

La memoria del conflicto armado: una mirada desde maestros y maestras del departamento de Caldas (Colombia)

Yasaldez Eder Loaiza Zuluaga ¹ 
William Orlando Arcila Rodríguez ² 
Paula Tatiana Pantoja Suárez ³ 

¹. Universidad de Caldas. Manizales (Caldas), Colombia.
Calle 65 #26-10.
yasaldez@ucaldas.edu.co

². Universidad de Caldas. Manizales (Caldas), Colombia.
Calle 65 #26-10.
william.arcila@ucaldas.edu.co

³. Universidad de Caldas. Manizales (Caldas), Colombia.
Calle 65 #26-10.
paula.pantoja@ucaldas.edu.co 

Recibido: 30/noviembre/2024
Revisado: 29/Mayo/2025
Aprobado: 13/Junio/2025
Publicado: 09/Julio/2025



Resumen

El conflicto armado, entendido como un fenómeno que genera trauma, desplazamiento forzado y rupturas sociales debido al enfrentamiento entre grupos armados organizados al margen de la ley, no solo ha impactado a la población civil, sino que también ha afectado a la escuela. Este artículo, resultado de un proceso de investigación, explora las memorias del conflicto armado colombiano a través de las narrativas y experiencias de docentes que vivieron directamente estas situaciones en su trayectoria profesional. De igual manera, comprende las capacidades que demostraron para aportar en la construcción de paz y sana convivencia en el ámbito escolar. La investigación se realizó en dos municipios caldenses, Marquetalia y Riosucio, que afrontaron fuertes situaciones de conflicto armado y donde el profesorado enfrentó diversos momentos de violencia, con repercusión en sus vidas, sus experiencias y sus desempeños. En tal sentido, utilizando las lógicas del método fenomenológico hermenéutico, se recuperaron anécdotas, recuerdos, vivencias y, sobre todo, experiencias que permiten dar cuenta de las formas como los maestros, más allá de ser víctimas resilientes, actuaron como agentes mediadores capaces de transformar escenarios de conflicto en oportunidades para la educación, la convivencia y la paz.

Palabras clave: memoria; paz; conflicto armado; maestros; escuela; territorio

Remembering the armed conflict: insights from teachers in Caldas, Colombia

Abstract

Armed conflict is a social phenomenon that generates trauma, forced displacement, and social ruptures due to clashes between organized illegal armed groups. This phenomenon has not only impacted the civilian population but has also affected schools. This article explores memories of the Colombian armed conflict through the narratives and experiences of teachers who directly lived through these situations during their professional careers. It also examines the capacities they demonstrated to contribute to peacebuilding and harmonious coexistence within the school environment. The study was conducted in the Caldas municipalities of Marquetalia and Riosucio, which were deeply affected by armed conflict. In these contexts, teachers experienced various forms of violence that significantly influenced their personal lives, lived experiences, and professional performance. In this sense, drawing on the logic of the hermeneutic-phenomenological method, anecdotes, memories, and especially lived experiences were recovered to shed light on the ways in which teachers, beyond being resilient victims, acted as mediating agents capable of transforming conflict scenarios into opportunities for education, coexistence, and peace.

Keywords: memory; peace; armed conflict; teachers; school; territory

A memória do conflito armado: um olhar a partir de professores e professoras do departamento de Caldas (Colômbia)

Resumo

O conflito armado, compreendido como um fenômeno que gera trauma, deslocamento forçado e rupturas sociais devido ao enfrentamento entre grupos armados organizados à margem da lei, impactou não apenas a população civil, mas também a escola. Este artigo, resultante de um processo de pesquisa, explora as memórias do conflito armado colombiano por meio das narrativas e experiências de docentes que vivenciaram diretamente essas situações ao longo de sua trajetória profissional. Também busca compreender as capacidades demonstradas por esses profissionais para contribuir na construção da paz e da convivência saudável no ambiente escolar. A investigação foi realizada em dois municípios do departamento de Caldas Marquetalia e Riosucio, os quais enfrentaram intensas situações de conflito armado e nos quais o corpo docente lidou com diferentes momentos de violência, com repercussões em suas vidas, experiências e desempenhos profissionais. Nesse sentido, utilizando as abordagens do método fenomenológico-hermenêutico, foram resgatadas anedotas, memórias, vivências e, sobretudo, experiências que evidenciam as formas pelas quais os (as) professores (as), para além de vítimas resilientes, atuaram como agentes mediadores capazes de transformar cenários de conflito em oportunidades para a educação, a convivência e a paz.

Palavras-chave: memória; paz; conflito armado; professores; escola; território

Introducción

Una de las intenciones centrales del presente estudio es dar cuenta de las capacidades de los docentes y sus aportes en procesos de construcción de paz en y desde la escuela, pese a desarrollar su labor en contextos que estuvieron o han estado en medio de procesos de conflicto armado. En esta perspectiva, desde las diferentes dinámicas sociales y culturales alrededor de dicho conflicto y construcción de paz, es posible identificar y reflexionar sobre las distintas maneras de ver y entender este fenómeno social.

Las narrativas que se construyen a partir de las situaciones de conflicto armado vividas dentro de la escuela facilitaron un análisis e interpretación sobre el papel de los maestros, en particular en relación con la memoria de las víctimas. Esto permite hacerlas visibles y dar voz a los docentes a través de sus experiencias, así como reconocer las capacidades que demostraron para promover procesos de construcción de paz en el aula.

En el ejercicio de construcción del estado del arte, se identifica que, en las últimas décadas, Colombia ha experimentado un proceso de reconocimiento y reconstrucción de la memoria histórica del conflicto armado, en el cual los docentes han emergido como actores clave. Diversos estudios han abordado cómo maestros y maestras, desde sus experiencias y prácticas pedagógicas, contribuyen a la construcción de memorias colectivas que promueven la verdad, la justicia y la reconciliación.

Por ejemplo, Villa y López (2024) realizaron una revisión investigativa y teórica sobre la enseñanza de la memoria histórica del conflicto armado colombiano en la escuela. Su objetivo fue analizar cómo se aborda la memoria histórica en la enseñanza de las ciencias sociales, identificando tensiones entre memorias hegemónicas y subalternas. Concluyeron que los procesos de memoria desde la escuela, aunque marginales, aportan un sentido de resistencia y dignidad.

Asimismo, Ardila-Behar et al., (2024) desarrollaron una cartilla metodológica titulada *Memoria histórica para la transformación social*, con el propósito de proporcionar lineamientos pedagógicos para la enseñanza de la memoria del conflicto armado colombiano. Este material busca que los docentes implementen estrategias que permitan educar a los estudiantes bajo una memoria histórica comprometida con la transformación del país. Sobre la misma línea de trabajo, Menco (2022) destaca que muchos docentes han asumido la memoria histórica como un instrumento válido para esclarecer los hechos de la guerra y promover garantías de no repetición, resaltando su papel como sujetos de derechos con responsabilidad política y social.

El Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) ha desarrollado iniciativas como el taller *Entretejiendo Memorias*, dirigido a docentes, bibliotecarios y gestores culturales. Estas actividades buscan ofrecer herramientas pedagógicas para abordar la memoria del conflicto armado en la escuela, reconociendo la diversidad de formas de entretener, tramitar y comprender sus causas y consecuencias desde lo individual y colectivo.

Estos estudios evidencian que los docentes no solo han sido víctimas del conflicto armado, sino que también desempeñan un papel fundamental en la construcción de memorias colectivas desde la escuela. Sus experiencias y prácticas pedagógicas contribuyen a la formación de

ciudadanos críticos y comprometidos con la paz y la reconciliación en Colombia.

En relación con las investigaciones que se han desarrollado en temas afines al conflicto armado desde la perspectiva de los maestros, es evidente que, en Colombia, las desarrolladas antes de la firma del Acuerdo General para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera se centraron en la caracterización la escuela como sujeto colectivo en el conflicto armado (Márquez & Artega, 2021). Las investigaciones posteriores, en cambio, han abordado las formas como se han enfrentado las diversas formas de conflicto armado por parte de los maestros y las comunidades educativas (Aponte & Benavides, 2016). Pero, en definitiva, estos estudios muestran, según Llano y Cubillos (2021), que el conflicto armado en Colombia debe analizarse como una situación que se debe abordar por la academia y vincularse en los procesos de enseñanza de las diversas áreas, tanto desde una revisión centrada en argumentos político-ideológicos, como desde el rol del conocimiento, la escuela, los maestros y la comunidad educativa en su conjunto.

Ahora bien, en el análisis del conflicto armado desde la organización y dinámicas de los escenarios educativos —entendidos como espacios vitales que aportan a la construcción de una sociedad para la paz— se debe resignificar el rol de la escuela, tradicionalmente centrado en el logro de resultados cognitivos y acumulación de contenidos medidos a través de pruebas escritas y estandarizadas. Lo que se debe buscar, por el contrario, son aquellos aspectos referidos a la construcción de escenarios formativos que le apuesten a la paz.

En este orden de ideas, los procesos al interior de las instituciones públicas encargadas de la formación de maestros poco consideran las discusiones de orden académico, investigativo y de proyección que se vienen dando en los diferentes grupos sociales que abordan el tema de la paz, a pesar de que estas se han convertido en procesos significativos para la consolidación de propósitos de formación que permitan la solución de problemas en los diferentes grupos sociales.

En consecuencia, la apuesta por procesos de construcción de paz es una tarea educativa que pasa por educar en y para el conflicto; desenmascarar la violencia cultural y el patriarcado; educar para la disidencia, el inconformismo y el desarme; responsabilizarnos; movilizarnos; transformar los conflictos; llevar a cabo el desarme cultural; promover una ética global y buscar un consenso fundamental sobre convicciones humanas integradoras, entre otros aspectos. (Fisas, 2011, p.3)

Diversos trabajos orientados al análisis del conflicto en y desde la escuela, así como a las formas de aportar a procesos de construcción de paz — se pueden resaltar los trabajos del (Centro Nacional de Memoria Histórica [CNMH], 2013) Rodríguez y Jurado (2012), Cajiao (2012), Fernández y López (2014), Sánchez y Wills (2011)—, reconocen el rol que tienen las instituciones educativas en procesos de construcción de paz como un derecho humano y una manera de superar el conflicto (Lugo et al., 2015).

Otros estudios que indagan sobre los conocimientos de los maestros frente a la violencia escolar —entendida como aquellas acciones físicas, verbales, psicológicas o simbólicas que ocurren en el contexto escolar y que afectan la convivencia, la integridad o el aprendizaje—,

también resaltan prácticas en desacuerdos o tensiones entre actores escolares que pueden escalar a formas de violencia si no se gestionan adecuadamente en las prácticas que se desarrollan en contextos educativos (Coll & Monereo, 2008; Neufeld, 2003; Chadwick & Casassus, 2005; Zabala & Arnau, 2015).

Igualmente, se señalan algunos hallazgos importantes. Estos se refieren a procesos que desarrolla el maestro en el aula, identificando aquellas prácticas ejercidas por los maestros que validan y naturalizan formas violentas para solucionar los conflictos (Arcila, 2013). Por otra parte, se encuentran trabajos que buscan dar cuenta de los saberes, prácticas y actitudes que necesitan los maestros para la construcción y formación ciudadana en los centros escolares (Mora, 2012).

Por otra parte, se encuentran los aportes de Burgos, et al., (2017) y Ortega y Valencia (2021), quienes, desde sus planteamientos, defienden el rol de los maestros en procesos de construcción de paz, especialmente en la manera como afrontan las situaciones de conflicto que afectan la escuela, entre ellas el conflicto armado que ha marcado la realidad de las escuelas colombianas; particularmente en sectores rurales.

Es decir que, a los maestros, se les reconoce ese compromiso con la escuela y su comunidad, lo que les obliga a fomentar ejercicios de paz y convivencia como una acción para enfrentar los procesos de violencia que afectan las dinámicas escolares. En virtud de lo anterior, es válido retomar a Galtung (2014), quien observa la importancia de reconocer y aplicar la coherencia que debe existir en educación entre práctica (acciones) y teoría (discursos). De lo contrario, las rupturas entre el discurso y las prácticas pedagógicas de los docentes serían más que notorias. Así pues, entender las situaciones de conflicto que enfrenta la escuela, necesita una sintonía entre el discurso y la práctica de los maestros.

Método

El estudio se apoyó en la fenomenología como método de investigación, lo cual permitió comprender el sentido de la experiencia vivida por los maestros inmersos en procesos de violencia y conflicto armado, así como la manera en que lograron superar barreras y dificultades. Asimismo, se buscó comprender cómo vivieron y recuerdan tales vivencias y sucesos, haciendo especial énfasis en el reconocimiento e identificación de aquellas propuestas que se atrevieron a desarrollar para aportar a la construcción de la paz en los territorios y espacios escolares.

Al ser la experiencia de los docentes de Riosucio y de Marquetalia un fenómeno que llama la atención en la investigación, tal experiencia pudo fijarse mediante la escritura. Las capacidades políticas configuradas durante el conflicto o paces, pueden ser, — como efectivamente lo fueron—, material convertido en texto que permitió develar velar sus sentidos. La práctica de los maestros, su quehacer, pudo contarse y narrarse. El *pathos* asociado a su experiencia puede revivirse en su sentido y ser comunitarizado, apelando para ello a diversos recursos como la anécdota (Van Manen, 2017), la narración, la entrevista y las notas autobiográficas.

El método fenomenológico seguido se configuró teniendo en cuenta como criterios su rigor,

secuencialidad, facilidad de comprensión de parte del equipo investigador y de los maestros. Por ello, se siguió la idea de Taborda y Cruz (2014), en la que se concretan etapas del diseño así:

- La primera etapa, en función del proyecto diseñado y presentado, y con la colaboración de algunos docentes en ejercicio de Riosucio y Marquetalia, se elaboró un listado de sujetos docentes que, de alguna manera, habían tenido experiencias con conflicto armado y paz. Se entró en contacto con ellos, se socializó la propuesta de investigación, se solicitó firma de consentimiento informado y, posteriormente, se procedió a constituir en texto las narraciones de los docentes con la mediación de dos instrumentos: el anecdotario y la entrevista en profundidad. Una vez recolectada la información, esta se organizó, sistematizó y codificó para facilitar su tratamiento.
- La segunda etapa, objetivación, siguió un proceso riguroso de reducción a categorías de los textos donados por los docentes (anécdotas y entrevistas). A partir de estos recursos se construyeron redes semánticas que permitieron configurar el momento analítico de la investigación fenomenológica, en el cual se buscó minimizar la subjetividad del investigador. Este fue el momento objetivo del trabajo interpretativo.
- Tercera etapa, diálogo y estructuración, durante la cual las redes semánticas se pusieron en diálogo dentro del equipo investigador. Se procedió a tematizar todos sus componentes; se inició la constitución de un tejido entre lo que decían los actores docentes, lo que dice la teoría, lo que algunos referentes han mencionado como hallazgos y los descubrimientos que como investigadores fuimos develando.
- La cuarta etapa, momento de confirmación, se fundamentó en la revisión de las tematizaciones. Se buscaron armonizar y depurar aquellas ideas que presentaban contradicciones, recurriendo nuevamente a los discursos y anécdotas de los maestros o a orientaciones ofrecidas por la teoría y los referentes revisados. De esta etapa emerge un bosquejo de informe final que necesita socializarse.
- Quinta etapa, momento de comunicación, considerada la consolidación o construcción de sentido e informe de los resultados. Comenzó con el contacto directo con las comunidades educativas de Riosucio y Marquetalia, y posteriormente escenarios nacionales e internacionales en los que esta apuesta investigativa pueda ser de interés para indagar sobre paces, conflictos, conciencia histórica y capacidades políticas de los docentes en ejercicio.

Resultados y discusión

El fenómeno del conflicto armado, entendido como aquel que genera trauma, desplazamiento y rupturas sociales, debido al enfrentamiento prolongado entre grupos armados organizados y al margen de la ley y que afectado a la población civil y, entre ellas, la escuela (Galtung, 1969; Sánchez, 2006; Wills, 2011; Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013); ha ocupado por décadas parte de la historia colombiana. El histórico control social y territorial por parte de algunos grupos armados originó que un gran número de familias se vieran obligadas a desplazarse y desarraigarse de sus territorios para proteger a los niños y niñas de las hostilidades generadas por estos grupos.

Dicha problemática ha convocado distintos esfuerzos académicos, políticos y sociales orientados a intervenir y transformar esta situación, aún más cuando dentro de ese conflicto armado se identifica un grupo de víctimas como lo son los niños y niñas que crecen en este contexto y padecen sus consecuencias y sufrimientos (Díaz et al., 2021, p. 28).

Se ha mencionado que el conflicto armado es un proceso cuyo impacto ha implicado varios actores sociales, entre ellos maestros y alumnos, quienes, antes los diferentes episodios o sucesos de violencia, se han obligado a cambiar sus realidades y dinámicas sociales. Es así como estas experiencias han generado un desafío en torno a la educación y al manejo de construcción de paz en las aulas.

Es evidente entonces, que el conflicto armado en Colombia, y particularmente en algunos municipios de Caldas, ha permeado las escuelas, desplazado comunidades educativas y afectado la labor pedagógica de los maestros. Estos se han convertido en objetivos, líderes comunitarios o testigos, directos o indirectos, del conflicto. Todo ello que generó temores, desesperanza e inseguridad para poder hablar o actuar (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013; Wills, 2011; Borda, 2012; Uribe, 2004; Rodríguez & Jurado, 2012).

Si es un conflicto porque primero la gente se siente insegura, las personas durante muchos años vivimos con miedo (...) Teníamos miedo para hablar, sentíamos miedo para expresarnos, sentíamos miedo de a veces saber más de lo que debíamos, porque ponían nuestra vida en peligro. (E11-R-[M])

Este testimonio pertenece a una docente de Riosucio. En su memoria quedan las limitaciones de expresión y de autonomía, donde en muchas ocasiones los grupos armados no les permitían que desarrollaran su libre pensamiento y conocimiento. En estos contextos, la educación fue una de las mayores víctimas.

Nos parece importante reconocer la labor del maestro en tiempos y zonas de conflicto. Ellos no solo tienen el rol de generar conocimiento, sino además el de formar personas con pensamiento crítico y reflexivo, capaces de construir paz pese al contexto social en el que se encuentran. El maestro, desde su condición de vulnerabilidad y sometimiento, se convierte en modelo de resistencia y enseñanza para la no repetición de comportamientos violentos.

A continuación, se detallan algunas categorías que orientaron el trabajo realizado.

Entre la inocencia y la malicia: conviviendo con paramilitares

En S.H. sí tuvimos que convivir con los paramilitares, digo convivir porque ellos asistían a la escuela hablaban con los niños, les llevaban libros, lápices (...) ellos se iban en las horas de la tarde, había niños que se iban a verlos y ellos al otro día iban y contaban. (E12-M-[M])

Niños y niñas han sido víctimas directas e indirectas del conflicto armado, y la escuela es el lugar propicio donde los grupos armados pueden ejercer sus ideales mostrándoles realidades difusas. Las armas, el poder y la autoridad llaman la atención de la niñez. Si pasamos una mirada, la violencia simbólica y psicológica son prácticas para ejercer miedo y por ende obediencia. Los maestros cargan en sus memorias estos momentos; no solo han tenido

que vivir el conflicto de manera diferente, sino también han tenido que construir caminos alternativos de enseñanza donde se visualice y ejemplifique la importancia de la paz en el aula.

El solo hecho de escuchar a las personas, de pronto de aconsejar a los estudiantes porque en ese momento, me tocaron con estudiantes de bachillerato y tenían esa mentalidad (...) entonces potenciar (...) que fue el aporte más significativo que he podido hacer. (A9-R-[M])

El aporte de los maestros es un factor de transformación social. La manera en que utilizan su pedagogía permite guiar, orientar y mostrar otras realidades a sus estudiantes. Podría afirmarse que los maestros en zonas de conflicto son héroes invisibles cuya única arma es la educación, la única que combate desde la raíz el conflicto armado.

El impacto dejado por estas experiencias ha marcado la vida de docentes, alumnos y también de la comunidad, dado que la convivencia se vio nublada por los actos de violencia que generaban los diferentes grupos armados que cohabitaron en estos municipios. Para los maestros, alzar la voz y hacer valer sus derechos y la de sus estudiantes era sinónimo de muerte. Por ello, la resolución de conflictos ha sido uno de los mayores retos para las instituciones educativas. La búsqueda de la paz cobra un nuevo significado y sentido cuando se ha experimentado la guerra. Las percepciones, pensamientos y sentimientos que emergen de estos escenarios generan un tipo de conciencia cargado de un sentido profundo y relevante.

Si bien la enseñanza en contextos de conflicto armado se ha tornado difícil por los múltiples factores de peligro que significa la formación, el riesgo es más aún latente cuando se trata de educación para la paz, puesto que se tratan temas que proponen una serie de contenidos que van más allá de una simple cátedra. Ibagón y Granados (2021) consideran que es necesario “enseñar la guerra para evitarla”, y enfrentar esos pasados traumáticos en perspectiva crítica y de reconocimiento de la historia como posibilidad y no como determinación.

En estos términos, el miedo, la violencia y falta de expresión se han convertido en un canal de comunicación y conciliación. Los discursos de los maestros son el reflejo de transformación, porque si bien tuvieron que vivir momentos de horror y desesperanza en su proceso de enseñanza, en la actualidad estas situaciones les permitieron desarrollar capacidades para incentivar enseñanza crítica y reflexiva en torno a lo que ha significado y significa la guerra.

El diálogo, la transformación social, el largo camino hacia la construcción de paz: escuela y educación

La solución que plantean las comunidades frente al conflicto, en importar el grupo que lo protagonice, es el diálogo y la concertación como elementos para la construcción de paz.

El diálogo es un tema muy importante. Cuando hay una dificultad entre personas de la comunidad educativa, sean niños, padres de familia, docentes, pues la concertación y el diálogo es lo más importante. Eso influye mucho para evitar mayores problemas. E1-R-[M])

Las experiencias docentes en Riosucio y Marquetalia han gestado formas de paces que promueven la apropiación de territorio como una forma de construcción histórica, de la

memoria y de la paz, a través de las propuestas pedagógicas en instituciones. Acorde a lo anterior, los docentes de Marquetalia han involucrado en sus proyectos pedagógicos a la comunidad para integrar, permear y formar procesos de construcción de paz. Asimismo, la construcción de planes operativos tanto la cultura del desarme como los procesos de formación ciudadana orientados hacia la paz

Desde la perspectiva de Álvarez y Pérez (2019), el paradigma de la educación para la paz es el modelo sociocrítico a través del reconocimiento de los derechos humanos, la crítica, la autorreflexión. Esta visión de escuela es la que se requiere, para dejarla ver de la siguiente forma:

La escuela ha estado en la mitad del conflicto armado, en tanto que nosotros como escuela somos espacios generadores de paz o al menos eso pretendemos. Pero, no es que la escuela haya estado como un actor principal en cuanto al rol que juega en el mismo, sino que la escuela ha estado en la mitad del conflicto, de la balacera, del niño que viene de la casa con su papá muerto. (E10-R-[M])

De este modo, se plantea la oportunidad de ver la escuela y el sistema educativo como claves para la transformación social (Trujillo & Cardona, 2019). Es verdad que el sistema educativo colombiano solicita reformas estructurales “pues el existente obedece a características socioculturales de un contexto de conflicto armado y violencia” (p. 194).

Finalmente, con estos procesos lo que se logra en las aulas son procesos de cambio de mentalidad en los estudiantes: borrar odios, desestructurar jerarquías heredadas, eliminar figuras de enemigo e implementar identidades como constructores o gestores de paz en las instituciones educativas. Como mencionó una docente entrevistada en Riosucio:

El cambio de mentalidad que tienen los jóvenes. Cambiar el chip como se dice (...) O sea, cómo hacer que sea productivo para su comunidad, Y si se va afuera que tenga como ese sentido de pertenencia de donde proviene (...). (E3-R- [H])

Desde el punto de vista de la educación, los docentes han dado un lugar relevante a los procesos educativos y la resolución de conflictos lo que, según Lederach (2002), implica la ruptura con los grandes ejes ideológicos de la escuela y el pensamiento educativo del siglo XXI. Así lo plantean Arcila et al., (2024) “el quehacer histórico de la escuela, los maestros han contribuido a la construcción de la conciencia histórica del conflicto armado como herramienta (...) para construir estrategias de paz y resiliencia para sobrellevar aquellas experiencias que tuvieron que enfrentar” (p. 149).

En este sentido, los procesos educativos buscan transformar terrenos de la desigualdad, de la pobreza, del conflicto, de la injusticia. Esto lo expone mejor un docente de Riosucio:

La desigualdad que tiene el gobierno nacional con sus habitantes. La apropiación de recursos del Estado a favor de las élites. El descontento de colectivos del pueblo por querer solucionar estas cosas. El conflicto de la deuda que tiene nuestro país con las multinacionales y con los bancos de la banca mundial. Eso también hace parte y la entrega de las riquezas colombianas a las multinacionales sin tener en cuenta al pueblo, pues eso forma conflictos (E9-R-[M])

Frente a ello, Jarés (2001) recuerda que: “nadie puede vivir en paz mientras esas situaciones de extrema injusticia no sólo no desaparecen, sino que, con el llamado nuevo orden mundial, se están acentuando” (p. 15).

Esto convierte la tarea de educar en Colombia en un ejercicio arduo y retador. Como señala Torres (2024), este proceso de acompañar y enseñar “se constituye en un compromiso, porque significa involucrarse para servir; implica asumirlos como prácticas sociales cambiantes que inciden sobre la vida de las personas y el devenir de las sociedades” (p. 4).

El conflicto ha correspondido a las tendencias ideológicas, a la estigmatización social que se ha incrustado en el conflicto armado. Los docentes entrevistados hicieron énfasis en la necesidad de educar al otro, a los otros, a aquellos que han estado en procesos de reinserción, a aquellos que han señalado.

Era difícil en cuanto a la aceptación del grupo como tal en el colegio, porque los veían raros, los motilados los veían extraños todos ya sabían qué tipo de personas eran” (E11-R-[M]).

Estos planteamientos se relacionan con los planteamientos de Fisas (1998), quien afirma la necesidad de “educar para la disidencia, la indignación, la desobediencia responsable, la elección con conocimiento, el pensamiento crítico y la crítica (...)” (p. 372). Se habla entonces de una educación sobre el otro, sobre la diferencia. Pues finalmente, si educar es hablar de universalidad, también debe ser familiar de la diversidad ideológica, política e incluso moral. La educación aporta así a la reinvencción del hombre y a su búsqueda ontológica. Como lo plantea Meirieu (2020):

La educación, en realidad, ha de centrarse en la relación entre el sujeto y el mundo humano que lo acoge. Su función es permitirle construirse a sí mismo como “sujeto en el mundo”: heredero de una historia en la que sepa qué está en juego, capaz de comprender el presente y de inventar el futuro (p. 70).

Estos elementos reafirman que educar es buscar el reconocimiento del otro. Por lo tanto, la sana convivencia y el buen vivir deben edificarse para que la sociedad no se desplome. Para lograr esto, desde el mismo concepto, se requiere comprender la otredad y aceptar la diferencia, así como construir bases políticas en los sujetos que le permitan de esta forma, construir procesos de paz.

Para mí sería más que todo los reconocimientos de la individualidad, de la diversidad, el reconocimiento de las diferencias, para que a partir de ese reconocimiento donde estamos todos como sujetos políticos y con capacidades para que eso suceda, que rico podríamos estar hablando de paz, donde nadie sea más que nadie. (E11-R-[M])

Lo anterior no es más que un llamado a la empatía: la capacidad de pensar en el otro y de analizar sus situaciones. Esta empatía se torna especialmente urgente en contextos rurales, donde el conflicto ha vulnerado profundamente los derechos fundamentales y donde la acción institucional y comunitaria debe centrarse en apoyar procesos de construcción de paz.

Se hace necesario reconocer el conflicto armado y todas las implicaciones de este. Existen baches estructurales en la educación y en la formación política de los ciudadanos y estudiantes.

Además, hay intentos de instrumentalizar estas situaciones.

Lederach (1998) explica que:

Concebir la formación como un componente transformador de la construcción de la paz requiere que creemos un diseño estratégico en función de quién participe, y de crear un diseño orientado al proceso, que determinará el contenido y la realización de los talleres. Es necesario prestar atención a quién participa dado que la formación es un punto de encuentro para la construcción de relaciones (p. 157).

Hoy se tiene la oportunidad de humanizar la educación en los territorios donde se ilustra la deshumanización del hombre y la instrumentalización de la educación. Cuando el conflicto perdura, las cifras hablan.

Meirieu (2020) reflexiona en torno a los impedimentos que impiden mirar el pasado desde el punto de vista de la historia. La nostalgia por el pasado es siempre un corolario del rechazo de la historia. Frente a ello, es fundamental conocer y reconocer el territorio y su historia como forma de construir memoria y conciencia. En palabras de un docente entrevistado: “el no retroceder, el avanzar, el no cometer los mismos errores. Necesitamos más conciencia sobre lo que pasó” (E7-R-[M]).

Conflicto armado en invasión de los espacios educativos

En la experiencia del profesorado recuperada en el presente apartado, se destacan elementos que dan cuenta de la multiplicidad de formas en que el conflicto armado ha impactado, de modo invasivo, espacios educativos. Al respecto, Fals Borda (1985) plantea que los docentes —especialmente en territorios rurales y afectados por la violencia— son líderes naturales de sus comunidades. Estos enfrentan riesgos al promover procesos organizativos, memoria y participación. Sus ideas refuerzan la figura del docente como actor político y constructor de paz en contextos donde la pedagogía se entrelaza con la resistencia.

Lo que se muestra a continuación es, por tanto, parte de la reflexión pedagógica de maestros sobre su propio quehacer en territorios cuyos ambientes tradicionalmente pensados para el aprendizaje han sido convertidos, por las dinámicas violentas del conflicto armado, en escenarios propicios para el conflicto

Las narrativas de los participantes en este proceso de entrevistas reflejan las formas en que maestras y maestros, como actores sociales, han enfrentado el conflicto armado desde su experiencia humana y principalmente desde su saber pedagógico. A partir de sus distintas expresiones, es posible tematizar y extraer elementos característicos del conflicto en gran parte del territorio nacional, que también, por supuesto, hacen parte su cotidianidad escolar.

Así, las variedades de relatos constituyen una herramienta fundamental para acercarse, por un lado, a la relación existente entre escuela y conflicto armado, y por otro, a la comprensión del papel que ha venido jugando la escuela en la transformación social y cultural de los contextos y territorios que habitan.

El conflicto armado ha incidido en la transformación del rol y la función social del maestro a través del tiempo:

Los maestros se encuentran inmersos en una situación de guerra que determina una cultura de la violencia en la que se alteran no solamente las formas de actuar, sino que también incide en la forma como se ven a ellos mismos, pues uno de los efectos inmediatos de la violencia se da sobre la identidad, tanto de los sujetos como de las comunidades mismas. (Lizarralde, 2003, p. 3)

En este sentido, la transformación de la figura del docente hacia un rol protagónico en la construcción de una cultura de paz conlleva la adquisición y dominio de un saber suficiente, es decir, del conocimiento del contexto, del territorio y a las características del conflicto. Dice un maestro: “Es necesario el saber sobre historia; hay poca instrucción en ella” E5.

Sin embargo, una dificultad real para que esto llegue a darse, como lo hacen saber los maestros, aparece en: “la movilidad de los maestros y las exigencias del currículo (fragmentación del conocimiento y tiempo dedicado a cada área) afectan (fracturan) el proceso de formación de los maestros en materia de conocimiento de CA”. (E4-M-[H])

En consecuencia, el conflicto ha tocado con fuerza a los docentes en lo referido a la concepción o definición de maestro, así como los contenidos y enfoques de los planes de formación docente. También ha producido transformaciones en la construcción del saber pedagógico, en la incorporación de la resolución de problemas en las didácticas específicas, y en la redefinición del rol, mentalidad y quehacer docente.

El saber pedagógico, como saber propio de los maestros, se construye a partir de la reflexión de las propias prácticas pedagógicas mediante el registro escrito. Este saber constituye el fundamento teórico que orienta el quehacer educativo de todos los maestros y maestras.

El conflicto armado ha condicionado la construcción del saber pedagógico, en tanto que ha hecho que maestros y maestras que se desenvuelven en territorios marcados por el conflicto redefinan los conceptos propios de su saber, así como el objeto y los métodos de estudio propios del campo pedagógico. En este contexto, este saber propio de los maestros se ha construido a partir del intercambio de experiencias de vida entre los actores educativos que habitan estos espacios atravesados por el conflicto.

No obstante, este compartir experiencias de vida, cuya importancia radica en que permite conocer el rol o el papel de los maestros en la historia del país, se ha visto obstaculizado por la no práctica de escritura. Así lo dejan ver los maestros al mencionar que: “el no escribir sobre las propias prácticas pedagógicas hace que la riqueza del quehacer docente no registre, no se divulgue y no se historicice como convendría” (E11-R-[M])

La experiencia personal del docente en la solución de problemas es importante para que los estudiantes aprendan a enfrentar y superar situaciones difíciles, tanto cotidianas como extremas. Según los maestros:

Entonces, si mi experiencia personal ha sido de una adecuada solución de problemas, de saber de qué la vida es así, de que nos pone todo el tiempo frente a situaciones difíciles y que hay que enfrentarlas y seguir pues de esa manera lo conectamos también con los estudiantes. (E11ACDC)

Además de la experiencia personal de los docentes, los relatos de maestros subrayan la

importancia del estudio de contexto y las necesidades de las comunidades para no entrar en desaciertos en el modo de proceder:

Para el trabajo deberíamos de indagar muy bien las comunidades a donde vamos a llegar para no ir a entrar en desaciertos, indagar muy bien en esas comunidades. Porque puede ser que uno desconozca muchas cosas y a lo mejor empieza por una parte equivocada, que no debía haber empezado entonces sabiendo, sabiendo sobre ellos y sobre las comunidades. (E5)

A pesar del miedo, las amenazas y las tensiones, la escuela —bajo el liderazgo de sus maestros y maestras— ha seguido funcionando en medio del conflicto armado. Aunque, según la experiencia de los maestros, es una institución que no ha estado exenta de desplazamientos, amenazas, militancia de sus miembros en distintos grupos armados, estigmatización de sus formas de liderazgo y muerte. Estas situaciones han obligado a que muchos se vean abocados a la búsqueda del traslado para poder salvar la vida, convirtiéndose así en desplazados que, en ocasiones, no son reconocidos como tales, invisibilizándolos al momento de la recuperación de las comunidades desplazadas. (Lizarralde, 2003, p. 16)

Situaciones de extrema tensión y de muerte han rodeado a maestros y maestras en medio del CA, tal como lo dejan ver algunos relatos:

Me mandaron para acá en Riosucio a una zona muy retirada y entonces en eso tenía 18 años y cómo la guerrilla constantemente me convenía como a que perteneciera a su organización, entonces era como esa tensión (...) y cómo uno se siente desamparado, sin saber a quién decirle, porque si le dice a la fuerza pública pues se mete en un problema, entonces es como esas soledades que se viven. esas soledades y esa falta de ruta de quien lo vive, de cómo ser atendido, debido a mis preocupaciones renuncié a mi trabajo allá porque ya me sentía como muy presionado a visitar el campamento (...) y era como esas situaciones pues como difíciles, también en las posiciones que se pone el maestro. (E7)

Son frecuentes las historias de maestros que al momento de trabajar en zonas conflicto entre diferentes grupos armados —guerrilla, paramilitares, fuerza pública— se han visto obligados a conocer las posturas e ideales de cada grupo y adoptar una postura neutral para proteger su integridad y la de sus estudiantes.

En este contexto, la escuela busca garantizar la no repetición de violencia armada. En especial, la enseñanza de la historia del conflicto armado constituye una herramienta pedagógica para formar conciencia crítica en niños, niñas y jóvenes. Colmo expresó un docente: “qué pasó, por qué se presentó; dar elementos para la reflexión sobre políticas de desarrollo, planes nacionales y regionales, así como aportes individuales para garantizar la no repetición y contribuir así con las transformaciones deseadas” (E1).

Para este propósito, Arboleda et al., (2021) en una publicación del Centro Nacional de Memoria Histórica, ofrecen una mirada amplia a la historia del conflicto armado en Colombia. En su trabajo reconocen en la escuela una fuente y un insumo importante en su tarea de formar a las nuevas generaciones de escolares en la memoria, el conocimiento y la comprensión de la naturaleza del conflicto armado en Colombia.

Así las cosas, el conflicto ha invadido los espacios educativos y generado transformaciones en los sujetos que allí intervienen. A partir de los relatos y experiencias de maestras y maestros, se evidencia que dicha invasión ha afectado la vida docente y estudiantil, el currículo, el territorio escolar y las familias vinculadas a las instituciones educativas. Tal ha sido su influencia, que espacios de la escuela, antes considerados neutrales para el conflicto, hoy son percibidos por el profesorado como escenarios extensivos del conflicto armado.

Conclusiones

Las nuevas configuraciones sociopolíticas que ha dejado el conflicto armado —y que aún perduran— deben enfrentarse de distintas formas. Ya se demostró que el conflicto en estos territorios permanece y toma otras formas. También se puede decir que la escuela es un escenario de paz y que se solicita procesos más fuertes de empatía en estas comunidades.

Es por ello que los docentes entrevistados, observan la necesidad de pensar una educación para la paz. Para esto, Burguet (2012) plantea la paz como una plataforma generadora de innovaciones, respuestas creativas y alternativas desde la educación y la pedagogía.

Los docentes reconocen el dolor y el rezo que desde sus experiencias dejó el conflicto armado interno en sus municipios: “también veo maestros que se volcaron hasta el otro extremo para enseñar con dolor, con rabia” (E4-R-[M]). Asimismo, expresan preocupación por el principio de imparcialidad respecto a sus posturas políticas: “si el maestro enseña desde su postura política pierde un escenario posible para construir porque no le da la oportunidad al estudiante de tomar postura” E4-R-[M]).

A partir de estas problemáticas, se tiene la oportunidad de humanizar la educación en estos territorios. En estos lugares que están marcados por la deshumanización del hombre y la instrumentalización de la educación. Cuando el conflicto perdura, las cifras hablan. Como lo señala Meirieu (2020):

“no tenemos por qué buscar en otro lugar razones para tener esperanza y luchar. Ahí están, a nuestro alcance, en la lección más trivial, en el ejercicio más fácil, en la clase que tenemos que dar hoy, ahora mismo” (p. 49).

Finalmente, está la oportunidad de conocer y reconocer el territorio y su historia, para dar lecciones de conciencia y memoria histórica.

Declaraciones finales

Contribución de los autores. Yasaldez Eder Loaiza: Conceptualización, análisis formal, investigación, metodología, administración del proyecto, visualización, redacción borrador original, redacción-revisión y edición. William Orlando Arcila: Conceptualización, análisis formal, investigación, metodología, software, visualización, validación, redacción borrador original, redacción-revisión y edición. Paula Tatiana Pantoja: Conceptualización, análisis formal, investigación, metodología, visualización, validación, redacción borrador original, redacción-revisión y edición.

Conflictos de interés. Para la presente publicación los autores no declaran conflicto de interés.

Financiación. El artículo deriva del proyecto de investigación “Conciencia histórica del conflicto armado y capacidades de los docentes en procesos de construcción de paz en la escuela: caso de los maestros de Riosucio y Marquetalia, Caldas”, código: 112787279382; financiado con recursos provenientes del Patrimonio Autónomo Fondo Nacional de Financiamiento para la Ciencia, Tecnología e Innovación Francisco José De Caldas.

Implicaciones éticas: Los datos de la investigación se consideran sensibles frente a la información otorgada, por tanto, se aplican los criterios de confidencialidad y codificación respectivos y el anonimato de los participantes. A través del consentimiento informado, los participantes conocieron el propósito, los beneficios, los riesgos y la financiación del estudio antes de aceptar o rechazar participar.

Referencias

- Arcila, W. (2013). Los imaginarios sociales como posibilidad de abordar la violencia en el escenario escolar rural (tesis de maestría). Universidad de Caldas. Manizales.
- Arcila, W. Grisales, K. Vallejo, M. (2024). La memoria del conflicto armado en Colombia a través de maestros y maestras. En: Loaiza Zuluaga, Y. (editor académico). Arcila, W. (editor académico). Taborda, J. (editor académico). Conciencia histórica del conflicto armado. Editorial: Universidad de Caldas, Manizales.
- Ardila-Behar, N., Cely, M. A., & Sánchez, D. A. (2024). *Memoria histórica para la transformación social: Cartilla metodológica para la enseñanza de la memoria del conflicto armado colombiano*. Cali: Universidad Santiago de Cali. <https://doi.org/10.35985/9786287604940>
- Álvarez, A. J. y Pérez, C. A. (2019). Educación para la paz: aproximación teórica desde los imaginarios de paz. *Educación y Educadores*, 22(2), 277-296. DOI: <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.2.6>
- Aponte, A. y Benavides, J. (2016). Las FARC y las organizaciones comunitarias en San Andrés de Tumaco: Desafíos territoriales ante una eventual implementación de los Acuerdos de la Habana. *Revista Controversia* (206). Dossier: Territorios y Construcción de Paz, Mayo. <https://doi.org/10.54118/controver.vi206.404>
- Arboleda, L., Benítez, S., & Mora, Y. (2021). Reflexiones y experiencias en torno a la pedagogía de la memoria histórica del conflicto armado colombiano. Centro Nacional de Memoria Histórica. Bogotá. <https://doi.org/10.25100/hye.v14i50.6563>
- Burgos, D., Ruíz, J. y Martínez, M. (2017). Formación de maestros enfocada a la construcción de paz desde el reconocimiento y la justicia social. *Análisis*, 49(91(Jl-Di)), 359-380. <https://doi.org/10.15332/s0120-8454.2017.0091.05>
- Burguet, M. (2012). Competencias axiológicas para construir la paz en el siglo xxi. *Recerca: Revista de Pensament i Anàlisi*. <https://doi.org/10.6035/recerca.2012.12.8>
- Cajiao, F. (2012). *La formación de maestros y su impacto social*. Editorial Magisterio
- Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH). (2023). *Entretejiendo memorias: experiencias pedagógicas para trabajar el conflicto armado en la escuela*. Bogotá: CNMH. <https://doi.org/10.11144/javeriana.uh87.lsvm>
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2013). *La escuela y el conflicto armado en Colombia*. Bogotá: CNMH.
- Chadwick, E., & Casassus, J. (2005). *Convivencia y conflicto en la escuela*. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC.
- Coll, C., & Monereo, C. (2008). *Psicología de la educación: fundamentos y aplicaciones*. Barcelona: Editorial Graó.
- Díaz S., Moreno y Rojas A. (2021). Desintegración y recomposición de la unidad familiar de las víctimas del conflicto armado en Colombia», *entramado*, vol. 17, n.º 1, pp. 98–121, ene. 2021. <https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.1.7149>
- Fals Borda, O. (1985). *Conocimiento y poder popular: Lecciones con campesinos de Nicaragua, Colombia y*

México. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

- Fernández, A. & López, C. (2014). Educar para la paz. Necesidad de un cambio epistemológico Convergenia. *Revista de Ciencias Sociales*, vol. 21, núm. 64, enero-abril, 2014, pp. 117-142 Universidad Autónoma del Estado de México Toluca, México. <https://doi.org/10.14349/rlp.2021.v53.12>
- Fisas, A. (1998). *Cultura de Paz y gestión de conflictos*. Icaria/ UNESCO.
- Fisas, A. V. (2011). *Anuario Procesos de Paz 2011*. Icaria Editorial.
- Galtung, J. (1969). *Violence, Peace and Peace Research*. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167–191. <https://doi.org/10.1177/002234336900600301>
- Galtung, J. (2014). Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización. Gernika Gogoratuz.
- Ibagón, J. & Granados, R. (2021). Lidar con las cargas del pasado en la escuela. Reflexiones desde la enseñanza y el aprendizaje de la historia. Afrontar los pasados controversiales y traumáticos, aproximaciones desde la enseñanza y el aprendizaje de la Historia. Universidad ICESI y Universidad del Valle, Cali. <https://doi.org/10.18046/eui/acluz.2.2021>
- Jarés, X. R. (2001). Educación para la paz. Su teoría y su práctica. Popular.
- Lederach, J. P. (1998). Construyendo la paz. Reconciliación sostenible en sociedades divididas. Red Gernika 2, Bakeaz y Gernika Gogoratuz.
- Lederach, J. (2002). La imaginación moral. El arte y el alma de construir la paz. Editorial Norma. <https://doi.org/10.56332/2745029580>
- Lizarralde, M. (2003). Maestros en zona de conflicto. *Revista Latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, 2, 1-24. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.1.2.330>
- Llano, F. & Cubillos, V. (2021). Narrar lo diverso y lo controversial: la enseñanza de la historia y su pertinencia para la construcción de paz en Colombia. Afrontar los pasados controversiales y traumáticos, aproximaciones desde la enseñanza y el aprendizaje de la Historia. Universidad ICESI y Universidad del Valle, Cali. <https://doi.org/10.18046/eui/acluz.2.2021>
- Lugo, E.; Gutiérrez, A & Saenger, C. (2015). Educación para la Paz como derecho humano en las universidades públicas mexicanas. En *Revista RES- Revista de Educación Social*, No 20. P. 243, 258. <https://doi.org/10.14244/19827199656>
- Márquez, J y Arteaga, L. (2021). La escuela como sujeto colectivo en el conflicto armado: el caso de la comunidad educativa de Villanueva (Valencia, Córdoba) abordado desde un enfoque de memoria histórica. [Tesis de pregrado, Universidad de Córdoba]. Recuperado de: <https://repositorio.unicordoba.edu.co/entities/publication/13badae6-1178-4b5f-a34c-a95c7659acdb>
- Meirieu, P. (2020). *Pedagogía: el deber de resistir*. Universidad Nacional de Educación UNAE. Ecuador.
- Menco, G. A. (2022). La participación de los maestros víctimas del conflicto armado colombiano como sujetos de derecho. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 18(2), 111–130. <https://doi.org/10.21615/cesder.6794>
- Mora, D. (2012). Formación democrática y escuelas democráticas para la construcción de ciudadanía crítica. *Revista Integra Educativa*, 5(2), 103–117. <https://www.academia.edu/98645465/>

- Neufeld, M. R. (2003). *Violencia en la escuela: entre el conflicto y la convivencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Ortega, J. & Valencia, V. (2021). El perfil docente constructor de paz: concepciones emergentes desde la escuela en el posconflicto colombiano. *Revista Ánfora*, vol. 28, núm. 50, pp. 103-132. Universidad Autónoma de Manizales. <https://doi.org/10.30854/anf.v28.n50.2021.723>
- Rodríguez, S., & Jurado, F. (2012). *Docentes en contextos de violencia sociopolítica*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Sánchez, G. (2006). *La guerra y la paz: Ensayos sobre la violencia en Colombia*. Bogotá: Norma.
- Sánchez, G. & Wills, M. (2011). *La memoria histórica desde la perspectiva de género*. Bogotá: Grupo de Memoria Histórica de la comisión nacional de reparación y reconciliación. <https://doi.org/10.11144/javeriana.10554.2284>
- Trujillo, L. & Cardona, S. (2019). La educación rural en escenarios de paz y posconflicto. Un acercamiento al estado del arte. *Campos en Ciencias Sociales*, 7(2), 175-218. <https://doi.org/10.15332/25006681/5280>
- Taborda, J. & Cruz, J. (2014). Hacia un giro fenomenológico hermenéutico en la pedagogía. El asunto de la experiencia en la pedagogía *Revista Folios*, núm. 39, enero-junio, 2014, pp. 161-171 Universidad Pedagógica Nacional Bogotá, Colombia. <https://doi.org/10.17227/01234870.39folios161.171>
- Torres, N. Y. (2024). El encuentro de lo pedagógico y lo didáctico como posibilidad de conciencia en el educador. *Praxis & Saber*, 15(40), 1-5. <https://doi.org/10.19053/uptc.22160159.v15.n40.2024.18487>
- Uribe, M. V. (2004). *Antropología del dolor: violencia y conflicto en Colombia*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia (ICANH).
- Van Manen, M. (2017). *Fenomenología de la práctica*. Editorial Universidad del Cauca.
- Villa, M. C., & López, M. C. (2024). La memoria histórica del conflicto armado colombiano: Una mirada desde la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela. *Ágora U.S.B.*, 24(1), 183-202. <https://doi.org/10.21500/16578031.7045>
- Wills, M. E. (2011). *Huellas y rostros del conflicto armado: víctimas y memoria histórica*. Bogotá: CNMH.
- Zabala, A., & Arnau, L. (2015). *La gestión del conflicto en la escuela: una herramienta para la convivencia*. Barcelona: Graó.