



CARTA DE AUTORIZACIÓN

CÓDIGO

AP-BIB-FO-06

VERSIÓN

1

VIGENCIA

2014

PÁGINA

1 de 2

Neiva, 07 de marzo de 2022

Señores

**CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN**

**UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA**

Ciudad

El (Los) suscrito(s):

**Carmen Elena Perdomo Roa**, con C.C. No. **55.216.111** de Aipe y **Yinet Trujillo Bonilla**, con C.C. No. 55.215.947 de Aipe. Autor(es) de la tesis y/o trabajo de grado titulado **Imaginación Narrativa en Museos Escolares acerca de los Diálogos y Acuerdo de Paz: Aporte en la Construcción de la Memoria del Pasado Reciente**, presentado y aprobado en el año **2022** como requisito para optar al título de **Magíster en Educación y Cultura de Paz**.

Autorizo (amos) al CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN de la Universidad Surcolombiana para que, con fines académicos, muestre al país y el exterior la producción intelectual de la Universidad Surcolombiana, a través de la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

- Los usuarios puedan consultar el contenido de este trabajo de grado en los sitios web que administra la Universidad, en bases de datos, repositorio digital, catálogos y en otros sitios web, redes y sistemas de información nacionales e internacionales "open access" y en las redes de información con las cuales tenga convenio la Institución.
- Permita la consulta, la reproducción y préstamo a los usuarios interesados en el contenido de este trabajo, para todos los usos que tengan finalidad académica, ya sea en formato Cd-Rom o digital desde internet, intranet, etc., y en general para cualquier formato conocido o por conocer, dentro de los términos establecidos en la Ley 23 de 1982, Ley 44 de 1993, Decisión Andina 351 de 1993, Decreto 460 de 1995 y demás normas generales sobre la materia.
- Continúo conservando los correspondientes derechos sin modificación o restricción alguna; puesto que, de acuerdo con la legislación colombiana aplicable, el presente es un acuerdo jurídico que en ningún caso conlleva la enajenación del derecho de autor y sus conexos.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, "Los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores", los cuales son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables.

EL AUTOR/ESTUDIANTE:

Firma:

**CARMEN ELENA PERDOMO ROA**

EL AUTOR/ESTUDIANTE:

Firma:

**YINET TRUJILLO BONILLA**

Vigilada Mineducación



**UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA  
GESTIÓN DE BIBLIOTECAS**



**CARTA DE AUTORIZACIÓN**

**CÓDIGO**

**AP-BIB-FO-06**

**VERSIÓN**

**1**

**VIGENCIA**

**2014**

**PÁGINA**

**2 de 2**

Vigilada Mineducación

La versión vigente y controlada de este documento, solo podrá ser consultada a través del sitio web Institucional [www.usco.edu.co](http://www.usco.edu.co), link Sistema Gestión de Calidad. La copia o impresión diferente a la publicada, será considerada como documento no controlado y su uso indebido no es de responsabilidad de la Universidad Surcolombiana.



**TÍTULO COMPLETO DEL TRABAJO:** Imaginación Narrativa en Museos Escolares acerca de los Diálogos y Acuerdo de Paz: Aporte en la Construcción de la Memoria del Pasado Reciente.

**AUTOR O AUTORES:**

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
PERDOMO ROA	CARMEN ELENA
TRUJILLO BONILLA	YINET

**DIRECTOR Y CODIRECTOR TESIS:**

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre

**ASESOR (ES):**

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
QUINTERO MEJÍA	MARIETA

**PARA OPTAR AL TÍTULO DE:** Magíster en Educación y Cultura de Paz.

**FACULTAD:** Educación

**PROGRAMA O POSGRADO:** Maestría en Educación y Cultura de Paz

**CIUDAD:** Neiva      **AÑO DE PRESENTACIÓN:** 2022      **NÚMERO DE PÁGINAS:** 123

**TIPO DE ILUSTRACIONES** (Marcar con una X):

Diagramas \_\_\_ Fotografías x Grabaciones en discos \_\_\_ Ilustraciones en general \_\_\_ Grabados \_\_\_  
Láminas \_\_\_ Litografías \_\_\_ Mapas \_\_\_ Música impresa \_\_\_ Planos \_\_\_ Retratos \_\_\_ Sin ilustraciones \_\_\_ Tablas  
o Cuadros \_\_\_

**SOFTWARE** requerido y/o especializado para la lectura del documento:

**MATERIAL ANEXO:**

Vigilada Mineducación

La versión vigente y controlada de este documento, solo podrá ser consultada a través del sitio web Institucional [www.usco.edu.co](http://www.usco.edu.co), link Sistema Gestión de Calidad. La copia o impresión diferente a la publicada, será considerada como documento no controlado y su uso indebido no es de responsabilidad de la Universidad Surcolombiana.



**PREMIO O DISTINCIÓN** (En caso de ser LAUREADAS o Meritoria):

**PALABRAS CLAVES EN ESPAÑOL E INGLÉS:**

<u>Español</u>	<u>Inglés</u>
1. Imaginación narrativa	Narrative imagination
2. Memoria	Memory
3. Pasado Reciente	Recent past
4. Educación	Education
5. Diálogos de Paz	Peace Dialogues
6. Acuerdo de Paz	Peace agreement

**RESUMEN DEL CONTENIDO:** (Máximo 250 palabras).

El propósito de la investigación es reconocer los aportes de la imaginación narrativa en procesos de reflexión acerca de los diálogos y Acuerdo de Paz para la construcción de la memoria del pasado reciente en contextos escolares. Para ello, se trazan como objetivos lograr interpretar las reflexiones de niños y niñas acerca de la historia de los diálogos y del Acuerdo de Paz a partir del cultivo de la imaginación narrativa como aporte para la construcción de la memoria del pasado reciente en contextos escolares, así como promover el diálogo acerca de lo que nos pasó en los procesos de diálogos y el Acuerdo de Paz para fortalecer expectativas de escenarios posibles en la construcción de Paz.

La primera parte presenta el planteamiento del problema de investigación, los antecedentes y los referentes conceptuales sobre imaginación narrativa, imaginación moral, el ejercicio de la memoria y el pasado reciente, se introduce el marco teórico alrededor de los mismos tópicos, encontrando respaldo en los aportes de Nussbaum, Lederach y Todorov.

Una segunda parte expone cómo la investigación se inclina por el paradigma cualitativo describiéndose con ello la ruta que respaldó la puesta en marcha de un taller didáctico que será propuesto como insumo para el Museo interactivo para impactar en el departamento.

Una tercera parte, señala el análisis de interpretación textual que proporcionó unidades de significación extraídas de las respuestas a preguntas abiertas que, en el taller, los niños pudieron responder; las intervenciones fueron audiograbadas y transcritas, se seleccionaron en razón a su representatividad en torno a los diálogos de paz.

Se concluye, reconociendo que fue atendido el problema de investigación a través de la ruta emprendida con sus objetivos; y se destacaron elementos significativos que pudieron ser cristalizados en los hallazgos.



**ABSTRACT:** (Máximo 250 palabras)

The purpose of the research is to recognize the contributions of the narrative imagination in reflection processes about the dialogues and the Peace Agreement for the construction of the memory of the recent past in school contexts. To do this, the objectives are set to interpret the reflections of boys and girls about the history of the dialogues and the Peace Agreement from the cultivation of the narrative imagination as a contribution to the construction of the memory of the recent past in school contexts, as well as promoting dialogue about what happened to us in the dialogue processes and the Peace Agreement to strengthen expectations of possible scenarios in the construction of Peace.

The first part presents the approach to the research problem, the background and conceptual references on narrative imagination, moral imagination, the exercise of memory and the recent past, the theoretical framework is introduced around the same topics, finding support in the contributions by Nussbaum, Lederach and Todorov.

A second part exposes how the research leans towards the qualitative paradigm, thus describing the route that supported the implementation of a didactic workshop that will be proposed as an input for the Interactive Museum to impact the department.

A third part points to the analysis of textual interpretation that provided meaning units extracted from the answers to open questions that, in the workshop, the children were able to answer; the interventions were audio-recorded and transcribed, they were selected based on their representativeness around the peace talks.

It is concluded, recognizing that the research problem was addressed through the route undertaken with its objectives; and significant elements that could be crystallized in the findings were highlighted.

**APROBACION DE LA TESIS**

Nombre Presidente Jurado: **ELISABET AMOR ROMERO**

Firma:

*Elisabet Amor R.*

Nombre Jurado: **CAROLINA CUELLAR SILVA**

Firma:

*Carolina Cuellar Silva*

Nombre Jurado: **HIPÓLITO CAMACHO COY**

Firma:

*Hipólito Camacho Coy*

Imaginación Narrativa en Museos Escolares acerca de los Diálogos y Acuerdo de Paz:  
Aporte en la Construcción de la Memoria del Pasado Reciente

por  
Carmen Elena Perdomo Roa  
Yinet Trujillo Bonilla

Universidad Surcolombiana  
Facultad de Educación  
Maestría en Educación y Cultura de paz  
Cohorte VIII-G  
Neiva - 2022

Imaginación Narrativa en Museos Escolares acerca de los Diálogos y Acuerdo de Paz:  
Aporte en la Construcción de la Memoria del Pasado Reciente

por  
Carmen Elena Perdomo Roa  
Yinet Trujillo Bonilla

Tesis de grado presentada para optar al título de:  
Magíster en Educación y Cultura de paz

Asesora:  
Marieta Quintero Mejía, PhD

Universidad Surcolombiana  
Facultad de Educación  
Maestría en Educación y Cultura de paz  
Cohorte VIII-G  
Neiva - 2022

**Nota de aceptación**

---

---

---

---

---

**Presidente**

---

**Jurado**

---

**Jurado**

**Neiva, 20 de enero de 2022**



## Índice General

	<b>Pág.</b>
Presentación .....	6
Capítulo I – Planteamiento del Problema .....	11
1.1. Problema de investigación.....	11
1.2. Objetivos.....	18
1.2.1. Objetivo general .....	18
1.2.2. Objetivos específicos.....	18
2. Justificación.....	18
Capítulo II – Antecedentes y Referente conceptual.....	23
2.1. Enseñanza del pasado reciente .....	23
2.2. Imaginación narrativa.....	28
2.3. Diálogos y Acuerdo de Paz .....	31
2.4. Pedagogías de los Museos vivos e itinerantes.....	39
2.5. El Museo itinerante de la Memoria .....	41
Capítulo III – Marco Teórico.....	46
3.1. Imaginación narrativa.....	46
3.2. Imaginación Moral .....	51
3.3. Memoria del pasado reciente.....	57
3.3.1. Memoria y narrativa .....	57
3.3.2. Usos de la memoria, memoria ejemplar .....	60
3.4. Diálogos y Acuerdo de Paz .....	61
3.4.1 Noción de Paz.....	61

3.4.2. Paz en Educación.....	63
3.4.3. Acuerdo de Paz.....	66
3.5. Contexto educativo y memoria histórica: Museos escolares.....	69
Capítulo IV – Metodología de Estudio .....	76
4.1. Enfoque.....	76
4.2. Diseño.....	77
4.3. Instrumento de recolección de información .....	799
4.4 Sujetos de enunciación.....	80
4.5. Descripción del contexto: Actores y escenarios.....	800
4.5.1. Contexto departamental.....	8080
4.5.2. Contexto municipal .....	822
4.5.3. Institución educativa.....	833
4.6. Categorías de análisis .....	844
Capítulo V – Resultados .....	87
5.1. Imaginación Narrativa acerca de los Diálogos de Paz .....	87
Capítulo VI - Conclusiones y Recomendaciones.....	93
6.1. Conclusiones.....	93
6.2. Recomendaciones .....	95
Referencias.....	97

## Presentación

*La educación no cambia al mundo, cambia a las personas que cambiarán al mundo.*

*(Paulo Freire 1921-1927)*

El problema y los objetivos de la presente investigación se orientaron al reconocimiento de los aportes de la imaginación narrativa en procesos de reflexión acerca de los diálogos y Acuerdo de Paz para la construcción de la memoria del pasado reciente en contextos escolares. Promoviendo el diálogo acerca de lo que nos pasó en los procesos de diálogos y en el Acuerdo firmado entre el gobierno nacional y las guerrillas de las FARC EP se puede aportar en la construcción de escenarios posibles para la Paz.

En esta búsqueda, la presente propuesta investigativa propone el estudio del pasado reciente del país, a partir de la imaginación narrativa en la puesta en marcha de un Museo interactivo para el departamento del Huila, que, como museo vivo, *viaje* de institución en institución educativa, ayudando a aprender a construir memoria. El aula de clase es un contexto en el que se recuerda lo que pasó, pero aún sigue siendo un espacio en donde se aprende a hacerlo. En ese sentido, el Museo contiene talleres para ser aprovechados en dos posibles escenarios: la presencialidad y la virtualidad.

Un buen comienzo para contribuir a la construcción de memoria en contextos escolares es otorgar relevancia a los diálogos de Paz, tras la firma del Acuerdo de Paz para aportar en la verdad, justicia, reparación y no repetición (Cote, 2021).

Para alcanzar los aspectos enunciados, esta investigación se constituye a partir de tres partes globales, distribuidas en seis capítulos. El primer capítulo titulado Planteamiento del problema, expone y precisa antecedentes que enmarcan el conflicto armado y los diálogos de paz en Colombia.

El segundo capítulo se ha destinado para el marco teórico. Allí se abordaron antecedentes más precisos con relación a la pedagogía de la paz. Se atendieron los postulados de Nussbaum, de Lederach y de Todorov cuyos aportes conceptuales y teóricos fortalecieron el diseño de talleres pedagógicos para que la niñez y la juventud valoren el ejercicio de *recordar* como camino para *No repetición*.

En su conjunto, tanto antecedentes como referentes conceptuales, permitieron demostrar que el maestro está llamado a aportar en su compromiso por abordar el tema de la Paz, en cumplimiento, incluso, de lo estipulado por el gobierno nacional (Ley 115 de 1994, Ley 1732 de 2014),

Seguidamente, ofrecemos el capítulo de metodología en la cual se adoptó el paradigma cualitativo. Asimismo, se procedió a la descripción de la ruta que respaldó la puesta en marcha de un taller didáctico. Con la implementación de dicho taller, se obtuvo la información de seis sujetos: cuatro niños y dos niñas pertenecientes al grado cuarto de la Institución Educativa Jesús María Aguirre Charry, sede Ciudadela en el municipio de Aipe - Huila (Colombia).

Ligado al planteamiento del problema de investigación, los antecedentes investigativos y los referentes conceptuales sobre imaginación narrativa, imaginación moral, el ejercicio de la memoria y el pasado presente, se introduce el marco teórico alrededor de los mismos tópicos, encontrando respaldo en los aportes de Nussbaum, Lederach y Todorov.

El ejercicio académico termina definiendo una cuarta parte del documento, la cual se destina a señalar el análisis de interpretación general que proporcionó unidades de significación extraídas de las respuestas a preguntas abiertas que, en medio del taller, los

niños y las niñas respondieron. Las intervenciones que fueron audio grabadas y transcritas, se analizaron atendiendo a los modos de comprensión de los estudiantes en torno a los diálogos de paz.

En esa medida, el presente documento culmina presentando las conclusiones, atendido al problema de investigación a través de la ruta emprendida con sus dos objetivos. Uno de los hallazgos se refiere a la manera como la imaginación narrativa permitió cultivar la humanidad.

En la puesta en marcha de los museos escolares, se fomentan oportunidades para compartir con las demás personas emociones, creencias y sentimientos.

También se concluye que la construcción de la memoria individual y colectiva alrededor de la paz se constituye un repertorio para fortalecer lazos de convivencia, profundizar en el proceso identitario y transmitir esperanzas de transformación.

Por otra parte, se concluye que los diálogos fueron considerados como mecanismo para que las personas vivan mejor. En esa tónica, es indiscutible que las mismas instituciones educativas adopten estrategias para aproximar a la sociedad al análisis y discusión del papel de los respectivos diálogos de Paz que han sido implementados como búsqueda de la finalización del conflicto armado.

Se propone que los docentes que implementen estrategias pensando en la Paz, se apoyen en estrategias didácticas desde la imaginación narrativa para aportar en la construcción de la convivencia pacífica en la búsqueda de la No repetición.

La construcción de la memoria del pasado reciente en contextos escolares permite el aprendizaje reflexivo: del pasado siempre se aprende; se aprende a valorar, se aprende para no repetir los errores, se aprende para corregirse y seguir adelante, se aprende para

madurar la condición humana y contingente, se aprende para comprender lo sucedido, se aprende para entender al otro.

La memoria del pasado reciente, a partir de la implementación de acciones pedagógicas mediadas por la imaginación narrativa, genera vínculos de identidad entre personas y territorios, dando lugar a sentimientos de pertenencia. Por esta razón, la implementación de estrategias como la del Museo en la enseñanza formal, conservan gran relevancia y serán siempre acogidas por todos los miembros de la comunidad educativa.



## Capítulo I – Planteamiento del Problema

### 1.1. Problema de investigación

Un tema clave para la escuela y la educación del continente latinoamericano y de Colombia, en especial para el terreno de las ciencias sociales escolares, lo constituyen la violencia política, los conflictos sociales y armados recientemente acaecidos, al igual que los diferentes diálogos y el Acuerdo de Paz suscitados en este país (Gutiérrez-Peláez, 2017; Herrera & Pertuz, 2020).

Precisamente, para este 2021, se hablarían de cinco años desde la firma del Acuerdo de Paz y tres años desde el inicio de la Jurisdicción Especial para la Paz (JEP); aunque se refieran avances en relación a macrocasos de secuestro y de ejecuciones extrajudiciales, las víctimas de otros delitos siguen esperando mayor agilidad en los trámites, y poder ver así, procesos en torno a lo pactado: verdad, justicia, reparación y no repetición (Cote, 2021).

Por todo ello, las iniciativas que de manera pedagógica inclinen la mirada a los atroces actos a los que ha sido expuesta una nación para que sus actuales generaciones no caigan en el olvido, se hacen cada vez más necesarias. Es ineludible visibilizar los hechos victimizantes, las angustias, problemas e incertidumbres por las que cruzan cada día quienes padecieron el absurdo de la guerra.

Las víctimas del conflicto armado que por más de medio siglo marcó a este país, necesitan ser tratadas sin acepción de personas. Dicha inmersión en relación a aquellas víctimas, coincide con los debates sobre la pertinencia y orientación del retorno de la enseñanza de la historia como disciplina (Carretero, 2007; Palacios & Roca, 2017), lo



mismo que la trascendencia de introducir o no al aula ciertos contenidos considerados neurálgicos para algunos sectores de la sociedad (Arias, 2015).

Por todo lo expuesto hasta aquí es que contemplar la oportunidad que ofrecen los museos escolares se convierte en un motivo de investigación. Museos tras los cuales las comunidades educativas puedan sentirse interpeladas, empezando por atender la imaginación narrativa acerca de los diálogos y el acuerdo de Paz.

Vestigios de guerras mundiales que de manera indiscutible han marcado a la humanidad, develan que, paralelo al ejercicio de su superación con pactos, firmas y acuerdos, persisten las acciones violentas algunas, sobre los sobrevivientes y las víctimas. Eso hace pensar que el ejercicio de la memoria sigue en constante afectación.

Una memoria importante en Colombia, como en otras partes del mundo en donde el flagelo de la guerra ha dejado víctimas, gira en función de la verdad, justicia, reparación y no repetición. Se trata de una memoria que se ha valido de diversas estrategias, pedagógicas casi todas, para alzar sus voces, permitirles a otros que se unan a su reflexión mientras revelan a través de narrativas sus experiencias individuales y colectivas, los horrores vividos, deseando ser reparados -posiblemente-, deseando que la verdad sea revelada -es entendible- y aspirando a que se haga justicia básicamente y que aquellos actos atroces nunca más se vuelvan a repetir.

Entre esas estrategias acogidas y reconocidas en todo el mundo, se encuentran varias en torno al Holocausto, como son “El diario de Ana Frank”, “Casa museo Ana Frank”, “Centro Mundial de Conmemoración de la Shoá”, “Museo Yad Vashem”, “Museo Terezin Memorial”, y otras que se traen a mención como el museo “War childhood” en Bosnia, “Lápiz, papel y bombas” (en las colonias europeas ubicadas en la

península ibérica), el “Museo de la memoria y los Derechos Humanos” (Chile) y el “Museo Itinerante: ¡Adiós a la guerra! Los colores de la paz”, experiencia impulsada en Colombia por el Colectivo Nacional en Educación para la paz en el año 2014.

Vale la pena recalcar aquí que las actuales reformas educativas, como la promulgación de nuevas reglamentaciones curriculares sobre lo que se debe enseñar en la educación básica y media (Derechos Básicos de Aprendizaje) para el caso específico del área de ciencias sociales en Colombia (Díaz, 2020), han eludido la discusión sobre la actual coyuntura histórica que atraviesa el país, en el que décadas de guerra y luchas por la memoria debiera interpelar lo que se enseña en la escuela (Herrera & Pertuz, 2020).

Por tanto, es coyuntural la lucha por otorgarle un vital espacio al ejercicio colectivo y pedagógico de construir significados desde la escuela, puesto que el recuerdo es una herramienta para que el aprendizaje sea significativo, y para que el presente no repita los errores del pasado.

A propósito de reglamentaciones curriculares, sí se cuenta con una pronunciada a favor del uso constructivo y pedagógico que tiene la memoria, aunque sigue estando más en el papel que en la práctica escolar: la Cátedra de la Paz prevista desde el gobierno colombiano a través del Ministerio de Educación Nacional (2014; 2015).

Lo cierto es que la enseñanza de las ciencias sociales, especialmente de la historia, cuando el pasado reciente debe redescubrirse a los ojos de las actuales generaciones, cobra relevancia para que la niñez y la juventud cuenten con herramientas para cuestionar las verdades planteadas desde el espacio oficial, y quitarse el velo a la hora de descubrir las versiones que se conservan escondidas para favorecer el sistema estructural (Arias, 2015).

Por ello, es necesario que las ciencias sociales como área del conocimiento inserta en el plan de estudios de la educación ofrecida en Colombia, cumpla un propósito clave en los estudiantes de la básica y la media de colegios y escuelas; todos ellos, junto a los adultos que los rodean, merecen construir colectivamente la definitiva posición ética pero también política que, muy seguramente, sostendrán en su vida.

La escuela de hoy aún conserva la intensión de ofrecer la formación que descarte el fomento de aquellas posiciones hegemónicas que alimentaron a los ciudadanos por décadas de violencia en el país, y que, a cambio de ello, construya ideales y acciones alrededor de una paz anhelada y definitiva, aunque imperfecta (Molina & Muñoz, 2009).

Con todo ello, la práctica en el aula presenta un problema: frente al panorama actual de la historia y las memorias del pasado reciente, lo que ha prevalecido es una enseñanza disciplinar, hegemónica, tradicional y oficial basada en temas (Díaz, 2020), actuar que puede vencerse con la posibilidad que ofrecen estrategias pedagógicas, como lo son los muros escolares.

La limitación que ronda en la enseñanza de la historia, radica entonces en considerar el ofrecimiento al estudiante de los eventos del pasado reciente, con un enfoque de fechas, descripción de hechos y personajes emblemáticos. Es necesario recurrir al potencial motivador de la estética y de la artística tras del cual se consiga el desarrollo del pensamiento histórico que incluya hacer memoria de diversas versiones de la historia, como incluso, lo propone la misma Cátedra de la Paz.

En tal sentido, esta investigación busca una salida a esta carencia y decide empezar por reconocer e interpretar las reflexiones de niños y niñas del grado cuarto de básica primaria de la Institución Educativa Jesús María Aguirre Charry de Aipe (Huila), en

torno a los diálogos que hacen parte de la historia de los acuerdos de Paz, y para ello, se decide hacerlo a partir del cultivo de la imaginación narrativa como aporte para la construcción de la memoria del pasado reciente y que posterior a esto, se le pueda manifestar a la institución educativa la manera como puede ser potencializada dicha imaginación moral, aprovechando los museos escolares.

Se necesita, entonces, abordar la manera como a través de la imaginación narrativa, los hechos que marcaron la historia reciente del país y que hicieron parte de los principales recuerdos de personas, se convierten en memorias resignificadas para esta investigación. Estos hechos pudieron haber sido vividos por los actores sociales, pero también pudieron haber sido transmitidos.

Lo cierto es que cualquier forma de imaginación narrativa que pueda recuperarse en los niños y en las niñas, concibe la oportunidad de permitir un reconocimiento alrededor de los diálogos, del Acuerdo de paz y de su búsqueda para que las diferencias puedan resolverse de manera pacífica y que el país transite hacia una cultura de reconciliación, convivencia, tolerancia y no estigmatización, como camino pedagógico hacia la construcción de paz.

En el ejercicio de problematizar esta práctica, se hace necesario abordar las referencias que expresan comúnmente los infantes frente a los acontecimientos del pasado, y que en la mayoría de casos ni siquiera son escuchadas por sus docentes.

Las expresiones de los menores suelen ser concebidas como algo aburrido y sin sentido, teniendo en cuenta las carencias frente a la promoción de un pensamiento crítico e histórico de su entorno familiar y social. Pero, por el contrario, pueden llegar a ser promovidas para descartar el olvido y la indiferencia.

La enseñanza del pasado reciente en la escuela puede mostrar a los niños y niñas, pero también a docentes y padres de familia, que el tiempo está presente en todas aquellas acciones o experiencias, en el propio pensamiento, reflexiones, modos de razonamiento, creaciones materiales e inmateriales, lenguaje y narraciones de todos los miembros de la comunidad.

Es urgente, de esta manera, trabajar desde lo pedagógico el tema de los diálogos y el Acuerdo de paz con miras a la memoria para la no repetición. Los actores educativos deben conocer las causas, pero también las consecuencias históricas que han oscurecido al país y al mundo para que haya sido necesario concebir los diálogos y la búsqueda de la paz.

La escuela está convocada en gran medida a ver las formas de hacer memoria, como mecanismo que busca el reconocimiento público, como oportunidad para que los ciudadanos manifiesten sus anhelos de vivir y de convivir pacíficamente. La escuela es un espacio para que los niños y las niñas instauren reclamos cuando perciben la presencia de la violación de sus derechos, así como para tener fuerza a la hora de rechazar todo tipo de violencia cultural y estructural: para todo ello conviene el ejercicio de la memoria.

Por sencillos que sean los mensajes de los infantes, deben ser en cualquier parte del mundo expresiones contundentes y emotivas; los niños tienen derecho a conocer lo ocurrido y reconocer tras nombres y demás datos identitarios. Lo sucedido no debe quedar en el olvido y caer en la indiferencia.

Esos reconocimientos de lo acontecido, deben llenar de esperanza a las generaciones presentes para que la paz sea alcanzada.

Como se ha visto hasta aquí, sigue vigente la necesidad de abordar las memorias del pasado reciente en la escuela. El deber ser de la escuela se entrelaza con el reconocimiento mutuo y el fin de consolidar una historia que nos pertenece. Se necesita volver la mirada hacia las memorias, hacia los relatos condensadores del pasado reciente, cuya principal función es la de garantizar intersubjetividades, utilizando lenguajes y escenarios del momento actual.

Este ejercicio de recordar para no volver a repetir, y que puede darse con fuerza didáctica y pedagógica tras implementar los museos escolares, resalta como frase insignia de la transición después de largos periodos de violencia, la expresión “nunca más”, y representa el sentir de miles de colombianos. A través de la insistencia de no olvidar, se busca aleccionar y evitar que las generaciones transiten por las incertidumbres y penurias que otros vivieron.

Pero, además, esta reflexión reconoce que el pasado no tiene la misma fuerza en el presente por doloroso que este sea. Se trata de un pasado que adquiere otros significados para los niños y las niñas. Con el ejercicio de conocer este pasado, no necesariamente se estaría garantizando que nuevos conflictos sociales dejen de emerger e inclusive que lo hagan con mayor ignominia. Allí resulta aún más ensordecedor el enunciado: *Para que el pasado no se vuelva a repetir, pero en este momento se está repitiendo. ¿Qué hacer entonces, en el ámbito educativo para que esto no se vuelva a repetir?*

Por lo descrito hasta aquí, es que el presente ejercicio investigativo destaca la necesidad en la Institución Educativa Jesús María Aguirre Charry de Aipe (Huila) de fortalecer expectativas de escenarios posibles en la construcción de paz como los son los museos itinerantes, y se ubica en la siguiente pregunta que orienta el estudio: ¿Cuáles son

los aportes de la imaginación narrativa en procesos de reflexión acerca de los diálogos y el Acuerdo de Paz para la construcción de la memoria del pasado reciente en contextos escolares?

## **1.2. Objetivos**

### ***1.2.1. Objetivo general***

Reconocer los aportes de la imaginación narrativa en procesos de reflexión acerca de los diálogos y Acuerdo de Paz para la construcción de la memoria del pasado reciente en contextos escolares.

### ***1.2.2. Objetivos específicos***

- Interpretar las reflexiones de niños y niñas acerca de la historia de los diálogos y del Acuerdo de Paz a partir del cultivo de la imaginación narrativa como aporte para la construcción de la memoria del pasado reciente en contextos escolares.
- Promover el diálogo acerca de lo que nos pasó en los procesos de diálogos y el Acuerdo de Paz para fortalecer expectativas de escenarios posibles en la construcción de Paz.

## **2. Justificación**

El presente estudio, hace parte del macroproyecto denominado Pedagogía de la memoria en la escuela: Museos vivos. Este macroproyecto es una iniciativa que se configura a partir de la pertinencia y la relevancia de cada uno de los proyectos asociados que, como el presente, cuentan con su identidad particular y se convierten en la expresión de los contextos y los actores en el cual se desarrolla, de manera que se respalda así la búsqueda de estrategias que impacten el quehacer de las instituciones educativas de la región huilense y de los ámbitos comunitarios.

El estudio se esfuerza por movilizar las memorias locales y vivas en la escuela a partir de la reflexión y comprensión de lo que nos pasó, desde donde se deben asumir elementos teóricos y metodológicos al macroproyecto mencionado, y liderado por la Universidad Surcolombiana.

La academia concede la razón para que ejercicios investigativos como este se justifiquen por el potencial que conserva la pedagogía de la memoria para interpretar acontecimientos recientes, aleccionar e impedir que el goce de la vida sea limitado y considerar la búsqueda de la garantía de la no repetición de actos atroces que inundan la historia de la humanidad.

Con relación a la memoria, y desde la posibilidad que ofrece la escuela, transformar todo el dolor en esperanza, es lo que la pedagogía y específicamente las ciencias sociales, pueden aportar a Colombia. La escuela con acciones reflexivas, manifiesta su interés en progresar en su compromiso frente al fomento de la convivencia ciudadana y la disminución de la violencia, a la que ha estado abocado el país.

En esa medida, la memoria se relaciona con la educación para la Paz y se convierte en un mecanismo alrededor de la consolidación de ideas y de habilidades para la vida. Todo ejercicio investigativo que rescate el imaginario de los estudiantes es un potencial espacio de reflexión para el cuerpo docente, y no solo un espacio de formación de la niñez y la juventud. Y aquí se considera como ese primer y definitivo gran paso para sembrar expectativas de escenarios posibles en la construcción de paz como los son los museos itinerantes.

Puede apreciarse este ejercicio de la rememoración como un puente que activa la relación entre las niñas y los niños, entre los pares, pero también entre ellos y los adultos



(padres y líderes locales), de modo que es toda una oportunidad para desarrollar comportamientos frente a la imaginación que giren en torno a las paces.

En sí, investigaciones como la presente, develan la manera como experiencias referidas a la memoria, no solo trascienden el potencial imaginario del estudiante, sino que activan valores y habilidades que la escuela siempre se compromete a fortalecer: la paz, la expresión, el liderazgo, la convivencia, el patriotismo, el sentido de pertenencia, la comunicación, habilidades lectoras, habilidades de pensamiento crítico (Moreno-Vera, 2018), el uso y provecho del tiempo libre, y todo un cúmulo de saberes que oscilan entre la lógica contextual de quienes trabajan por la recuperación de la memoria histórica.

En este escenario, y a pesar de los limitantes que rodean la enseñanza de las ciencias sociales (Díaz, 2020), desde luego que se justifica aprovechar la escuela para pensar un hipotético escenario del posconflicto.

Se aspira una escuela que deleve multitud de factores a favor para que transversalice todas aquellas acciones curriculares que se contemplan en su Proyecto Educativo Institucional, y corrobore que son bienvenidos aquellos ejercicios en donde tiene cabida la imaginación narrativa. Se aspira que este sea el caso de la Institución Educativa Jesús María Aguirre Charry de Aipe (Huila), en donde la imaginación narrativa es elegida como la mediación pedagógica para la presente investigación.

En el ámbito del museo escolar, los procesos de reflexión acerca de los diálogos y Acuerdo de Paz cobran realce estético y artístico que en realidad vehiculiza la construcción de la memoria del pasado reciente, porque siempre la comunidad educativa ha comprobado que las estrategias llenas de símbolos, arte y belleza, motivan al estudiantado.

En los infantes, en los jóvenes y en general en todo tipo de escolares, las diversas manifestaciones que pongan en juego la imagen, lo desconocido, plasticidad, la comunicación y la acción han tenido gran acogida (Martínez-Báez, 2021).

De esta manera, se justifica persistir en la búsqueda de la verdad para que se haga pública en la escuela, con acciones dentro de las cuales se puede incluir la reflexión como paso previo a la participación en museos escolares, puesto que a través de lo uno y de lo otro, toda una comunidad se sentiría interpelada y podría reforzar la idea de darle voz a quienes no han tenido voz.

Es importante mencionar que sigue justificándose toda iniciativa que, emprendida en el currículo escolar, tienda a construir memoria. En tal sentido, esta exploración es una fase inicial dentro de la ruta hacia la concepción de lo que puede ser el museo escolar en la Institución Educativa Jesús María Aguirre Charry de Aipe (Huila), porque despeja cualquier duda referente a la contemplación de actividades tras las cuales se puedan observar mejoras en lo académico y en lo relativo al clima escolar.

Como docentes, la ruta se inicia para concebir expectativas de escenarios posibles en medio de un proceso de acompañamiento pedagógico a los infantes. Los escenarios alternativos propios de propuestas de intervención que se deriven de las expectativas de los estudiantes, han sido clausurados por décadas de tradicionalismo, pero existe la promesa de dejar atrás también las fallas del sistema educativo, y dar el paso hacia la paz que merece también la escuela.

De modo que se justifica haber inclinado el estudio hacia la relevancia de la memoria, de la educación para la Paz y la consolidación de ideas y de habilidades para la vida. Se justifica empezar por el rescate del imaginario de los estudiantes para sembrar

expectativas de escenarios posibles en la construcción de paz como los son los museos itinerantes.

Este ejercicio aborda una herramienta didáctica como lo es el taller, con el convencimiento que posibilita procesos de reflexión colectivos, de modo que en medio del acompañamiento que sus docentes investigadoras y pertenecientes a la comunidad de la Institución Educativa Jesús María Aguirre Charry de Aipe (Huila) le otorguen en su momento, este ejercicio investigativo se justifica aún más en su accionar y se descubre con beneplácito motivos para impulsar a mediano plazo, los museos escolares que, itinerantes o no, surjan en el departamento del Huila.

## **Capítulo II – Antecedentes y Referente conceptual**

Haciéndose necesario generar una reflexión en torno a la posibilidad de rescatar la memoria y de comprender la manera como se relaciona con la educación para la Paz, el presente capítulo pretende relacionar conceptos desde los estudios, iniciativas, programas y experiencias de corte nacional, así como de corte internacional, relacionados con el tópico del pasado reciente, con los diálogos y acuerdos del conflicto armado, y con los museos escolares.

Aquí se corrobora el papel de la pedagogía tras la imaginación narrativa en el marco del conflicto armado cuando existen hechos que demandan recordación puesto que existe el deseo de alcanzar la paz. Es la escuela un terreno avanzado como para aspirar a que dichos acontecimientos no se repitan.

El capítulo de antecedentes y del reconocimiento de referentes conceptuales que se abordan durante esta investigación, motiva el acercamiento a diversas fuentes en el ámbito académico vinculadas con la pedagogía del posconflicto, organizándose lo hallado dentro de los siguientes subtemas: la Enseñanza del pasado reciente, la Imaginación narrativa, Diálogos y Acuerdo de paz, Pedagogías de los museos vivos e itinerantes y el Museo itinerante de la memoria.

### **2.1. Enseñanza del pasado reciente**

Referirse a la enseñanza del pasado reciente implica ligar el derecho de hacer memoria y de sostener un diálogo con el presente y con lo acontecido, creando espacios que permiten desarmar las situaciones y, en el caso colombiano, visibilizar diferentes actores del conflicto armado, así como sus versiones sobre la guerra, en las cuales se

incluyen experiencias de la historia que no han sido reconocidas como oficiales (Aponte, 2012).

La enseñanza del pasado reciente ha sido una oportunidad encontrada dentro de las experiencias asumidas frente a casos como el de Alemania, Argentina y Chile. Se trata de experiencias centradas en el deseo de recordar para no repetir hechos tan atroces y que, por el contrario, han aprovechado el aula para inspirar a líderes y a ciudadanos a la recordación de lo vivido como manera de prevenir volver a caer en los errores del pasado reciente.

Colombia no habrá sufrido episodios como los del Holocausto nazi, pero sí cuenta con un contexto del cual es vital hacer memoria y en donde las posibilidades didácticas y pedagógicas pueden llevar a estudiantes y a maestros a concebir el aprendizaje desde un enfoque en el que confluyen diversos testimonios, silencios, documentos históricos y una amplia gama de objetos y de recursos visuales y multimediales que dan cuenta de la sombra de un pasado reciente.

En el mundo entero, la intención de educar en la paz, en la no violencia, en el respeto, la conciencia y los Derechos Humanos, viene siendo motivo de reflexión y de acción; la escuela colombiana no es ajena a ese objetivo. En cada escuela, se aprecian diversos elementos que combinados dan realce a la memoria histórica, de modo que se hace posible formar a las actuales generaciones en la necesidad de prevenir las amenazas sociales que han enmarcado al país.

La indignación colectiva ve en diversas estrategias escolares una oportunidad de impulsar la recordación histórica y de recuperar la vergüenza. Diversas estrategias sostenidas por maestros, padres de familia y estudiantes, permiten difundir las

experiencias de crueldad padecidas por la misma comunidad educativa y por la sociedad civil.

Buscar la paz es dejar atrás los horrores de la guerra. El dolor de la tragedia sufrida por generaciones anteriores es tocado en diversas áreas del conocimiento y es rescatada casi sin proponérselo en las variadas actividades de la escuela, de manera que la verdad llega a ser conocida, pudiéndose darle un buen lugar a la historia fortaleciendo el deseo de alcanzar la paz y previniendo a la sociedad de las atrocidades del conflicto armado.

Sin embargo, la inserción de ciertas temáticas en los currículos escolares constituye un desafío para las y los docentes comprometidos en la formación de ciudadanos capaces de superar la violencia crónica en la que se encuentra inmersa la nación colombiana, cuando se cuenta con la articulación tangible de la didáctica y la enseñanza de la historia (Roiz, 2011).

La formación de sujetos de paz junto con la construcción de una consciencia histórica demanda que los temas que giran en torno a la guerra en Colombia no sean problemáticas exclusivas de profesionales especializados, sino que por medio de las experiencias pedagógicas se dé la apertura a debates sociales que permitan el surgimiento de nuevas perspectivas que anteriormente no fueron incluidas en los planes de estudios de las instituciones educativas (Aguilera, 2017).

En el ámbito de la estructuración de los currículos escolares de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales en relación con la memoria del pasado reciente, se encuentra que la concepción tradicional de disciplina —aún no desaparecida— se asocia con la formación de ciudadanos para el Estado-nación. Y aunque se asegure que las

distintas disciplinas se reconozcan (Aguilera, 2017), no es garantía de que la historia esté tratándose en la escuela con un sentido de recordar para no repetir.

En una perspectiva tradicional, se ha vinculado la enseñanza de la historia con categorías de la psicología y visiones constructivistas del aprendizaje. Al lado de estas formas tradicionales se halla la sociología y la antropología cultural, indicando que estos modos de enseñar han generado narrativas que dependen de los contextos políticos y de cómo la política educativa o la ausencia de la misma (Aguilera, 2017), hace uso público de la memoria del pasado reciente.

En medio de estas políticas o de las ausentes, también se encuentra la manera de considerar la historia como un recurso narrativo desde donde contemplar el conocimiento situado (Jara et al., 2017), reconocer los conflictos, las tensiones, los lugares comunes, los ideales, los comportamientos, las incertidumbres y, en fin, la cultura que produce nuevos ordenamientos del conocimiento histórico y de las ciencias sociales en general (Aponte, 2012), para formar ciudadanos en democracias representativas.

Los distintos investigadores que analizan las tensiones entre historia y su enseñanza en relación con el pasado recurren a Ricoeur (2000), quien plantea los usos públicos del pasado en el presente, así como la relación entre memoria e historia.

En esa ruta, Cuesta (2011) indica que los procesos de enseñanza del pasado reciente en la escuela deben situar la relación conflictiva entre memoria e historia, en el marco de los usos públicos de esta última y en la disputa contra la hegemonía impuesta por el currículo escolar. Es precisamente en este contexto en donde la acción pedagógica debe proponerse orientar la superación de las asimetrías del poder dentro de la configuración del identitario político resultante (Cardona & Bárcena, 2015).

Para ello, la práctica pedagógica debe valorar el aprendizaje en la escuela como un espacio deliberativo fundado en la razón, diferido al potencial de la memoria, para mínimamente hacer conciencia de los errores cometidos, y de tener la oportunidad de concebir la justicia ante las víctimas (Aguilera, 2017).

No en vano Cuesta (2011), siguiendo a Metz, entiende la memoria como método para conocer, interpretar y valorar. Puede verse la memoria como significativo ejercicio en torno a promover su relación con la historia, de manera que se aprecie el diálogo activo, argumentativo y crítico sobre los hechos del pasado reciente.

La memoria es en donde se da cabida al cuestionamiento de los relatos que emergen, así como a las explicaciones históricas: ambos caminos posibles a la luz de la orientación ética que emanan los derechos humanos.

Rüsen (2001) asume la relación entre memoria e historia desde la razón anamnética desarrollada a partir de la justicia ante las víctimas. La concibe como un accionar en donde la narración es el medio expresivo que articula dicho nexo y su rol como función de la conciencia histórica.

Ahora bien, la narración es el medio expresivo en la misma medida en la que consigue mostrar tres rumbos: las experiencias vividas con respecto a los hechos históricos, los efectos políticos de ese pasado en el presente y el carácter de la conciencia histórica constituida (Torres, 2016).

En todo caso, el entendimiento del fenómeno del conflicto armado y el pasado reciente que atravesó Colombia con los diálogos y el acuerdo de Paz, propicia retos significativos para los escenarios educativos. Escenarios que, además de ser espacios de construcción crítica de una paz fluctuada instalada en la sociedad, se entienden como



responsables de la formación de las comunidades y de permitir que estas desplieguen sus capacidades.

Hasta aquí se ratifica que es fundamental desarrollar estrategias metodológicas y didácticas adecuadas para dar a conocer-instruir a los niños y niñas respecto a los acuerdos de paz y sus maneras de aportar a la transformación de un razonamiento crítico permeada por la memoria del pasado reciente del país. Una de esas estrategias es el museo escolar.

## **2.2. Imaginación narrativa**

Este apartado ratifica la intención del presente estudio, cuando manifiesta su interés en buscar reconocer los aportes de la imaginación narrativa en museos escolares acerca de los diálogos y el acuerdo de Paz en procesos de reflexión en la construcción de la memoria del pasado reciente.

De este modo, se hace necesario abordar la apabullante realidad del conflicto armado en Colombia, sus diferentes intentos de diálogos de Paz y, por último, el Acuerdo de Paz. El abordaje pedagógico de su aprendizaje en las escuelas es inexistente, al menos con la intención de permear seria y suficientemente los llamados planes de estudio.

Lo anterior corrobora que, tanto su tratamiento como su comprensión en las aulas ha sido escaso o nulo y donde se ha trabajado ha sido gracias a iniciativas institucionales particulares o a esfuerzos personales de docentes comprometidos, más que a directrices formales de orden nacional o a apuestas de políticas públicas por tramitar esta realidad del contexto a la escuela, de manera que llevar estos tópicos a los planes de estudio, aun requiere de ejercicios académicos y reflexivos dentro de los organismos educativos que tienen influencia autónoma en la construcción de los mismos.

Debido a este panorama, se hace urgente empezar por reivindicar la necesidad de acoger un tipo de saber sobre estos temas en los espacios educativos, desde posturas didácticas y pedagógicas acordes a las edades y contextos de los estudiantes. Se requieren apuestas responsables con las sensibilidades de las víctimas, pero también con los infantes y jóvenes que se aproximan a estos contenidos.

Conscientes de estos primeros pasos, el investigador Alba (2019) se propuso en su trabajo investigativo identificar los aportes de la imaginación narrativa en la promoción de una cultura de la empatía en el marco de una formación para la Paz.

Alba (2019), a través de la aplicación de instrumentos de recolección de información, buscó descubrir en los relatos la forma como el conflicto armado afectó la práctica pedagógica de docentes en ejercicio en el departamento del Caquetá.

Como producto de su trabajo investigativo, se da la reflexión acerca del lugar que tiene el ejercicio de imaginar comprensivamente las situaciones de sufrimiento y dolor para fortalecer el tejido social y descubrir el valor pedagógico que posee el fortalecimiento del pensamiento crítico a partir de las expresiones estético – comunicativas en torno a las paces.

Por su parte, la propuesta de Herrera y Pertuz (2016) parte de la idea de que el desconocer algunos sucesos del pasado lleva a una comprensión parcial de los mismos. Las autoras diseñen un ejercicio de narrativización partiendo de la necesidad de relacionar el pasado con el presente, aprender a deliberar históricamente y reflexionar sobre el acontecer social del tiempo y sus relaciones con la experiencia humana. Esto implica una inmersión en los escenarios educativos en donde revelar, leer, comprender,

interpretar y producir narrativas mediadas por la imaginación, busque la empatía (Argüello-Guzmán, 2018).

Herrera y Pertuz (2016) indican que después del Acuerdo de Paz, es necesario plantear estrategias que propicien una paz duradera en las diferentes regiones. Para ello se requiere un reposicionamiento de las formas de interpretar la historia en el pasado, en el presente y con miras al futuro; un futuro imaginado con cambios (Massip et al., 2017).

La propuesta pedagógica “Cuento para no olvidar” proyecta el abordaje de las narrativas e historias, relatos con los que el maestro erige una “ruta de estudio” de los hechos históricos como herramientas metodológicas y, a través de ellas, fomentar en los estudiantes la construcción de memorias en su interacción con los relatos.

La propuesta pedagógica considera tres elementos metodológicos: en primer lugar, un análisis crítico que busca una aproximación a un acontecimiento en cuestión por parte de los estudiantes, esto posible a través de diálogos y conversaciones con otras personas.

Un segundo elemento llamado Lectura Intertextual de Diferentes Narrativas, consigue un acercamiento a narrativas de tipo testimonial, ficcional, periodístico o académico. Allí, los estudiantes se involucran en estas narrativas, discuten cada relato con el ánimo de reconocer el significado del mismo.

En último lugar aparece el componente Producción de Narrativas, el cual se aborda como el gran objetivo de la propuesta, consistente en llevar a que los estudiantes produzcan nuevos relatos, fruto de su proximidad previa a la historia y a otros relatos. Es así como los participantes demuestran su comprensión y perspectiva de lo que se han ocupado a través de las narrativas.

Profundizar en la idea de la imaginación narrativa como recurso didáctico para afrontar la enseñanza de la historia de los diálogos de Paz y el Acuerdo de Paz, cristaliza lo más excelso de la urgente formación humanista que se requiere al ofrecer un medio concreto para incentivar en la comunidad educativa la acción de ponerse en el lugar de los otros. De la misma manera, permite considerar un abordaje transversal que trasciende las clases de ciencias sociales e historia, usuales dolientes del pasado reciente, y posibilita el tratamiento de la violencia desde posturas didácticas y pedagógicas que también pueden hacer parte del currículo oculto (Colloca, 2018).

La imaginación narrativa no puede resolver la peligrosa encrucijada entre el pavor de la carga de un pasado oprobioso y un presente amnésico y conformista, pero la educación sí podría hacerse cargo de lo que somos y de lo que quisiéramos llegar a ser.

Una educación pensada para la formación del ciudadano del mundo debe orientarse hacia el respeto por la vida, desde los valores universales de justicia y democracia, demostrando que solo de este modo es viable cimentar una sociedad pensada para todos; ello, aceptando la necesidad de cultivar la empatía en los estudiantes como eje de la formación integral de sujetos sensibles y reflexivos.

En conclusión, desde el aula de clase es posible planear acciones críticas de estos sujetos en la reconstrucción de una sociedad y educación para la democracia, donde la contribución de cada individuo lleve a la consolidación de la manifestación colectiva de ciudadanía del mundo.

### **2.3. Diálogos y Acuerdo de Paz**

Según Plazas-Díaz (2017) durante el conflicto armado reciente y actual de Colombia, se han tejido de manera compleja múltiples historias y sucesos que merecen su

atención en términos de su enseñanza dado que los docentes se encuentran con la capacidad de enseñar, reproducir, transmitir, polemizar, cuestionar, producir, omitir o rechazar cierto tipo de interpretación o información histórica del conflicto. Todas estas acciones pueden afectar la comprensión y la memoria que construyen los estudiantes acerca del pasado de guerra reciente del país, así como pueden afectar la noción de paz.

Los diálogos de paz han llevado a que las instituciones educativas adopten estrategias para aproximar a la sociedad al análisis y discusión del conflicto armado (Plazas-Díaz, 2017). El Estado colombiano estableció la Cátedra de la paz mediante la ley 1732 de 2014, por la cual se instituye el cumplimiento obligatorio de la misma, en todas las instituciones educativas.

Por otro lado, el Decreto 1038 (Ministerio de Educación Nacional, 2015), establece tres ejes sobre los que se fundamenta la Cátedra: cultura de la paz, educación para la paz y desarrollo sostenible. Es decir, a hoy, todas las instituciones educativas del país deben estar enseñando y reflexionando críticamente sobre el conflicto armado y la creación de nuevos espacios para la paz en Colombia (Lopera & Zorrilla, 2017). De igual forma, el análisis del pasado reciente del país y los ejercicios de memoria deben tener un enfoque integral que visibilice la presencia de las víctimas en los procesos pedagógicos (Rueda et al., 2019).

Según Mancera (2014), a través del Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) en Colombia a lo largo del conflicto armado se han implementado diferentes mecanismos para la resolución de conflictos entre actores armados y civiles. Otro tema que toma fuerza desde 1982, son los diferentes gobiernos colombianos que han tenido la intención de iniciar un proceso de negociación con las Fuerzas Armadas Revolucionarias

de Colombia Ejército del Pueblo (FARC EP) y el Ejército de Liberación Nacional (ELN) (Afanador, 1993).

Esta fue una época para Colombia caracterizada por gobiernos que formalizaron sus intentos construyendo y estableciendo acuerdos sociales y políticos con cada uno de aquellos grupos. Ese ejercicio permitió nutrir los procesos de transición hacia el posconflicto (Fisas, 2010). No obstante, ninguna de esas acciones arrojó resultados exitosos; es preciso señalar que hasta 1997 ambos movimientos subversivos controlaban gran parte del territorio colombiano. La estabilidad de la infraestructura nacional se encontraba amenazada por parte de estos grupos y el país permanecía en constante zozobra (Díaz-Guatibonza, 2021).

Estos hechos posicionaron a Colombia como el país que contaba con el movimiento subversivo más antiguo del continente y los procesos de negociaciones más largos de la región (Mancera, 2014). Dentro de la historia del conflicto armado se destacaron los intentos de negociación de los distintos gobiernos: en primer lugar, bajo el gobierno de Belisario Betancur (1982-1986), se concretaron diversos acuerdos con las FARC (Fisas, 2010), el Ejército Popular de Liberación (EPL), el M-19 (Grabe, 2015) y la Autodefensa Obrera (ADO) (Fundación CIDOB, s/f).

En este periodo se llegaron a unos acuerdos de cese al fuego y se pactó la detención del secuestro; la política de Betancur se marcó por tres factores: la amnistía establecida a través de la ley 35 de 1982 (Padilla, 2017), la participación democrática y los diálogos con los grupos guerrilleros; pero no se vio la paz (Chernick, 1996). Dentro de los resultados de este proceso se constituyó, como alternativa política en 1985, el partido

político Unión Patriótica (UP), integrado por desmovilizados de las guerrillas que llegaron a hacer parte de la mesa de negociación (Díaz-Guatibonza, 2021).

Los diálogos durante el gobierno de Betancur se interrumpieron por el escaso apoyo político que se requería para materializar lo pactado con las FARC EP, quienes se levantaron de la mesa de negociación en el año 1987 (Padilla, 2017). Las guerrillas persistieron en su accionar bélico en el territorio, dándose la toma del Palacio de Justicia en 1985 por parte del M-19; a esto se sumó el inicio de una persecución directa a integrantes del partido UP por parte de fuerzas del Estado, grupos paramilitares y narcotraficantes que concluyó en la erradicación ideológica y física del partido político (Padilla, 2017).

Entre 1986 y 1990, mientras se encontraba Barco en la Presidencia, se consideraron negociaciones y acuerdos de paz con el M-19, el EPL, el Movimiento Armado Quintín Lame (MAQL), Milicias Populares de Medellín, Frente Francisco Garnica, entre otros (Vargas, 2009). Cabe destacar que se desmovilizaron durante este periodo más de 6000 guerrilleros que se reincorporaron a la sociedad civil.

Dentro de lo pactado se precisó el cese al fuego por parte de las guerrillas, mientras obtenían condiciones para la desmovilización y la respectiva reinserción. Luego de ello, el gobierno expidió una Ley de Amnistía (Afanador, 1993) y algunos guerrilleros presos por delitos tipificados de rebelión, sedición, asonada y conspiración, lograron ser liberados.

A causa del genocidio de la UP (Padilla, 2017), se suspendieron los intentos de negociación con las FARC EP y el ELN. Sin embargo, se conformó el Plan Nacional de Rehabilitación, el cual consistía en la recuperación de territorios (periferias) por parte del

Estado Colombiano (Garzón, 2018). Además, durante este tiempo comenzó el proceso para la convocatoria de una Asamblea Nacional Constituyente (Matias-Camargo, 2016).

Iniciando la presidencia de Gaviria (1990-1994) se dio la operación Casa Verde: un ataque contra las bases del secretariado de las FARC EP. Su nombre oficial fue Operación Colombia, y se dio el día en el que elegían los delegados que integrarían precisamente la Asamblea Nacional Constituyente. El evento militar cerró las puertas de una posible negociación entre el gobierno de turno y esta guerrilla.

Con Gaviria como primer mandatario, los diálogos de Paz con las FARC EP, así como con el ELN y el EPL, se siguieron intentando. Pero persistió en este gobierno la inestabilidad política que venía caracterizando al territorio colombiano.

Con Gaviria en la presidencia, se instauraron acciones dirigidas al diálogo en localidades de países hermanos, pero siguieron siendo ejercicios infructuosos, exceptuando un acuerdo político conseguido con el M-19 teniendo a la Iglesia católica (Pabón & Joya, 2016) como mediadora. Igualmente, se materializaron acuerdos con el Partido Revolucionario de los Trabajadores y con el Quintín Lame, grupos desmovilizados en el año 1991 (Fisas, 2010), así como con la Corriente de Renovación Socialista, las Milicias Metropolitanas de la ciudad de Medellín, las Milicias Independientes del Valle de Aburrá y las Milicias del Pueblo y para el pueblo (corría el año 1994).

En relación a la presidencia de Pastrana (1998- 2002), los diálogos retomaron su curso, acordándose la desmilitarización de 5 municipios (San Vicente del Caguán, La Macarena, Uribe, Mesetas y Vista Hermosa). Alrededor de 42 mil kilómetros cuadrados conformaron la zona de despeje o zona de distensión (Cadena, 2004).



Por su parte, el Centro Nacional de Memoria Histórica evidencia que el proceso de paz inició en enero de 1999, reconociendo que este proceso avanzó en medio de una época sociopolítica bastante compleja: Colombia evidenció una incrementada confrontación, por un lado, pero de la misma manera, se conciliaban espacios como lo fueron las asambleas populares con participación de diversos sectores nacionales e internacionales.

Eventos como el secuestro de un avión, el asesinato de tres ciudadanos estadounidenses, el caso del collar bomba, descontento de varios sectores oficiales con el proceso, la verificación de que las FARC EP utilizaban el área de despeje para fortalecerse militarmente, el incremento de secuestros y diversos hechos beligerantes, entre otras situaciones se dan en Colombia por esos años, confundiendo a la ciudadanía e incrementando la disolución de los diálogos.

Durante los dos periodos presidenciales de Uribe Vélez (2002-2010) se implementó la Política de Seguridad Democrática considerada su principal estrategia para confrontar la insurgencia de las FARC EP; ya no solo se propuso formalizar diálogos con esta guerrilla, sino también con otra fuerza al margen de la ley, conocidas como las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC).

Uribe sostuvo un proceso de paz con las AUC consiguiendo durante su gobierno, que estas fuerzas se desmovilizaran. Mientras eso se daba, las FARC EP se negaban a sus ofrecimientos, precisando que con Uribe no conciliarían ningún tipo de acuerdo. Las FARC EP siguen mostrándose beligerantes y entre diversos actos, se recuerda el intento por derribar un avión militar en la ciudad de Neiva, finalizando el año 2007 (Díaz-Marroquín, 2017).

En ese ritmo de ideas, fue con Santos en la presidencia (2010-2018) que las guerrillas de las FARC-EP mostraron voluntad para sentarse de nuevo a dialogar. Así fue como entre ellas y el gobierno tejen un proceso de conversaciones fuera del territorio colombiano: unos encuentros se dieron en Oslo, Noruega, y otros finalmente en la Habana, Cuba (Giraldo, 2018; Gutiérrez, 2012).

Era el año 2012 cuando en La Habana se proponía una agenda que constaba de 5 puntos los cuales fueron tratados de forma independiente en las diferentes rondas de negociación: reforma rural integral (RRI), participación política, fin del conflicto y hostilidades, solución a la problemática del narcotráfico y las drogas ilícitas, acuerdos sobre las víctimas, a las cual se les propone la reparación, y no repetición (Pino & Castaño, 2020).

Los diálogos se mantuvieron durante cuatro años en La Habana, hasta que el 24 de agosto del 2016 mediante la redacción colectiva un acuerdo general para la finalización del conflicto y la edificación de una paz estable y duradera, se concretó aquel proceso. Este acuerdo debía ser aprobado por la población colombiana, por tanto, fue sometido a un plebiscito popular, materializado el 3 de octubre de 2016 (Giraldo, 2018).

Los resultados de las votaciones señalaron como ganador de aquella consulta al “NO”; se asume que esta era la respuesta que esperaba la oposición a los diálogos y al proceso de paz en sí, encabezada por el partido político centro democrático liderado por el expresidente Álvaro Uribe. Ese resultado sometió el acuerdo a modificaciones. El 24 de noviembre del mismo año se logró la firma de un Nuevo Acuerdo Final; dicho acuerdo fue aprobado y actualmente se encuentra en sus primeras fases de implementación.

Así, el proceso de la firma del Acuerdo de Paz, remite a la idea temporal de posconflicto, concepto que incluye dos dimensiones: por una parte, la dimensión militar que se refiere al “periodo de tiempo que se inicia con el cese de hostilidades entre las partes previamente enfrentadas” (Rettberg y Camacho, 2002, citados por García, 2014, p. 1) y, por otra, la dimensión de construcción de paz, definida como “el fortalecimiento y la solidificación de la paz para evitar una recaída en el conflicto” (Ugarriza, 2013, citado por Castrillón-Torres & Cadavid-Ramirez, 2018, p. 151), a través de una serie de medidas que garanticen una paz estable y duradera.

Considerando que la reflexión amplía el abanico de oportunidades para que la escuela que habla de la construcción de Paz pueda sintetizar igualdad de oportunidades e igualdad de ciudadanía, la academia con todos estos antecedentes y conceptos clarificados lo que puede llegar a conseguir es la articulación entre educación, cultura y ética. Dicha articulación concibe que, en colectivo, se retomen las banderas de lo público, y se comprenda que la educación constituye la base para la refundación de la sociedad que merece Colombia.

Desde luego: existen serias dificultades para construir una cultura de paz en Colombia, puesto que no existen precedentes históricos que permitan tener confianza en la institucionalidad, ni tampoco se percibe voluntad política en el actual gobierno como para emprender profundas reformas que se requieren cuando se habla de posconflicto. Ante estas limitaciones que enfrenta la escuela, se corrobora la necesidad de implementar desde las instituciones educativas, acciones pedagógicas que den el paso reflexivo y anhelan la transformación de esta realidad, teniendo en cuenta la importancia y el rol innegable de la educación en el cambio que asume cualquier nación.

#### **2.4. Pedagogías de los Museos vivos e itinerantes**

Los museos han sido a lo largo de la historia espacios tanto culturales como educativos. Un museo indiscutiblemente es una entidad “sin fines de lucro y al servicio de la sociedad y su desarrollo, que es accesible al público, acopia, conserva, investiga, difunde y expone el patrimonio material e inmaterial de los pueblos y su entorno para que sea estudiado y eduque y deleite al público” (Consejo Internacional de Museos - ICOM, 2007, citado por García C. , 2019, p. 6).

Este concepto generalizado pero apropiado para precisar a los museos, se retoma en esta investigación, pero soporta una línea diferente; una línea que está mediada por el aprendizaje y la experiencia y que permite atender el concepto de museos vivos e itinerantes.

Primero, para lograr darle este giro conceptual a la categoría “museo”, se abordan ciertos paradigmas que, si bien han existido décadas atrás alrededor de los museos, aún encajan para concederle el dinamismo que defiende para los museos escolares el desarrollo del presente estudio. Zavala (2006, citado por Montiel-Gaitán, 2020) en su momento relacionaba el paradigma tradicional con el paradigma emergente para entender los museos.

Según Zavala, mientras los dos paradigmas sostienen coincidencias en relación al apoyo que estos brindan al aprendizaje, y en cuanto a que se convierten en una experiencia para el visitante, el modelo tradicional levanta una barrera entre la escuela y el museo, mientras que el modelo emergente da cabida al trabajo colaborativo entre las dos instituciones (2006, citado por Montiel-Gaitán, 2020).

Teniendo en cuenta estos paradigmas se exterioriza el concepto de los museos, indicando que al contemplarlos como lugares de apoyo para la educación formal donde objetos antiguos, raros o valiosos para una sociedad son estudiados, perfectamente conservados y exhibidos, se arriesga dejar en un segundo plano la trascendencia de su valor histórico, cultural y por lo tanto dinámico, así como su poder estético.

Por otro lado, las posibilidades de un museo se ven definidas al plantear que los visitantes son movidos por la curiosidad o interés en la obtención de datos y conocimientos aceptando que tras lo que observan, evocan, leen y escuchan existe un cúmulo de realidades y de pensamientos; sin embargo, allí se corre el riesgo de ser conducido como visitante, a un pensamiento único y poco divergente, acción con la cual se impide la problematización de la información, hechos y acontecimientos.

Los museos, como se contempla hasta aquí, toman gran importancia en la educación. Greenwood (1893) sigue vigente desde cuando logró proponer que los museos debían ser reconocidos como parte fundamental de sistema de educación de un país. El museo debe convertirse en una herramienta pedagógica que suscite el deseo para aprender, tanto el sentido y significado, como el valor de cada objeto, de cada momento en la historia local, regional, nacional o mundial.

De este modo, el museo que se alía a la concepción pedagógica, cruza la frontera entre el arte de ocupar el sentido de la vista e incluso del oído, y el hecho de hacer memoria. Eso, para acciones facultades mentales que, desde la misma evocación, posibilitan la comparación, la valoración y la síntesis.

En todo caso, se trata de descubrir el dinamismo de los museos vivos para que se alcance otra latitud que lleve a la condición humana a experimentar y probablemente a

cambiar lo que traía consigo (emociones, saberes previos y culturas arraigadas) por otras visiones, otros sentires y otros significados de lo acontecido.

Desde luego, la pedagogía puede lograr que los museos tengan conexión con diversos ámbitos de la sociedad, pero en especial con las instituciones educativas. De ahí que los museos sean aceptados como instituciones que indiscutiblemente ofrecen conocimiento, verdad y educación, como lo expone Coddington (2020).

Los museos, para lograr su propósito de transferir un patrimonio cultural rodeado de identidades, testimonios, conocimientos, creatividad y estética (Fernández, 2014), desarrollan actividades que encajan con los propósitos pedagógicos, junto a programas adicionales que suelen ofrecerse a los visitantes.

Desde luego, todas estas son condiciones que, dentro del museo, favorecen el aprendizaje y la comprensión de los contenidos museísticos, y suelen ser coordinados con instituciones académicas.

Dentro de las actividades que promueve el museo, se encuentran talleres, cursos, seminarios, eventos artísticos, conferencias, y la lista continúa, con la particularidad que, en gran medida, su flexibilidad brinda la opción de ofrecerlas de manera itinerante. Pero aquí no se pretende enumerar su manera de proyectarse hacia el público, sino que se decide ubicar el potencial tras el cual la realidad de estos centros le aporta a la memoria (Fernández, 2014).

## **2.5. El Museo itinerante de la Memoria**

Con miras a la situación histórica por la que cruza Colombia con respecto a los procesos de diálogo y los Acuerdos de Paz sostenidos con los grupos al margen de la ley, y reconociendo que entre los puntos de negociación siempre se encuentra presente el

tema de las víctimas (tanto directas como indirectas), se hace necesario cimentar los contextos y los mecanismos tras los cuales se evidencie el valor demandado alrededor de la memoria, la verdad, la reparación y la reconciliación.

Es precisamente en la búsqueda de estos espacios, en donde se hace evidente pensar en los museos. El concepto de *museo* se mueve en medio de contradicciones, puesto que el papel jugado por estas instituciones sociales y educativas, incluso dentro del paradigma emergente, puede estar cambiando para Colombia. El ritmo dado para ese cambio se levanta en la medida de la superación del conflicto y del dinamismo del tejido social.

En el marco de una tendencia aún más enérgica para los museos, se presentan los denominados museos itinerantes que, si bien incluyen exposiciones de fotografías, relatos y talleres en diferentes lugares como parques, plazas, colegios, universidades, sedes de organizaciones y escenarios de movilización, persigue la exploración de una verdad que en otro contexto puede estar dándose incompleta. El museo permea un análisis activo y convoca una reflexión bastante crítica de un pasado que aún muestra sus sombras.

De manera que los museos están dispuestos a cumplir las metas trazadas con especial ahínco alrededor del pasado reciente de territorios como el colombiano, en donde se habla de alcanzar la paz, de trabajar la memoria, de reivindicar a las víctimas, de conocer la verdad y de tejer la reconciliación en todos los espacios, incluyendo el de la escuela.

En esa medida, las expresiones sociales, culturales, pero también políticas (Amador, 2019) que develan el rol jugado por los museos frente al ejercicio de la memoria, se abren paso dentro de las voces, de los silencios también, de los olvidos y de las distintas interpretaciones que marcan los diálogos de paz. El museo no solo quita

velos, sino que consigue actuar como bálsamo liberador y empático. Definitivamente es un espacio para romper paradigmas.

El ejemplo más conocido con relación a lo expuesto, rodea las experiencias de Argentina y Chile, ya que, siguiendo a Amador (2019) los museos itinerantes son lugares de la memoria sirven para que las víctimas plasmen diferentes narrativas desde las que exponen el conflicto armado y los diálogos de paz, de manera que un museo funciona como plataforma para buscar la justicia, exponer la verdad, anhelar la reparación simbólica y honrar a los que ya no están.

Los ejercicios pedagógicos enlazados al compromiso de la memoria como lo diría Torres (2016), tienen sus inicios al finalizar la segunda guerra mundial. Esta guerra afectó a la humanidad entera y, por ello se optó por nuevas formas de conmemoración, con el propósito vehemente de no ver de nuevo los hechos atroces que la rodearon.

Los museos asumieron la tarea de ser espacios, no solo desde los cuales el poder lo tuviera la palabra y se narraran los horrores que se habían vivido, sino que también fueran contextos en donde se exhibieran hechos que criticaran y reflexionaran los eventos del pasado, pero que además tras los cuales quedara abierto y visible el camino de la reconciliación.

De ahí surgen posturas como la de Chagas et al. (2018), dirigidas a romper todos los paradigmas existentes frente a los museos, de manera que trasciendan de ser aquellos lugares de encuentro entre el pasado, el presente y el futuro, para que pueden funcionar a diversas escalas y servir a intereses variados, dado que todo resulta de un contexto histórico específico, que no quiere ni tiene por qué ceñirse a normas, no debe concebir con exclusividad una única respuesta a un único problema, puesto que la realidad no es



en singular, como tampoco lo es la paz (recordando que se prefiere hablar de paces).

Regresando a Chagas et al., lo que sí es determinante en los museos, es su compromiso estético con un profundo e inherente soporte sociopolítico.

A propósito de aquel compromiso político al que se refiere Chagas et al. (2018), se trae a este apartado el ejemplo del contramonumento “Fragmentos” dispuesto en Bogotá en abril del 2021, y concebido por la artista Doris Salcedo (Museo Nacional, 2021): Una combinación de arte y memoria construido con láminas ubicadas en el piso resultantes de fundir las 8994 armas depuestas por la antigua guerrilla de las FARC, tras la firma del acuerdo de Paz.

Este contramonumento expuesto en la capital colombiana, enriquece la reflexión que aquí se teje alrededor de la posibilidad de construir pabellones itinerantes que cumplan el papel de museos escolares como experiencias pedagógicas, motivadoras y artísticas relacionadas con la memoria. De modo que entra a jugar un definitivo rol la relación de diversas iniciativas, programas y experiencias de corte nacional como internacional surgidos alrededor de estos dinámicos espacios.

El museo itinerante no solo está dispuesto a desplazarse hasta ubicarse durante un periodo breve en un escenario flexible y de corte cultural, puesto que por su dinámica puede conseguir ser llevado de un territorio a otro en la constante búsqueda de nuevos auditorios, de diversos públicos.

El museo también consigue que la experiencia de aprendizaje potencialice la interactividad. Los recorridos y las actividades de un museo itinerante dan todos los giros posibles con el fin de perseguir procesos de aprendizaje significativos en medio de su peregrinaje.

Ahora bien, la conexión dada entre la experiencia previa y posterior a la visita de un museo, no se considera obvia en el marco de los museos que rompen paradigmas como es el caso del museo itinerante.

Con los museos se sostiene que la obviedad no tiene por qué existir durante el peregrinaje; la razón la exponen Chagas et al. (2018) cuando se refiere que aquello que resulta obvio para alguien, no necesariamente debe ser obvio para otros. Esta condición también se impregna en la cultura de paz que resalta los matices de la misma, la diversidad de pensamientos.

Entre los museos itinerantes en el territorio colombiano se tiene El Museo Itinerante de la Memoria y la Identidad de los Montes de María (Bayuelo et al., 2013) convertido en “un dispositivo de transformación y superación” (p. 159) del conflicto armado, de los factores económicos y de la misma estigmatización que han vulnerado la población que busca la paz y merece la reparación integral.

Como escenario propicio para lograr que la memoria sea el ingrediente principal, se propicia el diálogo y el encuentro de todo tipo de visitantes que son atendidos dentro de una edificación que cuenta con adaptabilidad, versatilidad, es modular, confortable, estética, adaptable a cualquier cambio climático y sismo-resistente.

El Museo Itinerante de la Memoria y la Identidad de los Montes de María busca constantemente y en cada uno de sus vuelos (así denomina el traslado que hace de un territorio a otro) gestar nuevas narrativas en torno a las realidades de los habitantes, apelando a la identidad montemariana con las diversas experiencias enraizadas en el conflicto armado.

### **Capítulo III – Marco Teórico**

Para abordar los aportes de la imaginación narrativa en los procesos de reflexión acerca de los diálogos y el Acuerdo de Paz, en su rol de construir memoria en torno al pasado reciente en contextos escolares, se traen a este capítulo los postulados teóricos que aportan en la definición de categorías claves.

Este estudio concibe como sus dos principales categorías, la imaginación narrativa y la memoria del pasado reciente. En cuanto a la primera categoría, la imaginación narrativa, se trae el potencial teórico de Nussbaum (2005); mientras que se acude a Ricouer y a las teorías de Todorov, por sus aportes sobre la memoria.

Lederach también es abordado en este referente, en cuanto a que enriquece la comprensión teórica alrededor de la imaginación narrativa en asuntos de Paz y memoria del pasado reciente. Entre sus postulados Lederach explica lo que se ha denominado imaginación moral.

#### **3.1. Imaginación narrativa**

Nussbaum (2005) concibe un papel ético y moral en la literatura. La imaginación narrativa es una posibilidad de lograr respaldar la imaginación humana en episodios desde los cuales es posible realizarse el autoexamen que no es solo de su ser en sí, sino también de sus vivencias y de sus comportamientos (Argüello-Guzmán, 2018).

En esa medida, la persona trasciende a otra destreza: aquella en donde se es interpelado por el otro; y ya no solo se ve a sí mismo, sino que lo hace en relación con el otro, los otros, o con respecto a sus tradiciones, las de otros. Además, en esta fase su imaginación dotada de palabras, permite atender los lazos que se extienden entre quien narra y los otros grupos (Argüello-Guzmán, 2018).

Nussbaum (2005) menciona con precisión una última destreza que fortalece esta categoría: es la de la condición empática de quien alcanza a entender al otro. Una persona logra leer la historia de otra, comprenderla en su sentir, en su particular experiencia, como si estuviera en su lugar (Argüello-Guzmán, 2018).

El relato, con toda la carga semántica que se le pueda otorgar dentro de la narrativa, posee para Nussbaum (2005) el dote de la imaginación; de modo que la categoría de imaginación narrativa que se trae a esta investigación, se sostiene en los postulados de la autora. Sin duda, la voz de quien comparte su narración, permea en su auditorio hasta el punto de lograr despertar emociones y sentimientos nuevos u olvidados. La compasión es uno de estos.

Narración e imaginación se conjugan magistralmente en los sujetos y consiguen el fomento de capacidades (Nussbaum, 1997) inherentes a su condición humana, pero también a su condición ciudadana. Con la imaginación narrativa una persona puede demostrar que no se necesita desbordar en conocimientos para enfrentar situaciones adversas y apartar la deshumanización que retumba en la cotidianidad de su propia comunidad, o en la de sus semejantes.

La palabra, el relato, sea oral o sea escrito, posee una carga creativa que no siempre alude a contextos inverosímiles, que bien puede entenderse aquí como imaginación, sostiene lazos de comprensión de sí mismo, del otro, de lo otro. Estos lazos son nexos dotados de afectividad, de solidaridad, pero también de pensamiento crítico, propios de la humanidad con todos sus dilemas (Nussbaum, 1997), una humanidad que no le es ajena.

La imaginación narrativa sirve de puente para posibilitar el análisis y la comprensión del cúmulo de actitudes que condicionan a una sociedad y a sus miembros.

Su manera de expresarla, así como de interpretarla, le es particular a cada quien. Factores como la edad y el contexto construyen en parte la narrativa materializada en relatos de vida, pero también es una habilidad que se forma en el aula, que se enriquece con las miradas del otro, que no necesariamente es el maestro de la escuela, aunque sí es de los primeros en descubrirla en los sujetos.

Por todo lo anterior, la escuela no puede negarse a su rol pedagógico frente a la imaginación narrativa (García & González, 2019), pero sí puede valerse de estrategias colaborativas como lo son las bibliotecas y los museos.

La escuela está llamada a desarrollar en sus estudiantes de manera didáctica y con bases pedagógicas la imaginación narrativa, los mundos posibles de los que habla Bruner (2004); el pensamiento crítico que se enlaza a la creatividad y a la habilidad comunicativa permite que en los infantes crezca la capacidad de razonar y de atender todos aquellos acontecimientos cotidianos, así como de entenderse a sí mismo y de paso comprender al otro.

Al mismo ritmo es en la escuela en donde se forma en el infante la semilla que lo definirá como persona, como ciudadano y como ser político, incluso, puesto que crecerá valorando su memoria (Bayuelo et al., 2013), su cultura, y la de sus coterráneos.

Los relatos del adulto que acercan al infante, o el del propio infante que atrapa al adulto, es una promesa cumplida de promover la imaginación sobre la subjetivación de la que habla Nussbaum (1997). Esta oportunidad de la imaginación narrativa, no es la misma que ofrece Bruner (2004) aunque ambos puedan referirse a la experiencia.

La narrativa no busca explicaciones, solo deja volar la imaginación para mostrar ese ser humano que se alarga entre el sombrero y los zapatos, recordando a Whitman

(2021); la narrativa es más cercana a la condición humana, de manera que puedan brotar el miedo, el amor, la esperanza (Nussbaum, 1997).

De ese modo, la escuela y en sí, la pedagogía, no puede alejarse de su compromiso con la formación en relación a la sensibilidad, pero también al pensamiento crítico, a la reflexión constante, a las capacidades y actitudes del ciudadano comprometido con él mismo, con el otro y con lo otro (Nussbaum, 1997).

La imaginación narrativa tiene cabida en la escuela porque es un excelente elemento en la formación de un ser humano abierto y dispuesto a construir en la cotidianidad la empatía que le permitirá una mejor convivencia.

Para ello Nussbaum (2005), proponiendo su modelo de educación liberal y desde el cual la empatía juega un interesante papel, ubica al concepto de imaginación narrativa al punto que el ciudadano y su postura política cercana a lo que se concibe como democracia (por ser consecuente con el papel del otro), consiga desarrollar como lector de historias narradas por otras personas, el grado de empatía necesario como para adentrarse en sus testimonios personales e interesarse en comprender la vitalidad y la condición de sujeto humano que encarna.

Siendo seres contingentes, la humanidad de cada quien se compone de emociones, sueños, anhelos e, incluso, miedos. Al respecto de estos miedos, Nussbaum (2005) acude a proponer la reflexión socrática (mas no de Platón puesto que Platón no sostenía una opinión favorable en torno a la democracia).

El espíritu socrático puede llevar al ciudadano al desarrollo de virtudes al punto de impedir que la democracia se convierta en un infructuoso ejercicio en el cual primen enfrentamientos en la búsqueda de obtener y sostener el poder.

Regresando a los planteamientos y a la propuesta de educación de Nussbaum (1997; 2005), se reafirma el soporte teórico para la presente investigación, en cuanto a encontrar en la pedagogía el potencial para formar, incentivar y fortalecer aquella capacidad que lleva al infante a convertirse en un lector inteligente de las historias de los otros.

Con estos fundamentos teóricos, se prepara la escuela para empoderar nuevas formas de pensar, de conocer y de hacer pedagogía museística acerca de los Diálogos y Acuerdo de Paz, con lo cual la escuela colombiana se dispone a aportar en la construcción de la memoria del pasado reciente.

La escuela diversa como lo es la colombiana, encuentra en Nussbaum las razones para aprovechar el contacto que tienen los escolares con personas que enriquecen su experiencia cultural; el aula de clase consigue tener entre sus estudiantes niños y niñas afrodescendientes o de origen étnico, de origen extranjero también, pero incluso niños y niñas que tienen innumerables historias para contar porque han experimentado el conflicto armado.

Los resultados de despertar la imaginación narrativa, de cultivarla y de fortalecerla en los contextos escolares, se vincula con la aspiración de formar ciudadanos. Esto, acudiendo a los referentes filosóficos que nutrieron el aporte de Nussbaum (1997; 2005).

Queda claro que la escuela es un espacio en donde se está dispuesta a escuchar, a leer las historias de las demás personas. La escuela es el ambiente desde el cual es viable promover un ciudadano sensible y emotivo ante lo que descubra en los otros; un ciudadano que se alegre con sus logros, se duela con su sufrimiento también.

Pensando en la particularidad humana, descrita en los principios socráticos y que Nussbaum rescata en sus trabajos investigativos alrededor de una educación liberal (2005), se potencializa con la fuerza de las artes y de las letras; así que las áreas del plan de estudios pueden abordar actividades artísticas que sirvan de plataforma para atender este referente teórico desde el cual proyectar el museo escolar.

### **3.2. Imaginación Moral**

“La imaginación te llevará a todas partes” afirmaba Einstein (Gómez-Escamilla, 2016) y, por motivo de su amplitud, es necesario identificarla en sus tipologías; en esa tarea, se dio curso a los postulados que sobre la imaginación narrativa fueron abordados con Nussbaum; pero este nuevo apartado se centra en la imaginación moral. Por ello, se trae también a Lederach como referente.

Lederach se considera para este estudio, como quien mejor se acerca a la faceta de la imaginación requerida al momento de avanzar en la comprensión del conflicto vivido en un país como Colombia: Un conflicto ante todo humano, pero que ha sumido a la sociedad en diversas violencias; violencias que deben ir quedando atrás.

Mientras tanto, las generaciones de niños y de niñas en cada escuela, sostienen su propia manera de experimentar y de imaginar el futuro, puesto que esa es la ruta que permite que, de manera subjetiva, se tomen las decisiones de un presente que sigue siendo trascendental para alcanzar las paces.

Pero además del presente, se habla de un futuro que, para confirmarlo con Lederach, se esfuerce de manera radical por el respeto a los derechos humanos y asuma la no violencia como forma de vida (Lederach, 2014). Un país en donde la paz sea una meta.



A propósito, es en la escuela en donde por excelencia el aprendizaje sostiene su “peso moral” (Bryant & Taylor, 2020, p. 92), en razón a que ese es un espacio en donde aún se decide el qué y el cómo aprender (Bryant & Taylor, 2020), de modo que es viable formar a los infantes en habilidades de acción adaptativa (Lederach, 2005). Esa viabilidad es el rumbo que compromete a los actores educativos en la búsqueda de la paz.

Se agrega la voz de Lederach por ser él quien mejor ha ilustrado aquella faceta de la imaginación, y es quien indica con sus postulados que sí existe una luz de esperanza para apreciar el cambio tan anhelado, con relación a la no violencia.

Si bien para el experto el conflicto hace parte de la condición humana, en gran medida son éstos los motores que impulsan a la humanidad a superar situaciones (Lederach, 2014), es evidente construir la capacidad para generar claras intenciones de ayudar a los demás, para imaginar diversas actitudes prosociales, para simular episodios que muestran rutas y límites en la vida y en la convivencia.

Cuando se reflexiona en las rutas escogidas, así como en los límites, aparecen en la escena los actos que ubican a Colombia como uno de los países más violentos del mundo, y eso permea en los impactos y efectos de la guerra, en sus causas, así como en sus consecuencias, pero no por ello las generaciones actuales se les impide soñar con el cambio: “los cambios que realmente se necesitan” (Lederach, 2014, p. 8) para concebir la calidad en las relaciones humanas (Lederach, 2014) en medio de un accionar que siempre se descubre “en constante evolución y desarrollo” (Lederach, 2014, p. 9).

En esa medida, el ciudadano se esfuerza por el diseño de situaciones y contextos que posibiliten la transformación moral; esas opciones a las que la inmensa mayoría de habitantes le apuestan en sus territorios vienen influenciadas por la imaginación.

La imaginación, en esos términos, es el primer eslabón que surte efecto cuando se enfrenta el colombiano a la magnitud del conflicto y comienza, en cuestión de instantes, a diseñar el cambio. La imaginación es lo más parecido a un diseño mental que se convierte en un definitivo paso hacia la paz. Lederach, a esto que denomina como imaginación moral, lo contempla apoyado en el arte y en la expresión.

Con toda razón para Lederach (2008), la imaginación moral es “la capacidad de imaginar algo enraizado en los retos del mundo real, pero a la vez capaz de dar a luz aquello que todavía no existe” (p. 21). En otros términos, es una expresión que invita a ir más allá de las palabras y entrar en el arte y el alma del cambio constructivo, transitando por la técnica artística, teniendo en cuenta que todo es producto de un proceso creativo y, por lo tanto, humano.

Lederach cuestiona cómo abordar la imaginación moral y para ello presenta cuatro relatos, recopilados en distintos lugares, y mencionados por Alba (2019):

El primer relato recoge una experiencia en Ghana; allí, al norte del continente africano, trabajó Lederach como mediador y como académico durante la época en la que se tejía un conflicto entre las comunidades konkombas y dagombas. Hacia el año 1995 parecía que estallaría un conflicto interno en el país, por razones territoriales esencialmente, en donde las partes en conflicto eran estas dos comunidades.

En ese momento, quienes actuaban como mediadores, consiguen llevar a dialogar a las dos comunidades: una, representada por un joven kokomba, quien con admirable humildad se dirige al líder dagomba con el apelativo de “Padre”, una manera del todo inesperada de decirle a su interlocutor que él se sentía sencillamente como un joven cualquiera de la comunidad, y que ante todo, lo respetaba; ese simple gesto, fue el punto

de partida para tender el lienzo de la imaginación, en donde visualizaron hacia el futuro y reconocieron que no era una guerra civil.

Lederach sostenía desde este contexto de mediador, su teoría de la imaginación moral que se requeriría incluso entre participantes de las bases y de los actores de un nivel medio, del pueblo, para apostarle a la construcción de la paz. El experto insistía en que cada quien, desde su rol, estaba llamado a "imaginar el lienzo de cambio social" (2008, p. 74).

El segundo relato refiere el caso de las mujeres Wajir: Ellas tenían su interés por establecer un espacio seguro y el paso dado por ellas logró dejar huella en el territorio nacional. Eran mujeres de distintos clanes, pero al fin y al cabo mujeres: varias cosas en común, entre ellas, que tendrían hijos y, por otra parte, seguirían siendo ellas las que acudirían al mercado. El mercado era el lugar donde ellas misma vendían productos, pero también en donde compraban. No deseaban sentirse inseguras hasta en ese sitio.

Crearon la Asociación de Mujeres de Wajir por la Paz. Ellas mismas, de manera organizada, habían regado la voz y entablaron diálogos con los ancianos, jefes de los distintos clanes, hasta conseguir entablar los acuerdos que se traducirían en seguridad y bienestar para ellas. Ese paso se traduciría luego en la fundación de la Comisión por la Paz y el Desarrollo de Wajir, que congregaba a todos los clanes y promovía encuentros periódicos siempre en la búsqueda de una sana convivencia.

El relato número tres que se trae a este referente, se teje en contexto colombiano: A lo largo del río Carare, sus campesinos reconocieron en un momento clave, que los unía una razón: su territorio -en pleno Magdalena Medio- era una región golpeada por el conflicto armado. Allí, la política estatal no hacía presencia, los terratenientes se tenían

como aliados con militares, y se financiaba el conflicto, además, cuando menos pensaron, ya superaban las tres decenas de vecinos de la localidad, amedrantados por grupos de paramilitares.

El país aceptaba que en el Magdalena Medio soportaban con zozobra las acciones propias del conflicto armado, incluyendo el verse presionados a financiarlo con impuestos de guerra declarados por las organizaciones armadas que en esta zona operaban.

La presencia del ejército en la localidad se sumaba al conflicto, pues aumentaba la incertidumbre. El ejército mostraba a los campesinos como sujetos que sostenían su apoyo a las guerrillas que tenían a esta región como zona de influencia. En una ocasión el mismo comandante que operaba en la localidad, reunió a los vecinos del lugar para advertirles que su no incorporación a las fuerzas militares era porque ellos estaban afiliados a las distintas organizaciones ilegales que allí se encontraban.

En ese episodio, el pronunciamiento del comandante del ejército llevó a que uno de los habitantes reaccionara mientras aseguraba con vehemencia que eso era falso y que, por el contrario, deseaban estar distantes del conflicto. Aquel campesino insistió que para todos los habitantes lo ideal sería no hacer parte del mismo; que no estaban ni con el ejército, ni con la guerrilla, ni tampoco con los paramilitares.

La reacción de este ciudadano motivó a quienes lo escucharon. En cuestión de días, veinte líderes tomaron acciones como gesto de reciprocidad con aquel vecino de la localidad. Estas fueron acciones enmarcadas en lo que se conoce como resistencia civil sin armas. Pasando el tiempo, crecía su convencimiento de aquellas palabras, y su eco motivó la fundación de la Asociación de Trabajadores Campesinos del Carare- ATCC,

con el firme propósito de oponerse de pensamiento y palabra a cualquier acción bélica; no querían hacer parte de la guerra. Poco a poco, sus ideales y sus prácticas se fueron extendiendo y lograron ver consagrar como territorios de paz, a sus propias localidades y zonas vecinas. Todos estaban inmersos en el diálogo y la participación nacida en el propio núcleo de la violencia.

Aquella asociación campesina introdujo en la lógica de la guerra un efecto de incertidumbre, rompió con la cadena convencional del conflicto (la retroalimentación) y proyectó, con efecto demostración, que las soluciones sin violencia eran posibles (Lederach, 2008, citado por Alba, 2019, p. 32).

Se acude a un cuarto relato para recordar cómo Lederach narra el suceso de un académico quien consiguió que un líder de una organización armada islamista se incorporara a un diálogo tras del cual se vislumbraron los acuerdos de paz en la zona. El profesor Abdul fue propuesto por el gobierno como intermediario del conflicto que se daba en Tayikistán. Él debía acercarse a uno de los importantes señores de la guerra, un comandante mulá. La primera vez que llegó al campamento, lo hizo tarde, a la hora de sus rezos. Este fragmento lo recuerda:

Cuando acabamos, me preguntó: «¿Cómo puede rezar un comunista?». «Yo no soy comunista, mi padre sí lo era», le respondí. Entonces me preguntó qué enseñaba yo en la universidad. Enseguida descubrimos que a ambos nos interesaban la filosofía y el sufismo. Nuestro encuentro se alargó de los veinte minutos inicialmente acordados a dos horas y media (Lederach, 2008, p. 49).

Las visitas al campamento fueron frecuentes, haciendo charlas cada vez más amenas mientras la confianza crecía: así fue como en un momento dado, el señor de la

guerra accede a dialogar con el Estado. El profesor le recuerda a Lederach cómo en esa ocasión el comandante le dijo: “«Si depongo mis armas y voy a Dushanbe contigo, ¿puedes garantizarme tú mi seguridad y mi vida?»” (Lederach, 2008, p. 50); de inmediato le confesaba que su problema radicaba en que, precisamente, “no podía garantizarle su seguridad” (Lederach, 2008, p. 50). Pero su diálogo continuó, confesándole a Lederach lo que le siguió diciendo al señor de la guerra: “«Pero lo que sí puedo garantizarte es que iré contigo, codo con codo. Y si mueres tú, moriré yo también»”.

Ese mismo día accedió el comandante a la solicitud de sentarse con el gobierno. Pero lo que le continuó recordando aquel profesor a Lederach fue aún más ejemplar, y fueron las palabras del temido señor de la guerra cuando llegó ante el gobierno tayiko. Estas fueron aquellas palabras: “«No he venido por causa de su Gobierno. He venido por el honor y respeto que tengo a este profesor»” (Lederach, 2008, p. 50).

A partir de estos relatos, Lederach refiere que el éxito en las negociaciones que se llevaron a cabo en los cuatro territorios, no se debe exclusivamente a la técnica y destreza de los interlocutores del conflicto, ni a poderes políticos o religiosos, ni a temores de un conflicto aún más grave, ni a ninguno de los factores que pueden llegar a considerarse, sino que “fue la serendípica aparición de la *imaginación moral* en los asuntos humanos” (Lederach, 2008, p. 51).

### **3.3. Memoria del pasado reciente**

#### ***3.3.1. Memoria y narrativa***

Hablar de memoria, no es tan fácil; teorizar sobre ella, llega a ser complejo. Es un concepto del cual todos creen tener claridad, aunque no se esté seguro de ello. Para una

abuela, memoria puede ser una expresión o un término que la traslada a todas esas vivencias de juventud y los “buenos tiempos”.

Para un joven, el término “memoria” puede rodear el ejercicio de aprender literalmente un concepto para un examen. Para un país, memoria puede significar sus guerras, sus víctimas, sus triunfos y sus buenas épocas. Sin embargo, ¿qué es realmente la memoria? ¿La define realmente solo una cosa? o ¿son varios elementos los que articulan el concepto?

En este sentido se hace una aproximación conceptual y teórica de memoria para profundizar en la importancia que ella sostiene para la comunidad y para un país. La palabra memoria proviene del griego *mnéme* que significa ‘recuerdo’ y ‘memoria’. Contiene la raíz *mné* que significa ‘pensar’, ‘fuerza’ y ‘recuerdo’; y el sufijo *mé* que convierte la palabra en sustantivo. También del latín *memoriae*, *memor* que significa ‘que recuerda’ *iae* que le da la cualidad de sustantivo a la palabra (Universidad de Salamanca, 2014).

Ricoeur (2000), indica que para los griegos existían dos vocablos referentes a la memoria. La primera es *mnéme* que significa ‘el recuerdo’ o ‘algo que aparece (en la memoria)’ y, la segunda es *anamnésis* que significa ‘el recuerdo como una búsqueda’, es decir la rememoración o recolección y búsqueda de recuerdos.

En ese ritmo de ideas, se entiende como una recopilación de recuerdos dentro del hilo de la vida, motivando la creación de la memoria como rememoración; es decir, el envolver y anudar el hilo en sí mismo cuantas veces sea necesario, posibilitando recordar algo que ya se vivió y desea traerse de regreso al presente.

Sin embargo, los aportes de Ricoeur se sostienen en este estudio, para apoyar su aporte en cuanto a que cada quien no recuerda solo, sino que para ello requiere de una ayuda básica: contar con los recuerdos del otro (Ricoeur, 2000). Esta posibilidad existe gracias al papel de la imaginación en todo aquel ejercicio de recordar.

Sin embargo, su función, según el filósofo francés, está aferrada a los preceptos kantianos y se vale del lenguaje, más en su dimensión semántica, en donde la intuición (defendida en Kant) se refugia en la imaginación libre (Lythgoe, 2014) y en donde se consigue la construcción del carácter identitario (Ríos-Baeza, 2020) también.

En eso consiste la fenomenología de Ricoeur: en reconocerle el poder lingüístico a la memoria. En esa medida, la actividad humana de memorización se ha valido del lenguaje, de modo que la conciencia, incluyendo la conciencia colectiva (2000), es el resultado de un arduo trabajo de interiorización (Aniceto, 2013), en donde el lenguaje ha jugado un rol trascendental.

Con este poder del lenguaje se ratifica el potencial de los museos escolares e itinerantes entre una gama amplia de acciones propias del contexto escolar.

A propósito de los museos, con la noción de memoria ofrecida por Ricoeur, se consigue ir más allá de la pretensión pasiva del encuentro casual con los actores de los hechos del pasado reciente y se propone una búsqueda de los hechos para aproximarse a la comprensión de los mismos.

Queda claro que, para este filósofo, la construcción de la memoria del pasado reciente no es un proceso que se centra en quién recuerda, puesto que entre el propósito de definir “quién recuerda” y el “qué se recuerda” hay un recorrido considerable, y esta



distancia se denomina “cómo se recuerda”. Es en este “cómo” en donde interviene la narración y, posiblemente, el otro con su narración convertida a su vez en memoria.

En síntesis, y siguiendo a Ricoeur (2000), el significado de un relato, así como su interiorización, consigue ser gracias al proceso de la interacción entre el mundo representado en la narración y el mundo de quien lo interpreta. De modo que Ricoeur se suma a los referentes que resaltan el valor de la narrativa en la representación de la realidad.

Pero, además, para este marco teórico se tiene a Todorov, quien expone que el ser humano debe preocuparse por conservar viva la memoria, y que ese ejercicio es mediado por las narraciones que alertan a otros quienes, conociendo el pasado, fortalecen su conciencia y aprecian la oportunidad de enfrentar nuevas situaciones que podrían repetirse (2008), pues el ser humano sigue siendo contingente y goza de finitud.

### ***3.3.2. Usos de la memoria, memoria ejemplar***

En la esfera de la vida pública, no todos los recuerdos del pasado son igualmente admirables: cualquiera que alimente el espíritu de venganza o de desquite suscita ciertas reservas. Todorov (2002) se refiere a la utilidad que estos poseen, cuando se acude a un trabajo de transformación tal y como concibe Freud el significado de la palabra transformación.

Todorov encuentra en la estructura narrativa, el potencial que posee la memoria para transformar el pasado en un principio de acción para el presente; aunque exista la memoria literal, resulta interesante la distinción que hace el autor para acudir a aquella memoria que constituye una oportunidad de justicia restaurativa: la memoria ejemplar; la

memoria ejemplarizante que llega a valerse de la narración grupal o individual, por qué no, es una muestra de la relevancia que existe en el hacer uso de la memoria.

Así es como con Todorov se sostiene que se hace un buen uso de la memoria en el evento de recordar acontecimientos, especialmente cuando esto se consigue tras la práctica de reclamar justicia; pero también es con él con quien se concibe el ejercicio de la memoria de los estudiantes, puesto que ellos llegan a accionarla “en el único lugar posible desde el que hablar: el aula de clase” (Ríos-Baeza, 2020, p.214).

### **3.4. Diálogos y Acuerdo de Paz**

#### ***3.4.1 Noción de Paz***

Habiendo precisado la noción de memoria, y el uso de ella con el fin de operar oportunidades de transformación y de rodear la justicia, se hace evidente llegar al punto de los diálogos y del Acuerdo de Paz en Colombia. Desde luego, se concibe en este marco teórico la importancia de la memoria histórica y en ella, de la justicia transicional.

Colombia es un país en donde la violencia ha imperado por más de medio siglo, y en donde el papel de la educación frente al pasado reciente y al ejercicio de la memoria, consigue tender un puente para alcanzar la paz.

Ese puente, entre la memoria y la sociedad, se toca más adelante. Por ahora, es necesario reconocer que dicho lazo se tiende y es posible, en razón a las narrativas de los estudiantes. La imaginación narrativa contribuye a la paz, a la reparación y a la restauración; porque si bien es cierto lo que expresa Ríos-Baeza (2020), la escuela es el lugar en donde, de manera creativa, se acude a estrategias como lo son los museos, para que el pasado que se trae a memoria, no se vuelva a repetir.

Pero ocupándose este apartado del recorrido semántico del concepto de Paz, desde cuando se concibió la expresión “paz negativa” hasta alcanzar la expresión “paz positiva”, se formula la distinción que hace Galtung (1964; 2003) como resultado de investigar la paz, pero también los conflictos sociales.

Galtung termina enseñando un concepto que muestra la paz negativa como la ausencia de violencia y de guerra, mientras que la paz positiva se asume como la ausencia de violencia estructural o indirecta, aquella que se origina en las estructuras sociales.

Galtung llegó a desarrollar el concepto de paz desde su concepción, también fruto de su experiencia académica, del término “violencia”; este noruego conceptualizó la violencia directa, estructural y cultural, asumiendo como contrarias de la paz denominadas con idéntico calificativo.

Pero también se trae a este ejercicio teórico-conceptual, el aporte de Jiménez (2009) cuando empleó la expresión “paz neutra”, para referirse a la “ausencia de violencia cultural y/o simbólica”, por concebirla como la manera de sostener y legitimar las otras formas de violencia (directa y estructural).

En esa medida, la paz es y seguirá siendo una necesidad del colombiano, una necesidad mundial, una aspiración universal, como la recordó Gross (2005). A todas las personas les urge vivir en paz y gozar de armonía. A todos los territorios se encuentran sujetos anhelando ver disminuidas las brechas sociales y ser tratados con equidad.

Puede apreciarse por un lado la paz positiva, la paz negativa y la paz cultural expuesta por Galtung (1964; 2003), por otra parte, la paz neutra (Jiménez, 2009), y por otro lado la paz imperfecta (Muñoz, 2001).

Las diferencias conceptuales alrededor de la paz consiguen corroborar que los híbridos y los matices no dejan de existir. Y aun existiendo, se complementan entre sí: tal y como lo es la condición humana, dejando ver que la paz es, así mismo, un acto creativo.

### ***3.4.2. Paz en Educación***

Hablar de Paz en educación, es un campo prioritario y aún en desarrollo. La paz es una imagen que alude a la escuela, a lo que se enseña en ella, a lo que se vive en ella, a los valores éticos y morales que se promueven, a la creatividad que se apoya, a la imaginación narrativa que se atiende.

Con base en esto, la frase paz en educación, no consigue respuestas ni postulados herméticos, sino que, por el contrario, nutre aún más cada vez, una serie de incógnitas y de incertidumbres referidas especialmente al papel que espera la sociedad que alcance la escuela; pero también al papel jugado por la estructura social con ella, y al rol casi neutral, silencioso y trascendental que sostiene aquella frente a la paz.

En tal sentido, es necesario ahondar académicamente en lo que debe comprenderse como paz en educación. Para ello, se trae a este referente a Fisas (2011) cuando se centra en la educación que promueve la paz. La educación para la paz abandera la formación en valores que, en conjunto, prometen una sociedad más justa. Esta paz, basada en la justicia, vincula al conjunto de valores positivos que generarían una escuela comprometida con las expectativas del común.

Sin embargo, la escuela no puede hacerse a un lado de lo que se contempla cotidianamente en cualquier sociedad. Vale la pena rescatar aquí posturas académicas como la de Behr, Megoran y Carnaffan (2018) puesto que consiguen motivar la reflexión acerca de los posibles imperativos pedagógicos a través de los cuales se proporciona en la

escuela una cierta narrativa de las fuentes de violencia, cuando el propósito es, precisamente, formar en Paz.

De esta manera, la escuela no puede seguir siendo una isla que enseñe sobre paz sin asumirla como el resultado de un proceso social, situado en un contexto histórico y geográfico, y potencializado en un trabajo pedagógico que, sin duda, la escuela sí consigue resolver.

Esta construcción supone el reconocimiento inicial de lo que es el potencial intercultural que ronda en medio de las experiencias formativas. Se trata de un potencial dado por aquella condición de interculturalidad que existe y reclama cada vez más la debida repercusión en la escuela.

Las experiencias formativas son igualmente diversas, de manera que el listado crece cada día entre acciones artísticas, literarias, éticas, comunicativas, deportivas y hasta tecnológicas. En medio de ellas, los museos itinerantes pueden surgir, todas tendiendo sus cimientos hacia la paz.

Regresando a Fisas (2011), la relación de la paz con la escuela, amerita un cambio de la percepción que se posee del conflicto y de la forma en que la escuela puede acercarse a él.

La escuela ve pasar por sus aulas cada día a una generación que protagoniza con proyección a futuro, el cambio; la transformación a la que alude Todorov (2002) es lo que llevan en las manos los que hoy llegan a la escuela. De ahí que se conciba la niñez y la juventud como una parte de la sociedad que abanderará la construcción social en donde “la indiferencia, el individualismo y la insensibilidad por el problema del otro no tienen

cabida. Es en este proceso de consciencia individual y colectiva es donde se legitima a la ciudadanía” (Sánchez, 2020, p. 207).

Paz en educación refiere el contexto privilegiado tras el cual se hace evidente y posible todas aquellas prácticas con, desde y para estudiantes, donde se descubra que es posible convivir en medio de las diferencias. Un contexto en donde las situaciones que contemplan la solidaridad, la compasión, el afecto, la tolerancia y, sobre todo, la empatía, consiguen que la sensibilidad y las emociones se encarrilen al cultivo de vínculos humanos.

Retomar la empatía es una manera de regresar a la identificación de los aportes surgidos alrededor de la imaginación narrativa en la promoción de la formación para la Paz (Alba, 2019), así como a la propuesta de Herrera y Pertuz (2016) con su ejercicio de narrativización partiendo de la necesidad de relacionar el pasado con el presente, aprendiendo a deliberar históricamente y a reflexionar sobre el acontecer social del tiempo y sus relaciones con la experiencia humana.

De igual modo, paz en educación recuerda que todos los acontecimientos escolares que lleven implícito el ejercicio de revelar, leer, comprender, interpretar y producir narrativas mediadas por la imaginación, terminan acercando al sujeto a la empatía (Argüello-Guzmán, 2018) y, como puede descubrirse, el contexto en el cual estas tareas son cotidianamente fortalecidas, es el contexto escolar.

Desde luego, la empatía no es solo el terreno en donde se asientan emociones positivas como el altruismo y la compasión; la empatía puede llegar a provocar en el otro angustia y aversión (Eisenberg & Miller, 1987). Todo ello hace parte la vida, de la

contingencia y de la finitud humana, así que la escuela puede encargarse de canalizarlo hacia la paz.

### ***3.4.3. Acuerdo de Paz***

Después de más de sesenta años de conflicto armado con las FARC EP, y luego de varios años de negociaciones en La Habana, Colombia comenzó a ser reconocida en el mundo por la ostentación de su esfuerzo por alcanzar la paz. Es en medio de este contexto desde el cual se consigue el Acuerdo de Paz entre este grupo armado y el segundo periodo de gobierno del presidente Santos.

El Acuerdo de Paz prometía el cese de hostilidades y conciliaba la formulación de una política tras la cual ofrecer el desarrollo integral de los colombianos desmovilizados, al igual que el de las víctimas.

Entre las generalidades que sobre este Acuerdo de Paz pueden relacionarse aquí, por considerarlos como referentes que iluminan el presente estudio, se tiene su condición de espacio que modifica la participación política y desde luego, el régimen electoral que se traía en Colombia.

El Acuerdo, en su segundo punto, contempla la participación política. Se trata de una participación concebida como la materialización de la aspiración democrática hacia la construcción de la paz, sin recurrir a la lucha armada. Con la promulgación de este punto dentro de los acuerdos, se concede el reconocimiento a nuevas fuerzas políticas y con ello la renovación también del debate de ideas enraizadas en propuestas políticas sin necesidad de acudir a las armas (Garatejo & Ojeda, 2018).

Con el acuerdo, de inmediato se da la transición de las FARC-EP como organización insurgente, a partido político, FARC. Su participación en política se hace a

la luz de que cualquier grupo minoritario podría tener su oportunidad democrática y llegar a los escenarios políticos.

Sin embargo, ese factor no es el único que sale a flote con esta parte de los acuerdos; también lo es la manera como se le concede importancia al reconocimiento de las víctimas, al derecho de conocer la verdad acerca de lo acontecido, a la necesidad de hablar de perdón, de justicia, de no repetición.

En ese contexto, la noción de paz, la paz en educación y la relevancia del diálogo se entrelazan y abonan el terreno de lo que se contempla como la construcción de la memoria del pasado reciente.

#### ***3.4.3.1 Justicia transicional***

La justicia transicional se considera un mecanismo tras el cual se integran diversas gestiones del Estado de modo que se puedan enfrentar las consecuencias de violaciones a gran escala y abusos generalizados o sistemáticos en materia de derechos humanos causados por los actores armados, hacia una etapa constructiva de paz, respeto y reconciliación (Corte Constitucional, 2014).

Por su parte, las Naciones Unidas, conciben la justicia transicional como el conjunto de procesos e instrumentos que aborda una sociedad resuelta a resolver aquellos problemas derivados de un pasado de abusos masivos, de manera que los responsables rindan cuentas de sus actos y se logre la reconciliación (Naciones Unidas, 2014).

#### ***3.4.3.2. la reparación y no repetición - Ley de Víctimas***

En el marco de las negociaciones entre el Gobierno de Santos y las guerrillas de las FARC EP, se promulga la Ley 1448 de 2011. Este “ideal jurídico” (Vargas, 2018) busca garantizar los derechos de las víctimas, así como su restablecimiento.



La justicia transicional apoya su cumplimiento, de manera que la población colombiana comienza a apreciar una la herramienta oportuna y eficaz para conseguir contrarrestar las secuelas propias de la guerra en el país.

Con la Ley de víctimas y Restitución de Tierras se desdibuja un completo sistema desde el cual las víctimas del conflicto armado sientan protección, asistencia, atención y reparación integral. Fue a través de esta Ley que se reconoció legalmente el conflicto armado en Colombia, se conocen y se publican las cifras de los millones de víctimas de esta guerra, se conceptualiza alrededor del término “desplazado”, y se especifica el derecho que tienen las víctimas “a la verdad, la justicia y la reparación con garantía de no repetición” (Congreso de la República, Ley 1448 de 2011).

La Ley de Víctimas y Restitución de Tierras motivó aún más las negociaciones que rodearon el Acuerdo de Paz, y funcionó como promoción de las políticas públicas alrededor de la reparación administrativa y restitución de tierras. Comenzó a ser viable hablar de mecanismos precisos y claros frente al hecho de garantizar el cumplimiento del Acuerdo.

El conjunto de medidas de reparación que compone la Ley 1448 de 2011 se convierte en el referente principal que aún sostiene la política de atención y reparación a las víctimas, sin el cual no cabría la posibilidad de contemplar el Sistema de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición como se ha previsto en el Acuerdo de Paz. Aunque la reparación integral debe seguir sometida a ajustes y demanda un compromiso real, las víctimas de violaciones de derechos Humanos siguen sosteniendo su exigencia de reparación integral y proporcional al daño sufrido; si la restitución total no es posible, sigue considerándose abordar mecanismos reparadores sustitutos y complementarios, de

manera que se habla de la compensación y de diversas medidas de rehabilitación y satisfacción (Uprimny & Saffon, 2009).

#### ***3.4.3.3. La Justicia Especial para la Paz (JEP)***

La Justicia Especial para la Paz (JEP) fue emitida con el propósito de administrar justicia de manera transitoria, subsanar y garantizar los derechos de las víctimas del conflicto armado en Colombia, de manera que se lograra “sancionar las graves violaciones a los Derechos Humanos y las infracciones al Derecho Internacional Humanitario, antes del 1º de diciembre de 2016 con relación directa o indirecta con el conflicto armado” (Aldana et al., 2019).

Desde la creación de la JEP, se han promulgado normas constitucionales y legales, con las cuales toman forma las políticas públicas dispuestas en relación al derecho que tienen las víctimas a la verdad, en cuanto a la contribución a su reparación, y de modo concreto, a delitos que hubieren cometido los miembros de la Fuerza Pública (Matias, 2019). Colombia continúa apreciando en contexto la importancia de la reparación inmaterial, la verdad y la necesidad de las víctimas de sentirse reparadas.

### **3.5. Contexto educativo y memoria histórica: Museos escolares**

En este trabajo investigativo, se intenta poner en plano teórico, los aportes de quienes vienen construyendo una visión académica de lo que rodea la historia reciente del país, la construcción de la memoria que ata a ella, y su nexos con el contexto escolar, para aterrizarlo al propósito magno del colectivo docente que sigue su actualización educativa a través de la maestría de Educación y Cultura de paz, con respecto al tema de los “museos escolares”.

En esos términos, se refiere aquí cómo, en la última década, Colombia ha sido protagonista de una transformación social y política, orientada a la creación de un ambiente de armonía y sana convivencia después de padecer años de guerra y violencia. Este nuevo camino de búsqueda de paz y reconciliación tiene como fin instaurar, preservar y comprender el proceso de paz que vivió el país en busca de edificar una conciencia colectiva que haga posible la reconciliación, y de él, la escuela no debe apartarse (Aguilera, 2017).

Para que esto sea posible, la escuela también propone analizar los discursos de cada una de las partes que han participado en el conflicto, fundamentalmente las narrativas de las víctimas, considerándolo al ejercicio como una oportunidad de entender el proceso del conflicto como una fuente de resiliencia y aprendizaje que debe ser conocida y estudiada en cada aula de clase, y no exclusivamente en algunas pocas áreas del plan de estudios de la básica primaria (Aguilera, 2017; Ministerio de Educación Nacional, 2015; Moreno-Vera, 2018).

El rescate de la memoria, sus narrativas, pueden llegar a esclarecer acontecimientos de la guerra (Aniceto, 2013). Ante toda la relevancia que cobra el papel de la escuela frente a la paz y con ella al restablecimiento de derechos y el rescate de la memoria, el Ministerio de Educación promulga la Ley 1732 y el decreto 1038 a través de los cuales se crea la Cátedra de la paz para ser incluida en los planes de estudio de cada institución desde el 31 de diciembre de 2015.

Uno de los propósitos de la deliberación entre conocimientos y competencias alrededor del contexto y la memoria histórica, lo abanderará la escuela de hoy (Arias, 2015). La meta es que desde allí se gesten ideas y propuestas que aporten nuevos horizontes.

Esos horizontes requieren el actuar decidido de los actores educativos, de modo que re-crear entornos de sana convivencia consigan el impacto deseado en la sociedad (Colloca, 2018).

Este proceso de implementación de la cátedra de la paz busca "consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de la paz y el desarrollo sostenible que contribuya al bienestar general y el mejoramiento de la calidad de vida de la población" (Ministerio de Educación Nacional, 2014), y es un respaldo oficial del que aún poco se ha considerado en la práctica escolar.

Sin embargo, a partir de aquel momento histórico del país se considera la Cátedra que se apellida precisamente así: "...de la Paz". El Ministerio de Educación cumpliendo la Ley 1732 obliga su implementación.

Desde este marco legal, la escuela colombiana cuenta con el impulso legal para materializar la posibilidad de

fomentar el proceso de apropiación de conocimientos y competencias relacionados con el territorio, la cultura, el contexto económico y social y la memoria histórica, con el propósito de reconstruir el tejido social, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución (Ministerio de Educación Nacional, Decreto 1038 de 2015, art. 2).

Esta Cátedra para la paz, no sólo abarca lo concerniente a la sana convivencia, sino que también apoya la formación del ciudadano en busca de la reducción de la inequidad, la injusticia, la discriminación y todos aquellos aspectos que deterioran las relaciones sociales dando como resultados el conflicto y la violencia. Ahora bien, aquí lo que se pretende subrayar es la manera como el Ministerio de Educación ha definido entre las

temáticas a tratar con los estudiantes de la básica primaria y de la media, la “Memoria histórica” (literal h del art. 4, Decreto 1038 de 2015).

Esos tópicos indiscutibles que contempla la cátedra de la paz y que con precisión hacen que la misma se configure como el respaldo normativo con el que las instituciones educativas de todo el país y en todos los niveles (incluido el universitario), podrían aportarle a la paz del país, ya estaba entre sus referentes.

Así que la pedagogía por la paz, la combinación de paz y educación, y todas las demás relaciones que se encuentren, empezaron a entrar dentro del repertorio y el planeamiento de cada escuela. Sin duda, esa cátedra se considera una de las propuestas más necesarias para la educación, ya que, a partir del proceso de paz, se ha puesto en juego nuevos términos como este de la memoria, pero también el de la resiliencia, el de perdón y el de restitución (Congreso de la República, Ley 1448 de 2011).

Por otra parte, Colombia es un país que no solo ha sufrido problemas de violencia directa y de un conflicto armado de más de medio siglo, sino que también es una de las naciones con los más altos índices de inequidad, pobreza y deserción escolar. La cátedra de paz, precisamente, refiere mecanismos de dotación de herramientas a la comunidad educativa para reaccionar, pensar y planear objetivos en común que conduzcan a la paz, con todo lo que ella contempla (Muñoz, 2001).

Finalmente, la que le queda a cada escuela, colegio y universidad en Colombia es un reto. El desafío es uno de los más ambiciosos y complejos de la historia nacional. Es un reto gestado en medio del contexto de los diálogos, del Acuerdo de paz, del mismo postconflicto, cuando lo que se pretende es promover, promocionar la idea de que la paz sí es posible (Torres, 2016).

Esa paz, tal y como la concibe Grabe, es aquella que, “además de firma, acuerdo y proyecto político, es posibilidad de transformación cultural desde el conocimiento y la pedagogía” (2015, p. 15). De manera que aquel carácter que define lo humano, que incluye su poder creativo, su lenguaje y su consciencia, no solamente se contemplan en las prácticas escolares (Herrera & Pertuz, 2016), sino que también se construyan con la misiva de que la cotidianidad del hombre, puede ser mejor, puede evitar las violencias, puede descartar la guerra.

En ese plan, la dimensión de la memoria, es compleja: Cada quien la activa, a nivel personal o colectivo, y ello se puede alterar ante cualquier factor (factores culturales, económicos, sociales, circunstanciales), ante sus aspiraciones y sueños. De ahí que, las herramientas para incentivar reconstruir lo “memorable”, requieren ser fruto del conocimiento, de la pedagogía y del cuidado que, perfectamente lo consigue tener el maestro.

La dimensión de la memoria potencializa estrategias escolares entre las que se encuentran los museos (Bayuelo et al., 2013; Chagaset al., 2018; Fernández, 2014). Los museos, como oportunidad de cristalizar la conciencia colectiva, de darle vida a la historia, no ha sido bien recibida en las aulas (Aguilera, 2017).

Los museos permiten reflejar y sostener la identidad de un pueblo, consiguen tal vez como ninguna otra estrategia formativa, sumar símbolos, emociones, costumbres sociales, culturales y políticas, pudiendo no solo compartirse con el otro, sino también construirse con y para el otro, sin descartar la construcción discursiva. Sin embargo, por tratarse en sí de una experiencia tan flexible, se ubica entre sus expresiones el museo itinerante.

De manera que, concebir el museo escolar pero además “itinerante”, amerita por empezar a fortalecer en la niñez y en la juventud de esta época, la forma en la que se percibe, se apropia y se narra la imaginación del otro (Cuesta, 2011); pero, de igual modo, la forma como cada quien sostiene su imaginación narrativa (Nussbaum, 1997), su imaginación moral (Lederach, 2008) y articula su discurso junto al otro, mientras va conociendo el pasado reciente y las sobrevivencias que no pueden quedar en el olvido.

A propósito de lo expuesto hasta aquí, es con Ausubel (1976) como referente teórico que se comprende cómo la escuela no puede darse el gusto de desaprovechar la mínima oportunidad de aumentar el desarrollo personal, y entre esas oportunidades se encuentra el museo, en cuanto a que llega a convertirse en un espacio que como lo diría él, cristaliza lecciones que perduran en el tiempo, convirtiéndose cada lección, en una forma significativa de ver la vida.

La premisa de Pastor (2004), por otra parte, giró alrededor del museo como espacio de ocio y de educación. Aunque la autora, además maestra, proyecta con sus postulados la tarea museística prioritariamente propia de la educación no formal, sus aportes teóricos también alientan la práctica pedagógica y el valor patrimonial que encierra cualquier museo.

La misma Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura -UNESCO (2015), refiere la asociación de la escuela con los programas convocados desde los museos, con respecto a su rol frente a la reflexión que predispone en los sujetos frente a procesos identitarios colectivos, pero también individuales.

En cuanto a la función comunicativa, incluyendo la narrativa, que encarnan los museos escolares, se trae a este referente a Martínez-Esquerro (2015), por sus aportes

académicos con respecto a la comunicación lingüística, a las didácticas que interrelacionan la enseñanza, el patrimonio, el lenguaje y la reflexión tras conseguir una formación integral y un aprendizaje significativo.

Martínez-Esquerro (2015) se apoya en el constructivismo (por la idea de que el sujeto es quien descubre y quien transforma, pero que también complementa sus conceptos a medida que progresa en sus experiencias) y en la documentación interdisciplinaria, para dar luces sobre lo que se concibe como museos, aunque su estudio más diciente, lo haya ubicado en torno a los monasterios.

Su estudio permite demostrar cómo el ejercicio de recordar hechos y acontecimientos que se encuentren en algún lugar del pasado reciente, consigue ser una oportunidad para seguir construyendo las paces, visibilizar los efectos de la violencia, considerar la reparación y la no repetición, empoderar las nuevas generaciones y transmitir esperanza.



## Capítulo IV – Metodología de Estudio

En el presente estudio, se propuso reconocer los aportes de la imaginación narrativa en procesos de reflexión acerca de los diálogos y Acuerdo de Paz para la construcción de la memoria del pasado reciente en contextos escolares.

El trabajo partió de considerar la posibilidad de introducir transformaciones en las prácticas pedagógicas del nivel de la básica primaria, que surgieran como producto de un proceso de reflexión y autorreflexión, desde el cual se considere la generación de métodos de creación e innovación para ser acogidos en escuelas como la focalizada.

### 4.1. Enfoque

Para atender el presente estudio, se siguió una perspectiva cualitativa (Vasilachis de Gialdino, 2006) en donde las investigadoras se configuraron como observadoras sensibles y analizaron la información recolectada a través de matrices de codificación e interpretación de la propuesta didáctica con estructura de taller.

La investigación cualitativa, como la propone Vasilachis (2006; 2007; 2019), se caracteriza por valorar el lugar del lenguaje en la medida en que permite a partir de la aplicación de los talleres conocer por qué los niños y niñas dicen lo que dice acerca del conflicto armado y de los diálogos de Paz.

Son las actividades discursivas, siguiendo a Vasilachis (2007) las que develan sentimientos, motivaciones, aspiraciones, angustias, representaciones, esperanzas, y desesperanzas de las personas.

Desde el enfoque cualitativo promulgado por Vasilachis (2006), la investigación sostiene la metodología prevista en el macroproyecto, de manera que se ratifica la manera de privilegiar la descripción, la comprensión y la explicación de los fenómenos sociales.

Además de ello, la investigación cualitativa fue abordada por su interés en la manera como relatan los sujetos su cotidianidad, por los sentidos y los significados que le confieren a su experiencia (Vasilachis, 2007).

#### **4.2. Diseño**

Siendo coherente con el paradigma cualitativo, el diseño metodológico que respalda el presente estudio, corresponde a la investigación-creación innovación, en la medida en la que centra su interés en grupos poblacionales y proyecta en ellos, acciones colectivas o individuales, sumado a la generación del conocimiento pertinente (Gómez & Taracena, 2014) que lleve a los participantes a un grado de aprendizaje, con el cual el pasado desdibuje un horizonte de esperanza y de transformación.

La investigación-creación innovación se interesa en sostener el diálogo constante entre la teoría de la investigación, y la praxis en sí. Esta propuesta en contextos escolares permite que sus participantes expongan sus intereses, actitudes y procesos.

Para la aplicación del diseño de innovación-creación se siguieron las siguientes fases:

##### ***Formación en y para investigar***

Dado que se trata de un macroproyecto de investigación en el marco de una Maestría, se busca desde la formación epistemológica de los estudiantes, dotar de sentido y significado las prácticas y el quehacer del docente en la escuela en asuntos de paz, memoria y reparación simbólica.

Esta es la etapa que permitió interrogar la praxis pedagógica e identificar problemáticas, oportunidades de mejoramiento, vacíos, potencialidades en asuntos relacionados con paz, memoria y reparación simbólica.

- ***Creación***

Tras la fase anterior, se consiguió identificar problemáticas, oportunidades de mejoramiento, vacíos, pero también potencialidades en asuntos relacionados con la construcción de paz, memoria y reparación simbólica. A partir de los vacíos detectados en dicha etapa, se propuso la creación de un taller que se proyecta incluirse en el Museo interactivo desde el macroproyecto. Dicho taller se fundamentó en las narrativas, como mediación pedagógica seleccionada para el presente estudio.

- ***Intervención***

A partir del proceso de problematización, unido a la apuesta creativa y estética diseñada, la cual fue elegida en razón a la permeabilidad que en ella poseen las narrativas, se procedió a la implementación en contextos situados, en este caso, la Institución Educativa Jesús María Aguirre Charry de Aipe (Huila) del taller titulado ¡Un espectáculo al que no podemos faltar! (Anexo A).

- ***Sistematización***

La propuesta pedagógica creada e implementada en el paso anterior permitió atender las narrativas de los participantes según los presupuestos teóricos. Esto implicó atender toda la carga semántica de los relatos de los participantes, los cuales, según Nussbaum (2005) cuentan con el dote de la imaginación. En tal sentido, sistematizar no significó describir, implicó superar el empirismo, para: a) darse a la tarea de analizar las narrativas; b) recoger lecciones aprendidas y desde ellas, fortalecer expectativas de escenarios posibles en la construcción de Paz.

- ***Comunicación***

Todo proceso de sistematización se comunicó y socializó de modo que el proceso de devolución a la comunidad, en forma de argumentación acerca de los procesos

realizados con miembros de la institución educativa participante, es el paso último dentro de este diseño. Además de someter a la deliberación los resultados que se comunicaron, también se busca, de un lado, construir los significados comunes, y del otro, manifestarles que el taller se divulgará en el Museo vivo para el departamento del Huila y en un documento escrito que, desde la Maestría en educación y cultura de paz, dé cuenta de los procesos realizados.

### 4.3. Instrumento de recolección de información

Título	Imaginación Narrativa en Museos Escolares acerca de los Diálogos y Acuerdo de Paz: Aporte en la Construcción de la Memoria del Pasado Reciente.
Tema	Comprendamos los diálogos y el Acuerdo de Paz en Colombia
Responsables	Estudiantes de grados Cuarto de educación básica Primaria
Dirigido a	Yinet Trujillo Bonilla y Carmen Elena Perdomo Roa
Objetivo momento de la creación de la actividad	Comprender los aportes de los diálogos y el acuerdo de Paz para la construcción de una memoria del pasado reciente.
Desarrollo temático	<p>En este taller se propone presentar a través de un video, la historia de los diálogos de Paz. Se han seleccionado tres diálogos establecidos a través de la historia y el Acuerdo de Paz. A partir de lo expuesto, se propone la comprensión de los diálogos y Acuerdo de Paz a través de una propuesta pedagógica donde se realizarán actividades encaminadas a la imaginación narrativa. Se escoge esta estrategia porque permite desarrollar la capacidad de creación, fortalecer la capacidad de emisión de juicios acerca de lo que nos pasó y por qué nos pasó.</p> <p>El uso de la imaginación narrativa se realizará a partir de un video como expresión creativa que sensibiliza, contextualiza y abre el debate y la reflexión crítica. Para desarrollar en los participantes “la capacidad de pensar cómo sería estar en el lugar de otra persona, de interpretar con inteligencia el relato de esa persona y de entender los sentimientos, los deseos y las expectativas que podría tener esa persona” (Nussbaum, 2010, p. 132)</p>

#### **4.4. Sujetos de enunciación**

Se analizaron seis narrativas de niños y niñas: cuatro niños y dos niñas pertenecientes al grado cuarto de la Institución Educativa Jesús María Aguirre Charry, sede Ciudadela, en el municipio de Aipe - Huila (Colombia).

#### **4.5. Descripción del contexto: Actores y escenarios**

Apoyando la descripción metodológica, a continuación, se asume el contexto en el cual se desarrolló el estudio, entendiéndolo como el conjunto conformado por los escenarios y los actores que motivaron e hicieron posible esta investigación: Recorre el departamento del Huila, el municipio de Aipe, y termina describiendo la Institución Educativa, como espacio que sedimenta las problemáticas sociales de su contexto ampliado.

El presente estudio se enmarcó en el contexto del municipio de Aipe, municipio cercano a la capital del departamento del Huila. Aquí se han referido generalidades del departamento, información particular sobre Aipe, e información específica que permite la caracterización de la Institución Educativa y, más específicamente, que describe a los sujetos participantes. El capítulo develó como trasfondo, lo que se ha pretendido sostener de principio a fin en esta investigación: El aporte en la Construcción de la Memoria del Pasado Reciente.

##### ***4.5.1. Contexto departamental***

El departamento del Huila, desde antes de ser reconocido como tal, se ha rodeado de diversas situaciones de violencia bastante comunes en toda esta región del sur del país. Torres (2001) señala que, tras la división territorial prevista con la Carta Magna de 1886, se interesó el gobierno central en “garantizar los equilibrios políticos regionales entre

liberales y conservadores para fortalecer el gobierno (...) y permitir su tarea” (p. 51). Era el año 1905 desde cuando el Huila se separó del Tolima y comenzó a tratarse como Departamento.

Torres describe al Huila como un territorio con “tres grandes espacios naturales: el río, el desierto y la sierra” (2010, p. 52); espacios geográficos que se han ido transformando al igual que sus pobladores, en contextos con sus propias características y cultura; de modo que no todos sus municipios cuentan con homogeneidad: “en cuanto a propiedad y usos de la tierra, tipo de familia, analfabetismo, concepciones religiosas y políticas” (p. 52), los de la sierra, difieren a los cercanos al río, y los marcados por el desierto.

La comunicación en sus inicios, hacía que el Huila no contara con la capital del país como se hace actualmente; era un territorio concentrado el aprovechar la tierra, esencialmente dedicada a la agricultura y a la ganadera; el Huila ha sido un departamento de políticas conservadoras, y cercano a las convicciones de la fe católica; sin embargo, esto se fue transformando, con la llegada del tren, la prensa diaria, la radio, el cine, la fundación de emisoras locales, la vía ya no fluvial a Bogotá, sino carretable, la instalación de torres repetidoras, el acogimiento del teléfono automático, el acceso satelital, luego los teléfonos celulares y la red de internet (Torres, 2001), marcan poco a poco la cultura del huilense y el desarrollo de la región.

Sin embargo, los muchos cambios dados en el país, la región y el departamento, igualmente alteraron la escala de valores colectivos que se apreciaban en gran parte de los municipios: solidaridad, el valor que tenía la palabra del otro, y la identidad de grupo político y religioso; las circunstancias que se iban dando y que se relacionaron con el

conflicto armado y la violencia estructural, se reflejaron en la envidia entre coterráneos, el individualismo y el escepticismo, que, según Torres, se cristalizaron en expresiones cargadas de ansiedad, de desconfianza y de temor (2001).

#### ***4.5.2. Contexto municipal***

El municipio de Aipe se encuentra ubicado al norte del departamento; limita al sur con Neiva, de manera que a escasos 34 Km se distancia de la capital huilense; al oriente lo separa el río Magdalena de los municipios de Villavieja y Tello; al norte y occidente se encuentra limitando con el Departamento del Tolima, exactamente con las localidades de Natagaima, Ataco y Planadas. (Institución Educativa Jesús María Aguirre Charry, 2015).

En cuanto al concepto de Paz que tienen los habitantes del municipio, se puede evidenciar a través de los resultados electorales del Plebiscito para refrendar los diálogos de la Habana y de las anteriores contiendas presidenciales en las cuales ganaron abrumadoramente las concepciones guerreristas y que optaban por buscar la Paz a partir de las acciones militares.

Desafortunadamente, la violencia no ha sido un tema ajeno al municipio de Aipe: aquí algunos actores armados han visto a esta región y especialmente en la zona alta del municipio, como zona geoestratégica y cruce obligado de sus corredores estratégicos que les permitía comercializar armas y droga al departamento del Tolima, con mayor precisión, hacia el municipio de Planadas.

La estrategia armada, tanto de la guerrilla de las Farc-EP, como de las fuerzas militares del Estado fueron presenciadas de manera constante por la comunidad de las veredas de la zona alta del municipio, que al quedar en medio de la confrontación durante la época en la que el conflicto fue bastante generalizado, experimentó sentimientos de

intranquilidad, miedo, tristeza, dolor, hambre, soledad, desplazamiento, incertidumbre, pocas esperanzas en el futuro, entre otros.

Además de los sucesos de violencia a cargo de los grupos al margen de la ley; en la vereda Santa Rita, de la zona alta del municipio, se presentó un hecho de violencia, barbarie y deshumanización a cargo del Estado (Gaviria, 2018), donde se presentó el asesinato de Divier Alexander Jiménez Clavijo, un niño de tan solo 10 años de edad de la Institución Educativa Santa Rita quien fue impactado por una esquirla de bala de fusil, disparada por miembros del Guala del Ejército, en medio de un ataque indiscriminado contra la población civil el 25 de marzo de 2010. Hecho que es recordado por la comunidad con gran dolor y desacierto.

En la actualidad, en la vereda Santa Rita y en casi toda la cabecera del municipio de Aipe que limita con el sur del Tolima, el ambiente es de tranquilidad. Los habitantes sienten que es consecuencia de la desmovilización y desarme de las Farc, que se produjo tras el proceso de paz.

#### ***4.5.3. Institución educativa***

A continuación, se presenta la caracterización de los estudiantes de grado cuarto, de la Institución Educativa Jesús María Aguirre Charry sede Ciudadela, del municipio de Aipe -Huila.

La Institución Educativa Jesús María Aguirre Charry es una entidad escolar de carácter oficial, de género mixto, que ofrece los niveles educativos de Preescolar, básica, secundaria y media, en las jornadas de mañana, tarde y nocturna. La institución presta el servicio educativo a 2.755 estudiantes, distribuidos en 12 sedes rurales y 2 urbanas: una de ellas es la sede principal que ofrece los niveles de secundaria y otra es el complejo



educativo Ciudadela, ubicada en el barrio Ciudadela, orientando los niveles de preescolar y básica primaria con 1.145 estudiantes, cumpliendo con una Jornada única.

Los estudiantes atendidos en la sede Ciudadela son niños y niñas provenientes de familias de estrato socioeconómico 1 y 2 quienes sustentan sus ingresos básicamente de la actividad económica del sector terciario, liderado por el comercio y los servicios, los cuales generan más del 90% del empleo en el municipio de Aipe, pero también un no despreciable número de ellas son familias dedicadas a la actividad agrícola y piscícola.

La falta de oportunidades laborales en el municipio, ha llevado a que se incrementen los casos de deserción escolar, refiriéndose que la principal causa consiste en que las familias se han tenido que desplazar a otros lugares en busca de una mejor calidad de vida.

Dentro de los objetivos de formación de los educandos, se fundamenta en el PEI el desarrollo de competencias contextualizado y orientado en la formación de seres humanos comprometidos con el entorno ambiental, social, cultural y de participación política.

#### **4.6. Categorías de análisis**

El plan de análisis que ratificó las categorías que a continuación se describen, se desarrolló en dos pasos:

- Sistematización de la información recolectada en el taller, a través de las preguntas abiertas que plantean las maestras investigadoras.
- Registro y codificación de las participaciones de seis estudiantes, que revelaron la imaginación moral alrededor de los diálogos previos al Acuerdo de Paz.

Con base en la información textual, que corresponde al conjunto de fragmentos de las narrativas (que fueron audio-grabadas y luego transcritos línea por línea) y atendiendo a cada pregunta abierta planteada dentro del taller, se categorizaron las reflexiones de los seis niños.

Para el análisis las investigadoras reflexionaron sobre la manera como los diálogos de paz se encuentran en la imaginación narrativa de los sujetos. El último paso implicó la reducción del texto en criterios de análisis con relación a los fragmentos reconocidos como expresiones de la imaginación narrativa.

Este plan de análisis posibilitó la elaboración de conclusiones, a la luz de los referentes teóricos. En sí, se trata de categorías inductivas por haberse obtenido “desde el levantamiento de referenciales significativos a partir de la propia indagación” (Cisterna, 2005, p. 65). Este estas categorías tenemos: i) Disminuir las violencias, ii) búsqueda de paz y iii) Disfrutar de la vida rural como unidad e identidad.

Si bien hay que hacer constar que la revisión profunda de las narrativas, fue el paso que permitió la selección de aquellos fragmentos que, en razón a su relevancia funcional, coincidieron con las categorías.

En la medida en la que se progresaba en el ejercicio de transcripción y de análisis del discurso, los fragmentos de los relatos pertenecientes a los seis estudiantes se llevaron a la comprensión de las categorías inductivas ya dadas a conocer en este documento.

Tabla 1. Correlación objetivos del estudio -Recolección de información

Objetivos específicos	Tópico Guía	Preguntas -Taller
Interpretar las reflexiones de niños y niñas acerca de la	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Importancia del diálogo en la búsqueda de Paz</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Por qué es importante el diálogo en la búsqueda de Paz?</li> </ul>

historia de los diálogos y del Acuerdo de Paz a partir del cultivo de la imaginación narrativa como aporte para la construcción de la memoria del pasado reciente en contextos escolares.	• Importancia de los diálogos de paz	• ¿Por qué para Colombia fue importante estos diálogos?
	• Aportes de los diálogos en nuestra convivencia	• ¿Qué nos aportarían estos diálogos para vivir mejor?
Promover el diálogo acerca de lo que nos pasó en los procesos de diálogos y el Acuerdo de Paz para fortalecer expectativas de escenarios posibles en la construcción de Paz.	• Construir diálogos de paz	• ¿Por qué necesitamos construir diálogos de Paz?

La matriz de sistematización de las narrativas permitió visibilizar la pregunta motivadora del relato. Esta se expuso en la parte superior de las extracciones de relatos de naturaleza personal o social que construyeron los sujetos al dar respuesta a la pregunta en cuestión.

De igual modo, la matriz visibilizó a margen izquierda, las categorías deductivas en términos de criterios de análisis; estos criterios surgieron en razón al conocimiento tácito de las investigadoras de manera que enrutaron su reflexión sobre la forma como los diálogos de paz se encuentran en la imaginación narrativa de los sujetos. Son criterios que responden a la carga semántica predominante en los fragmentos (Vasilachis, 2019).

## Capítulo V – Resultados

Para develar las reflexiones acerca de la paz, se procedió a indagar en primer lugar, acerca de la importancia de los diálogos para construir la paz. Seguidamente, se preguntó si para el proceso de paz en Colombia han sido importantes estos diálogos.

### 5.1. Imaginación Narrativa acerca de los Diálogos de Paz

Atendiendo el objetivo de interpretar las reflexiones de niños y niñas acerca de la historia de los diálogos y del Acuerdo de Paz a partir del cultivo de la imaginación narrativa como aporte para la construcción de la memoria del pasado reciente en contextos escolares, la primera parte de este apartado expone sus resultados:

- *Disminuir las violencias*

Tras el taller, se encontró que son diferentes los conceptos que poseen los niños y las niñas alrededor de lo que significa violencia. La imaginación narrativa de la mayoría de ellos expresó que su deseo es que las diferentes formas de la violencia, se disminuyan, mientras que coincidieron en las ventajas de los diálogos de Paz. Diálogos que se llevaron a cabo para que: *“entendamos que está bien y mal”* (S7, L67)

Así, la capacidad narrativa de oponerse a la violencia directa especialmente detectada, se apreció en varias de sus participaciones, cuando reflexionaron sobre el porqué de los diálogos previos al acuerdo, sobre la importancia de éstos para alcanzar la Paz, sus características, su aporte en la cotidianidad: *“a veces uno se equivoca en hacer algunas cosas y dialogando podemos evitar peleas, discusiones”* [S2, L70-71]).

Continuando, se traen a los hallazgos, expresiones literales como estas:

*“llegar a un acuerdo y no tener más guerra”* (S4, L15-16).  
*“para que no maten más gentes y todos tener paz”* (S1, L48).  
*“tener la Paz para después no hubiera más muertes y más personas desaparecidas y secuestros”* (S7, 159-60).

En esa medida, sus imaginaciones narrativas se ofrecen como un aporte sustantivo a la construcción de la memoria colectiva del pasado reciente en contextos escolares: *“y por eso fue importante y todo eso se fue, los volvieron a sus familias para tener vida normal y no hubo conflictos, no hubo nada más” (S7, L63-65).*

En sí, la escuela está convocada a ver las formas de hacer memoria, como oportunidades para que los niños y las niñas manifiesten lo que conciben como verdad, así como sus anhelos de vivir y de convivir en un país pacífico. De modo que la escuela, está llamada a instaurar, preservar y comprender el proceso de paz que vivió el país en busca de edificar una conciencia colectiva que haga posible la reconciliación. Esto se corrobora en fragmentos de sus narraciones:

*“para que no hubiera más muertes, desaparecidos y para que no peleara más la guerrilla con nuestro país” (S1, L3-4).*

*“en nuestro país podríamos vivir tranquilos y en paz” (S4, L37).*

*“tampoco cuando colocaban esas bombas, mi papá me cuenta que los sitios quedaban llenos de escombros, humo, dañan las casas” (S5, L34-35).*

Entonces, el Museo como ejercicio pedagógico que permite “recordar” para “no volver a repetir”, se confirma como una de aquellas posibilidades pedagógicas que ofrece la escuela para poder soñar y generar la esperanza de ver disminuidas las violencias: *“ya no tendrían que ir los niños a las filas de las guerrillas a matar a personas y ya no habría minas que provocaran muertes a los campesinos” (S3, L23-25).*

Las acciones reflexivas conservan vivo el interés de disminuir las manifestaciones absurdas, las emociones y los sentimientos que embargan al pueblo colombiano y que rodean al conflicto armado por los que ha sido conocida mundialmente Colombia, y a los que ha estado abocado el país durante las últimas décadas:

*“nuestro país va a tener tranquilidad no vamos a tener más miedo” (S2, L26-27).*

*“Cuando las Farc hicieron ese acuerdo de paz para que todo lo que hablaron y eso que hicieron nunca hubiera pasado y esto sirvió para que los guerrilleros volvieran con sus familias” (S2, L28-30).*

Hasta aquí se corrobora, tal y como lo prescribe Nussbaum (1997), que la narrativa es más cercana a la condición humana, de manera que los sentimientos como la incertidumbre, el miedo, pero también el amor, la esperanza, salen a relucirse.

- ***Búsqueda de paz***

Cuando todo un país, y todo el planeta incluso, busca la paz, los niños y las niñas también sostienen esa búsqueda dentro de sus narraciones ello lo consiguen dentro de su imaginación narrativa, así como de su imaginación moral y la refieren como un ingrediente para la convivencia. Las siguientes expresiones lo develaron:

*“Para poder tener paz y hablar y tener una buena relación con las personas” (S1, L1-2).  
 “(...) dialogando se acaban las discusiones y se puede vivir tranquilo en la casa, en la vereda y en la ciudad” (S2, L6-8).  
 “(...) si se dialoga, se puede llegar a acuerdos entre personas que no piensan de la misma manera” (S4, L15-16).*

La paz se busca, se anhela y se entiende en las voces de los niños y de las niñas, como una necesidad del colombiano, una necesidad mundial, una aspiración universal (Gross, 2005); a todas las personas les urge vivir en paz y gozar de armonía: *“evitar comportamientos malos que destruyan nuestra tierra” [S5, L50]).*

En ese ritmo de ideas, en la escuela también se tienen sujetos que consideran necesario: *“dialogar para estar de acuerdo en las cosas” (S7, L57).*

Los niños y las niñas son sujetos que ven la paz como sinónimo de tranquilidad, y anhelan, igualmente, ver disminuidas las brechas sociales otorgándosele a cada quien un trato alejado de la violencia y en donde reine la equidad. De cierto modo, se reconoce el papel de la memoria con respecto a la búsqueda de la empatía: *“(...) porque ya no va a haber más peleas, más muertes, más robos, más masacres en nuestro país y los guerrilleros pueden volver con sus familias y a una vida normal” (S3, L20-22).*

Se reitera el ejercicio de construir memoria como mecanismo que busca la oportunidad para que los ciudadanos manifiesten sus anhelos de vivir y de convivir pacíficamente: “*para tener una vida más tranquila y más sana*” (S5, L35-36).

La niñez actual, como se refiere en estos resultados, está dispuesta a creer en la justicia, y unirse a su ruta cuando se propone llevar al país hacia una etapa constructiva de paz, respeto y reconciliación.

Los hallazgos aquí referidos, mostraron que la manera que poseen los niños y las niñas de construir memoria, conseguirá aleccionar y podrá evitar que las generaciones presentes y futuras transiten por las incertidumbres y penurias que transitaron sus padres, tíos y abuelos.

- ***Disfrutar de la vida rural***

Al respecto del segundo objetivo, estos hallazgos corroboraron que promover el diálogo acerca de las diversas experiencias enraizadas en el conflicto armado y recordar los procesos previos al Acuerdo, permite no solo fortalecer expectativas de escenarios posibles en la construcción de Paz, sino que también construye la identidad de un pueblo.

La identidad aipuna, identificada en la relación de abuelos y nietos, en su vida en contacto con la naturaleza, en su producción petrolera y su ruralidad en general, se asoma con alegría en las expresiones de los niños y de las niñas.

Los participantes son sujetos que, a pesar de su corta edad y de su nivel básico de escolaridad, se muestran dispuestos a construir memoria del pasado reciente, vinculándose con las estrategias pedagógicas que tienden a formarlos tras su proceso de autorreflexión.

Estos niños y niñas develan su interés en formarse como ciudadanos preocupados por el otro y por lo otro; por el ambiente, por los recursos naturales, por sus seres queridos, por los ancianos. Así lo develaron estos relatos:

*“es importante porque ya no va haber más contaminación bien con los daños a la tierra cuando atentaban con los tubos donde iba el petróleo (...)” (S5, L32-33). “una vez mi abuelita me contó, estábamos todos en la finca y ella contó que una vez le pidieron que les regalara una ternerita que tenían en la finca y que pues a ellos les tocó dársela porque les daba miedo decir que no” (S6, L51-56).*

En esa medida, las reflexiones de niños y niñas acerca de la historia de los diálogos y del Acuerdo de Paz a partir del cultivo de la imaginación narrativa, amplía el abanico de oportunidades de hacer memoria colectiva.

La construcción de la memoria del pasado reciente en contextos escolares consigue no solo el reconocimiento público, sino también la posibilidad de manifestar abiertamente experiencias familiares en las cuales ha existido la presencia de la violación de sus derechos.

Narrar ante otros incrementa la fuerza necesaria para rechazar todo tipo de violencia cultural, presente y futura: *“un día le escuché a mi abuela decir que ya podían vivir más tranquilos porque ya no tienen la molestadera de un día la guerrilla y al otro día el ejército haciéndole preguntas o pidiéndole favores” (S6, L40-46).*

Los niños y las niñas son sujetos llenos de esperanza. Los participantes mostraron esperanza en que las violencias se están disminuyendo, en que la paz se está buscando y en que la vida rural se puede volver a disfrutar en su localidad, pero también en el país. Todo ello conviene el ejercicio de la memoria:

*“En el campo se podría sembrar tranquilos sin minas sin nada y se podría vivir mejor” (S1, L74-75).  
 “Tendríamos más paz en nuestro país y estaríamos en paz con la guerrilla” (S1, L49).  
 “y también para que los campesinos volvieran a sus tierras y pudieran vivir en paz” (S2, L30-31).  
 “que las personas que viven en el campo como mis abuelitos puedan tener una vida*



*tranquila y puedan tener las cosas sin tener que darles a otros lo que ellos tienen” (S6, L51-52).*

Lo expresado, corroboró el interés de la niñez en formarse como ciudadanos preocupados por el otro y por lo otro; por el ambiente, por los recursos naturales, por sus seres queridos, por los ancianos.

Se reitera la oportunidad de fortalecer empatía con el ejercicio de hacer memoria, y de rescatar el papel de los diálogos de Paz. Algunos fragmentos lo corroboraron:

*“evitar todos esos muertos y los campesinos puedan estar en paz” (S7, L67-68).*  
*“Mi papá me cuenta que ya no tiene que enfrentarse en combate” (S5, L44).*  
*“ya no se ven como antes que ya su trabajo es más relajado entonces vive mejor” (S5, L45-46).*  
*“nos aportaron la Paz y las personas no tendrían que estar escondidas” (S7, L72-73).*  
*“nos aportaron mucho los diálogos porque los niños volvieron a las escuelas del campo sin miedos y más felices” (S4, L38-39).*

Fue del todo interesante el taller como ejercicio de la rememoración. Las expresiones de los niños y de las niñas dieron cuenta de la manera como emplearon el taller ofrecido. Este taller fue un puente que les activó la relación entre ellos y sus pares, pero también entre ellos y los adultos (padres y líderes locales), de modo que en la escuela se pueden darse oportunidades para desarrollar comportamientos frente a la imaginación que giren en torno a las paces.

Los resultados aquí analizados, permitieron acoger la reflexión individual que realizó cada estudiante, considerando su potencial al aportar en la decisiva transformación de la sociedad. A su vez, el taller fue considerado una de las estrategias pedagógicas con las cuales se aporta a la paz, y se renueva en los escolares, y de manera extendida en las comunidades, la manera de recordar para no olvidar, pero también para no repetir el conflicto armado.

## Capítulo VI - Conclusiones y Recomendaciones

### 6.1. Conclusiones

Con relación al problema de investigación “¿Cuáles son los aportes de la imaginación narrativa en procesos de reflexión acerca de los diálogos y el Acuerdo de Paz para la construcción de la memoria del pasado reciente en contextos escolares?”, el presente estudio se propuso dos objetivos: el primero consistió en interpretar las reflexiones de niños y niñas acerca de la historia de los diálogos y del Acuerdo de Paz a partir del cultivo de la imaginación narrativa como aporte para la construcción de la memoria del pasado reciente en contextos escolares.

El segundo objetivo consistió en promover el diálogo acerca de lo que nos pasó en los procesos de diálogos y el Acuerdo de Paz para fortalecer expectativas de escenarios posibles en la construcción de Paz.

Cada uno de estos propósitos fueron alcanzados, encontrando en su atención elementos significativos que pudieron ser cristalizados en los hallazgos. Con respecto al primer objetivo, se corroboró lo señalado por Nussbaum (1997; 2005): La imaginación narrativa permite mostrar la condición humana de manera que, cultivarla en los niños y en las niñas, es cultivarla en su humanidad; ejercicios como el planteado desde el macroproyecto con respecto a los museos escolares, sin duda, fomentan oportunidades para compartir con las demás personas emociones, creencias y sentimientos.

A propósito del potencial que acoge el cultivo de la imaginación narrativa, se concluyó que la construcción de la memoria individual y colectiva alrededor de los diálogos de paz constituye un repertorio para fortalecer lazos de convivencia, profundizar en el proceso identitario y transmitir esperanzas de transformación. Los niños y las niñas

que ofrecieron para este estudio su imaginación narrativa, son sujetos llenos de esperanza en que las violencias se están disminuyendo, en que la paz se está buscando y en que la vida rural se puede volver a disfrutar en su localidad, pero también en el país.

En cuanto al propósito tendiente a promover el diálogo acerca de lo que nos pasó en los procesos previos al Acuerdo para fortalecer expectativas de escenarios posibles en la construcción de Paz, se concluye que los diálogos hacen parte de un mecanismo que las personas consideran necesario para vivir mejor.

En esa tónica, es indiscutible que las mismas instituciones educativas adoptan estrategias para aproximar a la sociedad al análisis y discusión del papel de los respectivos diálogos dados durante todas estas cinco últimas décadas alrededor del conflicto armado (Plazas-Díaz, 2017). Pero en sí, es indispensable que los docentes que implementen estrategias pensando en la Paz, cuenten con los conocimientos para perseguir la reflexión en su estudiantado, mientras descubren la manera como los diálogos y el Acuerdo se encuentran en la imaginación narrativa de cada quien.

A la altura de estas conclusiones, resulta significativo constatar que en el camino por promover el diálogo acerca de lo que nos pasó, los escenarios posibles en la construcción de Paz son gratamente acogidos por los actores educativos.

Los sujetos participantes, a pesar de su corta edad y de su nivel básico de escolaridad, se mostraron siempre dispuestos a construir memoria del pasado reciente, vinculándose con las estrategias pedagógicas que tienden a formarlos tras su proceso de autorreflexión. Estos niños y niñas develaron su interés en formarse como ciudadanos preocupados por el otro y por lo otro; por el ambiente, por los recursos naturales, por sus

seres queridos, por los ancianos. Así que la puesta en marcha de un Museo, siempre será bien acogida.

Desde luego, los contextos escolares en Colombia se han caracterizado por mostrar interés en los relatos del otro. El colombiano, por cultura, no es esquivo ante el testimonio o la narración de otra persona. Por ello, a la escuela colombiana no le debe ser difícil seguir materializando experiencias que busquen formar ciudadanos sensibles, emotivos y empáticos; esto, según estudiosos de la imaginación narrativa (Argüello-Guzmán, 2018), resulta ser alcanzable con la implementación de estrategias pedagógicas que le apunten a construir memoria. Entre estas estrategias se encuentran los museos.

La construcción de la memoria del pasado reciente en contextos escolares es una oportunidad que impulsa cualquier sujeto, hacia el aprendizaje reflexivo. Del pasado siempre se aprende: se aprende a valorar, se aprende para no repetir los errores, se aprende para corregirse y seguir adelante, se aprende para madurar la condición humana y contingente, se aprende para comprender lo sucedido, se aprende para entender al otro.

La memoria dignificada genera vínculos de identidad entre personas y territorios, dando lugar a sentimientos de pertenencia. Por esta razón, la implementación de estrategias como la del Museo en la enseñanza formal, conservan gran relevancia y serán siempre acogidas por todos los miembros de la comunidad educativa.

## **6.2. Recomendaciones**

Se recomienda persistir en las instituciones educativas en la potencialidad de estrategias como el Museo interactivo, frente a la implementación de proyectos transversales y obligatorios en todo el país. El aspecto legal está garantizado, la vocación del gremio docente por construir país también es palpable, así que el esfuerzo puede

concentrarse en la adopción de precisas herramientas pedagógicas para favorecer los procesos formativos.

En la medida en la que la gama de opciones para trabajar con el estudiantado siga siendo bastante flexible, concebir el proyecto del Museo interactivo para el departamento del Huila, es una excelente oportunidad educativa. Con la implementación del Museo, se puede fortalecer la ciudadanía global, las ideas sociocríticas, el conocimiento cotidiano, y el espíritu democrático. Además, los temas ambientales y éticos siempre tendrán relación e inmersión con la memoria dignificada.

Otra recomendación gira alrededor de la enseñanza de las ciencias sociales que se practica en las instituciones del país: Se trata de complementar a esta área del conocimiento, para que se discierna en torno al currículo en cada localidad, de modo que el estudiante consiga ligar el saber cotidiano, el que es válido en su territorio, con el pasado y con el presente que lo ha marcado; lejos está de la paz anhelada la formación escolar que insista en la memorización de fechas, nombres, héroes, personajes y lugares, o que, por el contrario, pase al extremo y enseñe el contexto en torno a los desastres, los errores, las guerras y el conflicto armado.

Para cerrar este capítulo, quedó demostrado que las escuelas en todo Colombia deben estar resueltas a la apertura al diálogo, a la implementación de estrategias en donde entren en juego habilidades y necesidades, en donde los aspectos tecnológicos, artísticos, lúdicos y participativos, vayan encaminados a la práctica de saberes, pero también del manejo de las emociones.

## Referencias

- Afanador, M. (1993). *Amnistías e indultos, la historia reciente*. Bogotá: ESAP.
- Aguilera, A. (2017). La enseñanza de la historia y las ciencias sociales hoy: contrasentidos y posibilidades. *Folios*, 46, 15-27.
- Alba, O. (2019). *Imaginación narrativa para el desarrollo de la cultura de la empatía en la formación para la paz*. Bogotá D.C.: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Aldana, C., Araujo, D., Delgado, D., Florián, F., & Fuentes, M. (2019). *Análisis de la estructura, competencia y funcionamiento de la Justicia Especial para la Paz frente a los propósitos para los cuales fue creada*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Amador, J. (2019). Memoria histórica y emociones. En C. S. Distrital, *Guía pedagogía de la memoria: museo vivos e itinerantes*. Bogotá.
- Aniceto, P. (2013). La memoria como un signo de deudas impagas. La teoría de los signos de Charles Peirce y la fenomenología de la memoria de Paul Ricoeur. *Question/Cuestión*, 1(38), 1-11.
- Aponte, J. (2012). Rutas epistémicas y pedagógicas de la primera violencia en la enseñanza de las ciencias sociales: entre la memoria oficial y las otras memorias. *Revista Colombiana de Educación*(62), 151-162.
- Argüello-Guzmán, L. (2018). La imaginación narrativa de Martha Nussbaum ante la crítica académica. *Question*, 1(60), 2-16. <https://doi.org/10.24215/16696581e099>
- Arias, D. (2015). La enseñanza de la historia reciente y la formación moral. Dilemas de un vínculo imprescindible. *Folios*(42), 29-41.

- Ausubel, D. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Bayuelo, S., Samudio, I., & Castro, G. (2013). Museo itinerante de la memoria y la identidad de los Montes de María. *Ciudad Paz-ando*, 6(1), 159-174.
- Behr, H., Megoran, N., & Carnaffan, J. (2018). Peace education, militarism and neo-liberalism: conceptual reflections with empirical findings from the UK. *Journal of Peace*, 15(1). <https://doi.org/10.1080/17400201.2017.1394283>
- Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Editorial Gedisa.
- Bryant, S., & Taylor, N. (2020). Some Reflections on Elicitive Approaches to Peace Studies in Higher Education. *In factis pax*, 14(1), 89-104.
- Cadena, J. (2004). Cadena Montenegro, J. L. (2004). La geografía y el poder. Territorialización del poder en Colombia-el caso de las FARC-, de Marquetalia al Caguán. *Estudios políticos (México)*(1), 153-183.
- Cardona, E., & Bárcena, S. (2015). Identidad y representación política. Reflexiones contemporáneas. *En-claves del pensamiento*, 9(17), 69-86.
- Carretero, M. (2007). *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en el mundo global*. Buenos Aires: Paidós: Google Scholar.
- Castrillón-Torres, G., & Cadavid-Ramirez, H. (2018). Proceso de paz entre gobierno colombiano y las FARC-EP: camino hacia la reincorporación de combatientes. *Entramado*, 14(2), 148-165.
- Chagas, M., Primo, J., Storino, C., & Assunção, P. (2018). A museologia e a construção de sua dimensão social: olhares e caminhos. *Cuadernos De Sociomuseologia*, 55(11). <https://doi.org/10.36572/csm.2018.vol.55.03>

- Chernick, M. (1996). Introducción. Aprender del pasado: breve historia de los procesos de paz en Colombia (1982-1996). *Colombia internacional*(36), 4-8.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *theoria*, 14(1), 61-71.
- Coddington, N. (2020). *Unir la brecha entre la teoría y la práctica: la influencia de una residencia docente previa al servicio en un sitio histórico, archivo, biblioteca o museo sobre las prácticas pedagógicas en servicio*. Universidad de Columbia.
- Colloca, V. (2018). O conceito de currículo oculto e a formação docente. *Revista de Estudos Aplicados em Educação*, 3(6). Obtenido de Revista de Estudos Aplicados em Educação.
- Congreso de la República. (10 de junio 2011). Ley 1448. Ley de Víctimas y Restitución de Tierras. (DO: 45.980).
- Congreso de la República de Colombia. (2013). *Ley 1620. Sistema Nacional de Convivencia Escolar*. Bogotá, Colombia.
- Corte Constitucional. (2014). *Sentencia C-577*. M.P: SÁCHICA-MÉNDEZ, Martha.
- Cote, J. (21 de noviembre de 2021). Las víctimas que aún no tienen espacio en la JEP. *El Espectador*, pág. Paz y memoria.
- Cuesta, R. (2011). Historia con memoria y didáctica crítica. *Con-ciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales*, 15-30.
- De Zubiría, S. (2015). Dimensiones políticas y culturales en el conflicto colombiano. En C. H. Víctimas, *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia* (págs. 197-246.). Bogotá.



Díaz, E. (2020). Enseñanza de los Derechos Básicos de Aprendizaje para las ciencias sociales. *Revista Latinoamericana de Educación*, 11(1), 46-65.:<https://doi.org/10.18175/VyS11.1.2020.3>

Díaz-Guatibonza, D. (2021). *El campo de la izquierda en Colombia. Rupturas y continuidades frente a la Perestroika. El caso de la Unión Patriótica y el Partido Comunista de Colombia entre 1985 y 1990*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Díaz-Marroquín, O. (2017). Significado dado al secuestro de miembros de la fuerza pública en el contexto del conflicto armado colombiano. *Misión Jurídica: Revista de derecho y ciencias sociales*, 259 - 278.

Eisenberg, N., & Miller, P. (1987). Empatía, simpatía y altruismo: vínculos empíricos y conceptuales. *Empatía y su desarrollo. Prensa de la Universidad de Cambridge*, 292-316.

Fernández, I. (2014). *El museo que se hace a sí mismo*. Granada: Universidad de Granada.

Fisas, V. (2010). El proceso de paz en Colombia. *Quaderns de construcció de Pau*, 17(7), 1-18.

Fisas, V. (2011). Educar para una cultura de paz. *Quaderns de construcció de pau*, 20(1), 2-10.

Fundación CIDOB. (s/f). Procesos de paz anteriores (FARC-EP Y ELN):

[https://www.cidob.org/publicaciones/documentacion/dossiers/dossier\\_proceso\\_de\\_paz\\_en\\_colombia/dossier\\_proceso\\_de\\_paz\\_en\\_colombia/procesos\\_de\\_paz\\_anteriores\\_farc\\_ep\\_y\\_eln](https://www.cidob.org/publicaciones/documentacion/dossiers/dossier_proceso_de_paz_en_colombia/dossier_proceso_de_paz_en_colombia/procesos_de_paz_anteriores_farc_ep_y_eln)

- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bilbao: Gogoratus.
- Garatejo, N., & Ojeda, R. (2018). Diálogos de paz de La Habana a la luz de los Acuerdos de Paz de Chapultepec para Colombia. *Iberoamérica Social: Revista-red de estudios sociales*, 100-122.
- García, C. (2019). *Patrimonio histórico y turismo Cultural de la Ciudad de Latacunga*. Riobamba: Universidad Nacional de Chimborazo.
- García, N., & González, F. (2019). Literatura y memoria histórica en la escuela. Una experiencia pedagógica e investigativa. *Folios*(49), 149-160.
- García, V. (2014). Reformas al sector seguridad en contextos de post-conflicto armado: experiencias en Centroamérica y consideraciones sobre el caso colombiano. Trabajo presentado en la Conferencia FLACSO-ISA: Poderes Regionales y Globales en un Mundo Cambiante. Buenos Aires.
- Garzón, L. (2018). Capítulo 10. La gobernanza territorial y construcción de paz: entre continuidades y recomposiciones. En D. Calderón, & D. Palma, *Gobernanza Multidimensional* (págs. 205-225). Ediciones USTA.  
doi.org/10.2307/j.ctvckq9gz.13.
- Gaviria, S. (30 de noviembre de 2018). El eterno niño de Santa Rita. *Consejo de Redacción -CdR*. <https://consejoderedaccion.org/sello-cdr/investigacion/el-eterno-nino-de-santa-rita>
- Giraldo, C. (2018). El acuerdo de paz de la Habana Cuba y el plebiscito de octubre de 2016 en Colombia. *Criterio Libre Jurídico*, 15(1), 132-141.

- Gómez, E., & Taracena, E. (2014). La intervención-investigación en el terreno socioeducativo. *Sinéctica*(43).
- Gómez-Escamilla, J. (2016). *La lógica*. Con-Ciencia Boletín Científico De La Escuela Preparatoria No. 3:  
<https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/prepa3/article/view/448>
- Grabe, V. (2015). *La paz es más revolucionaria que la guerra. M-19: propuestas de paz y de país*. Granada: Universidad de Granada.
- Greenwood, T. (1893). El lugar de los museos en la educación. *Ciencia*(561), 246-248.
- Gross, H. (2005). El derecho humano a la Paz. *Anuario de Derecho Constitucional Latinoamericano*, 517-542.
- Gutiérrez, A. (2012). Negociaciones de paz en Colombia, 1982-2009. Un estado del arte. *Estudios políticos*(40), 175-200.
- Gutiérrez-Peláez, M. (2017). Retos para las intervenciones psicológicas y psicosociales en Colombia en el marco de la implementación de los acuerdos de paz entre el gobierno y las FARC-EP. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 35(1), 1-8.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). Capítulo I. En R. Hernández, C. Fernández, & P. Baptista, *Metodología de la Investigación* (págs. 2-10). México: McGraw-Hill Interamericana.
- Herrera, M., & Pertuz, C. (2016). *Educación y políticas de la memoria en América Latina. Por una pedagogía más allá del paradigma del sujeto víctima* (Segunda ed.). Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Institución Educativa Jesús María Aguirre Charry*. (2015).  
<https://jesusmariaaguirrecharry.jimdofree.com/nosotros/aipe//>

- Jara, M., Ertola, F., Parra, E., Añahual, G., Griffa, M., Tosello, J., . . . Gutiérrez, F. (2017). *Prácticas docentes en la enseñanza de la historia : narrativas de experiencias*. Río Negro, Argentina: Universidad Nacional del Comahue.
- Jiménez-Bautista, F. (2009). Hacia un paradigma pacífico: la paz neutra. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*(16), 141-189.
- Lederach, J. (2008). *La imaginación moral: El arte y alma de construir la paz*. (T. Toda, Trad.) Bogotá: Norma.
- Lederach, J. (2014). *Little book of conflict transformation: Clear articulation of the guiding principles by a pioneer in the field*. New York: Good Books . Lederach, J. (2015). *Little book of conflict transformation: Clear articulation of the guiding principles by a pioneer in the field*. Simon and Schuster.
- Lopera, J., & Zorrilla, J. (2017). *Cátedra de la Paz, un año despues del decreto 1038 del 2015: aplicación en tres contextos educativos*. Universidad La Gran Colombia. <http://hdl.handle.net/11396/4393>.
- Lythgoe, E. (2014). El papel de la imaginación en La memoria, la historia, el olvido de Paul Ricœur. *Diánoia*, 59(73), 73-88.
- Mancera, W. (2014). Mario Aguilera Peña, Guerrilla y Población Civil La trayectoria de las FARC, 1949-2013. Informe del Centro Nacional de Memoria Histórica (Bogotá, Imprenta Nacional, 2013). *Historia y MEMORIA*(9), 315-318.
- Martínez-Báez, F. (2021). *Martínez Báez, Francisco (2021) Viabilidad didáctica de la asignatura Historia del Arte: Carrera de Diseño Gráfico y Multimedia de la UNAN-Managua, 2020*. Managua, Nicaragua: Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua. <http://repositorio.unan.edu.ni/id/eprint/16860>

- Martínez-Ezquerro, A. (2015). Didáctica y patrimonio: San Millán de la Cogolla y el origen de la lengua. *Revista de Investigación en la Escuela*, 101-113.
- Massip, M., Castellví, J., & Pagès, J. (2017). Historia a ritmo de rap. La historia de las personas: reflexiones desde la historiografía y de la didáctica de las ciencias sociales durante los últimos 25 años. En *Panta Rei: revista digital de Historia y didáctica de la Historia* (págs. 167-196.). 10.6018/pantarei.445831
- Matias, S. (2019). La Justicia Especial para la Paz (JEP), sus avances y sus obstáculos. *Diálogos de Saberes*, (50), 27-37.
- Matias-Camargo, S. (2016). La Asamblea Nacional Constituyente de 1991 y el Nuevo Constitucionalismo Latinoamericano. *Diálogos de saberes: investigaciones y ciencias sociales*(44), 29-44.
- Melero, N. (2012). El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad: un análisis desde las ciencias sociales. *Cuestiones pedagógicas*(21), 339-355.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Ley 1732. "Por la cual se establece la cátedra de la paz en todas las instituciones educativas del país"*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (25 de mayo de 2015). Decreto 1038 Cátedra de la Paz: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=61735>
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Decreto 1038*. Bogotá: MEN.
- Molina, B., & Muñoz, F. (2009). *Pax Orbis, complejidad y conflictividad de la paz*. (B. Molina, & F. Muñoz, Edits.) Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Montiel-Gaitán, B. (2020). *Educación Artística en Infantil y con Museos de Arte: recursos y didáctica dentro del aula*. Universidad de Jaén.

- Moreno-Vera, J. (2018). El pensamiento crítico en la enseñanza de la historia a través de temas controvertidos. *Actualidades Pedagógicas*, 1(72), 15-28.  
<https://doi.org/10.19052/ap.5215>
- Muñoz, F. (2001). *La Paz imperfecta*. Granada: Instituto de la Paz y los Conflictos, Universidad de Granada.
- Museo nacional. (2021). *Fragmentos*.  
[https://www.museonacional.gov.co/micrositios1/Fragmentos/Cartilla\\_Fragmentos\\_web.pdf](https://www.museonacional.gov.co/micrositios1/Fragmentos/Cartilla_Fragmentos_web.pdf)
- Naciones Unidas. (2014). *Justicia transicional y derechos económicos, sociales y culturales*. Nueva York y Ginebra.
- Nussbaum, M. (1997). *Justicia poética. La imaginación literaria y la vida pública*. Andrés Bello.
- Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Paidós.
- Pabón, o., & Joya, E. (2016). Reflexión sobre los componentes judiciales de los procesos de paz con el M-19 y las FARC-EP. *Revista Temas: Departamento de Humanidades Universidad Santo Tomás Bucaramanga*(10), 197-208.
- Padilla, M. (2017). Los embates por la paz: historia de los diálogos de paz durante el gobierno de Belisario Betancur con los grupos guerrilleros, Colombia. *Revista Forum*(10), 85-104.
- Palacios, N., & Roca, E. (2017). El aprendizaje de las ciencias sociales desde el entorno: las percepciones de futuros maestros en el Geoforo Iberoamericano de Educación. *Biblio3W Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales.*, 1-22.

- Pastor, M. (2004). *Pedagogía museística. Nuevas perspectivas y tendencias actuales*. .  
Barcelona: Ariel.
- Pino, J., & Castaño, M. (2020). Montoya, J. W. P., & Gómez, M. C. (2020). Estudios sobre opinión pública y proceso de paz entre el Estado Colombiano y las Farc-EP. *Cultura, educación y sociedad*, 11(2), 27-42.
- Plazas-Díaz, F. (2017). Historia reciente y enseñanza del conflicto armado reciente y actual de Colombia en colegios y universidades del país. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13 (1), 179-200. 10.17151/rlee.2017.13.1.9. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13(1), 179-200.  
10.17151/rlee.2017.13.1.9
- Ricoeur, P. (2000). Historia y memoria. La escritura de la historia y representación del pasado. *Annales: Historia y Ciencias Sociales*, 55(4), 731-747.
- Ríos-Baeza, F. (2020). Dictadura, memoria y escuela: La compleja enunciación de los hijos en la narrativa de Alejandro Zambra y Nona Fernández . *Cuaderno de Letras*(37), 207-228.
- Rodríguez, R., & Pereda, I. (2011). Nuestra historia más cercana: el caso de los Cinco. Paradigmas de civismo martiano para las nuevas generaciones de cubanos. *XIII Simposio de Gestión de la Información y el Conocimiento* (págs. 1-16). Pinar del Río: Universidad de Ciencias Pedagógicas "Rafael María de Mendive".
- Roiz, D. (2011). Jörn Rüsen y la enseñanza de la historia. *Revista Brasileña de Historia de la Educación*, 11(2 [26]), 191-197.  
<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38502>

- Rueda, G., Paz, L., & Avendaño, W. (2019). Análisis de la Educación Intercultural en Grupos de Estudiantes de la Universidad Francisco de Paula Santander, en Colombia, que Fueron Víctimas del Conflicto Armado. *Formación universitaria*, 12(4), 95-104. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000400095>
- Sánchez, M. (2020). La escuela sociocultural de la paz pedagógica. *Revista Derechos en Acción.*, 197-223.
- Todorov, T. (2002). *Los dilemas de la memoria. Un texto para valientes. Ponencia presentada en la Cátedra Julio Cortázar de la Universidad de Guadalajara, México.* (A. Ponte, Trad.) Guadalajara: Ponencia presentada en la Cátedra Julio Cortázar de la Universidad de Guadalajara. <http://www.caratula.net/archivo>, 19, 0807.
- Todorov, T. (2008). *Los abusos de la memoria.* (M. Salazar, Trad.) Barcelona: Espasa Libros.
- Torres, L. (2016). Historia reciente en la escuela colombiana: acercamiento a las nociones de memoria, historia y conflicto. *Revista Colombiana de Educación*(71), 165-185.
- Torres, W. (2001). *Amarrar la burra de la cola: Qué personas y ciudadanos intentar ser en la globalización?: una perspectiva local. Especialización en Comunicación y Creatividad para la Docencia.* Neiva: Universidad Surcolombiana.
- UNESCO. (2015). UNESCO, U. (2015). Declaración de Incheon. Educación 2030. Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. Incheon: Banco Mundial.



- Uprimny, R., & Saffon, M. (2009). Elementos conceptuales y estudios comparados, reparaciones transformadoras, justicia distributiva y profundización democrática. En C. Díaz, N. Sánchez, & R. Uprimny, *Reparar en Colombia* (págs. 31-69). Bogotá: Centro Internacional para la Justicia Transicional (ICTJ).
- Vargas, A. (2009). Prólogo. En C. Medina, *Conflicto armado y proceso de paz en Colombia. Una memoria de los casos de las FARC-EP y el ELN*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Vargas, L. (2018). Vargas Molano, L. (enero-junio,2018). La reparación integral a las víctimas del conflicto armado en el sur del departamento del Huila en el marco de la Ley de Víctimas. *Revista Diálogos de Saberes*, (48), 109-131. 10.18041/0124-0021/dialogos.48.2018.4717
- Vasilachis de Gialdino, I. (Coord) (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2007). Condiciones de trabajo y representaciones sociales. El discurso político, el discurso judicial y la prensa escrita a la luz del análisis sociológico-lingüístico del discurso. *Discurso & Sociedad*, 1(1), 148-187.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2019). *Estrategias de investigación cualitativa: Volumen II*. Gedisa.
- Whitman, W. (2021). *Canto a mí mismo*. Editorial Verbum.

# **Anexos**

**Anexo A. Taller: ¡Un espectáculo al que no podemos faltar!**

<b>DESCRIPCIÓN GENERAL</b>	
<b>TÍTULO</b>	<b>¡Un espectáculo al que no podemos faltar!</b>
<b>TEMA</b>	Comprendamos los diálogos y el Acuerdo de Paz en Colombia
<b>DIRIGIDO A:</b>	Estudiantes de grados Cuarto de educación básica Primaria
<b>RESPONSABLES</b>	Yinet Trujillo Bonilla y Carmen Elena Perdomo Roa
<b>OBJETIVOS</b>	Comprender los aportes de los diálogos y el acuerdo de Paz para la construcción de una memoria del pasado reciente.
<b>JUSTIFICACIÓN</b>	<p>En la última década, Colombia ha sido protagonista de una transformación social y política, orientada a la creación de un ambiente de armonía y sana convivencia después de padecer años de guerra y violencia. Este nuevo camino de búsqueda de paz y reconciliación tiene como fin instaurar, preservar y comprender el proceso de paz que vivió el país en busca de edificar una conciencia colectiva que haga posible la reconciliación.</p> <p>Para que esto sea posible, es necesario analizar los discursos de cada una de las partes, fundamentalmente las narrativas de las víctimas, para entender este proceso como una fuente de resiliencia y aprendizaje que debe ser conocida y estudiada en todos los escenarios educativos del país.</p> <p>Las víctimas tienen en la memoria un espacio para darle sentido a sus experiencias, sean estas de sufrimiento y dolor o valor y resistencias. Estas memorias son heterogéneas y diversas, narrativas llenas de significado, y constituyen un patrimonio público para un futuro esclarecimiento histórico sobre los hechos de la guerra. (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013, p.p.73).</p> <p>En este sentido, el Ministerio de Educación mediante la ley 1732 y el decreto 1038 ha instaurado la Cátedra de la paz para ser incluida en los planes de estudio de cada institución desde antes del 31 de diciembre de 2015. Entre otros, el propósito de la deliberación acerca de conocimientos y competencias relacionados con el contexto y la memoria histórica, para que desde allí se gesten ideas y propuestas que aporten nuevos horizontes para re-crear entornos de sana convivencia que tengan impacto en la sociedad. Este proceso de implementación de la cátedra de la paz, busca <i>"consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de la paz y el desarrollo sostenible que contribuya al bienestar general y el</i></p>

*mejoramiento de la calidad de vida de la población" (Ministerio de Educación Nacional, 2010).*

*A partir de este momento histórico del país, el MEN (2014) cumpliendo la Ley 1732 que lo obliga a la implementación de una pedagogía de Paz, el cual se considera como "todo un proceso educativo que contribuya directa o indirectamente a la paz con justicia social en una sociedad" (p.p. 7).*

*Esta cátedra para la paz, no sólo abarca lo concerniente a la sana convivencia, sino que también apoya la formación del ciudadano en busca de la reducción de la inequidad, la injusticia, la discriminación y todos aquellos aspectos que deterioran las relaciones sociales dando como resultados el conflicto y la violencia.*

*Para su direccionamiento, el MEN ha propuesto tres enfoques (2014):*

*I. Convivencia pacífica donde se deben discutir los focos de violencia, de agresión profundizando en temas como manejo del conflicto, el perdón, la reconciliación y todos los elementos que giran en torno a un sano entendimiento.*

*II. Educación de calidad para todos, que busca incluir los sectores más vulnerables que han sido víctimas de distintas formas de maltrato.*

*III. Formación ciudadana que incluya tres ámbitos cruciales: la convivencia y paz, la participación democrática y la pluralidad, identidad y valoración de las diferencias.*



*Así, pues, la cátedra de la paz se configura como una de las propuestas más necesarias para la educación, ya que, a partir del proceso de paz, se ha puesto en juego nuevos términos como la resiliencia, el perdón y la restitución. Estos aspectos deben ser estudiados con niños, niñas y jóvenes quienes son la población más vulnerable, por tanto, "es prioritario ayudar a las nuevas generaciones a aprender a relacionarse de maneras mucho más pacíficas, incluyentes y democráticas" (MEN, p.p. 9).*

*Colombia es un país que no solo ha sufrido problemas de violencia y un conflicto armado por más de 50 años, sino que también es una de las naciones con los más altos índices de inequidad, pobreza y deserción escolar. La cátedra de paz, precisamente, busca dotar de herramientas a la comunidad educativa para reaccionar, pensar y trazar objetivos en común que conduzcan a la paz.*

*Finalmente, la Cátedra para la paz se configura como un reto, tal vez el más ambicioso y complejo de la historia, que se gesta*

	<p><i>desde el contexto del post conflicto, para promover prácticas de paz, “Las culturas de paz se construyen en la práctica, no en el discurso” (MEN, 2014, p.p. 50).</i></p> <p><i>A partir de lo expuesto, esta iniciativa de formación en y para la paz no se debe quedar en el mero debate sino por el contrario, debe propender por la resolución de conflictos, protección y lucha por derechos como una semilla que nace del anhelo de todo un país cansado de vivir en medio de un conflicto que solo ha traído dolor y destrucción a nuestra amada Colombia.</i></p>
<b>DESARROLLO TEMÁTICO</b>	
<b>DESCRIPCIÓN</b>	<p>En este taller se propone presentar a través de un video, la historia de los diálogos de Paz. Se han seleccionado tres diálogos establecidos a través de la historia y el Acuerdo de Paz.</p> <p>El primer diálogo es entre el gobierno y las FARC-EP, 18 años después de su nacimiento como guerrilla, durante la presidencia de Belisario Betancur. Bajo su mandato se suscribieron los acuerdos de la Uribe que fijaban cese del fuego entre el ejército y la guerrilla, la idea era que las FARC pudieran reincorporarse a la vida civil y por tanto se creó un partido político que se llamó la UP (Unión Patriótica). Seguidamente se expondrá los diálogos de la década de los 90, especialmente, en 1998, donde el presidente Andrés Pastrana abrió las puertas a un nuevo proceso en una región conocida como el Caguán. Este fue un proceso de cuatro años, considerado un fiasco, pues los diálogos avanzaban lentamente y ambas partes más que avanzar hacia la paz, se preparaban para la guerra.</p> <p>Finalmente se expondrá los diálogos de Oslo y la Habana, en agosto de 2012, donde se anuncia públicamente que el gobierno llevaba 6 meses manteniendo acercamientos exploratorios con las FARC-EP y que se había llegado al establecimiento de una hoja de ruta para el inicio de un proceso de conversaciones que iniciaría en Oslo, Noruega, pero que se desarrollaría en La Habana, Cuba. Los gobiernos de Cuba y Noruega actuarían como garantes, y Chile y Venezuela como observadores.</p> <p>En octubre de 2012 iniciaron las conversaciones en Oslo, se llegó a la firma de la Agenda de Negociación y la constitución inicial de los equipos de negociación. La agenda constaba de 5 puntos a discutir y en cada uno de ellos se llegaron a acuerdos de manera independiente en las rondas de negociación: desarrollo agrario integral, participación política, fin del conflicto (DDR), narcotráfico y consumo de drogas ilícitas, y víctimas.</p>

	<p>Este último apartado sería el eje, por primera vez, de unas negociaciones de paz. A pesar de los altibajos y críticas, principalmente provenientes del hecho de que no se suspendieron combates durante las negociaciones, 4 años después de iniciadas las conversaciones, en un hito para el país, se logró por primera vez la firma de un acuerdo de paz entre las FARC-EP y el Gobierno Nacional. El 24 de agosto de 2016 se firmó en Cartagena el Acuerdo General para el Fin del Conflicto y el Establecimiento de una Paz Estable y Duradera.</p> <p>A partir de lo expuesto, se propone la comprensión de los diálogos y Acuerdo de Paz a través de una propuesta pedagógica donde se realizarán actividades encaminadas a la imaginación narrativa. Se escoge esta estrategia porque permite desarrollar la capacidad de creación, fortalecer la capacidad de emisión de juicios acerca de lo que nos pasó y por qué nos pasó.</p> <p>El uso de la imaginación narrativa se realizará a partir de un video como expresión creativa que sensibiliza, contextualiza y abre el debate y la reflexión crítica. Para desarrollar en los participantes “la capacidad de pensar cómo sería estar en el lugar de otra persona, de interpretar con inteligencia el relato de esa persona y de entender los sentimientos, los deseos y las expectativas que podría tener esa persona” (Nussbaum, 2010, p. 132).</p> <p>El uso de la imaginación narrativa en este taller resulta esencial como una de las mejores ideas de educación para la democracia, donde en el aula se pueda potenciar la empatía y la formación participativa que active y mejore la capacidad de ver el mundo a través de los ojos de otro ser humano” (Nussbaum, 2010, p. 132).</p>
<b>MOMENTO DE CREACIÓN</b>	
<b>MATERIALES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Video</li> <li>- Tarjetas con gráficas para la dinámica de sensibilización.</li> <li>- Cartulina, marcadores.</li> <li>- Tijeras, Recortes</li> <li>- Colbón</li> </ul>
<b>DESCRIPCION DE ACTIVIDAD</b>	<p>Diálogos de Paz en Colombia es una práctica literaria a través de un video, donde se evocará la historia de los diálogos y el Acuerdo de Paz de manera estético-creativa donde permite reflexionar acerca de estos hechos.</p> <p>Se hará una reflexión y deliberación sobre los diálogos y el</p>

	<p>Acuerdo de Paz para conocer su proceso y también para valorar las diferencias como formas de reconocimiento de nuestra diversidad. Del otro lado el análisis de los diálogos y del Acuerdo de paz nos hace posible mostrar el lugar de la tramitación de los conflictos para resolución de estos y la construcción de una cultura de la reconciliación, convivencia, tolerancia y no estigmatización que aporten a la construcción de la paz.</p>
<p><b>MOMENTO DE PUESTA EN ESCENA EN EL AULA</b></p>	
<p><b>SENSIBILIZACION</b></p>	<p>Desarrollo de la dinámica “El momento de conversar: tienes la palabra.” Antes de comenzar la dinámica, la docente explica en que consiste la actividad:</p> <p>1. Vamos a realizar un juego donde tenemos que hablar de la imagen o texto que aparezca en la tarjeta.</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid blue; border-radius: 10px; padding: 5px; text-align: center;">  </div> <div style="border: 1px solid blue; border-radius: 10px; padding: 5px; text-align: center; color: red; font-weight: bold;">       Conflicto     </div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center; margin-top: 10px;"> <div style="border: 1px solid blue; border-radius: 10px; padding: 5px; text-align: center;">  </div> <div style="border: 1px solid blue; border-radius: 10px; padding: 5px; text-align: center; color: red; font-weight: bold;">       Diálogos     </div> </div> <p>En estas habrá imágenes de noticias recientes sobre el acuerdo de paz, también imágenes de los diálogos de paz. Estas palabras evocan a la comprensión de lo que pasó en los procesos de diálogo en el Acuerdo de paz, entre otros. Cada uno puede expresar libremente, pero con respeto sobre el tema o la imagen que aparece en la tarjeta.</p> <p>Se colocan las tarjetas boca abajo y le damos la palabra a aquel que comenzará el turno. Se da la vuelta a la tarjeta y pondrá el marcador de tiempo en marcha, son solo tres minutos para expresar sus ideas.</p> <p>La persona que tiene la palabra comenzará a hablar en ese momento, debe hablar durante todo el tiempo que indique el marcador (tres minutos).</p> <p>Este es el momento de conversar y de ser escuchados con respeto por los demás. Luego, se dará la oportunidad de enriquecer lo dicho por otro compañero.</p> <p>Contabilizaremos el tiempo un lapso de tres minutos y cuando este termine, los participantes invitarán a la conversación a quien esté a su lado. Ese ejercicio será continuo hasta lograr que todos y todas expongan sus ideas.</p> <p>Quien no respete la palabra tendrá que ceder su turno, quedando en el último lugar. Es importante tener en cuenta que los turnos de participación en esta primera etapa serán una vez, para que así todas y todos puedan dialogar.</p>

	Al final del juego se exaltará a aquel o aquellos que hayan respetado el turno de palabra y hayan expresado con mayor argumentación el tema.
<b>REALIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD</b>	<p>2. Retomando la actividad del momento de hablar, se hace una reflexión acerca de la importancia del diálogo, del conocimiento de algunos hechos y su trascendencia en nuestras vidas.</p> <p>3. Finalizada la reflexión, se invita a los participantes a observar el video <b>Diálogos de Paz en Colombia</b>.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Una vez observado el video, el docente convoca a la reflexión y el diálogo acerca de lo expuesto en la narración visual y preguntará:</li> <li>- ¿Por qué es importante el diálogo en nuestro diario vivir?</li> <li>- ¿Por qué para Colombia fue importante estos diálogos?</li> <li>- ¿Qué nos aportarían estos diálogos para vivir mejor?</li> <li>- ¿Por qué necesitamos construir diálogos de Paz?</li> </ul> <p>4. Luego de las reflexiones se orienta a los estudiantes a construir una historieta de forma creativa en una cartulina, con recortes o dibujos acerca de los diálogos y el acuerdo de Paz y su importancia en nuestras vidas.</p>
<b>VALORACIÓN</b>	

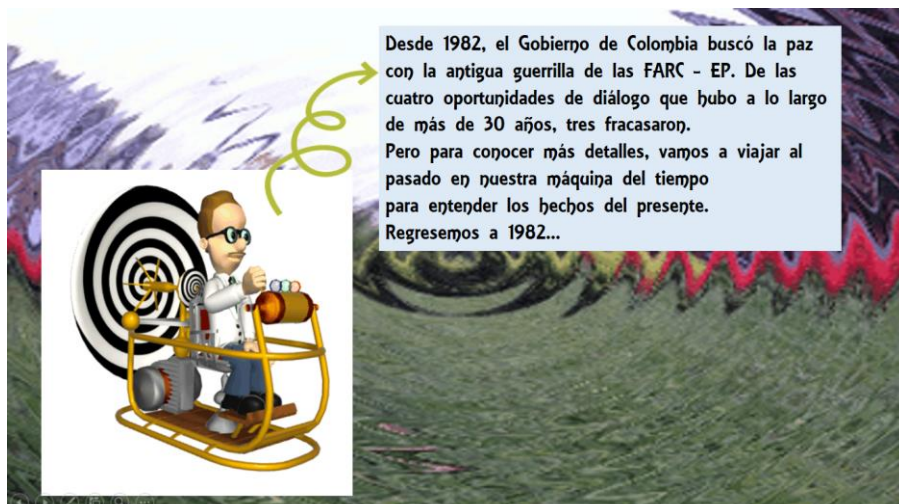
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	<p>ABC del acuerdo final, Cartilla Pedagógica, 2016  <a href="https://www.cancilleria.gov.co/sites/default/files/cartillaabcdelacuerdofinal2.pdf">https://www.cancilleria.gov.co/sites/default/files/cartillaabcdelacuerdofinal2.pdf</a></p> <p>Hernandez Blazquez Maria, Roson Riestra Gonzalo, Juegos de Convivencia, 2007 <a href="https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2018/08/Colecci%C3%B3n-de-50-Juegos-para-Desarrollar-la-Convivencia-en-el-Aula.pdf">https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2018/08/Colecci%C3%B3n-de-50-Juegos-para-Desarrollar-la-Convivencia-en-el-Aula.pdf</a></p> <p>Ministerio de Educación Nacional (2015a). Decreto 1038 por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.</p>



Anexo A. Taller: ¡Un espectáculo al que no podemos faltar! (Continuación)



## Anexo A. Taller: ¡Un espectáculo al que no podemos faltar! (Continuación)





**Anexo A. Taller: ¡Un espectáculo al que no podemos faltar! (Continuación)**

**Anexo A. Taller: ¡Un espectáculo al que no podemos faltar! (Continuación) Guión del video Diálogos de paz en Colombia**

Memo: Hola, soy Memo y hoy te hablaré de los diálogos de Paz en Colombia.

-Niños: Hola, soy Manuel y ella es Andrea y queremos conocer acerca de los diálogos, cuéntanos...

Narrador: Desde 1982, el Gobierno de Colombia buscó la paz con la antigua guerrilla de las FARC - EP. De las cuatro oportunidades de diálogo que hubo a lo largo de más de 30 años, tres fracasaron. Pero para conocer más detalles, vamos a viajar al pasado en nuestra máquina del tiempo para entender los hechos del presente. Regresemos a 1982...

- Niño: Hemos llegado a 1982. Cuéntanos Memo, qué estaba pasando en nuestro país...

\* Memo: Bueno niños, en 1982, Colombia buscó por primera vez la Paz con las FARC-EP, había pasado 18 años desde su fundación como guerrilla. El presidente de la época Belisario Betancur, suscribió los acuerdos de la Uribe que fijaban cese del fuego entre el ejército y la guerrilla. Con esto se espera que las FARC pudieran reincorporarse a la vida civil y por tanto se creó un partido político que se llamó la UP (Unión Patriótica).

Estos acuerdos se fijaron en el campamento de Casa Verde en los llanos orientales colombianos. El inconveniente con este acuerdo fue que nunca hubo una dejación de armas y el proselitismo político de los miembros de la guerrilla estaba acompañado de fusiles. Entonces, se crearon las autodefensas, grupos de derechas financiados por narcotraficantes, terratenientes y militares. Esto conllevó a un enfrentamiento entre grupos, rompiendo los acuerdos, por lo que los guerrilleros volvieron a la selva.

Niños: Ahora, nuestra máquina del tiempo nos ha traído a los años 90. ¿Qué ocurre en nuestro país durante este periodo?

Memo: Niños, en la década de los 90, se habló de Paz en dos oportunidades. En 1991, delegados del gobierno de Cesar Gaviria se sentaron a dialogar sobre Paz con tres guerrillas colombianas, las FARC-EP, el ELN y EPL. las conversaciones se dieron en Caracas, Venezuela, pero tras la inestabilidad política que vivía el país vecino, en 1992 los diálogos se trasladaron a Tlaxcala, México. Al final no hubo consenso y el esfuerzo de paz se disolvió.

Niños: Memo dices que en los 90 se habló dos veces de paz, cuéntanos qué pasó en la segunda oportunidad de Paz.

Memo: Bueno, les sigo contando, seis años después, en 1998, el presidente Andrés Pastrana abrió las puertas a un nuevo proceso, en la región del Caguán, la cual fue desmilitarizada para los diálogos. Fue un proceso de cuatro años, considerados un fracaso. Los diálogos avanzaron lentamente, sin disposición de ambas partes, estaban más dispuestos a seguir con la guerra.

Niños: Memo, en 1998 los diálogos fueron todo un fracaso, ¿qué ocurrió en Colombia después para lograr la paz tan anhelada?

Memo: Niños, en el 2012 se dio otro intento, las FARC-EP estaban golpeadas por ofensivas militares bajo el gobierno de Álvaro Uribe Vélez, apoyadas por inteligencia de Estados Unidos, Israel e Inglaterra. Las FARC-EP accedieron nuevamente a hablar de paz durante el gobierno de Juan Manuel Santos, en condiciones que antes no aceptaban, por fuera de Colombia y sin zona desmilitarizada. A este nuevo proceso de paz se le llamó Los Acuerdos de Paz de Oslo y La Habana. Aquí se cumplían 30 años desde la primera vez que se hablaba de paz con las FARC-EP. Muchos de los puntos de los diálogos de los 80' y los 90' se retomaron sobre la mesa, como fueron los temas agrarios,

la participación en política, entre otros. Con la firma del Acuerdo de Paz entre el gobierno de Juan Manuel Santos y las FARC-EP, la antigua guerrilla pudo consolidarse como partido político, resignificando su nombre a Fuerza Alternativa Revolucionaria del Común. Sin embargo, después de participar un tiempo en la política nacional, el 25 de enero de 2021 toman la decisión como colectividad de cambiar de nuevo el nombre de su partido a comunes.

Niños: Memo, por fin, se terminaba este largo proceso de diálogos a través de la historia, y ¿cuál fue el resultado de esta ardua labor?

Memo: Veán niños, este proceso también tuvo puntos clave como la dejación de armas, la reparación, el reconocimiento de las víctimas del conflicto, la reincorporación de los exguerrilleros a la vida civil y un sistema de Justicia transicional originalmente pactado para juzgar a todos los que participaron en el conflicto. Fueron cuatro años de negociaciones hasta que en el 2016 el grupo negociador del presidente Juan Manuel Santos y la cúpula de las FARC llegaron a un acuerdo final que debería ser suscrito y avalado por un Referendo. Los colombianos debían votar por el SI o por el NO, para avalar los acuerdos de paz con las FARC-EP. Estas votaciones no fueron alentadoras. Con el 50,21 % el 'NO' le ganó al 'SI', que alcanzó el 49,79% de las votaciones. El resultado abocó al Gobierno de Santos y a la cúpula de las FARC-EP a reformular ciertos puntos de los acuerdos, hasta que, finalmente, y por mandato constitucional se dio paso a la firma histórica de la paz.

Niños: Memo: ¿y todos los diálogos llegaron a su fin con un acuerdo!?

Memo: Si, niños, el Acuerdo final para la TERMINACIÓN DEL CONFLICTO y la construcción de una PAZ estable y duradera.

**Anexo B. Matriz de sistematización inicial de las Narrativas**

<b>Tema: IMAGINACIÓN NARRATIVA EN MUSEOS ESCOLARES ACERCA DE LOS DIÁLOGOS Y ACUERDO DE PAZ: APOORTE EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA MEMORIA DEL PASADO RECIENTE</b>						
<b>Pregunta 1: ¿Por qué es importante el diálogo en la búsqueda de Paz?</b>						
<b>Criterios</b>	<b>Sujeto 1</b>	<b>Sujeto 2</b>	<b>Sujeto 3</b>	<b>Sujeto 5</b>	<b>Sujeto 6</b>	<b>Sujeto 7</b>
<b>Reflexiones Disminuir las violencias</b>	Para poder tener paz y hablar y tener una buena relación con las personas. (L1, L2)	El dialogo permite que las personas intercambien ideas. Uno se puede poner de acuerdo, porque dialogando se acaban las discusiones y se puede vivir tranquilo en la casa, en la vereda y en la ciudad. (L5, L7)		porque si se dialoga se puede llegar a acuerdos entre personas que no piensan de la misma manera. (L15, L16)	fue importante dialogar para estar de acuerdo en las cosas y así, para que se dieran cuenta que tenían que ponerse de acuerdo para saber que sí había que tener la Paz (L57, L59)	para estar de acuerdo con los demás. (L61)
<b>Reflexiones Buscando la paz</b>	Los diálogos fueron importantes para que no hubiera más muertes, desaparecidos y para que no peleara más la guerrilla con nuestro país. (L3, L4)		Porque si seguían peleando iba a seguir muriendo mucha gente, porque los diálogos eran la única manera para que no siguieran muriendo personas. (L12, L13)		...para después no hubiera más muertes y más personas desaparecidas y secuestros. (L59, L60)	

**Anexo B. Matriz de sistematización inicial de las Narrativas (Continuación)**

<b>Pregunta 1: ¿Por qué es importante el diálogo en la búsqueda de Paz? (Continuación)</b>						
<b>Criterios</b>	<b>Sujeto 1</b>	<b>Sujeto 2</b>	<b>Sujeto 3</b>	<b>Sujeto 5</b>	<b>Sujeto 6</b>	<b>Sujeto 7</b>
<b>Escenarios posibles de Paz</b>		... y se puede vivir tranquilo en la casa, en la vereda y en la ciudad. (L7, L8)	El dialogo es escuchar y hablar con otra persona, para después resolver un conflicto, pero respetando la opinión o la palabra de la otra persona. (L9, L11)	El dialogo nos sirve para evitar peleas. (L14)		