

**ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN
RESEARCH REPORT**

<https://dx.doi.org/10.14482/zp.38.326.951>

Construcción de paz y memoria histórica desde la escuela: un recorrido histórico

Building Peace and Historical Memory in School: A Global Overview

ANGIE ESPINOSA ORTEGA

Licenciada en educación básica con énfasis en Ciencias Sociales, Universidad de Córdoba. Contador Público, Corporación Unificada Nacional (CUN). Candidata a magíster en Ciencias Sociales, Universidad de Córdoba. CvLAC: https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001766459. <https://orcid.org/0000-0002-9046-9675>

Correo electrónico: zuliet21@hotmail.com
aespinosaortega@correo.unicordoba.edu.co

MARLENY RESTREPO VALENCIA

Antropóloga, Universidad de Antioquia. Magister en lingüística, Universidad de Antioquia. Doctora en Ciencias Políticas, Universidad Santiago de Compostela. CvLAC: https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000202231. <https://orcid.org/0000-0002-6572-294X>.

Correo electrónico: restrepo_es@yahoo.es
mrestrepovalencia@correo.unicordoba.edu.co



RESUMEN

Con base en numerosos estudios, tratados y proyectos en el mundo, consultados minuciosamente en diversos buscadores y páginas oficiales de organismos internacionales, se busca entender el cara y sello de las escuelas: 1. Su afectación por los conflictos armados y los desafíos que esto les genera y 2. Los aportes resilientes para la construcción de paz y memoria histórica. El objetivo de este texto es analizar cómo se han venido abordando estas temáticas, las cuales, respectivamente, constituyen las etapas de construcción del artículo. Los resultados muestran que, si bien hay contribuciones desde diversas partes del mundo, Colombia se destaca en la aplicación de este tipo de metodologías resilientes en los entornos educativos, mostrando gran bagaje de estudios y proyectos en las zonas y poblaciones mayormente afectadas por el conflicto armado.

Palabras clave: escuela, conflicto armado, paz, memoria histórica.

ABSTRACT

Based on many studies, treatises, and projects in the world that were minutely consulted on the official websites of many international organisms, we want to understand two perspectives regarding schools. 1) The effect of armed conflict and the challenges it generates 2) their resilient contribution to peace construction and historical memory. The objective of this text is to analyze how these topics have been addressed, which constitutes the steps for the development of this paper. The results show that, although there are contributions from all over the world, Colombia is recognized in the applications of these kind of resilient methodologies in education, showing a lot of experience in studies and projects in zones and with populations that are affected the most affected by armed conflicts.

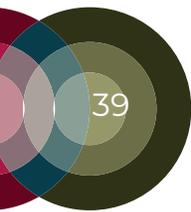
Keywords: school, armed conflict, peace, historical memory.

Como citar este artículo:

Espinosa Ortega, A. y Restrepo Valencia, M. (2023). Construcción de paz y memoria histórica desde la escuela: un recorrido histórico. *Zona Proxima*, 38, 37-65.

Recibido: 15 de agosto, 2020

Aprobado: 25 de enero, 2022



INTRODUCCIÓN

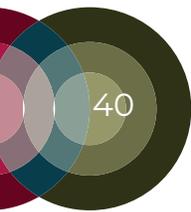
Las escuelas son el centro de confluencia de niños y jóvenes con diversos entornos y realidades, que pueden contribuir a las distintas esferas de una mejor sociedad a futuro. Se han hecho diversos acuerdos y tratados internacionales en pro de dinamizar y proteger el sector de la educación de los conflictos armados en el mundo, pero hay casos en los que estas medidas no han sido suficientes, por lo que se hace necesario que en las situaciones que sea posible, como por ejemplo en las de posconflicto, los sujetos “sean capaces de movilizar procesos de investigación que trasgredan las lógicas de la rutina escolar irreflexiva” (Moreno, 2017, p. 128), rescatando y destacando la enseñanza de la historia, realizando actividades que permitan desarrollar posturas críticas, pensamientos tolerantes y de mediación, con el fin de que la educación apunte hacia la construcción de paz.

Las contribuciones de las escuelas a la paz y a la memoria son, de alguna manera, la implementación de pedagogías críticas; según Concejo Latinoamericano de Ciencias Sociales [Clacso] (2018, p. 15), son una forma de compartir sentimientos de transformación y cambio sociocultural en los espacios, podríamos llamar, de formación de sujetos y producción de conocimiento.

En consideración a lo anterior, este artículo tiene como objetivo hacer un balance que intente abordar la temática del conflicto armado en relación con las escuelas, con una mirada de las repercusiones y las oportunidades para intentar responder a las dinámicas de construcción de paz en el mundo mediante su conocimiento general y reproducción, aterrizando en Colombia, lo cual es muy pertinente por su situación actual.

Las dinámicas políticas de nuestro país han ido cambiando, intentando apuntar hacia la construcción de paz; como ejemplos más notorios se puede identificar el acuerdo firmado con las FARC, y en el ámbito educativo, la expedición de la denominada Cátedra de la Paz, que vincula a las escuelas, mediante la Ley 1732 de 2014 y el Decreto 1038 de 2015, a procesos de formación y consolidación de una paz con justicia social. A partir de estos empieza a considerarse en la normatividad colombiana la necesidad de la evocar desde la escuela para la construcción de paz, generando lo que se conoce como *memoria histórica* corrobora esta información:

Así las cosas, desde la experiencia docente dentro de las instituciones educativas de diferentes lugares del país, entendemos que una de las tareas principales de la escuela debe ser desarrollar en niñas, niños y jóvenes una comprensión crítica de qué es lo que ha ocurrido en el marco del conflicto armado. (p.13)



En esta medida, Colombia va a poner sobre la mesa gran cantidad de contribuciones a la construcción de paz y memoria desde entornos escolares, lo cual resulta ser unas de las principales motivaciones de la revisión presentada, teniendo en cuenta que quienes le realizan tienen una relación laboral cercana a un entorno escolar que vivió de cerca el conflicto armado.

METODOLOGÍA

Esta revisión documental se apoya en información obtenida en bases de datos digitales como Proquest y Jstor, lo que permitió evidenciar la amplia referenciación de cobertura internacional y nacional que da cuenta de la importancia del tema; una fuente significativa de información fueron los documentos del Clacso y variadas revistas indexadas, las cuales fueron posible obtener a través del buscador google académico. En cuando a datos oficiales de la situación de las escuelas en zonas de conflicto, se tomó información oficial de la Unesco.

El criterio de selección de la información fue su actualidad (siglo XXI); especialmente la última década del presente estuvo marcada por acontecimientos de orden social y político en el mundo y en Colombia; el año 2016 registró un hecho importante en la historia del país con la firma del acuerdo de paz.

Se buscó, por tanto, variabilidad en las fuentes y confiabilidad en la selección de los artículos de acuerdo con la indexación de las revistas reseñadas.

La información se organizó cronológicamente y se construyeron dos áreas temáticas para la organización y análisis de los resultados.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

El contenido que se expondrá a continuación está estructurado en dos grandes temáticas. La primera tiene que ver con las afectaciones a la escuela a causa del conflicto armado y los desafíos de la educación en el posconflicto refiriéndose a todo lo encontrado a nivel mundial. La segunda temática se enfoca en cómo se está dando el proceso de construcción de paz desde la escuela; esta última se ha subdividido, por lo amplio de la temática, en dos contextos, internacional y nacional.

Para una mejor comprensión de cómo se estructuraron los resultados se presenta el siguiente esquema:

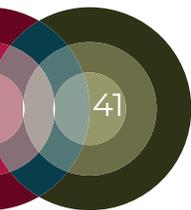


Imagen 1. Estructura general del desarrollo y discusión del artículo



Fuente: Elaboración propia.

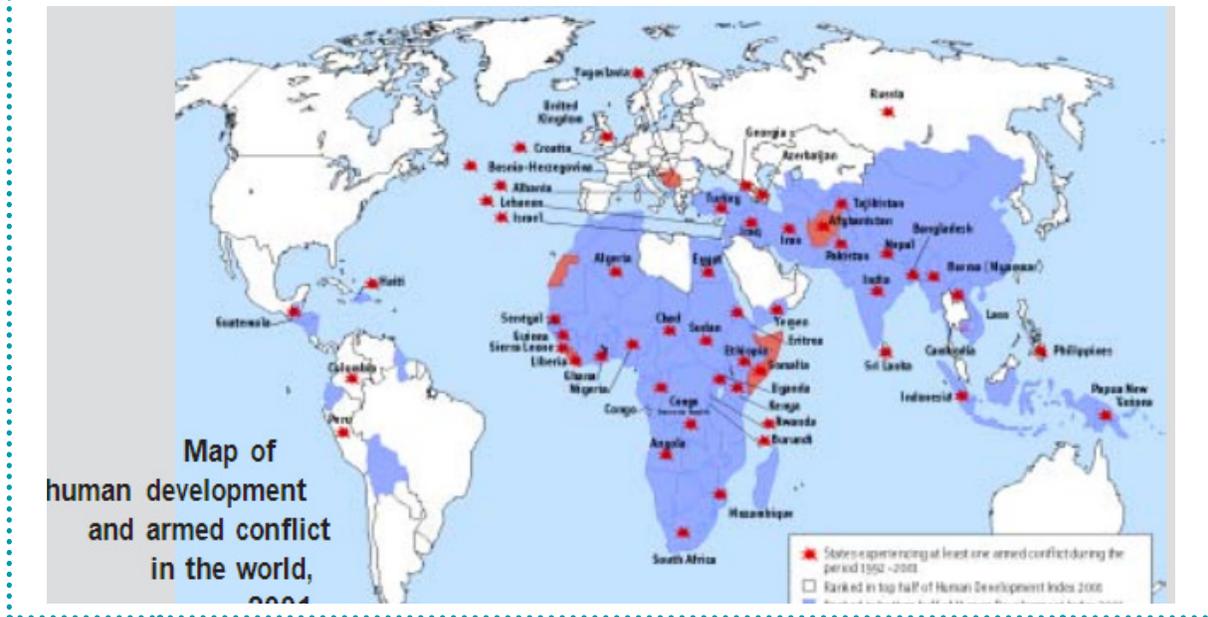
AFECTACIONES A LA ESCUELA DESDE EL CONFLICTO ARMADO Y DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN EN POSCONFLICTO

Afectaciones por el conflicto armado

La sociedad de este siglo si bien dejó de lado los más grandes conflictos bélicos de la historia, ha tenido que luchar y soportar los conflictos armados en diversos países del mundo, en especial en África, sur de Asia y algunos países latinoamericanos, tal como se puede ver en el siguiente mapa:

Angie Espinosa Ortega, Marleny Restrepo Valencia

Imagen 2. Map of human development and armed conflict in the world 2001

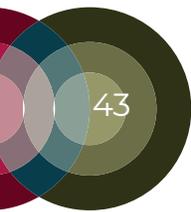


Fuente: UNESCO (2002, p. 4).

Además de las diversas problemáticas que han generado los conflictos armados, especialmente en zonas como el África subsahariana, se suma los problemas de la estructura educativa, como lo señala un estudio de la Unesco (2004): “un reto enorme para los países del África subsahariana (ASS) hoy en día es cómo expandir el tamaño del magisterio al mismo tiempo que mejorar su calidad” (p. 5).

En un informe posterior (Unesco, 2011) evaluaba el alcance del programa escuela para todos (EPT), compromiso mundial que firmaron alrededor de 164 países en el año 2000, en el foro mundial en Dakar; meta que debía lograrse en 2015. Se afirmaba que el mayor obstáculo para lograrlo, a pocos años del plazo fijado, fueron los conflictos armados, puesto que las víctimas del conflicto quedaban rezagadas, como era el caso de la región africana mencionada.

Además, refieren que otra de las afectaciones del conflicto armado para el normal desarrollo de la escuela ha sido lo sucedido en la franja de Gaza; en el recrudecimiento de los combates durante 2008 y 2009, las operaciones militares israelíes causaron daños en unas 280 escuelas; razón por



la cual muchos padres temían enviar a sus hijos por miedo a que estas fueran bombardeadas. Otro tipo de afectación que dificulta el acceso a la escuela en zonas de conflicto son las violaciones y secuestros, que impiden la confluencia normal de las comunidades educativas.

De forma paralela, Ruiz (2013) relaciona la devastación ocasionada por los conflictos armados en Beirut como una afectación general al cuerpo docente y su función, haciendo que dicha labor se redujera, debido al accionar de numerosas organizaciones armadas y mafiosas del siglo pasado.

Como continuidad y complemento al mencionado proyecto EPT la Coalición global para proteger la educación de ataques [GCPEA] (2017) reporta que a partir de ese año se hace una declaración sobre escuelas seguras en la que se establece un marco para la acción para proteger las escuelas y universidades del uso militar durante conflictos armados, en el que participan países como República Democrática del Congo, Filipinas, Colombia, Nueva Zelanda, Suiza, Dinamarca, Nepal, Sri Lanka y Myanmar, República Centroafricana, Luxemburgo, Eslovenia, entre otros.

La declaración con mayor vigencia actual es la reportada por (la Unesco, 2015), denominada Declaración de Incheón, en la que se pretende que para 2030 logre vencerse la brecha de 262 millones de niños y jóvenes no escolarizados, con el fin de promover la educación inclusiva, equitativa y de calidad bajo este compromiso universal y colectivo.

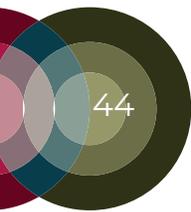
Sin embargo Markelova (2017), según datos de la Unesco, afirma que:

[...] solamente la mitad de los niños y un cuarto de los adolescentes refugiados están escolarizados y en las regiones en conflicto hay más de 28 millones de niños no escolarizados.

Muy a menudo, los impactos de la guerra en los sistemas educativos quedan fuera del objetivo de las cámaras de los corresponsales de guerra. Maestros asesinados, escuelas devastadas o convertidas en puestos militares, traumas psicológicos profundos. (p.1)

Este reporte da cuenta de que, pese a las medidas internacionales, las escuelas están en una constante lucha para no ser blancos de ataque, aunque ya se les ha apostado a medidas preventivas, las cuales se han adoptado en diferentes partes del mundo. O'Malley (2019) señala que "Afganistán, Colombia, Pakistán, Siria, Somalia y Sudán son los países donde la educación se ha visto más seriamente afectada por los conflictos armados" (p.1).

Si bien se reconoce entonces que las escuelas, y en general todo el sector educativo, han sufrido afectaciones, es importante entrar a mirar ahora lo que ha sucedido en zonas de posconflicto y



las posibilidades de construcción de paz que emergen a través de la escuela y le dan un sentido de cara y sello a la misma.

A continuación se presenta una síntesis de lo expuesto:

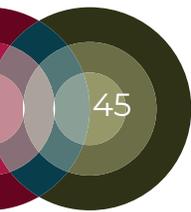
Tabla 1. Síntesis de aportes o hallazgos sobre antecedentes de las afectaciones por el conflicto armado en el entorno escolar

AÑO	EXPONENTE	HALLAZGOS O APORTES RELEVANTES
2002	Unesco	Ubicación geográfica de las zonas con conflictos armados al inicio del siglo XXI. Y análisis de la educación en emergencia en dichas zonas.
2004	Unesco	Expone los principales problemas de la educación derivados de la falta de cobertura en la planta docente.
2011	Unesco	Evaluación de alcances y limitaciones del programa Escuela Para Todos (EPT), compromiso mundial realizado en Dakar.
2013	Ruiz	Consecuencias del conflicto armado en las escuelas de Beirut.
2015	Unesco	Declaración de Incheón.
2017	GCPEA	Continuidad el acuerdo de Dakar, se plantea la coalición de escuelas seguras a nivel mundial, gracias a los resultados del EPT.
2017	Markelova	Recoge datos de la Unesco para analizar las brechas que genera el conflicto, pese a las medidas y acuerdos internacionales.
2019	O' Malley	Describe el heroísmo de asistir a la escuela en las inmediaciones de zonas de conflicto armado.

Fuente: elaboración propia.

Desafíos en situaciones de posconflicto

Las escuelas modernas tienen una meta ambiciosa en lo que tiene que ver con el acceso a la educación, pero también con la formación de ciudadanos responsables y tolerantes que construyan sociedades mejores que las de las anteriores generaciones. Education Today UNESCO (2002) destaca que la mera asistencia a las escuelas no evita la guerra, como es el caso observado de Israel y Palestina. Sin embargo, se requiere de un sistema re-formativo que no solo imparta conocimientos académicos, sino que forme, eduque para vivir juntos en valores y cohesión social, puesto que este conjunto es el que con el tiempo puede generar cambios, aunque estos tomen mucho tiempo, como es el ejemplo de Alemania tras la Segunda Guerra Mundial. Igualmente, el caso de Ruanda,



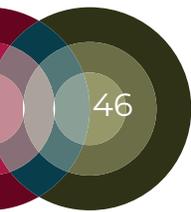
en el que las escuelas han jugado un papel decisivo en la construcción de paz tras el genocidio de 1994, al incluir y relacionar de forma tolerante a niños y jóvenes de los dos bandos enfrentados.

En torno a los retos que se pueden asumir desde la escuela para contraponerse a las afectaciones y contribuir a una mejor sociedad, Rodríguez (2007) relaciona el futuro con la forma en que se enfoquen las líneas educativas; es por ello que centra a la escuela como un foco de cambio social, en el que los docentes tienen un papel muy importante, lo cual resulta ser, más bien, un reto en el que deben aprender a flexibilizar la estructura tradicional académica para darle reconocimiento a toda la diversidad que traen consigo los estudiantes.

Por otro lado Infante (2013) afirma que hay un creciente número de reaparición de conflictos en zonas de posconflicto como Argelia, Burundi, Costa de Marfil, entre otros, que dan cuenta de que en muchas ocasiones las reconstrucciones en búsqueda de paz se dan desde lo económico y político. En esta medida, le da un valor indispensable a la educación como papel fundamental para la protección cognitiva de las comunidades que han sido víctimas de conflictos en momentos de crisis, teniendo en cuenta que por medio de ello se logran desarrollar habilidades para la vida en posconflicto.

Un ejemplo del planteamiento anterior es el caso de Bosnia y Herzegovina, donde después de la desintegración de la Unión Soviética empiezan a surgir una serie de identidades nacionalistas y tensiones étnicas que generan choques entre los mencionados, musulmanes, croatas y serbios, que terminan con un acuerdo de paz en 1995. Sin embargo, quienes más les apostaron a reformas de salud y educación fue en Bosnia y Herzegovina, países que mostraron, gracias a ello, mejor recuperación en el posconflicto. Por otra parte, en el caso del Salvador, tras la firma del acuerdo en 1992, ha intentado apostarle, entre muchos otros aspectos, a la mejora del sistema educativo como alternativa para la resiliencia.

En la misma línea Entreculturas (2017) reconoce la educación como un punto de encuentro para fortalecer los conocimientos y comportamientos en relación con la explotación de recursos naturales, los procesos de paz y el desarrollo humano a nivel mundial. Considerando la educación como el hilo conductor que puede tejer objetivos en torno a dichos aspectos. De la misma manera, Prospere y Nogaró (2018), basándose en algunas situaciones de Haití, establecen que la educación tiene desafíos tras una tragedia, pues pese a eventualidades negativas, la búsqueda de la educación es un proceso ontológico necesario para una constante construcción y reconstrucción del ser.



En torno a la construcción de paz, se promueve la necesidad de pedagogías que indiquen rutas para la construcción de una cultura de reconciliación que invitan a no olvidar, siempre y cuando sea para desaprender la guerra y el odio y aprender para la paz.

“La representación del pasado y la rememoración de lo ausente han hecho parte de la reafirmación escolar en la construcción de identidad nacional” (Torres, 2016, p. 167).

Es por ello fundamental reconocer que el campo educativo está inmerso en responsabilidades de índole ético, político y académico que suponen ser importantes para la comprensión adecuada de la historia reciente de zonas que se han visto afectadas por tragedias como el conflicto armado y que han intentado resurgir de la violencia tras acuerdos de paz, con el fin de generar memoria para un cambio social.

En el siguiente cuadro se resumen lo expuesto en el apartado anterior:

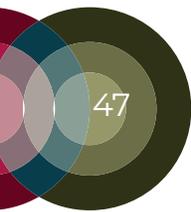
Tabla 2. Síntesis de aportes o hallazgos sobre antecedentes de los desafíos de la educación en situaciones de posconflicto

AÑO	EXPONENTE	HALLAZGOS O APORTES RELEVANTES
2002	Unesco	Plantea las metas de las escuelas para las construcción de paz.
2007	Rodríguez	Justifica a la escuela como centro del cambio social.
2013	Infante	Reflexiones para la paz desde la escuela, partiendo del ejemplo de zonas de posconflicto.
2017	Entreculturas	Expone la Agenda Internacional de Desarrollo aprobada por La Organización de Naciones Unidas (ONU) con el fin de lograr los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) en el año 2030. Destacando la educación como constructora de paz.

Fuente: elaboración propia.

MEMORIA HISTÓRICA Y CONSTRUCCIÓN DE PAZ DESDE LA ESCUELA

No en vano es de vital importancia valorar el desafío fundamental de la educación como agente constructor de paz; es por ello pertinente en este apartado analizar cómo se ha venido tejiendo en diversos países del mundo esta conexión, la cual justifica los procesos de paz en la educación escolar reciente. Además, conocer cómo se ha aportado a la construcción de consciencia histórica para el ejercicio de memoria que se fortalece en el campo de la enseñanza. Revilla y Sánchez



(2018) afirman que esto debe mirarse como un fenómeno de orientación en el tiempo que moldea la consciencia, con el fin de interrogar, desafiar, o resistir las prácticas y los convenios establecidos socialmente.

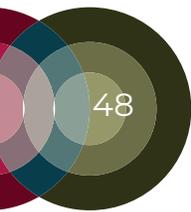
Aportes Internacionales

A continuación se hace un recorrido por los aportes de memoria histórica desde la escuela encontrados a nivel internacional, dentro de los que se encuentra primeramente a Turner (2006), quien hace una revisión documental en la que relaciona la resiliencia con el papel de la educación para ayudar a los jóvenes procedentes de entornos desfavorecidos en España a superar las dificultades. Retoma las premisas de fortalecimiento y las sugiere como campo de aplicación a las escuelas que deberían implementar como una postura decidida para contribuir al desarrollo social y personal de los estudiantes, siendo estas las siguientes: 1. Enriquecer los vínculos pro sociales, 2. Fijar límites claros en la acción educativa, 3. Enseñar habilidades para la vida, 4. Ofrecer afecto y apoyo, 5. Establecer objetivos retadores y 6. participación significativa.

Por otra parte, Álvarez (2014), si bien no plantea a la escuela como un centro de reconstrucción de memoria histórica, sí resalta cómo las secuelas de la guerra de Corea (1950- 1953) han dejado huellas dolorosas que se han visto reflejadas en el cine. Es relevante cómo el autor propone para la diáspora coreana la memoria histórica desde la representación de imágenes, y la relaciona con la historia y la verdad, como método de reconciliación al cual llama ALEPH, haciendo referencia a la primera letra del alfabeto hebreo; es decir que refiere la memoria histórica como el punto de partida para hacer converger diferentes historias, perspectivas y vivencias, con el fin de que esta no se funda en el pasado, pero buscando que esta representación sea reconstruida desde el arte y la creatividad, basándose en distintas obras que relatan todo ese pasado, es decir que trabaja desde en un enfoque hermenéutico.

Sobre el caso de México Rockwell (2016) cuestiona que en este país los discursos y pensamientos que se generan en el aula están teniendo una actitud de normalización, como si no existiesen problemas y conflictos, cuando hace a la par un recorrido por todos los conflictos que ha soportado el Estado y en el que en muchos casos se han afectado las escuelas a lo largo de la historia. Plantea que hay baja intensidad del trabajo de memoria y formación de paz desde la educación, pese a las grandes afectaciones que ha sufrido la escuela.

Retomando la relación de memoria histórica y educación, Raggio (2017) reflexiona sobre la escuela como agente trasmisor de memoria, basada en la experiencia del programa Jóvenes y Memoria de la Comisión Provincial por la Memoria que se ha venido ejecutando desde 2002 en



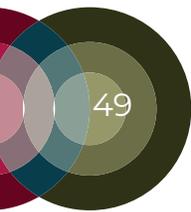
Argentina, con el fin de resignificar al Estado, mediante la transmisión de memoria a los jóvenes de las escuelas secundarias, con la intención de formar nuevas generaciones para la vida democrática, que surge como proceso post dictadura. Se enfatiza en que este tipo de procesos son muy pertinentes no solo en las postdictaduras, sino también en los postconflictos armados, puesto que es la manera de juntar esfuerzos e iniciativas para reparar y restaurar las comunidades. La metodología del programa es hacer una convocatoria para que los jóvenes inscriban proyectos relacionados con la temática de dictadura en su país e investiguen al respecto.

En países como El Salvador, las líneas de acción de memoria histórica se han activado desde 2017, buscando fortalecer los sistemas de gestión, la infraestructura y las actividades de investigación (Red de Memoria Histórica del Salvador, 2017). Sin embargo, Flores (2017, p. 91) cuenta que antes de dicha fecha: durante 2001 y 2002, se implementó la Red Andaluz, en la que se hacen los primeros intentos por promover el clima de convivencia de los docentes y la educación para una cultura de paz que incentive la resolución de conflictos de manera pacífica.

En el mismo sentido, Pérez (2018) recoge las aportaciones más importantes del ejercicio de memoria histórica aplicado en la secundaria de un centro educativo, el cual se basa en la terrible matanza en 1937 en plena guerra civil en Española, en Sevilla, a las 17 rosas de Guillena, como se le denomina al grupo de vecinas que fueron asesinadas y enterradas en una fosa común. Se destaca este trabajo, al establecerse que a pesar de que en España existe la Ley 52/2007, conocida como Ley de memoria histórica, el ejercicio real de esta práctica no se ha concretado por diversos factores que sobreponen el argumento de que no es necesario abrir heridas que ya estaban cicatrizadas; sin embargo, el autor justifica la memoria histórica como una alternativa de historia que invita a que el olvido puede producir repetición de la violencia y de la muerte.

Por otra parte, en Chile Mondaca et al. (2018) describen procesos de integración sociocultural en Arica y Parinacota, al norte del país, zona fronteriza con Perú y Bolivia, donde toda la comunidad educativa ha implementado estrategias de inserción a los migrantes, los cuales desde la ocupación que las tropas chilenas hicieron durante la guerra del Pacífico se han visto enfrentados a un proceso de chilenización, en el que se busca que las poblaciones conviertan su antigua adscripción ciudadana en chilena.

Por lo anterior, basado en una etnografía escolar que trabajó con los docentes y estudiantes que vivieron de cerca la exhumación de los cuerpos, teniendo en cuenta que el cementerio se ubica junto al colegio, concluye que la práctica docente debe aprovechar su pedagogía transmisora para crear planteamientos críticos y constructivos, ya que al realizar las observaciones y las entrevistas encuentra que los sucesos se narran de profesor a estudiante desde metodologías tradicionales



que no convierten la disciplina en un acto crítico; por ello propone que la memoria, la historia y la escuela deben articularse en este sentido.

Siguiendo la misma línea, González y Salamanca (2019) retoman la situación de Argentina y plasman el papel de dicho país, el cual es reconocido por sus prácticas de memoria, verdad y justicia, bajo la premisa de “nunca más” a experiencias de enfrentamiento armado y la continuidad de espacios democráticos. Esto enfocado mayoritariamente desde las organizaciones de derechos humanos, los medios de comunicación, los movimientos sociales, entre otros. Hacen un análisis de los procesos de memoria histórica con el fin de imaginar nuevas perspectivas epistemológicas que permitan desarrollar trabajos sobre el pasado; sin embargo, no es una revisión a todos los procesos existentes en ese sentido, sino de algunas reflexiones individuales y observaciones particulares de zonas alejadas, como fronteras, barrios populares, montes y periferia en general.

Se puede concluir entonces que en el campo internacional existen trabajos de aporte a la construcción de memoria histórica, desde casos muy particulares como España y Chile, además de una apuesta muy prometedora por parte de Argentina y El Salvador, ya han dado los primeros pasos para incluir la memoria en la escuela como una metodología de enseñanza, teniendo en cuenta que, en cuanto a investigaciones y proyectos desde la academia, se ha hablado muy poco sobre ello.

En otros casos, como el de Corea, se construye memoria desde lo artístico, lo cual resultaría muy útil si se considerara hacerlo en convergencia con el sector escolar. En otros casos, como el de México, no ha habido mayor aporte, sin embargo, ya existen posiciones críticas que promueven y muestran la necesidad de este tipo de prácticas para la construcción de paz.

En relación con lo expuesto anteriormente, se presenta la siguiente sinopsis:

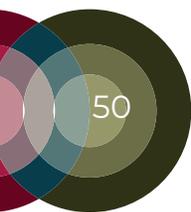


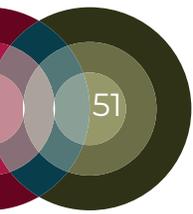
Tabla 3. Síntesis de aportes o hallazgos sobre los antecedentes de memoria histórica y construcción de paz desde la escuela

AÑO	EXPONENTE	HALLAZGOS O APORTES RELEVANTES
2006	Turner	Toma postulados de construcción de resiliencia en España, los propone y justifica para aplicación desde la escuela.
2014	Álvarez	Resalta la guerra de Corea y promueve la construcción de memoria histórica desde dicho caso.
2016	Rockwell	Critica la NO aplicación de memoria histórica desde la escuela en México.
2017	Raggio	Reflexión de la escuela como trasmisor de memoria en Argentina. Le propone para implementación en países con pos dictaduras y pos conflictos armados.
2017	Red de Memoria Histórica del Salvador	Líneas de acción de la memoria histórica en el Salvador. Propone a la escuela en dicho campo de aplicación, pero se evidencian pocos proyectos.
2017	Flórez	Trabaja una propuesta de cultura de paz, en la que rescata los postulados de Red Andaluz 2001-2002 en El Salvador, dentro de los primeros pasos a la construcción de paz.
2018	Pérez	Expone el caso de la matanza de las 17 Rosas de Guillena en España y las medidas tomadas en la institución educativa cercana a donde se exhumaron los cuerpos.
2018	Mondaca et al.	Exponen los procesos de integración escolar en la frontera de Chile tras la guerra del Pacífico.
2019	González y Salamanca	Recopilación del trabajo de memoria histórica en Argentina con un enfoque desde las organizaciones de derechos humanos.

Fuente: elaboración propia.

Aportes Nacionales

Colombia se ha visto envuelto en diversos conflictos a lo largo de su historia, y la lucha por la tenencia de la tierra ha sido la génesis de dicho conflictos. Hablar de ello resulta un hecho de creciente interés para el país, por lo que Godoy y Garnica (2018) afirman: “La violencia y el conflicto armado que Colombia ha experimentado en los últimos 60 años se han convertido en temas de creciente interés para investigadores en historia, economía, política, antropología, so-

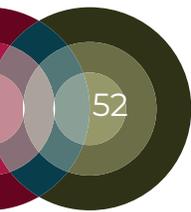


ciología, entre otras disciplinas” (p.5). Sumado a eso, desde la Constitución del 91 en Colombia se ha hecho una apuesta a la democratización de la escuela con fines de eliminar cualquier tipo de discriminación y promover la resolución de conflictos mediante mecanismos racionales (*El Tiempo*, 1998).

Teniendo en cuenta lo anterior, se rescatan todas las contribuciones que destaquen el papel de la escuela en trabajos con grupos poblacionales de zonas de Colombia donde ha reinado la violencia por mucho tiempo o donde ya se han iniciado la ejecución de proyectos en pro del posconflicto; también todos aquellos que formen en valores para la paz y la convivencia, lo cual es “fundamental para lograr la estabilidad en los países que están siendo afectados o han sido afectados por un conflicto civil” (Gómez, 2016).

Así las cosas, en este punto se describirán los aportes que sean formulado como ayuda a la construcción de la anhelada paz en Colombia. Desde el entorno escolar, arrancando con Lizarralde (2003), quien publicó resultados de su investigación realizada con docentes del Cauca, sur del Huila, Guaviare, Meta y Magdalena Medio, en el sur del Cesar, ubicados en zonas de conflicto. El objetivo principal fue mostrar cómo se evidenciaban las relaciones sociales en su práctica teniendo en cuenta el contexto en el que se desempeñaban; de este modo se encuentra que hay una normalidad y naturalización del terror y los actos violentos, que se puede evidenciar en indiferencia y aislamiento, que a su vez es un sistema de protección necesario ante las situaciones diversamente complejas que se presentan. En algunos casos, cuando hay demasiada presión, optan por trasladarse para garantizar la vida.

El desarrollo de programas en ambientes educativos también es una apuesta que hacen Acevedo y Mondragón(2005), quienes muestran cómo a través de una propuesta realizada con 13 profesores del colegio Santa Teresa de Jesús, de Fe y Alegría, en la ciudad de Cali (Colombia), el cual acoge a población infantil que hayan sido víctimas del conflicto armado, que vivan en condiciones de pobreza o que tengan cualquier otro trauma psicosocial. El programa constó de 11 sesiones de trabajo, en las cuales los profesores fueron descubriendo el concepto de resiliencia y conocieron factores que podrían mitigar y contrarrestar riesgos en los niños, tales como: involucrar a los niños en la evaluación de su propio trabajo, los niños participan en el desarrollo de sus propios estándares; se les proporcionan muchas oportunidades para trabajar en colaboración; tienen oportunidades de participar en reuniones para solucionar problemas del salón de clase; se invita a los niños a jugar un papel activo en el establecimiento de reglas para la vida creando conciencia cívica sobre su entorno social, sus valores, sus sueños y los legados culturales e históricos propios de su región y comunidad. En este sentido, los resultados de la aplicación de los aprendizajes



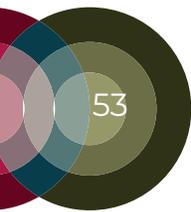
asimilados por los profesores y que fueron transmitidos a los alumnos mostraron que cuando hay niños que se han visto afectados directa o indirectamente por pérdidas, traumas y violencia y se enfatiza la resiliencia desde la educación, estos empiezan a generar una transformación gradual de narrativas de guerra hacia narrativas de paz, puesto que se convierten en científicos sociales que son hacedores de su futuro porque aprendieron sobre acciones y reflexiones.

Por otra parte, ha resultado interesante estudiar las razones por las que los jóvenes se acercan a las guerras en Colombia. Romero (2008) menciona, tras informaciones oficiales de los distintos programas y entidades que han trabajado estos casos, que la participación de los jóvenes en el conflicto proviene de la consecuencia de un juego de intereses de distintos actores armados, que de algún modo utilizan a los más vulnerables, y que por ello la Corte Constitucional Colombiana en la Sentencia C- 203-05 les considera víctimas del conflicto, pero con responsabilidades penales. Este proceso de restablecimiento, pero al mismo tiempo de resolución de su situación penal, dificulta la recuperación emocional, lo cual genera un drama de dimensiones inimaginables.

Es entonces el proceso de recuperación, en realidad, una generación constante de inmersión en los avatares de la guerra, puesto que son miles de menores los que por haber estado vinculados al conflicto armado están creciendo sin conocer una vida diferente de la de estar relacionados con el mismo.

En la misma línea, Moreno et al. (2010), publicaron resultados de su investigación que pretendía dar respuesta del porqué las niñas se vinculan a los grupos paramilitares en Colombia, desde el contraste de las explicaciones que han sido dadas por diversos investigadores sobre el fenómeno de los niños soldado y las respuestas dadas por 21 niñas desmovilizadas en Antioquia durante 2004, en las que se encuentran causas que van más allá de las condiciones socioeconómicas, que es a las que mayoritariamente se les atribuyen desde la academia, aunque sí hay cierta coincidencia respecto a que el maltrato familiar juega un papel de gran importancia.

Los resultados mostraron que hay un marcado desconocimiento de las motivaciones ideológicas, puesto que, en muchos casos, ni siquiera tenían conocimiento o interés alguno por conocer los ideales del grupo al que pertenecían. Además, la muestra solo tuvo en cuenta a 18 de las 21 niñas, quienes afirmaron que habían pertenecido a grupos guerrilleros y paramilitares por decisión propia; las otras tres afirmaron que fueron obligadas a hacerlo. Se encuentra que el factor económico no es la determinación más importante, teniendo en cuenta que había tanto de zonas rurales como urbanas.



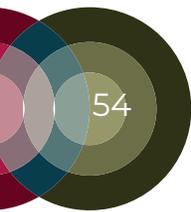
El procedimiento se llevó a cabo mediante entrevistas y grupos de discusión que mostraron como resultado que la vinculación de las menores voluntariamente está ligada a causas relacionadas con su misma condición de infantes. Por ejemplo, por su crisis de adolescencia y necesidad de pertenencia, también por aspiraciones lúdicas, como aventura, diversión y placer, así como por factores estéticos al ver otras niñas que consideraban lindas portando uniformes.

Tal como lo plantean Moreno et al.(2010), los estudios mostrados a continuación en el ámbito nacional orientan la situación del conflicto o de sus actores en torno a los niños o a la escuela desde una mirada de ellos como víctimas y desde la vulneración de sus derechos.

Teniendo en cuenta la desafortunada relación de los jóvenes en la guerra, se ha creado la necesidad de entrar en la búsqueda de una educación que ayude a contrarrestar este tipo de hechos; es por ello que Pantoja (2012) hace un contraste de la formación de conciencia histórica de los estudiantes de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Caldas con los antecedentes y estado del arte sobre la conciencia histórica, pasando por las propuestas de Husserl, Hegel, Dilthey, Gadamer, Heidegger y Paul Ricoeur. Sintetiza destacando el papel importante que debe tener el docente en dicha enseñanza con el fin de hacer que las nuevas generaciones reflexionen sobre la relación pasado-presente-futuro.

Por otro lado, Romero (2012) orienta en su artículo sobre las diversas afectaciones que se generan hacia el derecho a la educación de niños y niñas del departamento de Antioquia durante 1985 y 2005. Hace planteamientos sobre la normatividad existente y lo contrasta con los hechos sucedidos en la realidad de las escuelas en zonas de conflicto. Para este caso hay una generalización de la violencia en los que las instituciones educativas sufren afectaciones, convirtiéndoles en cuarteles, sitios de tortura, trincheras, reclutamiento de jóvenes, proselitismo, entre otros. Pese a que existen normas como el Derecho Internacional Humanitario, estas son infringidas; por ello, la autora concluye que es necesario que el Estado haga de estas normas una política pública que brinde protección a las instituciones educativas y en general a toda su comunidad para que haya garantía de derechos.

En este mismo sentido Lizarralde (2012) plasma los resultados de una investigación en el Bajo y Medio Putumayo en escuelas que se encuentran ubicadas en zonas de conflicto armado, los cuales se miraron desde una perspectiva etnometodológica orientada por la teoría del interaccionismo simbólico, en el que se tiene en cuenta el contexto, las dinámicas culturales y las afectaciones psicosociales que ha generado la violencia. Estas tres variables inciden en el ambiente educativo; para ello se realizaron observaciones y se tuvieron en cuenta los relatos de maestros,

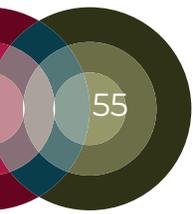


niños y miembros de la comunidad, mostrando como resultado que en estas zonas de conflicto el miedo y los procesos de deshumanización generan actitudes de naturalización de la violencia.

Por ejemplo, en la cotidiana indicación a los niños de una escuela para no pasar por un terreno que se sabe minado y adaptar la ruta de llegada, en una situación que incluso se recoge en la cinematografía nacional en la película “Los colores de la montaña”, o que se vuelve tan cotidiana que se incorpora a los planes de emergencia de la escuela en la preparación de los niños frente a lo que debe hacerse en caso de que se dé un combate junto a la escuela. Un niño dijo: “Mire, profe, cuando hay combate nos tiramos al piso, pero no de cualquier manera. Hay que poner las manos bajo el pecho para que la explosión no le dé tan duro y tener la boca abierta para que no le reviente los oídos” (p.36).

Sin duda, uno de los retos más grandes que afrontan las escuelas colombianas es la transformación de prácticas relacionadas con la guerra hacia prácticas de memoria y paz. En este sentido Otálvaro (2013) muestra el resultado de uno de los programas de enfoque de resiliencia educativa (ERA),^g el cual es una investigación que tuvo como finalidad tomar el caso de Urrao en Antioquia para demostrar cómo tras años de violencia causada por la exclusión socioeconómica y política que generó, hasta cierto punto, un deseo de venganza por la rabia acumulada de la comunidad, recibe respuestas y alternativas que generan una cultura de reconciliación en la que la escuela juega un papel crítico en dichas transformaciones. En esta medida se articula la escuela con la capacidad de educar para la convivencia.

Así mismo, la investigación realizadas por Ospina et al. (2014) tuvo como fin comprender y transformar las prácticas de niños que se encuentran en el contexto del conflicto armado en el Eje cafetero, Antioquia y Área metropolitana de Bogotá. Este proyecto buscó proponer a los niños como constructores de paz, fundamentándose en el interaccionismo simbólico y el constructivismo social bajo un enfoque metodológico hermenéutico ontológico político que tuvo como fin comprender las distintas subjetividades de los niños. Los resultados mostraron que no hay una causalidad directa en contextos violentos y las subjetividades, aunque contradiga el sentido común, en medio de dichos contextos pueden emerger pensamientos y comportamientos pacíficos. La clave para entender esta disociación se encuentra en la comprensión de las teorías en las que se fundamentan; las cuales advierten que la relación entre los universos simbólicos que habitan los actores sociales y las realidades en medio de las cuales emergen no son reproducciones fieles, sino realidades en relaciones dialógicas, es decir, a la vez convergentes, complementarias y contradictorias entre sí.

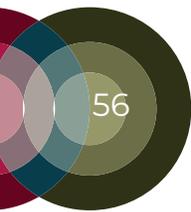


De manera similar Valencia et al. (2015) hacen un recorrido desde las afectaciones a los derechos de los niños y niñas en el marco del conflicto armado, tales como el derecho a la educación, derecho al juego y al esparcimiento, derechos de protección que se vulneran con sucesos como el reclutamiento forzado y el derecho a la vida, también los derechos de participación en espacios públicos y de formación, entre otros. Seguidamente relacionan cómo el impacto de las violaciones de sus derechos crea unas subjetividades en cuanto a los percepción de ellos mismos y su relación para con los otros, tales como sentirse vulnerables o mostrar interés por las formas de vida de los grupos armados; por ejemplo, el caso del reclutamiento forzado tiene una gran carga simbólica e ideológica: el uso de uniformes, el entrenamiento, la utilización de armamento que sienten que les ofrecen atributos de poder, respeto e importancia. Lo anterior son conclusiones a las que se llegan tras un análisis de los resultados de una investigación desarrollada en Benposta Nación de muchachos, en la ciudad de Bogotá, con la aplicación de técnicas como talleres recreativos y entrevistas semiestructuradas.

Gracias a los datos obtenidos, los autores proponen, basados en el construccionismo social, que si bien hay una vulneración de derechos a los niños que se encuentran en el contexto de la guerra, se debe aprovechar el potencial de producción y esparcimiento que ofrece la escuela para fortalecer la resiliencia que conlleve a transformación y construcción de paz.

De forma paralela Cadena (2015) hace una propuesta en la que se establecen como plan piloto a 15 instituciones educativas de Bogotá con maestros y directivos con el fin de brindar una atención prioritaria y adecuada a los niños y niñas víctimas de desplazamiento forzado, teniendo en cuenta que pese a que existe la Ley 1448 de 2011, que establece priorizar y darle atención adecuada a los menores de edad que hayan sido víctimas del conflicto, en la realidad no hay acciones oportunas que den luces de una escuela como territorio protector y protegido. Es por ello que, tras un diagnóstico de cada institución educativa, se crearon talleres que buscan sensibilizar, identificar, posibilitar, atender y seguir los lineamientos; esto de acuerdo con la creatividad, la necesidad y el contexto, para lo cual es el cuerpo docente y directivo los que están en capacidad de establecer las pautas.

El análisis del conflicto no solo ha tenido miradas desde la niñez, sino en general desde las comunidades educativas y sus integrantes; es el caso de Osorio (2016), quien plasma en su artículo el resultado de un análisis de información en la Institución Educativa 29 de Noviembre del corregimiento Nueva Colonia, municipio de Turbo, en el Urabá antioqueño, durante 2015, a partir de entrevistas, encuestas y talleres con miembros de la comunidad educativa, con el fin de conocer los efectos del conflicto armado sobre la comunidad educativa y terminar proponiendo



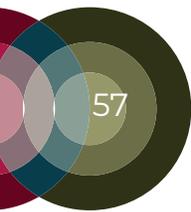
alternativas para la generación de una cultura del perdón, el respeto y la reconciliación con el fin de incentivar una cultura de paz.

Dado que la educación en estos escenarios depende de lo que esté pasando en el entorno civil, los resultados mostraron que el 71 % de las familias de los estudiantes han padecido efectos de la guerra, lo cual es un porcentaje superior al 15 % que reporta a nivel nacional el Centro de Memoria Histórica. Los mayores hechos victimizantes son: despojo, desplazamiento, amenazas, desaparición forzada, asesinato y desplazamiento forzado. Para lo cual el autor propone que si se pretende impedir la repetición de atrocidades, la escuela tiene como labor formar sujetos de derecho con empoderamiento individual y colectivo; por ello se requiere el ejercicio de recordar y de hacer memoria como una forma de pedagogía y construcción social que debe preocuparse por hacer aproximaciones al tema partiendo de historias de vida de los sujetos que narran visiones individuales que terminan por construir visiones colectivas que contribuyen a la generación de una sociedad protagonista de negociación.

En el proceso de construcción de rutas metodológicas hacia la construcción de paz y memoria en la escuela, Ila y Dueñas (2016), del Centro nacional de Memoria Histórica, proponen una estructura que tenga en cuenta a los menos visibles y audibles en una guerra: los niños, niñas y adolescentes, que en muchos casos callan algunos actos de guerra vividos; para ello se establecen tres pautas: 1. Encuentros de memoria, 2. Encuentros etnográficos para revitalizar la memoria, 3. Talleres de escritura creativa y expresión musical.

Similarmente Pérez y Sabogal (2016) sintetizan los hallazgos más significativos de un proyecto realizado con instituciones educativas de Bogotá, titulado “Escuela, memoria y paz”, entre julio de 2015 y febrero de 2016, bajo una metodología conductual, en la que se destacan las cartografías de guerra y esperanza, fortalecimiento de los dispositivos pedagógicos entre estudiantes y docentes, así como también la involucración directa de víctimas del conflicto armado en todas aquellas actividades escolares que se realicen en pro de la paz, todo bajo un acompañamiento psicosocial.

Otro estudio que apunta hacia la resiliencia es el caso de Pérez (2016), quien tras el conocido acuerdo de paz escribe este artículo con el fin de hacer un llamado al Ministerio de Educación Nacional para afrontar los retos y posibilidades del postconflicto desde la escuela, teniendo en cuenta que este es un espacio constructor de identidad y formación de paz y vida. Si bien el conflicto armado ha sido generador de situaciones y conductas dañinas en cuanto a lo físico y lo psicológico, se puede contrarrestar su impacto desde el rol educativo. El autor manifiesta que la



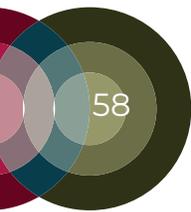
escuela es el foco de enseñanza de nuevas ideas que pueden gestar un aprendizaje social y emocional en función de la paz.

En el mismo sentido, Mosquera y Tique (2016) indagaron por la comprensión de los relatos de actores escolares de la Institución Educativa Departamental César Conto en Bojayá (Chocó) en torno a la masacre ocurrida el 12 de mayo de 2002, más conocida como el emblemático caso de Bojayá. Para ello se apoyaron en la hermenéutica. Los resultados mostraron que no hay una justificación para las afectaciones cometidas y que gran parte de ellas están en el contexto escolar: pérdida de estudiantes, destrucción de la escuela y una pésima reubicación de la misma. Los autores sugieren que toda la tristeza y traumas que puede representar esta tragedia puede ser contrarrestada desde la gestión educativa y pedagógica; para lo cual deben adoptarse medidas desde el PEI (Proyecto Educativo Institucional) con el fin de tejer memorias colectivas que no olviden ni dejen en la impunidad lo ocurrido.

Entender todos los procesos que ha vivido el país durante su historia y usarlo de manera didáctica y práctica para la resiliencia es un aporte novedoso en el que Colombia intenta dar grandes pasos. Torres (2016) aborda justamente esta temática, exponiendo reflexiones que dan cuenta de la necesidad de incluir en la enseñanza de la historia ejercicios de memoria en torno al conflicto armado y las responsabilidades colectivas que deben motivarse en este ejercicio.

De igual modo, Vélez et al. (2017) estructuran la historia de Colombia como un proceso de guerras civiles, conflictos armados, dictaduras, represión y democracias formales que se entienden como un lucha social ante las que se han establecido negociaciones entre algunos de sus actores. La escuela, entendida como colectivo, ayuda a fortalecer los procesos de acuerdos que han surgido de dichas fragmentaciones, puesto que dondequiera que exista una hay una confluencia de procesos de socialización de grupos determinados; de este modo establecen una reflexión crítica acerca de la escuela como eje fundamental de la pedagogía de la memoria para la formación de sujetos políticos.

Bajo esta misma premisa Ortigón (2017) establece que la enseñanza de la historia reciente en torno a las temáticas de conflicto es un tema de creciente interés para la construcción de paz; es por ello que esta investigación se preocupó por conocer cómo transcurre esta enseñanza en el entorno escolar, tomando como muestra estudiantes de Bogotá, bajo el supuesto de que quien no conoce su historia está condenado a repetirla. Se intenta tomar el modelo que ha sido proyectado en otros países, como Argentina, Chile, España, Perú, entre otros, en el cual se incluye este tipo de historia en la academia, a partir de leyes que permiten su implementación en el currículo.



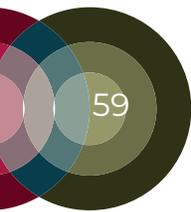
La indagación de esta investigación se basó en discusión de grupos focales en los que se identifica que no hay una sola concepción de cómo y qué enseñar a los estudiantes, e incluso de la conveniencia de hacerlo. Por tal motivo, una de las sugerencias más destacadas de la autora es que en Colombia debería analizarse a profundidad los objetivos y la manera en la que los contenidos resultan apropiados para las aulas de clase; además de poner en evaluación las iniciativas que se toman para promover la enseñanza institucional de la historia reciente del conflicto armado.

Continuando la idea de proponer la escuela como foco de construcción de paz, para convertirla en un motor de resiliencia, se destaca a Sanchez (2017), quien escribió un libro basado en un estudio hecho con 1492 entrevistas a jóvenes de grados 9, 10 y 11 de 40 colegios ubicados en 37 municipios diferentes en Colombia, que de alguna manera han sido víctimas del conflicto armado. Lo que se plantea este capítulo es la descripción de los sucesos vividos por estos jóvenes en el contexto de la guerra, teniendo en cuenta a la escuela como lugar importante que se encuentra en medio de ello, puesto que es la única construcción fija y estable que hay en las zonas rurales, que es donde generalmente ocurren estos hechos. Razón por la cual también es el sitio que sugiere para promover procesos de cambio.

Bajo una apuesta similar, el Centro Nacional de Memoria Histórica (2018a) creó una red de maestros y maestras para trabajar por la memoria y la paz; es por ello que plasman en este libro la necesidad, justificación y resultados de apalancar los docentes hacia el campo de la memoria como constructora de paz.

La recopilación de los diversos aportes para la enseñanza de la memoria histórica muestran cómo la formación para “no olvidar” es una oportunidad de aportar a la formación de sujetos políticos, éticos, críticos y propositivos que construyen sus propios criterios y que entienden la importancia de debatir sobre acciones como la diferencia, el buen trato, la responsabilidad, la solidaridad, entre otros.

Similarmente Fajardo et al. (2018) realizan un estado del arte de los estudios relacionados con lo producido en Colombia durante 2002 y 2012 en cuanto al tema de la identidad y la subjetividad de las afectaciones del conflicto armado en niños y niñas, teniendo en cuenta que la información a nivel internacional producida en esta temática está encaminada hacia los datos en proporciones de vulneración de derechos; por tal motivo los autores proponen que en Colombia debe haber investigaciones que apunten hacia las potencialidades de los aprendizajes y los recursos que construyen resiliencia pero que no son relacionados con agentes como la familia, la escuela y la comunidad.

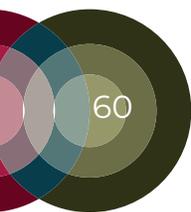


Haciendo un balance general se identifica que las tendencias actuales en cuanto a la relación del conflicto o actores armados en relación con la escuela son temas de interés en estudios muy recientes en Colombia que apuntan no solo a la recordación y la explicación de sucesos ocurridos en el marco de este contexto, sino al fortalecimiento de la memoria y la paz aprovechando la importancia y el impacto de las instituciones educativas en la formación y el esparcimiento de los niños y niñas, así como también de la comunidad en general.

En la siguiente tabla se presenta un compendio de los aportes nacionales:

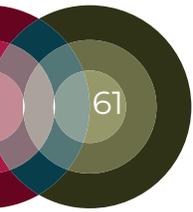
Tabla 4. Síntesis de aportes o hallazgos sobre antecedentes nacionales de memoria histórica y construcción de paz desde la escuela

AÑO	EXPONENTE	HALLAZGOS O APORTES RELEVANTES
2003	Lizarralde	Evidencia de las relaciones sociales de los docentes en zonas de conflicto: Cauca, sur del Huila, Guaviare, Meta y Magdalena Medio, en el sur del Cesar.
2005	Acevedo y Mondragón	Talleres de resiliencia con ayuda de 13 profesores en Cali para niños recibidos en una escuela que los acoge si provienen de zonas desfavorecidas y afectadas por el conflicto.
2008	Romero	Recopila información oficial de diversas partes del país, para explicar las razones por la que participan los niños y jóvenes en la guerra.
2010	Moreno et al.	Trabajan entrevistas con niñas desmovilizadas en Antioquia para evidenciar por qué habían pertenecido a grupos armados.
2012	Pantoja	Entrevista a docentes en Formación de Ciencias Sociales de la Universidad de Caldas y los contrasta con teóricos que han hablado sobre memoria histórica con el fin de resaltar la importancia de la formación en dicha práctica para aplicarla en la escuela.
2012	Romero	Resalta las afectaciones al derecho a la educación que se vivió en las escuelas de Antioquia durante 1985 y 2005.
2012	Lizarralde	Establece las dinámicas culturales y psicosociales afectadas en contextos educativos del Bajo y Medio Putumayo.
2013	Otálvaro	Desarrolla Proyecto de enfoque de resiliencia educativa (ERA) en Urrao (Antioquia) tras años de conflicto y violencia.
2014	Ospina et al.	Comprende y transforma las prácticas de niños que se encuentran en el contexto del conflicto armado en el Eje cafetero, Antioquia y Área metropolitana de Bogotá.



AÑO	EXPONENTE	HALLAZGOS O APORTES RELEVANTES
2015	Valencia et al.	Desarrolla entrevistas y talleres para entender y contrarrestar la vulneración de derechos de jóvenes y niños afectados por el conflicto armado, en Benposta Nación de muchachos, Bogotá.
2015	Cadena	Ejecuta plan piloto en 15 instituciones educativas de Bogotá para priorizar y brindar ayudas a niños víctimas del conflicto.
2016	Osorio	Proyecto de incentivación de cultura de paz en una institución educativa en Turbo, Urabá antioqueño.
2016	Ila y Dueñas	Desde el Centro Nacional de Memoria Histórica proponen talleres de visibilización de niños y niñas víctimas del conflicto.
2016	Pérez y Sabogal	Actividades en pro de la paz en instituciones educativas de Bogotá.
2016	Pérez	Hace un llamado al Ministerio de Educación Nacional para afrontar los retos y posibilidades del postconflicto desde la escuela en Colombia.
2016	Mosquera y Tique	Indagan por relatos de la emblemática matanza de Bojayá (Chocó) y proponen contrarrestarlo con acciones desde el PEI.
2016	Torres	Recoge la historia reciente de las escuelas colombianas para reflexionar sobre el ejercicio de enseñanza de la misma.
2017	Vélez et al.	Realizan una reflexión crítica acerca de la escuela como eje fundamental de la pedagogía de la memoria para la formación de sujetos políticos.
2017	Ortegón	Se apoya en grupos focales para sintetizar las reflexiones de enseñanza de la historia reciente en Bogotá.
2017	Sánchez	Describe sucesos vividos por jóvenes de 37 municipios de Colombia afectados por la guerra, lo que le lleva a hacer reflexiones importantes sobre la escuela.
2018	Centro Nacional de Memoria Histórica	Creación de red de maestros y maestras para trabajar por la memoria y la paz
2018	Fajardo et al.	Estado del arte con lo producido en Colombia durante 2002 y 2012 en cuanto al tema de la identidad y la subjetividad de las afectaciones del conflicto armado en niños y niñas.

Fuente: elaboración propia.



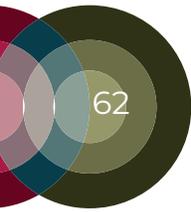
CONCLUSIONES

Tras un recorrido en la búsqueda de investigaciones y publicaciones, se encuentran estudios sobre escuela, memoria y paz muy ligados a la investigación nacional, teniendo en cuenta que el conflicto armado ha sido una variable muy característica en la historia de Colombia. Se analiza mayoritariamente desde la teoría del interaccionismo simbólico y como técnicas de recolección de información más apropiadas: las entrevistas y los grupos de discusión. También se identifican algunos apoyos en talleres lúdicos cuando se trata de proyectos de intervención que se basan en el construccionismo social.

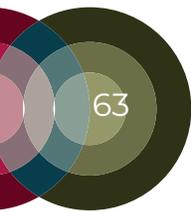
Aunque en la misma relación se encontraron contribuciones en el campo internacional estas están más enmarcadas en el campo normativo hacia la inclusión y hacia acuerdos y tratados, no hay un enfoque relevante desde la teoría social y la academia que sea sólido, son pocas las apuestas que se han propuesto en torno a la memoria en la escuela para la construcción de paz.

REFERENCIAS

- Acevedo, V. y Mondragón, H. (2005). Resiliencia y escuela. *Pensamiento Psicológico*, 1(6), 21-35. <https://revistas.javerianacali.edu.co/index.php/pensamientopsicologico/article/view/18/0>
- Álvarez, M. del P. (2014). El aleph de memorias y los modos de documentar la división de Corea en la contemporaneidad. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 59(221), 291-312. [https://doi.org/10.1016/s0185-1918\(14\)70826-8](https://doi.org/10.1016/s0185-1918(14)70826-8)
- Cadena, A. (2015). Desde la escuela: atención y asistencia a los niños y niñas víctimas del conflicto armado. Lineamientos para las instituciones educativas públicas de Bogotá. Universidad Nacional de Colombia. [http://www.bivipas.unal.edu.co/bitstream/123456789/712/1/Desde la escuela- Atención y Asistencia a los Niños y Niñas Víctimas del Conflicto Armado. .pdf](http://www.bivipas.unal.edu.co/bitstream/123456789/712/1/Desde%20la%20escuela-Atenci%C3%B3n%20y%20Asistencia%20a%20los%20Ni%C3%B1os%20y%20Ni%C3%B1as%20V%C3%ADctimas%20del%20Conflicto%20Armado.pdf)
- Centro Nacional de Memoria Histórica (2018a). *Recorridos de la memoria histórica en la escuela: aportes de maestras y maestros en Colombia* (Vol. 3, Issue 2). <http://repositorio.unan.edu.ni/2986/1/5624.pdf>
- Centro Nacional de Memoria Histórica (2018b). *Recorridos de la memoria histórica en la escuela: Aportes de maestras y maestros en Colombia*. <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/un-viaje-por-la-memoria-historica/pdf/recorridos-de-la-memoria-historica-en-la-escuela.pdf>
- Concejo Latinoamericano de Ciencias Sociales [Clacso] (2018). *Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe : corrientes emancipatorias para la educación pública del Siglo XXI*.
- Coalición global para proteger la educación de ataques [GCPEA] (2017). *La Declaración sobre Escuelas Seguras. Un marco para la acción*. http://protectingeducation.org/sites/default/files/documents/framework_es.pdf

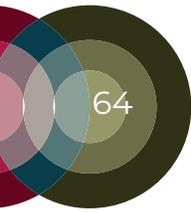


- Education Today UNESCO (2002). *¿Educación for war or for peace?* June, 1-12. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129982>
- El Tiempo (1998). *Educación y acuerdos de paz*. <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-783007>
- Entreculturas (2017). *Educación en tierra de conflicto, claves para la paz y el desarrollo sostenible*. <https://www.entreculturas.org/publicaciones/educacion-en-tierra-de-conflicto-claves-para-la-paz-y-el-desarrollo-sostenible>
- Fajardo, M., Ramirez, M., Valencia, M. y Ospina, M. (2018). Más allá de la victimización de niñas y niños en contextos de conflicto armado: potenciales para la construcción de paz. *Universitas Psychologica*, 1, 1-14. <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v17n1/1657-9267-rups-17-01-00090.pdf>
- Flores, W. (2017). *El derecho humano a vivir en paz desde la implementación de la cultura del desarme: plan operativo educacional: "intercambio de armas para el desarrollo en procesos de paz por un municipio desarmado" a implementarse en Santa Cruz Michapa*.
- Godoy, R. y Garnica, R. (2018). *Territorios en conflicto en el Caribe Colombiano y sus bordes 1980-2017*. Universidad de Córdoba. <https://repositorio.unicordoba.edu.co/handle/ucordoba/1343>
- Gomez, S. (2016). *El Tiempo*. Obtenido de La educación y el conflicto: <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-16531918>
- González, G. y Salamanca, C. (2019). *Espacios, Prácticas y narrativas especiales. La perspectiva espacial y el campo de la memoria en Argentina*. <https://doi.org/10.2307/j.ctvkwnqhg.10>
- Ila, P. A. y Dueñas, T. (2016). La inclusión de las voces de los niños, niñas y adolescentes en la reconstrucción de memoria histórica. Centro Nacional de Memoria Histórica. 369-393. <http://www.jstor.com/stable/j.ctvtxw30v.18>
- Infante, A. (2013). El papel de la educación en situaciones de posconflicto: estrategias y recomendaciones. *Hallazgos*, 11(21), 223-245. <http://www.scielo.org.co/pdf/hall/v11n21/v11n21n14.pdf>
- International Institute for Educational Planning of UNESCO (2004). *Teachers: a priority*. XXII(1), 1-16. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000192883>
- Lizarralde, JM. (2003). Maestros en Zonas de Conflicto. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 79-114. <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v1n2/v1n2a04.pdf>
- Lizarralde, M. (2012). Ambientes educativos y territorios del miedo en medio del conflicto armado: Bajo y Medio Putumayo. *Revista Colombiana de Educación*, 62, 21-39. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0120-39162012000100002&lng=es&nrm=iso
- Markelova, K. (Julio de 2017). UNESCO. Obtenido de La educación rehen de la guerra: <https://es.unesco.org/courier/2017-octubre-diciembre/educacion-rehen-guerra>

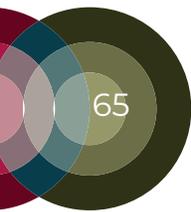


Angie Espinosa Ortega, Marleny Restrepo Valencia

- Mondaca, C., Muñoz, W., Gajardo, Y. y Gairín, J. (2018). Estrategias y prácticas de inclusión de estudiantes migrantes en las escuelas de Arica y Parinacota, frontera norte de Chile. *Estudios Atacameños*, 57, 1-29. <https://doi.org/10.4067/s0718-10432018005000101>
- Moreno, E. (2017). Educación, conflicto y posconflicto en Colombia. *Revista Diálogos de Saberes*, 46, 125-142.
- Moreno, M., Parra, J. A. C., & Hoyos, F. T. (2010). ¿Por qué se vinculan las niñas a los Grupos Guerrilleros y Paramilitares en Colombia? *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42(3), 43-467. <http://www.scielo.org.co/pdf/rlps/v42n3/v42n3a09.pdf>
- Mosquera, C. y Tique, J. (2016). Remembranza de la Escuela César Conto: transformaciones socio-culturales, dolor y sufrimiento sobre el emblemático caso de Bojayá. *Hallazgos. Universidad Santo Tomás. Sistema de Información Científica; Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (REDALYC)*, 13(25), 177-197. <https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2016.0025.08>
- O'Malley, B. (Septiembre de 2019). UNESCO. Obtenido de Cuando ir a la escuela es un acto heroico : <https://es.unesco.org/courier/2018-1/cuando-ir-escuela-es-acto-heroico>
- Ortegón, J. (2017). *Enseñar en medio de la guerra y de la transición hacia la paz: reflexiones de docentes que enseñan sobre el conflicto armado en contextos escolares*. <http://bdigital.unal.edu.co/59327/1/1032406708-2017.pdf>
- Osorio, J. (2016). La escuela en escenarios de conflicto: daños y desafíos. *Revista Hallazgos. Universidad Santo Tomás. Sistema de Información Científica; Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (REDALYC)*, 13(26), 179-191. <https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2016.0026.07>
- Ospina, M., Carmona, J. y Alvarado, S. (2014). Niños en contexto de conflicto armado: narrativas generativas de paz. *Infancias Imágenes*, 13(1), 52-60. <https://doi.org/10.14483/16579089.7838>
- Otálvaro, J. (2013). *Respuestas resilientes de la comunidad educativa en el municipio de Urrao, Antioquia ante el riesgo producido por los conflictos violentos*, Vol. I. [http://wbfiles.worldbank.org/documents/hdn/ed/saber/supporting_doc/CountryReports/EDR/RES_Research local Colombia Vol 1_SP.pdf](http://wbfiles.worldbank.org/documents/hdn/ed/saber/supporting_doc/CountryReports/EDR/RES_Research%20local%20Colombia%20Vol%201_SP.pdf)
- Pantoja, P. (2012). Tejer, construir y aprender del pasado: relaciones entre la construcción de la conciencia histórica y la formación del profesorado. *Praxis Pedagógica*, 12(13), 74-89. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.12.13.2012.74-89>
- Pérez, F. (2016). El papel de la educación en el posconflicto. *Corporación Viva La Ciudadanía*. http://viva.org.co/cajavirtual/svc0496/pdfs/Anexo_1.pdf
- Pérez, J. (2018). Memoria, historia y escuela: una aproximación etnográfica tras la exhumación de las 17 Rosas de Guillena. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 17, 61-71. <https://doi.org/10.1344/eccs2018.17.6>



- Pérez, L. y Sabogal, J. (2016). *Aprendizajes y retos en la construcción de memoria histórica en la escuela. Recorridos pedagógicos para la construcción de memoria histórica hacia la paz*. [https://repositorio-sed.educacionbogota.edu.co/bitstream/001/457/1/7.2 Articulo los caminos de memoria en la escuelaFinal.pdf](https://repositorio-sed.educacionbogota.edu.co/bitstream/001/457/1/7.2%20Articulo%20los%20caminos%20de%20memoria%20en%20la%20escuelaFinal.pdf)
- Prosper, R. y Nogaro, A. (2018). La educación de / en Haití : una realidad y un desafío a enfrentar. En CLACSO. *Educación y transformación social en /de Haití a la luz de la pedagogía obrera de Frantz Fanoni* (pp. 65-78). http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20180524021848/Educacion_transformacion_haiti.pdf
- Raggio, S. (2017). Transmisión de la memoria: la experiencia en el encuentro con otros. El largo proceso de la institucionalización de la memoria en la escuela. Aletheia. *En Memoria Académica. Universidad Nacional de La Plata*, 7(14), 1-2.
- Red de Memoria Histórica de El Salvador (2017). Líneas de acción de la Red de Memoria Histórica de El Salvador durante los próximos 4 años. <http://abaco.uca.edu.sv/Memoria/areas.php>
- Revilla, D. y Sánchez, M. (2018). Conciencia histórica y memoria colectiva: marcos de análisis para la educación histórica. *Revista de Estudios Sociales*, 65(2), 113-125. <https://doi.org/10.7440/res65.2018.10>
- Rockwell, E. (2016). El trabajo de educar entre la guerra y el común. In *Vivir entre escuelas: relatos y presencias* (Vol. 53, Issue 9, pp. 851-874). <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Rodríguez, J. (2007). Ayer y hoy de la educación: reflexiones para el profesorado. *Pulso: Revista de Educación*, 30, 249-262. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2498345>
- Romero, F. (2012). Conflicto armado, escuela, Derechos Humanos y DIH en Colombia. *Revista Analisis Político*, 26(77), 57-84. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/44001/45251>
- Romero, Y. (2008). El juego de la guerra, niños, niñas y adolescentes en el conflicto armado en Colombia. Universidad Antonio Nariño y Pontificia Universidad Javeriana. <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n8/n8a10.pdf>
- Ruiz, M. (2013). Educación en tiempos de guerra: escuelas y facultades en el Beirut de la guerra civil 1984-1988. *Estudios de Asia y África*, 48(1), 135-169. <https://www.jstor.org/stable/23608155>
- Sanchez, A. (2017). Aulas en guerra y paz. En Siglo del hombre editores, *Los saberes de la guerra, memoria y conocimiento intergeneracional del conflicto en Colombia* (pp. 1-39). <https://www.jstor.org/stable/j.ctt2204r19.7>
- Torres, L. (2016). Historia reciente en la escuela colombiana: acercamiento a las nociones de memoria, historia y conflicto. *Revista Colombiana de Educación*, 1, 165-185. <https://doi.org/10.17227/01203916.71rce165.185>
- Turner, G. (2006). Construir la resiliencia en la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 12(1), 7-23. <https://doi.org/10.12968/bjsn.2017.12.2.98>



Angie Espinosa Ortega, Marleny Restrepo Valencia

- Unesco (2011). Los conflictos armados y la educación: espiral mortífera. In *Seguimiento de la EPT (Escuela para todos) en el mundo 2011* (pp. 146–207). <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/gmr2011-part2-ch3-es.pdf>
- Unesco (2015). Declaración de Incheon Marco de Acción. En Organización de las Naciones Unidas (ONU). Unicef, Grupo del Banco Mundial, Organización Internacional del Trabajo, PNUD, ACNUR. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Unesco, I. I. for E. P. (2002). *Educación in emergencias. The challenge of reconstruction* (Issue 3).
- Valencia, M. I., Ramírez, M., Fajardo, M. A. y Ospina, M. C. (2015). De la afectación a nuevas posibilidades: niñas y niños en el conflicto armado colombiano. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 1037–1050. <https://doi.org/10.11600/1692715x.13234251114>
- Vélez, G., Ortega, P. y Merchán, J. (2017). La escuela en ecologías violentas: entre las políticas y la pedagogía de la memoria. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 8(1), 187–201. <https://doi.org/10.18175/vys8.1.2017.11>