colombia, 28 de abril de 2024). En ese sentido, la memoria histórica que apropián sobre la historia, el pasado reciente y la coyuntura se transmite de forma oral, por lo que la memoria viva del flagelo se evidencia en el acto de recordar, incluso en las prácticas de orden cotidiano que se transformaron producto de situaciones traumáticas en el marco de las incursiones de los grupos armados en sus territorios.

No obstante, los maestros son coherentes con el horizonte de sentido del programa al afirmar que la consolidación de la memoria histórica es un imperativo ético de la escuela y las comunidades educativas. En ese sentido, existe un discernimiento compartido sobre la relevancia de poner en tensión el papel de la escuela en el contexto que, tal y como se denomina desde la pedagogía de la memoria, es de posconflicto. Por supuesto que, para alcanzar una paz plena -que implica por demás la justicia social, la equidad, la eliminación de la pobreza y la garantía de derechos humanos- no basta solamente con avanzar en los procesos de solución pacífica del conflicto armado, sino que se tiene que consolidar un proyecto de nación que tenga como prioridad el desarrollo económico desde el respeto de todas las formas de vida de las ciudades y las regiones.

Al respecto, el programa CCCP identifica como uno de los pilares del proceso de formación integral de los educandos la promoción de habilidades de convivencia con una perspectiva social, como se indica en el documento

El desarrollo de la capacidad de empatía y perspectiva social posibilita al ciudadano incrementar su consideración por los demás, interiorizando valores como la cooperación, la solidaridad, y posibilita el conocimiento y la

comprensión de las razones, los sentimientos y los valores de las otras personas. (Colegio Santa Luisa, 2024, p. 39)

Estas habilidades son necesarias para el sujeto que es partícipe, desde una perspectiva comunitario, de la consolidación de un proyecto de memoria histórica que respete las vivencias de los otros, especialmente de aquellos que conocen los vejámenes de la violencia del conflicto porque la han experimentado. En esa línea, nuevamente hay un llamado por poner a las víctimas en el centro de la discusión sobre la búsqueda de la justicia, reconociendo su dolor y reivindicando su derecho a conocer la verdad.

Para concluir con los significados sobre la memoria histórica, vale la pena referenciar que los maestros la han identificado como un recurso de reparación. Esta es una lectura interesante porque los maestros, si bien exigen a la institucionalidad la garantía de los procesos de justicia y verdad, consideran que desde lo comunitario se pueden generar prácticas de dignificación del lugar de las víctimas, ya que desde la memoria histórica es posible cambiar el sentido del pasado como momento o tiempo para hacer uso de este como bastión de la pedagogía del presente y la proyección de futuros esperanzadores.

Nuevamente, hay una invitación al compromiso político por vincularse a las iniciativas para el trabajo comunitario, en procura de disminuir las manifestaciones de la violencia a las que están expuestas los jóvenes en el contexto escolar, así como en los espacios con la familia y amigos. Asumir que todavía existen territorios expuestos al conflicto y que no pueden ser invisibilizados por la comodidad de la ciudad es una tarea de todos, lo que reivindica los principios de la Pedagogía Ignaciana respecto a la pertinencia social en la formación del educando, un sujeto que es sensible a las problemáticas de su entorno y que se demanda optimista frente a la posibilidad de

vivir en democracia, respetando la diversidad y defendiendo los derechos de los más vulnerables, hasta que no lo sean más.

Paz

Los maestros coinciden en afirmar que definir la paz es, en principio, muy complejo. Teniendo en cuenta su formación y sus experiencias pedagógicas, entienden que es un término polisémico y que tiene muchas perspectivas de abordaje, tanto desde lo normativo y jurídico como desde lo sociológico. En ese sentido, el significado que cada uno le atribuye responde a la intencionalidad pedagógica que los asiste como educadores, desde la responsabilidad de quien se ha preparado para apoyar un proceso de formación que privilegia el discernimiento, la autonomía y caridad cristiana, entendida como pensar en el otro y dar de aquello que se tiene en procura de su bienestar.

Ahora bien, una primera aproximación en que la paz es un derecho. En términos normativos, efectivamente la paz es un derecho consagrado en la Constitución, lo que también se deja claro en el programa CCCP. No obstante, los derechos suelen estar asociados al cumplimiento de un deber, y dos de los maestros comparten la interpretación de que la garantía de la paz depende del compromiso que se asume, personal y comunitariamente, por brindar espacios de paz para los otros. Los otros dos maestros, en cambio, consideran que la paz se debe garantizar de forma incondicional, como un bien supremo de las sociedades modernas. En el caso colombiano, la paz está asociada con la superación de la violencia sociopolítica que, si se considera el Frente Nacional como un hito fundante, acumula más de 70 años.

Por otra parte, de los significados atribuidos por los maestros se puede entrever que son cercanos a la conceptualización de la paz negativa, es decir, ausencia de conflicto. Teniendo en cuenta la coyuntura de sus prácticas pedagógicas, es apenas

normal que sea un referente para ellos, puesto que la sociedad colombiana ha experimentado un conflicto de larga data, que ha transformado la composición misma de la demografía de las ciudades y la ruralidad en atención a la problemática del desplazamiento forzado. Desde esa perspectiva, incluso en la comodidad de la urbe hay rezagos de la violencia práctica, simbólica, étnica, sexual, cultural y política de los actores armados, tanto los institucionales como aquellos al margen de la ley. Al respecto, el programa CCCP hace alusión a la importancia de desarrollar la capacidad de los educandos en solucionar pacíficamente los conflictos, como una característica del perfil del estudiante que pretende formarse reivindicando las capacidades de diálogo

que permite huir del individualismo y hablar de todos aquellos conflictos de valor no resueltos que preocupan a nivel personal y/o social. El diálogo supone los diferentes puntos de vista e intenta llegar a un entendimiento, a un acuerdo justo y racionalmente motivado. (Colegio Santa Luisa, 2024, p. 38)

Un aspecto fundamental sobre el cual hay acuerdo entre los maestros y que es coherente con los planteamientos del programa CCCP es el reconocimiento de la diversidad y el respeto por la diferencia como innegociable para la paz. Entre los ámbitos en los cuales se piensa la paz también se encuentra el escolar, lo que implica una reflexión profunda sobre las prácticas de comunicación entre los integrantes de la comunidad educativa. Es fundamental partir de comprender que las formas de ser y estar en el mundo apelan a que cada sujeto es único y que en el devenir de su intersubjetividad puede tomar diferentes caminos. Los maestros, en correspondencia con el programa, elaboran sus significados de paz desde la comprensión de la convivencia en comunidad como manifestación cotidiana de ésta. En esa línea, la paz

es un derecho que también debe garantizarse dentro del Colegio Santa Luisa como un espacio de micropolítica que es reflejo de la sociedad en que está inscrita.

Una diferencia sustancial entre los significados de los maestros y el programa CCCP es la lectura que tienen los maestros de la paz en el ámbito macropolítico. Siguiendo esa línea, se le da un abordaje que también responde a las experiencias de formación de los maestros, incluso a formas de colectivizarse que han tenido en su etapa como estudiantes universitarios. En contraste, el programa presenta una mirada más localizada, enfocada a las problemáticas que pueden emerger en el contexto escolar, por lo que la perspectiva está relacionada a favorecer los procesos de comunicación y de relaciones interpersonales en un ámbito específico de desarrollo. En ese sentido, para que los significados de los maestros estuviesen en consonancia con el programa, sería necesario que se concretizaran abordando de manera específica las necesidades institucionales. Al respecto de esto, la pedagogía de la memoria haría una invitación al programa, reivindicando los procesos de la escuela como fundamentales para la sensibilización de los educandos sobre la importancia de cuestionar aquellas narrativas de orden local que pasan por alto las violencias que son sufridas por las víctimas invisibilizadas de las periferias.

Por otra parte, un debate interesante fue planteado por dos de los maestros a partir de sus significados, en aquello que refiere a la paz como un espacio que se construye desde la discrepancia. En la generalidad, es común que el imaginario colectivo nos indique que para que exista paz no debe haber resquicios, ni desencuentros. Por el contrario, lo que reivindica el programa CCCP en consonancia con estos dos maestros es que de la lógica dialéctica surge la construcción de una paz genuina, en la que se reconoce la otredad. Al respecto, el documento no da lugar a equívocos

La tarea de construir ciudadanía y paz se entiende desde una perspectiva socio cultural. Para ACODESI debe verse desde el servicio de la fe, la promoción de la justicia y de manera especial desde la reconciliación, tarea actual de la Compañía de Jesús tal como lo señala su última Congregación General. Tal construcción también se observa a partir de la formación ciudadana, la participación y la convivencia de los diferentes agentes, grupos y pueblos, que se encuentran en interacción en un contexto social, horizonte necesario desde donde se puede construir.

Se hace necesario, por ello, entender las realidades socio culturales como procesos de construcción, a través de un consenso enriquecido y alimentado por el disenso y la discrepancia, que pueden manifestarse en algunos casos como controversia, donde el conflicto, por ejemplo, da lugar al desarrollo de procesos de negociación para volver a tomar el camino de la construcción de la realidad social. (Colegio Santa Luisa, 2024, p. 7)

En definitiva y recogiendo el análisis de los discursos en la atribución de los significados, se puede afirmar que los maestros están muy cercanos en sus lecturas conceptuales y epistémicas a lo que el programa CCCP propone en términos de la formación de una cultura de paz. Este ejercicio recoge la hipótesis que se plantea la investigación, y es que los significados que sobre las categorías se atribuyen corresponden a los sentidos que devienen de las experiencias sensibles, éticas, políticas y pedagógicas del contexto en que están situados los sujetos. Al respecto, es evidente que en la Compañía de Jesús hay una mediación consciente, permanente y reflexiva por la formación de los educadores respecto a los derroteros de la Espiritualidad Ignaciana y la Pedagogía Ignaciana. En ese aspecto y tal cual como comentaron los maestros en la respuesta a la pregunta N° 4, los significados que atribuyen a las categorías tienen elementos de su formación, así como una importante influencia de la

experiencia acumulada como maestros orientadores del programa CCCP, en el que algunos han colaborado incluso como escritores.

3.4. Pensando el camino desde la Pedagogía Ignaciana

En este acápite final del documento y a modo de conclusión, se pretende compartir algunas recomendaciones en clave de la formación de una cultura de paz, fundamentándose en las herramientas epistémicas de la pedagogía de la memoria y en consonancia con las apuestas que sobre el particular ha desarrollado la Compañía de Jesús en sus obras educativas.

Producto de las reflexiones de esta investigación, es menester reafirmar que la memoria histórica y la búsqueda de la paz son temas de profunda relevancia en el contexto de la Pedagogía Ignaciana, ya que están intrínsecamente ligados a los valores de justicia, reconciliación y servicio a los demás. En primer lugar, la memoria histórica es fundamental para comprender el pasado y sus implicaciones en el presente. La PI enfatiza la importancia de examinar críticamente la historia, reconociendo tanto los logros como los errores del pasado, con el fin de aprender de ellos y construir un futuro más justo y humano. Esto implica recordar y honrar a aquellos que han sufrido injusticias, violencia y opresión, y trabajar para evitar que tales injusticias se repitan en el futuro.

La memoria histórica también es crucial en perspectiva de la reconciliación y la construcción de la paz. Al recordar y reconocer las experiencias de dolor de las víctimas, se sientan las bases para sanar las heridas del pasado y promover la reconciliación entre sectores diversos de la sociedad. Una apuesta por la formación en cultura de paz debe promover el diálogo intercultural, el perdón y la búsqueda activa de la justicia como caminos hacia la reconciliación y la paz duradera.

Ahora bien, aunque la memoria histórica puede ser un catalizador para la reconciliación, existe el riesgo de su instrumentalización por parte de diferentes actores políticos. La memoria puede ser utilizada selectivamente para reforzar ciertas narrativas mientras se silencian otras, lo que podría convertirse en una lógica de revictimización. Al respecto, vale la pena pensar cómo garantizar que la memoria histórica sea inclusiva y represente la diversidad de experiencias e historias sobre el conflicto armado en Colombia.

En esa misma línea, el perdón y la búsqueda activa de la justicia son caminos hacia la paz, sin embargo, la relación entre perdón y justicia puede ser compleja. En contextos de reparación, el perdón sin justicia puede representar impunidad jurídica y política de los responsables, mientras que la búsqueda de justicia sin espacio para el perdón podría obstaculizar la reconciliación. En las aulas, es necesario educar a ciudadanos comprometidos con la justicia y la verdad, así como con la nobleza de espíritu para perdonar, que no es lo mismo que olvidar.

Por otra parte, la construcción de una memoria colectiva que fomente la paz y la reconciliación implica un proceso de negociación entre diferentes grupos con memorias y experiencias en ocasiones antagónicas. Este proceso puede generar tensiones, ya que no todos los grupos estarán dispuestos a aceptar versiones conciliadoras de la historia, o aquellas que desvirtúen posiciones ideológicas aceptadas mayoritariamente. El diálogo intercultural es vital en sociedades diversas, pero también puede enfrentar resistencia, especialmente cuando implica confrontar verdades incómodas. La educación y la formación en cultura de paz deben incluir estrategias para manejar estas resistencias, promoviendo una apertura genuina al cambio y al reconocimiento del otro.

La búsqueda de la paz en el contexto escolar debe ser un propósito transversal a los programas y proyectos, tanto desde las áreas académicas y de bienestar como de

pastoral. San Ignacio enseñaba que los seguidores de Cristo deben ser "hombres y mujeres para los demás", comprometidos con la construcción de un mundo más justo y pacífico. El compromiso por la paz debe reivindicarse en una sensibilidad genuina por la justicia social.

Desde esta perspectiva, la memoria histórica se convierte en un vehículo para la construcción de la paz, como se afirmó durante el documento. En términos de las prácticas pedagógicas, puede facilitar la identificación de las causas profundas de los conflictos y promover el trabajo colectivo hacia su resolución de manera inclusiva y sostenible. Desde la PI es posible inspirar a los educadores y educandos a enfrentar los desafíos sociales y políticos con valentía y compasión, buscando soluciones que promuevan la reconciliación, la solidaridad y el bien común.

En esa línea, desde la PI, la memoria histórica y la búsqueda de la paz están intrínsecamente relacionadas como valores ineludibles de la propuesta educativa de las obras en la Compañía de Jesús. Al reconocer a las víctimas y legitimar sus narrativas, los educadores y educandos contribuyen activamente a la transformación positiva de la sociedad y la promoción de la dignidad humana.

En el camino para una paz duradera, desde la escuela y hacia la familia y la sociedad en general, la memoria histórica puede sanar heridas y también actuar como un recordatorio constante de los errores del pasado, previniendo su repetición. La educación en torno a esta memoria puede fomentar una cultura de paz en las generaciones presentes y futuras, creando ciudadanos conscientes y comprometidos con los valores de la justicia y la reconciliación.

Ahora bien, respecto a los espacios propios para la formación de la cultura de paz y la convivencia, la oportunidad concreta es la promoción del diálogo, la cooperación y el respeto mutuo entre educandos y demás estamentos de la comunidad

del Colegio Santa Luisa. Desde esta lectura, la cultura de paz se alinea con los valores cristianos de justicia, verdad y solidaridad.

En ese sentido, el Colegio Santa Luisa puede promover la cultura de paz de varias maneras, integrándolas al currículo a través del programa CCCP:

- Educación en valores: Los educadores buscan no solo impartir saberes hacia la dimensión cognitiva del educando, sino también cultivar virtudes como la compasión, la empatía, el perdón y la tolerancia. Estos valores son fundamentales para construir relaciones pacíficas y respetuosas entre la comunidad educativa.
- Promoción del diálogo y la reconciliación: El diálogo respetuoso, abierto y reflexivo como un medio para resolver conflictos y promover la comprensión mutua. Se estimula a los estudiantes a escuchar activamente las perspectivas de los demás, a buscar puntos en común y a trabajar juntos hacia soluciones pacíficas y justas. Además, se enfatiza la importancia del perdón y la reconciliación en la construcción de relaciones significativas.
- Compromiso con la justicia social: Fomentar en los estudiantes la inquietud por la justicia social y la equidad como valores democráticos. Se les anima a reconocer y abordar las injusticias que perpetúan la violencia y el conflicto, y a trabajar en solidaridad con los marginados y oprimidos, como lo indican las Preferencias Apostólicas Universales PAU.
- Formación en resolución de conflictos: Ahondar en los estudiantes en su formación en habilidades de resolución de conflictos como parte integral de su desarrollo. Se les enseña a identificar las causas originarias de los conflictos, a

comunicarse de manera efectiva y a buscar soluciones que promuevan la paz y el entendimiento mutuo.

En definitiva, ¿cómo se vincula la *pedagogía de la memoria* en esta propuesta pedagógica y política sobre una cultura de paz?

La pedagogía de la memoria reafirma el enfoque de la Compañía de Jesús en la importancia de recordar y reflexionar sobre el pasado para comprender el presente y construir un futuro más justo y humano. Esta apuesta va más allá de ubicar la historicidad de la violencia, ya que implica explorar críticamente las experiencias pasadas, tanto las luces como las sombras, para extraer lecciones significativas y aplicarlas en los procesos de reconciliación de los conflictos cotidianos.

Como recordar es un acto de justicia hacia aquellos que han sido olvidados o marginados por la historia oficial, al traer a la luz las historias de aquellos que han sido oprimidos, discriminados o victimizados, la pedagogía de la memoria aporta una lectura a la escuela en la que se reivindica la dignidad humana. Esto es especialmente relevante en sociedades como la colombiana, con profundos niveles de desigualdad e impunidad.

Además de ser un acto de justicia, la memoria es un recurso de construcción de identidad. Al reconocer y confrontar el pasado, las comunidades pueden sanar las heridas históricas, fomentar la comprensión mutua y trabajar de manera conjunta hacia un futuro esperanzador. Sin embargo, la pedagogía de la memoria también plantea desafíos importantes a la propuesta educativa de la Compañía de Jesús y el Colegio Santa Luisa. Recordar puede ser doloroso y abrir algunas heridas, especialmente cuando se confrontan narrativas contradictorias o se cuestiona la que es aceptada como “historia oficial”. Aún así, es precisamente en este proceso de

confrontación y diálogo abierto donde se encuentra la fuerza vinculante de la memoria.

En definitiva, la pedagogía de la memoria nos recuerda que el pasado se confronta, se critica y se problematiza, como insistía Freire en *La pedagogía de la indignación* (2012). Al hacernos conscientes de esta oportunidad sobre el pasado, se hace posible labrar como comunidades educativas un presente diferente en el que podamos corregir y levantar la cabeza hacia un porvenir de paz.

Hacia ese porvenir, las instituciones juegan un papel preponderante en la preservación de la memoria histórica y la promoción de la reconciliación. La legitimidad de estos procesos depende en gran medida de la confianza que la sociedad tenga en estas instituciones, especialmente la escuela. El reto fundamental para superar en este ámbito es que las instituciones educativas sean un espacio crítico de enseñanza de la historia y el reconocimiento de la memoria, superando los sesgos de los dogmas que puedan estar arraigados en sus paradigmas pedagógicos.

Horizontes investigativos

A modo de cierre, vale la pena plantear algunos de los caminos para el abordaje de la memoria histórica y la paz en la escuela, como una invitación a los investigadores interesados en el objeto de estudio a la problematización de los resultados alcanzados en este ejercicio.

- Análisis de los procesos mediante los cuales la sociedad colombiana ha construido y mediado su memoria colectiva, desde la oportunidad de reconciliar perspectivas históricas opuestas.
- Exploración de la relación entre perdón, justicia y reconciliación en procesos de paz, con un enfoque desde el papel de la escuela y los maestros.

- Desarrollo de programas educativos que integren la memoria histórica en la formación de una cultura de paz, analizando su eficacia en la integración a los procesos de convivencia escolar.
- Estudio de la relevancia del currículo escolar en la preservación de la memoria histórica y la formación de una cultura de paz.
- Estudio comparado de los procesos de implementación de la Cátedra de la paz en instituciones educativas y su inclusión en el plan de estudios. Se podrían comparar instituciones tanto oficiales como privadas, así como propiamente un estudio entre los colegios de ACODESI.

Desde estos problemas de investigación, se puede enriquecer el acervo investigativo en educación del país, de manera que las instituciones educativas cuenten con recursos para orientar la cualificación de los procesos de enseñanza de la memoria histórica, la formación de cultura de paz y la educación en participación democrática.

Referencias bibliográficas

- ACODESI (2003). *La formación integral y sus dimensiones: Texto didáctico*. Colección Propuesta Educativa N° 5. Editorial Kimpress Ltda. Bogotá, Colombia.
- Bergson, H. (1900). *Materia y memoria: ensayo sobre la relación de cuerpo con el espíritu*. V. Suárez.
- Caicedo, R. et al. (2016). Estado del arte sobre paz: discusiones conceptuales y producción científica colombiana (2000-2015) asociada a la paz-territorio y paz-desarrollo: una apuesta desde la investigación orientada a la acción y toma de decisiones - IAD. *Revista Hojas y Hablas*, (13), 85-96.
- Colegio Santa Luisa, portal web. Disponible en: <https://www.colegiosantaluisa.edu.co/>
- Colegio Santa Luisa (2024). *Programa Ciudadanos creativos para una cultura de paz*. Documento institucional (controlado).
- Compañía de Jesús (2014). *Pedagogía Ignaciana. Un planteamiento práctico*. Disponible en Jesuits Global: http://www.sjweb.info/education/pedagogy_sp
- Díaz et al. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, vol. 2, núm. 7, julio-septiembre 2013, 162-167. Universidad Nacional Autónoma de México, México D.F.

- García González, D. E. (2020). Hacia una hermenéutica de la paz. Algunas aproximaciones desde la tradición filosófica aristotélica, ciceroniana y erasmiana. Araucaria. *Revista Iberoamericana de Filosofía, Política, Humanidades y Relaciones Internacionales*, 22 (44), 83-105.
- Freire, P. (2012). *La pedagogía de la indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Grupo Editorial Siglo XXI. Buenos Aires, Argentina.
- Habermas, J. (1981). *Teoría de la acción comunicativa. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Editorial Taurus Humanidad. Buenos Aires, Argentina.
- Íñiguez, L. (2006). El análisis del discurso en las ciencias sociales: variedades, tradiciones y práctica. En Íñiguez (ed.) *Análisis del discurso, Manual para las ciencias sociales*, 89-128. Barcelona: UOC.
- Jung, C. (1959). *Los arquetipos y lo inconsciente colectivo*. Ediciones Paidós.
- Kant, I. (1795). *Sobre la paz perpetua*. Elejandría, libros de dominio público.
- Marín, J. (2009). El conocimiento pedagógico fundamentado en una epistemología de los sistemas complejos y una metodología hermenéutica. *Magistro*, 3(6), 13-25.
- Martínez, M. (2020). *Memoria histórica en las aulas. ¿Cómo enseñar el conflicto armado en Colombia?* Tesis de grado, Especialización en Pedagogía. Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación.

- Mèlich, J. (2004). El trabajo de la memoria o el testimonio como categoría didáctica. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, núm. 5, 2006, 115-124.
- Monroy, G. y Urrea, J. (2018). *Referentes curriculares para la educación en convivencia y paz, en la educación básica, en el marco del posconflicto*. Tesis de grado, Maestría en Educación. Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Educación.
- Muñoz, J. y Velarde, J. (eds.). (2000). *Compendio de Epistemología*. Edit. Trotta, Madrid, 389-391.
- Ortega et al. (2020). *Pedagogía de la memoria para un país amnésico*. 2da edición, Colección Rescates. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Ortega et al. (2014). Enseñanza de la historia reciente y pedagogía de la memoria: emergencias de un debate necesario. *Pedagogía y Saberes* 1(40): 59-70.
- Otálvaro, J. (2016). Paz, memoria y pedagogía. *Para la Cátedra de la Paz*, 283-295.
- Pérez, B. et al. (2016). *Propuesta pedagógica alternativa para la convivencia desde el rescate de la memoria del conflicto*. Tesis de grado, Especialización en Pedagogía. Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación.
- Sánchez. I. (2020). *Pedagogía de la memoria en los colegios distritales Nuevo San Andrés de los Altos y Orlando Fals Borda de la Localidad de Usme*. Tesis de grado, Maestría en Educación. Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación.

- Santander, J. R. (2004). La memoria ante la relación del espíritu con la materia, en Henri Bergson. *Tópicos del seminario*, 2(12), 37-80.
- Vásquez, C. (2006). *Propuesta Educativa de la Compañía de Jesús. Fundamentos y práctica*. Colección Propuesta Educativa N° 7. Editorial Kimpress Ltda. Bogotá, Colombia.