

La Cátedra de la Paz y la construcción social del conocimiento sobre memorias en básica secundaria y media (2016-2019)

Sandra María Martínez Monsalve

Educación es darse un tiempo de mirar, pensar y sentir; también implica habilitar un tiempo para poner en relación, contextualizar, confrontar perspectivas y producir otras nuevas
(Dussel, 2016, p. 16).

Introducción

El conflicto armado colombiano, que lleva décadas, ha afectado las instituciones del país. La escuela es un escenario permeado en sus cotidianidades, tanto por estos hechos de violencia, como por propuestas de índole gubernamental que retan a la creación de estrategias que se ocupen de tramitar procesos urgentes y complejos para comprender la historia reciente de Colombia, asociada a los horrores de la confrontación armada, y también a los modos de resistencia de las comunidades.

Es así como en el marco de los Acuerdos de Paz entre las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia - Ejército del Pueblo (FARC-EP) y el gobierno de Juan Manuel Santos Calderón se gesta una idea susceptible de estudio y de múltiples indagaciones: la política pública educativa de Cátedra de la Paz. En consecuencia, se establece un lazo

entre la educación y las políticas de memoria en el que la escuela es llamada a transitar por los avatares del pasado para formar a las nuevas generaciones en los sentidos que estos hechos de barbarie pueden representar para el futuro. Ante tal desafío, cabe preguntarse por los significados y discursos que circulan en el ámbito escolar e inciden en el conocimiento y reconocimiento de que “algo pasó”.

Este capítulo se escribe a partir de la propuesta de tesis de doctorado titulada *Construcción social del conocimiento sobre memorias: a propósito de las prácticas de aula de los maestros de la Cátedra de la Paz con estudiantes de básica secundaria y media*.¹ El caso de tres instituciones educativas públicas de Medellín entre los años 2016-2019, adscrita a la línea investigativa “Educación, memoria y ciudadanía” del doctorado en Ciencias de la Educación.

El objetivo de este capítulo es exponer algunas fases del proceso de configuración de un proyecto de investigación en el que se articulan las categorías de construcción social del conocimiento, memorias y prácticas de aula, en el contexto de la implementación de la política pública de Cátedra de la Paz en la escuela colombiana.

El capítulo está conformado por cinco apartados y una sección de reflexiones finales. El primero, denominado “Contextos: observaciones e interpretaciones”, expone el escenario social y político en el que se gesta la política pública de Cátedra de la Paz y resalta el papel protagónico de la escuela en la consolidación de la cultura de paz. El segundo apartado lleva por nombre “Antecedentes del problema de investigación: búsqueda de un horizonte investigativo”. Allí se muestran los saberes acumulados acerca de la política pública de

¹ En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional y la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994 denominan *Instituciones Educativas* a aquellas públicas o particulares que tienen establecido el servicio de educación desde el grado preescolar hasta el grado 11. Asimismo, la ley en mención, en su artículo 11 determina que la educación básica secundaria consta de 4 grados (6°, 7°, 8° y 9°) y la educación media tiene una duración de dos grados (10° y 11°) con los que culmina el ciclo escolar.

Cátedra de la Paz y las categorías de construcción social del conocimiento y memorias.

El tercer apartado se titula “Hacia la consolidación de la pregunta de investigación” y en él se formula la pregunta de investigación y los criterios de su delimitación espacial y temporal; se plantean algunas preguntas que permiten ampliar el marco conceptual y los objetivos que guían el proceso investigativo.

A través del hilo conductor del protocolo de investigación y basado en las tensiones, vacíos, retos y contradicciones de la instauración de la Cátedra de la Paz orientada al abordaje de las memorias, el apartado “Importancia de investigar acerca de la construcción social del conocimiento sobre las memorias en la escuela secundaria” se refiere a la relevancia de aprehender y analizar dicho fenómeno. Entretanto, se continúa con el apartado “Consideraciones conceptuales”, que ofrece claridades sobre los enfoques teóricos que sustentan la tesis.

El capítulo termina con las “Reflexiones finales”, en las cuales se sintetizan los principales aportes metodológicos de esta investigación para dar algunas pistas sobre el desarrollo de procesos investigativos de corte cualitativo.

Contextos: observaciones e interpretaciones

El proceso de paz entre la guerrilla de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia - Ejército del Pueblo (FARC-EP) y el gobierno de Juan Manuel Santos Calderón representa un hito en el escenario social y político de Colombia. En el año 2012 los medios de comunicación hicieron públicos los diálogos de paz. El 18 de octubre del año 2012 se instaló la mesa de negociación en Oslo (Noruega). En el año 2013 continúan los diálogos en La Habana (Cuba) con comisiones de ambas partes, con garantes internacionales y con el apoyo de otros países como Venezuela y Chile (Olave, 2013). Los puntos clave de dicha negociación eran la dejación de armas, la reparación y el reconocimiento de las víctimas, la reincorporación de los exguerrilleros a la

vida civil, la no repetición, y la creación de un sistema de justicia transicional que juzgara a aquellos que participaron del conflicto armado.

En el año 2016, ambas partes llegan a unos acuerdos que debían ser refrendados por los ciudadanos mediante un plebiscito; este se llevó a cabo el día 2 de octubre de 2016 y proponía la siguiente pregunta: “¿Apoya usted el Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera? Sí o No”. El resultado fue el “No” con un 50,21 %, sobre el “Sí”, que obtuvo el 49,79 %. Debido a este resultado, delegaciones del gobierno y de las FARC-EP se reunieron entre el 4 y 14 de noviembre de 2016 para replantear algunos puntos de los acuerdos en aras de finalizar el proceso de negociación. La firma del Acuerdo Final se da en el Teatro Colón en Bogotá el día 24 de noviembre de 2016. El 20 de julio de 2018 el Congreso de Colombia recibió a ocho de los líderes de las FARC-EP,² ya en calidad de senadores³ o representantes a la Cámara, abiertamente opositores al gobierno de Iván Duque (Suárez, 2018).

Esta coyuntura trasciende a los ámbitos institucionales del país y permite que se abran nuevos horizontes para el análisis de su historia reciente, se visibilicen discursos y dinámicas sociales que hagan posible el esclarecimiento de los hechos de barbarie y las lógicas de poder y dominación. Se busca con ello dar fin al conflicto armado que ha aquejado a la sociedad por más de cincuenta años y comprender la violencia en Colombia para crear estrategias de reparación y no repetición.

En este contexto se expide la Ley 1732 de 2014 “por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país”, y el Decreto 1038 de 2015 que la reglamenta. Esta norma-

² Lo que en principio fueron las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia - Ejército del Pueblo [FARC-EP], luego de los acuerdos de paz, desde agosto de 2017, se convirtieron en un partido político denominado Fuerza Alternativa Revolucionaria del Común [FARC].

³ “En el Acuerdo Final que firmaron el Gobierno y las Farc el 24 de noviembre de 2016 se determinó que, durante las elecciones de 2018 y 2022, la extinta guerrilla tenga cinco curules en la Cámara y cinco en el Senado” (*El Espectador*, 2018, 11 de marzo).

tiva tiene como propósito “garantizar la creación y el fortalecimiento de una cultura de paz en Colombia” (Ley 1732 de 2014), y, más específicamente, “crear y 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” (Ley 1732 de 2014). El Decreto 1038⁴ de 2015 señala doce posibles temáticas, de las cuales los maestros deben seleccionar dos para implementar la Cátedra. Esas temáticas son justicia y derechos humanos, uso sostenible de los recursos naturales, protección de las riquezas culturales y naturales de la nación, prevención del acoso escolar, diversidad y pluralidad, participación política, memoria histórica, dilemas morales, proyectos de impacto social, historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales, y proyectos de vida y prevención de riesgos (Decreto 1038 de 2015).

Así las cosas, la implementación de la Cátedra de la Paz plantea retos al sistema educativo y genera cuestionamientos frente a intereses de orden político en la medida en que representa un tema neurálgico y una política pública de tipo *top down*⁵ (Sabatier, 2010). De igual for-

⁴ Según el Decreto 1038 de 2015, la Cátedra de la Paz se incorpora como una asignatura que debe estar adscrita a cualquiera de las siguientes áreas fundamentales: a) Ciencias Sociales, Historia, Geografía, Constitución Política y Democracia; b) Ciencias Naturales y Educación Ambiental, o c) Educación Ética y en Valores Humanos. Sin embargo, en la aplicación real de la norma jurídica, no todas las instituciones educativas optan por articularla a los currículos como asignatura. En algunas puede ser un taller mensual o semestral, en otras un proyecto educativo; esto se corrobora a través de observaciones preliminares en campo.

⁵ Los enfoques más comunes encontrados en la literatura sobre implementación de políticas públicas son: *top-down* y *bottom-up*. El primero se refiere a políticas cuyo diseño se gestiona “desde arriba” a través de estatutos o normas jurídicas. Los estudiosos más reconocidos del tema son Sabatier, Van Meter y Van Horn. En el segundo caso, el diseño del enfoque comienza “desde abajo”, es decir, desde los actores sociales y se analiza en cada nivel el desempeño de la política y los recursos para lograr los objetivos. Los teóricos más reconocidos sobre el tema son Weatherley, Lipsky, Elmore, entre otros (Revuelta Vaquero, 2019).

ma, por medio de ella, las escuelas son abocadas a propiciar espacios de discusión en torno a qué y cómo insertar en sus dinámicas institucionales aspectos teóricos, prácticos, metodológicos, pedagógicos y didácticos que permitan incorporarla a sus currículos.⁶ En ese sentido, es importante anotar que los currículos expresan la conexión entre la escuela y la sociedad, y entre la sociedad y los hilos de poder gubernamental, pues son la base sobre la cual se desarrollan programas en el aula. Como lo plantea Vila (1998), en ellos se manifiesta la relación entre la escuela y los textos que se abordan, y entre la escuela y los consensos culturales acerca de la educación que se transmite.

Con base en lo anterior, la Cátedra de la Paz se convierte en un tema de interés que genera múltiples preguntas acerca de cómo implementarla, qué aspectos se abordan en el aula, cómo trabaja el tópico del conflicto, cuáles son los enfoques de los maestros, de qué herramientas didácticas, pedagógicas y metodológicas se dotan para tratar temas complejos como el pasado reciente de violencia. La observación del panorama político de Colombia, de la norma que reglamenta la Cátedra y de algunas experiencias docentes desemboca en la idea de investigar acerca de esta política pública.

La escuela, en tanto escenario social significativo, gestiona procesos que fortalecen intereses públicos. Particularmente, la Cátedra se dirige a la consolidación de una cultura de paz, lo que genera cues-

⁶ El currículum o currículo es una categoría que emerge al abordar la construcción social del conocimiento en la escuela al ser el contexto inmediato y marcar la ruta de las prácticas educativas. El término *currículum* corresponde a la construcción cultural y a la tradición pedagógica a la cual se inscriban las prácticas educativas. Gvirtz y Palamidessi (1998) definen el currículum como “un artificio vinculado con los procesos de selección, organización, distribución, transmisión y evaluación del contenido escolar que realizan los sistemas educativos y un modo de regular las prácticas de enseñanza y la experiencia formativa de los alumnos” (pp. 53-54). De Alba (1998), por su parte, lo referencia como “la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios...” (p. 59).

tionamientos, en la medida en que supone seguir el mandato de dar a conocer el pasado a las nuevas generaciones (Raggio, 2017) en un contexto en el que la violencia no cesa y el conflicto armado sigue ocurriendo en determinadas zonas del territorio nacional (Herrera y Pertuz, 2016). Si bien adecuar discursos y programas que apunten a este objetivo representa una tarea compleja para las comunidades educativas, la Cátedra de la Paz puede ser una oportunidad para reflexionar y dialogar acerca de valores, actitudes, tradiciones, estilos de vida y comportamientos que se articulen con la justicia social y el desarrollo humano sostenible.⁷ Asimismo, puede aportar a la educación para la paz y al saber pedagógico con el componente de pedagogía de la memoria, ambos “conceptos pensados como nuevos desafíos de la escuela en la formación de las nuevas generaciones, para garantizar la superación de aquel pasado” (Raggio, 2017, p. 32).

Antecedentes del problema de investigación: búsqueda de un horizonte investigativo

Este apartado está dividido en tres secciones. La primera de ellas corresponde a las investigaciones realizadas sobre la política pública de Cátedra de la Paz. La segunda parte se centra en el estado de la cuestión de la categoría construcción social del conocimiento con el fin de ampliar la perspectiva investigativa, y, por último, se presentan los estudios sobre las memorias, con especial atención a aquellos realizados en Colombia.

Las indagaciones preliminares comienzan con los antecedentes investigativos de la política pública de Cátedra de la Paz. La pesquisa

⁷ La implementación de la Cátedra de la Paz puede ser vista desde diversos ángulos. Por un lado, se asigna a la educación un papel protagónico en el proceso de consolidación de una cultura de paz, ya que se reconoce su valor en la ejecución de planes que propendan por este fin (Cárdenas-Romero, 2017). Sin embargo, esto representa una responsabilidad más para la escuela y nuevas tareas que ponen en crisis, interpelan, problematizan y desafían la labor docente y las experiencias cotidianas de los maestros (Tenti-Fanfani, 2007).

se delimita al periodo comprendido entre los años 2014 y 2018, por ser este el lapso en el que surge la norma que propone la instauración de la Cátedra y su posterior implementación a través de estrategias de articulación a los currículos que deben ser planeadas y ejecutadas por las instituciones educativas.

El análisis documental permite determinar que la bibliografía compilada tiene características en común. En primer lugar, en el periodo antes señalado no había investigaciones de carácter científico que abordaran el tema de Cátedra de la Paz. La mayoría de los registros correspondían a monografías y sistematizaciones de prácticas en instituciones educativas, especialmente rurales, que evaluaban cualitativamente la importancia y pertinencia de su implementación, principalmente en entornos violentos en los que la escuela, por diversas razones, había sido afectada por el conflicto armado (García, Hincapié y Cuervo, 2017; Urrego, 2018; González y Salazar, 2018).

Los antecedentes⁸ históricos de la Cátedra de la Paz muestran que Colombia participa de una red de instituciones comprometidas con los procesos de paz a nivel mundial. Esto puede ratificarse a través de los acuerdos, tratados y convenios firmados en consonancia con lineamientos internacionales. No obstante, esa articulación ha generado críticas, como las planteadas en el texto “Pedagogía crítica, educación

⁸ El conjunto de artículos de revista que hablan de los antecedentes de la Cátedra de la Paz plantean como hitos que permitieron pensar la educación para la paz, la Segunda Guerra Mundial y la Declaración de los Derechos Humanos, a los cuales se les fue agregando componentes propios de cada región de acuerdo con las situaciones de conflicto y violencia que padecieron, o con la creación de otros Organismos como la Organización de Naciones Unidas (ONU) o la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), que también han tenido la labor de crear estrategias para la construcción de la paz en el mundo. Igualmente, la creación e implementación de la Cátedra ha requerido de un marco jurídico y legal que ampare las políticas públicas enfocadas en la paz. De esta manera, Colombia tiene un compendio de normas como la Ley de Restitución de Tierras, la Ley de Víctimas, la Ley del Primer Empleo, la Ley del Desarrollo Rural, que han sido el apoyo a la ley que regula la Cátedra de la Paz (Bustamante, 2017, p. 192).

y cultura de paz: Hacia una delimitación del objeto de estudio y estado del arte desde el origen decolonial” (Bustamante, 2017), en el que se alude a la necesidad de pluralizar el concepto de paz para hablar de “pases”, y se proponen tareas como la de entender la paz desde el contexto colombiano, y no desde “afuera”, desde el lugar de la “colonialidad”. Aquí, la mirada sobre lo local cobra protagonismo, y, con ello, el estudio de las percepciones sobre el término para generar nuevas categorías de análisis en el marco de la educación para la paz (aspecto al que se apunta en la tesis de doctorado), es decir, reconocer los discursos que se producen y reproducen en la escuela y que contribuyen a ampliar las categorías de análisis y fortalecer el saber pedagógico.

Este análisis documental permitió el hallazgo de algunos estudios que abordaban la Cátedra de la Paz enfocada en el tema de las memorias. Son tres los artículos que dan cuenta de esta conexión: “La construcción de una paz con memoria: reto a la amnesia colectiva” (Garzón, 2016), “Pedagogías de la memoria y la enseñanza de la historia para la construcción de una conciencia histórica” (Torres, 2016) y “Paz, memoria y pedagogía” (Aponte, 2016).

Estos textos amplían las posibilidades de análisis de la Cátedra de la Paz al centrar su atención en el hecho de que, si bien hubo un proceso de paz, las causas estructurales del conflicto siguen vigentes, la violencia ha transfigurado las relaciones sociales y ha dejado cicatrices en la cultura política, en las estructuras y relaciones de poder, así como en los procesos de construcción de Estado-nación. De esta forma, el Acuerdo Final de paz abre un momento de transición, pero hay tensiones al enfrentarse con construcciones históricas ya establecidas (Garzón, 2016, p. 30). Es procedente, entonces, analizar una reestructuración de saberes, de imaginarios, de representaciones sociales, y una deconstrucción del tejido social.

En síntesis, de la primera etapa de los antecedentes investigativos sobre la política pública de Cátedra de la Paz se puede afirmar que los textos interpretados son en su mayoría de corte cualitativo

y se enfocan especialmente en cómo debería instaurarse y desarrollarse la Cátedra de la Paz, pues es un tema reciente, inacabado y en construcción. Es así como varios de ellos coinciden en que los lineamientos, currículos, planes y programas para su implementación deben elaborarse en concordancia con los contextos y realidades de las comunidades educativas (Álvarez y Marrugo, 2016; Pozo, 2016; Herrera y Pertuz, 2016). Por tanto, son estas mismas las que deben participar en el ejercicio de estructuración de la Cátedra. Igualmente, se insta a la escuela a pensar didácticas y pedagogías que desborden las prácticas educativas tradicionales, con estrategias menos teóricas y más vivenciales que permitan aprendizajes significativos (Álvarez y Marrugo, 2016).

Respecto de la categoría *construcción social del conocimiento*, la producción de investigaciones es amplia, sobre todo en países como España, Argentina, México y Colombia, y en saberes como pedagogía, psicología, sociología, filosofía, tecnología y ciencias exactas.

Se resalta la investigación titulada “Aspectos de la construcción del conocimiento sobre la sociedad” (Delval, 2017), en la que se advierte acerca de la importancia de las representaciones sociales en la construcción de conocimiento. De acuerdo con este análisis, el ser humano tiene la capacidad de construir representaciones de la realidad. En este proceso intervienen el reconocimiento del ambiente y la adaptación a él. Desde una mirada constructivista, la percepción de la realidad no es inmediata ni fáctica, sino que pasa por la mente y esto permite actuar de una u otra forma en cada circunstancia. El punto de encuentro entre este documento y la tesis en la que se basa este capítulo es el asunto de las representaciones de la realidad de las cuales se valen los maestros para dotar de sentido sus clases de Cátedra de la Paz orientadas a las memorias. Son esos mismos sentidos los que se comparten con estudiantes en las prácticas de aula.

La interpretación del artículo titulado “El espacio social en la construcción compartida del conocimiento” (Vila, 1998) ofrece un

conjunto de criterios para tener en cuenta al momento de estudiar la construcción social del conocimiento, como son los contextos, lenguajes, significados, interacciones, interactividades y el andamiaje. Por tanto, este texto demarca un punto clave para esta investigación, en la medida en que brinda elementos metodológicos y conceptuales para la aprehensión del objeto de estudio.

En términos generales, las investigaciones revisadas presentan características comunes entre ellas: privilegian el enfoque cualitativo de carácter interpretativo con énfasis en el estudio de caso; las técnicas de recolección de información más usadas fueron el rastreo documental, la observación, la encuesta y las entrevistas semiestructuradas y en profundidad; el análisis de contenido es la estrategia empleada más frecuentemente para el tratamiento de los datos, y los referentes conceptuales clave de estos estudios son autores representativos de la corriente del interaccionismo simbólico, como Blumer, Goffman y Mead; de la fenomenología, como Alfred Schütz; de la pedagogía, como Vygotsky, Bruner, Coll, Berstein y Castorina, y Piaget de la psicología. Estos documentos ratifican la preponderancia de la interacción y el lenguaje en los procesos de construcción social del conocimiento.

En cuanto a los antecedentes investigativos de la categoría de memoria, el interés en el tema es significativo, principalmente en sociedades que han presentado periodos o ciclos de violencia política, guerras civiles o dictaduras militares (Jelin, 2014). Esto es notorio especialmente en países como España, Alemania, y en buena parte de los países de América Latina, entre los que sobresalen Argentina, Chile, Uruguay, Brasil y Colombia.

En el caso particular de este último, las investigaciones halladas sobre memoria se remiten a la relación entre conflicto armado y violencia entre guerrilla, paramilitares y Estado. En ese sentido, Bautista-Erazo (2015) afirma, en el artículo titulado “Reflexión sobre el papel de los actores en el conflicto armado en Colombia y la importancia de

la memoria histórica para la construcción de paz”, que la agenda política en Colombia siempre ha tenido presente la consecución de la paz. Por tanto, enfatiza en la relevancia de la memoria histórica como una alerta sobre lo que puede ocurrir a las generaciones venideras si no se aprende de los eventos traumáticos. Finalmente, propone exponer en el escenario público los horrores de la guerra para sensibilizar a la sociedad y evitar la naturalización de la violencia.

La enseñanza de la memoria en el aula es concebida por algunos maestros como una oportunidad para establecer diálogos sobre el pasado conflictivo y el momento histórico que vive Colombia por los acuerdos de paz. Tal es el caso de Londoño Carvajal (2015), quien se ha preocupado por explorar las pedagogías de la memoria para formar a los estudiantes a la luz de las premisas del aprendizaje significativo, y así contribuir al ejercicio de la ciudadanía y a la toma de posición política en relación con el conflicto armado.

El artículo “¿Y cómo vamos a recordar?: exploración de los debates en procesos de construcción y transmisión de la memoria histórica del pasado reciente desde la pedagogía en Iberoamérica” (Zorro, 2014) es una investigación que se pregunta por la transmisión de la memoria histórica, y plantea reflexiones que le aportan a la tesis, por cuanto habla acerca de las rutas que se pueden transitar en Colombia en el contexto de la justicia transicional. Además, analiza críticamente el binomio memoria/educación con el interés de contribuir a que la escuela sea un espacio propicio para que las percepciones de los sujetos se movilicen y para que se incorporen diversas aproximaciones al concepto de memoria.

Luego de analizar las investigaciones sobre la política pública de la Cátedra de la Paz, las categorías de construcción social del conocimiento y las memorias, se identifica la necesidad de la sociedad colombiana, y propiamente de la academia, de continuar indagando alrededor de estos ejes. En Colombia específicamente, por las

características del conflicto,⁹ es necesario que se generen debates, diferentes interpretaciones y discursos sobre el fenómeno, más aún en contextos escolares, donde los niños, niñas, adolescentes y miembros de las comunidades educativas portan sus propias construcciones de la realidad.

Hacia la consolidación de la pregunta de investigación

Los antecedentes investigativos descritos en el apartado anterior muestran un horizonte de posibilidades para consolidar una pregunta de investigación, al evidenciar que son escasos los documentos que reflexionan con profundidad acerca de la Cátedra de la Paz y las prácticas de enseñanza de sus maestros. Esto significa que las investigaciones encontradas no representan un avance en la conceptualización y en la teorización de la Cátedra y su implementación, y mucho menos en la articulación entre construcción social del conocimiento y memorias. De esto se puede deducir que sí existen esfuerzos por pensar en la educación para la paz, pero que es necesario problematizar esta experiencia para determinar cómo se configura la construcción social del conocimiento sobre las memorias a partir de las prácticas de aula de los maestros de la Cátedra de la Paz.

Debido a esta pregunta se estudia cómo la política pública de Cátedra de la Paz posibilita la apertura de un nuevo escenario en las instituciones educativas a partir de las prácticas de aula de los docentes, y de qué manera esto propicia la construcción de discursos, narrativas y relatos alrededor de temas relacionados con el conflicto armado colombiano, el narcotráfico,¹⁰

⁹ El conflicto armado sigue latente en diversos territorios del país, por tanto, la indagación sobre asuntos de memoria presenta muchas dificultades para los investigadores por cuanto puede ser riesgoso para los miembros de las comunidades brindar información. Además, por la presencia de grupos armados al margen de la ley, el acceso a los territorios representa peligros.

¹⁰ El narcotráfico es una actividad delictiva que se ha instalado en la cultura colombiana. Dicha actividad constituye una marca indeleble que hasta el tiempo presente impregna las instituciones del Estado, las comunidades y las relaciones cotidia-

los conflictos barriales,¹¹ y, por consiguiente, con las memorias. Este último es sumamente relevante para las generaciones futuras, porque potencia condiciones para la reconfiguración de subjetividades y de significados frente al conflicto, también con respecto a la paz, la justicia, la reconciliación y la no repetición.

En este sentido, la investigación se delimita a las prácticas de aula de los maestros de la Cátedra de la Paz en tres instituciones educativas¹² públicas de Medellín. Esto obedece a que tienen mejor accesibilidad, al estar a lo largo del territorio y por atender población con diversas condiciones socioeconómicas. Igualmente, están expuestas a una mayor vigilancia estatal y deben cumplir a cabalidad las disposiciones legales. Además de las características mencionadas, cabe recordar que la Ley 1038 de 2015 propone once temáticas para ser abordadas por los maestros, dentro de las cuales señala la memoria histórica. Así, en estas instituciones la Cátedra de la Paz está articulada a sus currículos como una asignatura con horas de clase semanal y sus maestros tienen como eje de sus prácticas pedagógicas las memorias.

Más allá de ahondar en la intención del gobierno de propiciar una cultura de paz, se indaga en qué medida las iniciativas pedagógicas de los maestros de la Cátedra de la Paz hacen posible un ejercicio

nas de los sujetos. La historia política, social, económica y cultural de Colombia ha configurado dinámicas de violencia relacionadas con el narcotráfico, de ahí que sea un tema recurrente en la agenda política, económica y de seguridad al interior del país y a nivel internacional (Astorga, 2004; Córdova, 2007 y 2012; Valenzuela, 2018).

¹¹ La ciudad tiene un total de 249 barrios urbanos oficiales y otros asentamientos ocupados de manera ilegal en su periferia. Medellín ha vivido una guerra urbana que se explica a partir del conflicto político armado en el orden nacional, además del narcotráfico y del accionar de las bandas y delincuencia organizada, lo que dificulta el estudio, tanto de estos fenómenos, como de las memorias y relatos que se construyen alrededor de ellas (Blair, Grisales y Muñoz, 2009).

¹² Tres Instituciones de la ciudad cumplen con dichas características. Dos de ellas se encuentran al noroccidente de Medellín. La tercera institución se encuentra ubicada en la zona céntrica de la ciudad.

crítico y reflexivo frente al contexto de posacuerdos de paz y la historia reciente del país, sobre todo en las comunidades educativas donde operan las instituciones, ya que muchos de los estudiantes pertenecen a bandas delincuenciales barriales, son desplazados de diferentes territorios, o son víctimas directas y sobrevivientes del conflicto armado entre guerrilla, Estado y paramilitares o del narcotráfico. De otra parte, en un país como Colombia, en el que la violencia no cesa, tanto del lado de los estudiantes como de los maestros hay afectaciones y hechos victimizantes asociados a acciones violentas registradas a lo largo de la historia reciente y del presente de Colombia; por ello, en el contexto escolar se entretrejen relatos y posibilidades simultáneas de paz y guerra (Herrera y Pertuz, 2016).

Al indagar los antecedentes del problema y contrastar con algunas aproximaciones al trabajo de campo, se logra identificar que el abordaje de temas relacionados con memoria y conflicto armado en la escuela se encuentra principalmente desarrollado en el nivel secundario y en la media, es decir, se circunscribe a este ciclo de la educación en Colombia. Aunque esta investigación aborda tres instituciones educativas, propone un marco de análisis que puede dialogar con otros contextos del país en lo que corresponde a la implementación de la política pública y su conexión con temas de memoria. Por otra parte, la delimitación temporal de la investigación es el período comprendido entre los años 2016 y 2019, lapso que corresponde a los primeros años de implementación de la Cátedra de la Paz. Estas memorias se sitúan en el presente, pero se vinculan a la historia reciente de Colombia debido a la coyuntura sociopolítica que justifica su abordaje.

Además de la pregunta problematizadora, subyacen otros interrogantes que involucran a la escuela, los maestros, los estudiantes y las memorias. Con ellos se pretende expandir el marco conceptual, refinar y depurar la teoría inicial (Sutton, 1997): ¿cómo se educa para la paz en zonas de conflicto?, ¿cómo la escuela ha sido afectada

por el conflicto?, ¿cómo piensan los docentes la memoria?, ¿cómo narran los docentes y estudiantes el conflicto?, ¿cómo aprenden lo que enseñan los docentes de la Cátedra de la Paz?, ¿qué caracteriza las prácticas de enseñanza de los docentes de la Cátedra de la Paz en lo que respecta a la memoria histórica?, ¿de cuál memoria histórica estamos hablando?, ¿se podría hablar de “memorias”?, ¿cuáles son los criterios de los docentes para enseñar la memoria histórica en la Cátedra de la Paz?, ¿cuáles son las percepciones y los discursos de los estudiantes de secundaria en relación con la memoria histórica?, ¿cuáles han sido las experiencias de los estudiantes respecto al aprendizaje de la memoria histórica en el contexto de la Cátedra de la Paz?

Así las cosas, el objetivo general de la tesis a la que nos referimos en este capítulo es analizar la configuración de la construcción social del conocimiento sobre las memorias, a partir de las prácticas de aula de los maestros de la Cátedra de la Paz con estudiantes de básica secundaria y media en instituciones educativas públicas de Medellín entre los años 2016 y 2019. A su vez, los objetivos específicos que guían el proceso investigativo son: interpretar los significados que los maestros dan a conceptos como memoria histórica, paz, cultura de paz, la figura de Pablo Escobar¹³ y el narcotráfico, así como a la implementación de la Cátedra de la Paz; analizar el lugar y el sentido que adquieren las memorias en la Cátedra de la Paz, y caracterizar las prácticas de aula de los maestros de la Cátedra de la Paz con orientación a las memorias, a la luz de los postulados teóricos de la construcción social del conocimiento.

¹³ Pablo Escobar (1951-1993) es uno de los capos del narcotráfico más sobresalientes en la historia colombiana. Se vinculó al negocio ilícito poco antes de los años 80 e hizo de este una empresa abierta y participativa a través de un centro de acopio de cocaína, desde donde se distribuía al resto del país y al extranjero, denominado “oficina” (Atehortúa y Rojas, 2008).

Importancia de investigar acerca de la construcción social del conocimiento sobre las memorias en la escuela secundaria

La tesis de doctorado relaciona elementos subjetivos y de la vida cotidiana en la escuela, lo cual permite comprender determinadas realidades y dinámicas del mundo social, pues es allí donde interactúan los sujetos. El ser social, a su vez, se construye en un mundo subjetivo coherente con significados producidos a partir de las interpretaciones de la realidad (Berger y Luckmann, 2001). Schütz plantea que: “‘El mundo del sentido común’, ‘mundo de la vida diaria’, ‘mundo cotidiano’, son diversas expresiones que se refieren al mundo intersubjetivo experimentado por el hombre dentro de lo que Husserl denomina la ‘actitud natural’” (2003, p. 16). Este mundo subjetivo es el escenario donde intervienen los sujetos. El yo se construye a través de la interacción con otros, es decir, de la acción recíproca entre los procesos y los actores sociales (Berger y Luckmann, 2001), que en este caso son los actores intervinientes en el proceso educativo.

Analizar las prácticas de aula de los maestros de la Cátedra de la Paz en instituciones educativas públicas de Medellín es una posibilidad de conocer e interpretar los intereses, las proyecciones y los significados que los maestros le adjudican a los procesos de construcción social de conocimiento sobre las memorias, y su papel en la comprensión de la realidad social y en las actuaciones cotidianas en la escuela.

En consonancia, Rockwell (1995) sostiene que la forma en que se presentan los conocimientos a los estudiantes no es neutra, pues, desde una perspectiva cotidiana, hay referentes comunes relacionados con las estructuras de las disciplinas, las innovaciones pedagógicas, los currículos y los libros de texto. Todo esto incide en las dinámicas de aula, las cuales son mediadas por las prácticas y saberes de quienes interactúan en ese espacio. Asimismo, afirma la autora (1995), los estudiantes se adecuan a diversas formas de construir conocimiento y a las relaciones institucionales que se establecen en las etapas del

proceso escolar. Ello conlleva, para los actores intervinientes en la escuela, planeación, resolución de situaciones e interpretación de contextos. En ese orden de ideas, en la cotidianidad de la vida escolar se comparten interpretaciones de la realidad y orientaciones valorativas a través del lenguaje y la comunicación (Rockwell, 1995).

Así, se problematiza la Cátedra de la Paz y la construcción social del conocimiento de las memorias a partir de elementos que hacen parte de su implementación, como los contextos sociales, políticos e institucionales, los lenguajes, las interacciones e interactividades, las metodologías y estrategias pedagógicas, el aula de clase, el clima de aula, la clase como un ritual y los recursos físicos con los cuales las estrategias pedagógicas se llevan a cabo.

Con los aportes teórico-conceptuales y metodológicos, esta investigación abre cuestiones que pueden fortalecer el saber pedagógico, pues dichos aportes amplían un horizonte de significados compuesto por discusiones, reflexiones y problematizaciones sobre una asignatura que no ha hecho parte de la tradición escolar colombiana.

Conocer y reconocer dónde, cómo y por qué se dieron ciertos hechos que marcaron la vida nacional es un reto para Colombia luego de la firma de los acuerdos de paz. Por consiguiente, abordar las memorias en contextos escolares, como se menciona en líneas anteriores, contribuye a la configuración de subjetividades, lo que a su vez se puede ver reflejado en la participación política y en los ejercicios de ciudadanía, en la medida en que se conoce el desarrollo histórico de los sucesos, información que es clave para tomar decisiones en un sistema político democrático. En este mismo sentido, es importante interpretar los significados de los maestros de la Cátedra de la Paz sobre el proceso de paz, la cultura de paz, la implementación de la Cátedra de la paz, la memoria histórica, porque estos pueden enriquecer la interacción con los estudiantes, les dan sentido a los acontecimientos y a la experiencia de las comunidades, y ayudan a la comprensión del fenómeno de la violencia en Colombia.

La escuela reviste importancia para las comunidades educativas en tanto se ha convertido en símbolo de resistencia, especialmente en zonas de conflicto. Es la escuela la convocada a desarrollar una Cátedra cuya atención se dirija a la paz, pues la violencia enraizada en la sociedad colombiana así lo amerita. No obstante, las posibilidades de maestros y estudiantes de construir conocimiento sobre las memorias se han visto desafiadas por las amenazas que un persistente conflicto armado trae consigo, y que, en términos más generales, resquebraja el tejido social.

Algunas consideraciones conceptuales

La perspectiva teórica de esta investigación es sociológica y se sustenta en autores como Schütz (fenomenología de la vida cotidiana), Berger y Luckmann (sociología del conocimiento), Giroux y McLaren (pedagogía crítica), y otros de corte construccionista como Vygotsky, Bruner y Coll. Estas fuentes teóricas convergen en aspectos como el mundo de la vida, la cotidianidad, el sentido común, la interacción social, el lenguaje, la interactividad, aspectos claves en la consolidación del referente conceptual.

La noción de *construcción* se refiere a un “proceso activo de elaboración de sentido del sujeto” (Pérez, 2012, p. 8); la de *construcción social*, por su parte, permite entender que ese proceso activo se da en la interacción con otros en un entorno sociocultural determinado, el cual, en este caso, son las instituciones educativas. La construcción social del conocimiento implica acciones interconectadas y dialógicas de enseñanza y aprendizaje de los miembros de un grupo, en las que se aportan ideas, comentarios, puntos de vista o experiencias que construyen, modifican, enriquecen o diversifican el conocimiento (Becerra, 2006).

Lo anterior da cuenta de que la construcción de sentidos o significados es un aspecto primordial (Vygotsky, 1993; Bruner, 1985), que puede entenderse como el vínculo entre mente y cultura. Esto implica

la idea de que identificar la construcción de sentidos exige ubicar las acciones y los objetos en contextos culturales específicos de la realidad. Como lo explica Vygotsky (1995, 2001), las actividades cognitivas están atravesadas por el lenguaje, las palabras y las formas de discurso que se fundamentan en las interacciones sociales y se establecen en un ambiente sociocultural.

En lo que respecta a la categoría de memorias, se ha encontrado en la literatura una amplia gama de términos con los cuales se relaciona. Esto da lugar a diversidad de líneas como memoria individual, memoria colectiva, memoria social, memoria política, memoria pública, memoria dominante, memoria subterránea, memoria emblemática, memoria histórica, entre otras. Dichas denominaciones concuerdan con distintos contextos de conflicto, referentes teóricos o, en otros casos, a posiciones de los vencidos y vencedores del conflicto (Jelin, 2002). Esto da paso a convergencias y divergencias frente a la idea de pasado y a discursos hegemónicos o paralelos a los ya instituidos. Tal como lo señala Jelin (2002, p. 6): “Siempre habrá otras historias, otras memorias e interpretaciones alternativas, en la resistencia, en el mundo privado, en las ‘catacumbas’”. Esta premisa conlleva la consideración de que no existe una memoria, sino que es preciso pluralizar el concepto, esto es, hablar de *memorias*. De ahí que en esta tesis se pluralice el término, pues en el aula de clase se ponen en escena varias de sus tipologías.

Pensar en la noción de memoria remite a la retención de recuerdos o rememoración que hace el individuo. Durkheim (2014) desarrolla el concepto de conciencia colectiva para referirse a un sistema de creencias y sentimientos comunes en una sociedad. Su concepción muestra que la facultad de recordar tiene un vínculo con el ámbito colectivo, en la medida en que hay hechos sociales que inciden e impactan a las comunidades y se convierten en elementos propios, tanto de su vida como de su identidad. Por consiguiente, es importante para esta investigación indagar acerca de la memoria colectiva.

En los fragmentos de la obra *Memoria Colectiva*, del psicólogo y sociólogo Maurice Halbwachs, publicados por la revista *Athenea* (2002, p. 2), se afirma que “la memoria colectiva es el proceso social de reconstrucción del pasado vivido y experimentado por un determinado grupo, comunidad o sociedad”. Este autor reconoce el componente subjetivo de las memorias, y a la vez afirma que la individualidad es sobrepasada por la memoria colectiva. Además, alude a la idea de que el pasado vivido y la historia tienen diferentes matices, ya que esta última hace referencia a hechos y eventos registrados independientemente de que hayan sido sentidos o experimentados por alguien. La historia muestra los avatares de la sociedad, en cambio, la memoria colectiva intenta asegurar la permanencia en el tiempo de las comunidades para reforzar los proyectos y la identidad del grupo. Por tanto, “la memoria es comunicativa, por lo que los datos verídicos no le interesan, sino que le interesan las experiencias verídicas por medio de las cuales se permite trastocar e inventar el pasado cuanto haga menester” (Halbwachs, 2002, p. 2).

En el contexto de estas discusiones emerge el concepto de *memoria histórica*, el cual puede entenderse como un fenómeno social que sobrepasa el interés de ciertos grupos afectados por hechos victimizantes. Para Halbwachs (2011), la memoria histórica es una “memoria prestada” en la que los sujetos no han experimentado personalmente los acontecimientos del pasado, pero los conocen a través de diferentes tipos de documentos. Esta modalidad de la memoria permanece en el tiempo gracias a las conmemoraciones, las cuales contribuyen a fortalecer la identidad en los grupos.

En consonancia, Calveiro (2006) advierte sobre la multiplicidad de memorias que pueden emerger de las vivencias y a partir de las cuales se construyen relatos diversos, contradictorios y ambivalentes. Además, enuncia que la memoria opera de un modo similar al de las piezas de lego, ya que con el mismo grupo de elementos se pueden armar varias figuras, algo diferente a lo que sucede con los rompeca-

bezas, en los que cada pieza tiene un lugar. En efecto, las memorias se construyen con múltiples relatos.

En relación con las prácticas de aula, puede decirse que “son todas las intervenciones educativas que facilitan el desarrollo de actividades de aprendizaje, en las que se logren con eficiencia los objetivos formativos planeados, al igual que otros aprendizajes de alto valor educativo” (Duque, Vallejo y Rodríguez, 2013, p. 39). Estas se asocian al análisis de su realidad concreta y cotidiana, “que permite visualizar la existencia de una combinación de elementos que interactúan entre sí” (Prieto, 2010, p. 78). Estas prácticas están conformadas por estrategias, procedimientos y la regulación de las interacciones, de la comunicación, del pensamiento y de las posiciones, oposiciones o disposiciones de los estudiantes respecto de la contextualización ideológica del conocimiento que se construye en determinado aspecto (Díaz, 1990). De modo similar, Prieto (2010, p. 78) afirma que “La interacción implica, necesariamente la comprensión de significados y la interpretación recíproca de los actos propios y en la que la cotidianidad es permanentemente definida y enmarcada en un contexto físico, institucional, histórico y cultural”.

Así las cosas, tres categorías –construcción social del conocimiento, memorias, y prácticas de aula–, aunadas a la política pública de Cátedra de la Paz, constituyen los cimientos sobre los cuales se configura esta investigación.

Reflexiones finales

A lo largo de este capítulo se ha hecho una aproximación al proceso de construcción de sentido de un proceso investigativo. Para ello, se parte del análisis del contexto social y político en el que surge la política pública de Cátedra de la Paz, para dilucidar elementos que permitan problematizar la instauración de esta asignatura y los saberes que la componen. En esa medida, se identifican aspectos que problematizan la relación entre la escuela y la sociedad, y entre los intereses

gubernamentales y los currículos, en tanto soportes para desarrollar programas en el aula de clase, y, por tanto, las prácticas pedagógicas de los maestros.

Comenzar un proceso de investigación implica mantenerse atentos a las menciones del tema que se quiere analizar. No solo la lectura y la escritura exigen agudizar los sentidos, también lo exige la toma de decisiones que acompaña al investigador de principio a fin. En este caso, una vez se identifica que el tema de interés es la política pública de Cátedra de la Paz, se decide iniciar la elaboración de los antecedentes investigativos al respecto, para concluir que, entre los años 2014 y 2018, no se realizaron estudios con parámetros científicos sobre este particular.

Ciertamente, no basta con los antecedentes sobre la política pública en cuestión para plantear un problema de investigación. Una combinación entre el saber acumulado de los estudios acerca de la Cátedra, la observación de las prácticas pedagógicas de maestros de esta asignatura en instituciones educativas de Medellín, la escucha de pares evaluadores expertos en investigación, la experiencia investigativa en otros estudios y las relecturas reflexivas y críticas motiva la idea de seguir indagando las categorías de construcción social del conocimiento y memoria.

Al emprender la búsqueda de información documental y su sistematización se revelan vacíos, tensiones y contradicciones en la aprehensión de la relación entre Cátedra de la Paz y las categorías de construcción social del conocimiento, memorias y prácticas de aula. Esto trae como resultado un conjunto de argumentos para realizar la descripción del problema, plantear la pregunta de investigación, los objetivos, la justificación y el referente conceptual.

Desde una perspectiva teórica, para estudiar la construcción social del conocimiento es necesario indagar en los contextos, la realidad, el sentido común, la vida cotidiana, las interacciones, los diálogos y las instituciones. Todo ello constituye el proceso por el que el sujeto,

a partir de las interacciones con otros y su entorno, dota de sentido o significado los artefactos y las actuaciones. Estos significados, para el caso concreto de la tesis, se comparten en el aula de clase; los sujetos son portadores, pero estos se originan en la cultura.

Los maestros desarrollan sus prácticas pedagógicas, principalmente, en el aula de clase. Por tanto, esta constituye un escenario de aprendizaje donde se presentan procesos escolares influidos por decisiones políticas, administrativas y burocráticas. Allí tienen lugar estructuras disciplinares, innovaciones pedagógicas y didácticas que se relacionan para configurar el conocimiento con base en los significados que los sujetos, miembros de la comunidad educativa, portan. En consonancia con esta idea, en las prácticas de aula de los maestros de la Cátedra de la Paz se ponen en juego discursos, acciones, saberes y roles. Estas prácticas son intervenciones educativas para fortalecer las actividades de construcción social del conocimiento, y están asociadas a la realidad concreta de las comunidades educativas donde opera la regulación, la interacción, el pensamiento y la comunicación.

Todas estas ideas pueden ser abordadas en la escuela por las condiciones de posibilidad que los maestros de la Cátedra de la Paz visibilizan y generan. En el aula, las actividades de memoria son ejercicios políticos en los que se seleccionan hechos y en los que las narraciones del pasado tienen significado. Allí se recuperan experiencias de maestros y estudiantes para que adquieran un sentido reivindicativo a través de la palabra y el reconocimiento del otro. De esta forma, la perspectiva de interpretación de los hechos de violencia que han marcado la vida nacional se amplía y adquiere nuevos matices, dado que se enfatiza en los procesos intersubjetivos de significación y sentidos del pasado con base en lenguajes y códigos del presente.

Finalmente, el abordaje de las memorias en la escuela secundaria es un reto para los maestros, porque trae consigo tanto el análisis, como la crítica del papel de la educación en el reconocimiento de las violencias producidas en un conflicto armado, que, en la medida en

que no se detiene, complejiza cualquier intento de comprensión de sus causas y sus efectos. Asimismo, convoca a hallar metodologías que visibilicen la relación entre memorias y formas de subjetivación, a cuestionar las narrativas oficiales del pasado reciente y el presente, y a impulsar la formación de las generaciones en torno a una historia anclada en el dolor y también en la resistencia de la población civil. Aquí se devela la relevancia de reconocer y dar lugar a las memorias en la escuela, lo que de alguna forma puede incidir en el saber pedagógico.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, L. y Marrugo, A. (2016). Cátedra de Paz en Colombia: una mirada que supera la tiza y el tablero. *Revista Boletín Redipe*, 5(9), 168-174. Recuperado de <https://bit.ly/2APfHXk>
- Aponte, J. (2016). Paz, memoria y pedagogía. En P. Ortega Valencia (ed.), *Bitácora para la Cátedra de la Paz: formación de maestros y educadores para una Colombia en Paz* (pp. 283-295). Bogotá: Universidad Nacional Pedagógica.
- Astorga, L. (2004). *Mitología del “narcotraficante” en México*. México: Plaza y Valdés.
- Atehortúa A. y Rojas, D. (2008). El narcotráfico en Colombia. Pioneros y capos. *Historia y Espacio*, 4(31), 1-27. Recuperado de <https://bit.ly/30W6CGP>
- Bautista-Eraza, D. E. (2015). Reflexión sobre el papel de los actores en el conflicto armado en Colombia y la importancia de la memoria histórica para la construcción de paz. *Trans-Pasando Fronteras*, 8, 67-83. Recuperado de <https://doi.org/10.18046/ref.i8.2086>
- Becerra, A. (2006). Interacciones y construcción social del conocimiento en educación en línea. *Revista de la Educación Superior*, 35(138), 65-77. Recuperado de <https://bit.ly/2BnqiIM>
- Berger, P., y Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Madrid: Amorrortu Editores.

- Blair, E., Grisales, M., y Muñoz, A. (2009). Conflictividades urbanas vs. «guerra» urbana: otra «clave» para leer el conflicto en Medellín. *Universitas Humanística*, 67(67), 29-54. Recuperado de <https://bit.ly/2Ncx7Qo>
- Bruner, J. (1985). *La parla dels infants. Coms'aprèn a fer servir el llenguatge*. Vic: Eumo.
- Bustamante, S. M. (2017). Pedagogía crítica, educación y cultura de paz: Hacia una delimitación del objeto de estudio y estado del arte desde el origen decolonial. *Revista Ciencias y Humanidades*, 5(5), 9-31. Recuperado de <https://bit.ly/2CA5MW1>
- Calveiro, P. (2006). Los usos políticos de la memoria. En G. Caetano (comp.), *Sujetos sociales y nuevas formas de protesta en la historia reciente de América Latina* (pp. 359-382). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-CLACSO.
- Cárdenas Romero, J. F. (2017). Educación para la paz. De la Constitución de 1991 a la Cátedra de la paz. *NovumJus*, 11(1), 103-127. Recuperado de <https://bit.ly/2NqSJbJ>
- Congreso de la República de Colombia (1994, 8 de febrero). Ley 115 de 1994. *Ley General de Educación*. Diario Oficial n.º 41214. Recuperado de <https://bit.ly/3dxcpoP>
- Congreso de la República de Colombia (2014, 1 de septiembre). *Ley 1732 de 2014*. Ley por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país. Diario Oficial n.º 49261. Recuperado de <https://bit.ly/2NuuJ7C>
- Córdova, N. (2007). La subcultura del 'narco': la fuerza de la transgresión. *Cultura y representaciones sociales*. 2(3), 106-130. Recuperado de <https://bit.ly/3ajr7jL>
- Córdova, N. (2012). La narcocultura: poder, realidad, iconografía y 'mito'. *Cultura y representaciones sociales*. 6(12), 209-237. Recuperado de <https://bit.ly/3t8zV4N>
- De Alba, A. (1998). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

- Delval, J. (2017). Aspectos de la construcción del conocimiento sobre la sociedad. *Educación*, Curitiba. 30, 45-64. Editora UFPR. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602007000200004>
- Díaz, M. (1990). De la práctica pedagógica al texto pedagógico. *Pedagogía y Saberes*, 1, 14-27. <https://doi.org/10.17227/01212494.1pys14.27>
- Duque, P. A., Vallejo, S. L., y Rodríguez, J. C. (2013). *Prácticas pedagógicas y su relación con el desempeño académico* (Tesis de maestría). Universidad de Manizales. Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO. Recuperada de <https://bit.ly/2BoZkky>
- Durkheim, E. (2014). *La división del trabajo social*. Buenos Aires: Ediciones Lea S.A.
- García, B., Hincapié, J., y Cuervo, J. (2017). *Construcción de la cátedra de la paz a través de las narrativas de los niños en la Institución Educativa La Gabriela de Bello*. (Trabajo de grado). Universidad de Antioquia. Recuperado de <https://bit.ly/3jFnUk8>
- Dussel, I. (2016). La pedagogía y el (des)ajuste de cuentas con el pasado reciente. En M. Herrera y C. Pertuz, *Educación y políticas de la memoria en América Latina. Por una pedagogía más allá del paradigma del sujeto víctima* (pp. 9-16). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de <https://bit.ly/31gsmxf>
- Garzón, L. (2016). La construcción de una paz con memoria: reto a la amnesia colectiva. *Bitácora para la Cátedra de la Paz: formación de maestros y educadores para una Colombia en Paz*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- González, D., y Salazar, J. (2018). *Incidencia de la Cátedra de la Paz en el proceso formativo de los estudiantes de media académica*. (Trabajo de grado de Sociología). Universidad de Antioquia. Recuperado de <https://bit.ly/3cRCFvX>
- Gvirtz, S., y Palamidessi, M. (1998). *El ABC de la tarea docente: currículo y enseñanza*. Buenos Aires: Editorial Aique.
- Halbwachs, M. (2002). Fragmentos de la memoria colectiva. *Athenea Digital*, 2, 1-11. Recuperado de <https://bit.ly/2VdwYjZ>

- Halbwachs, M. (2011). *La memoria colectiva*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Herrera, M., y Pertuz, C. (2016). Aportes a la Cátedra de la Paz desde el estudio de la violencia política y la narrativa testimonial. En *Bitácora para la Cátedra de la Paz: formación de maestros y educadores para una Colombia en Paz* (pp. 187-218). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de <https://bit.ly/31gOd7D>
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI Editores. Recuperado de <https://bit.ly/385kLTx>
- Jelin, E. (2014). Memoria y democracia: Una relación incierta. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, 59(221), 225-241. [http://dx.doi.org/10.1016/S0185-1918\(14\)70822-0](http://dx.doi.org/10.1016/S0185-1918(14)70822-0)
- Londoño Carvajal, G. (2015). *La política y el mal. Las ilusiones perdidas de la democracia*. Barcelona: Laertes.
- Olave, G. (2013). El proceso de paz en Colombia según el Estado y las Farc-EP. *Discurso y Sociedad*, 7(2), 338-363. Recuperado de <https://bit.ly/2YCgVyk>
- Pérez, A. M. (2012). Sobre el Constructivismo: Construcción social de lo real y práctica investigativa. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 2(2), 5-21. Recuperado de <https://bit.ly/31jafXo>
- Pozo, F. J. (2016). Pedagogía social escolar en Colombia: el modelo de la Universidad del Norte en formación directiva y docente para la ciudadanía y la paz. *Revista Iberoamericana De Educación*, 70, 77-90. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/88>
- Prieto Parra, M. (2010). La práctica pedagógica en el aula: un análisis crítico. *Revista Educación y Pedagogía*, 4, 73-92. Recuperado de <https://bit.ly/31vPibZ>
- Raggio, S. (2017). Memoria y escuela: problematizaciones de su relación a partir de la experiencia argentina. En A. Sánchez Meertens, A. Ariza, I. Cortés y S. Ritschard (comps.), *Re-*

- Conociendo el conflicto. Foro internacional sobre pedagogía, memoria y violencia* (pp. 29-38). La Carreta Editores.
- Redacción Colombia 2020 de El Espectador. (2018, 11 de marzo). *¿Por qué el partido Farc tiene derecho a 10 curules en el nuevo Congreso? El Espectador*. Recuperado de <https://bit.ly/3uE9S7C>
- Revuelta Vaquero, B. (2019). La implementación de políticas públicas. *Dikaion*, 16(1), 135-156). Recuperado de <https://dikaion.unisabana.edu.co/index.php/dikaion/article/view/1379>.
- Rockwell, E. (Coord.). (1995). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sabatier, P. A. (2010). *Teorías del proceso de las políticas públicas*. Buenos Aires: Westview Press. Recuperado de <https://bit.ly/30tsj2Q>
- Suárez, A. (2018, 23 de julio). La paz con las FARC en Colombia tardó más de 30 años. *France 24*. Recuperado de <https://bit.ly/3i7f1xe>
- Schütz, A. (2003). *El problema de la realidad social*. Madrid: Amorrortu editores.
- Sutton, R. I. (1997). The virtues of closet qualitative research. *Organization Science*, 8(1), 97-106.
- Tenti-Fanfani, E. (2007). Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Educação & Sociedade*, 28(99), 335-353.
- Torres, L. (2016). Pedagogías de la memoria y la enseñanza de la historia para la construcción de una conciencia histórica. *Bitácora para la Cátedra de la Paz: formación de maestros y educadores para una Colombia en Paz*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Urrego, A. (2018). *Propuesta educativa para la población de las veredas ubicadas en los cañones de los ríos Melcocho y Santo Domingo, del municipio de El Carmen de Viboral: Hacia la recuperación de su memoria histórica y la resolución de conflictos*. Informe de práctica para optar al título de socióloga. Universidad de Antioquia, Carmen de Viboral

- Valenzuela, J. (2018). Narcocultura: sentidos y significados de la vida y de la muerte. En L. Lara, A. Ortega y H. Herlinghaus (coords.), *Narcodependencia. Escenarios heterogéneos de narración y reflexión* (pp. 505-539). México: El Colegio Nacional.
- Vygotsky, L. S. (1993). *Obras Escogidas. Vol. II*. Madrid: Visor/MEC.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Ediciones Fausto. Recuperado de <https://bit.ly/3puEtmm>
- Vygotsky, L. S. (2001). *Psicología Pedagógica*. Buenos Aires: AIQUE.
- Vila, I. (1998). El espacio social en la construcción compartida del conocimiento. *Educación*, 22(23), 55-98. Recuperado de <https://bit.ly/3i8ZYDn>
- Zorro, N. C. (2014). ¿Y cómo vamos a recordar?: exploración de los debates en procesos de construcción y transmisión de la memoria histórica del pasado reciente desde la pedagogía en Iberoamérica. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/568>.