



**Revista Cambios y Permanencias**  
Grupo de Investigación Historia, Archivística y Redes de Investigación  
Vol.11, Núm. 2, pp. 437-464 - ISSN 2027-5528

## **La educación para la paz en narrativas de maestros: tensiones y desafíos**

**Peace Education in teacher narratives: tensions and challenges**

**Juan Carlos Gómez Barriga**  
Universidad Distrital Francisco José de Caldas  
orcid.org/0000-0001-8691-9912

**Recibido:** 14 de junio de 2020 **Aceptado:** 12 de octubre de 2020  
**Ajustado:** 25 de octubre de 2020



Grupo de  
Investigación  
Historia  
Archivística y  
Redes de  
Investigación



Universidad  
Industrial de  
Santander

Universidad Industrial de Santander / [cambiosypermanencias@uis.edu.co](mailto:cambiosypermanencias@uis.edu.co)

# La educación para la paz en narrativas de maestros: tensiones y desafíos<sup>1</sup>

Juan Carlos Gómez Barriga  
Universidad Distrital Francisco  
José de Caldas

Doctorando, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.  
Licenciado en Lingüística y Literatura, Magíster en  
Educación con énfasis en Comunicación.

Correo electrónico: [jucagomez@correo.udistrital.edu.do](mailto:jucagomez@correo.udistrital.edu.do)

ORCID-ID: <https://orcid.org/0000-0001-8691-9912>

## Resumen

El presente artículo se centra en comprender algunas tensiones y desafíos sobre la educación para la paz a partir reflexiones hechas desde las narrativas de maestros en territorios de conflicto armado colombiano. El estudio se aborda desde el enfoque cualitativo, a partir del diseño de análisis narrativo, usando la entrevista narrativa como instrumento para la recolección de datos. Los resultados emergentes muestran la importancia de reconocer el conflicto armado en Colombia y el papel del lenguaje en la construcción de escenarios educativos que den cuenta de los asuntos de paz en y desde los territorios afectados por la violencia.

**Palabras clave:** Conflicto armado, Educación para la paz, Lenguaje, Maestros, Narrativas

---

<sup>1</sup> El presente artículo es producto de la tesis doctoral en el marco del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en el énfasis Lenguaje y Educación, línea de investigación: Narraciones, Argumentaciones, Justificaciones y Discurso en la Formación Ética y Política, bajo la dirección de la Dra. Marieta Quintero Mejía.

## **Peace Education in teacher narratives: tensions and challenges**

### **Abstrac**

This article focuses on understanding some tensions and challenges on peace education based on reflections done from the narratives of teachers in territories of Colombian armed conflict. The investigation is carried from a qualitative approach, based on the design of narrative analysis, using narrative interviews for data collection instruments. The emerging results show the importance of recognizing the armed conflict in Colombia and the role of language in the construction of educational scenarios that account for peace issues in and from the territories affected by violence.

**Keywords:** Armed conflict, Peace education, Language, Teachers, Narratives.

## Introducción

Los temas sobre la paz y de la educación para la paz (EP), ocupan un lugar privilegiado en la agenda de las políticas públicas y de desarrollo de los países de la región del cono sur e integran el debate contemporáneo sobre la convivencia humana. La violencia ha hecho parte del entramado histórico de América Latina no sólo de manera visible en sectores marginados, sino también, de forma subrepticia, ha ido transitando por la escuela generando un *habitus* que ha naturalizado el lenguaje de la guerra y las acciones que lo acompaña: “La guerra en Colombia hace mucho adquirió una dimensión cultural. Por ello, fácilmente los valores de las mafias se incluyeron de manera generalizada en el lenguaje cotidiano. Llamamos «capo» al mejor en los equipos de ciclismo, decimos que no hay que «dar ni perder papaya» y los padres les indican a sus hijos que «hay que pegar antes de que les peguen». En educación también usamos un lenguaje propio de la guerra: llamamos «desertor» a quien abandona la escuela y muchas de ellas cuentan con una «banda de guerra»” (De Zubiría, 2015, párr.6).

Uno de los elementos centrales para la consecución de la paz en las naciones es la educación. Este proceso dentro de las instituciones escolares es el escenario clave no sólo para la transmisión de normas, valores y saberes sino también, como lo afirman Jelin y Lorenz (2004), en la escuela coexisten diversos saberes en disputa que tienen que ver, unos, con políticas educativas —currículo visible— y otros, con la experiencia cultural de sus miembros —currículo oculto—. Los primeros ayudan en la construcción de la nacionalidad, esto es, la historia oficial y, los segundos, apoyan la toma de conciencia subjetiva por el pasado, es decir, la historia no oficial, hecho que genera una ruptura que se hace más evidente en los países latinoamericanos cuyos regímenes dictatoriales y autoritarios consolidaron contextos en los cuales la base común ha sido la violación sistemática de los derechos humanos (DDHH) y con ello, una creciente violencia estructural.

Para Infante (2013), Nicolai y Triplehorn (2003), la educación resulta ser una herramienta muy poderosa, tanto en situaciones de posconflicto —eliminación de conflictos bélicos— como en la consolidación de escenarios de paz —superación de crisis—. Casos como Bosnia y Herzegovina y El Salvador, muestran que acceder a las escuelas se

convierte en una forma de protección a los niños y jóvenes evitando la vulneración de sus derechos que se da por vía del reclutamiento forzado, seducción de las armas y dinero fácil. La escuela, y la educación misma, resguardan a la comunidad educativa —maestros, estudiantes, padres— evitando su desplazamiento constante por distintos territorios y ayudan a conocer información sobre las amenazas de la guerra —muertes, condiciones sanitarias, víctimas— y, por supuesto, a consolidar valores éticos y morales en relación con la vida colectiva.

Sin embargo, otras perspectivas muestran que en muchas zonas rurales distintos grupos armados: guerrilla, paramilitares y ejército, de forma intencional han convertido a las instituciones en zonas de ataque (objetivo militar), resguardo (zonas de paso), espacios de reclutamiento, auditorios para transmitir ideologías y discursos de violencia o hasta zonas de tortura. “Los actores en guerra se han encargado de derrumbar los escenarios educativos convirtiéndolos en objetivo de sus ataques y en vez de ser espacios físicos de juego y lúdica, su deterioro los ha transformado en lugares poco atractivos y que generan miedo por su condición de blancos militares y territorios para sembrar el terror” (Alvarado et al., 2012, pp.201-202).

Si a ello se suman ciertas prácticas educativas que fomentan en el aula: la lucha contra el otro por obtener mejores resultados, alcanzar más logros, ser más competentes, tener el mejor puesto en el aula o la lucha por intereses particulares, etc., y no son transformadas en acciones y espacios para una EP que ayude a que los sujetos reconozcan sus potencialidades y el instinto gregario que hace parte de la naturaleza humana (Montessori, 1949), la escuela como el escenario posibilitador de paz y de utopías de convivencia, pierde sentido. Enseñar y mostrar acciones de cooperación en el aula, de ayuda a quien lo necesita, de comprensión por lo que el otro es y representa, resultan estrategias claves para consolidar la EP y eliminar la cultura de la violencia, enraizada en los países de la región latinoamericana.

Por lo anterior, la construcción de la EP y una cultura de paz (CP), implican el reconocimiento de dos elementos esenciales: el sujeto y sus experiencias de vida y el contexto de estos sujetos. El primero de estos elementos alude a que los sujetos construyen experiencias de vida desde los lugares que habitan. Por tal motivo, al hacer parte de

contextos de alta violencia, producto del conflicto armado interno o la violencia política de la región —con las características particulares en cada uno de los países— las dinámicas de estos escenarios se fijan en sus discursos, sus prácticas sociales y culturales, cuerpos y corporeidades de forma tal que, desde este anclaje, los sujetos construyen formas de sentido a partir de sus percepciones temporales y espaciales que les permiten establecer formas de comprensión del tejido social.

Desde esta perspectiva, es posible pensar que las narrativas de los maestros, que han vivido de cerca la violencia, muestran sus experiencias y las maneras de agenciar prácticas pedagógicas que contribuyen a construir sus sentidos sobre EP y la manera como se perciben y se enuncian en su papel de constructores de cultura de paz. Como bien lo ha mostrado Lizarralde (2003), los escenarios de conflicto armado, por ejemplo, con todas sus formas de violencia, establecen modos de socialización y construcción de identidades en los maestros que se manifiestan en sus enunciados y sus actos de habla, algunos de los cuales naturalizan el horror (normalidad), otros que actúan como evasión de la realidad (indiferencia), unos cuantos que caracterizan su rol de sujeto protector (aislamiento) y algunos como respuesta ante la polarización del momento (actos miméticos).

El segundo elemento, «el contexto de los sujetos», muestra que la manera de establecer nexos comprensivos sobre la realidad parte del reconocimiento de los lugares que habitan los seres humanos, porque en ellos está inscrita la historia de vida de las personas. Es en los contextos en los que cotidianamente viven los maestros donde tejen relaciones con los otros y consigo mismos. Los territorios que han sido afectados por el conflicto armado interno son escenarios caracterizados por violencia estructural: fragmentación social, estigmatización, amenazas, muertes y hasta el silenciamiento que paulatinamente sedimentan en los sujetos formas de ser y estar en el mundo.

Estos aspectos, de algún modo, van configurando la subjetividad de los maestros quienes a partir de las situaciones de violencia construyen sentidos sobre la realidad, lo cual incide en sus formas de decir y actuar. Los relatos *in situ* de estos maestros vehiculizan su memoria individual y colectiva sobre la violencia y la paz, de tal manera que, del ejercicio de interpretación, surgen formas de comprensión sobre sus sentidos de EP y sus acciones pedagógicas en territorios signados por el conflicto y la violencia.

## **Metodología**

El estudio se viene abordando desde el enfoque cualitativo (Vasilachis, 1992; 2006), a partir del diseño de análisis narrativo (Connelly y Clandinin, 1995; Clandinin y Connelly, 2000; Riessman, 2001; 2005; 2008), a fin de comprender los sentidos de la Educación para la paz en las narrativas de doce maestros en territorios afectados por el conflicto armado interno colombiano. El diseño de investigación es de carácter narrativo por la importancia y el valor atribuido por los maestros al lenguaje y al carácter dialógico de sus narrativas, hechos que permiten develar experiencias humanas sobre la guerra y la paz vividas en zonas de conflicto armado. Estas experiencias, a su vez, ayudan a comprender los saberes sobre la EP y las acciones pedagógicas emprendidas por los maestros en su quehacer educativo en territorios rurales. El diseño narrativo se enmarca en la apuesta interpretativa de Bajtín (2011) y, en este aspecto, tiene la virtud de establecer conexiones entre los sujetos discursivos —maestros—, la comunicación dialógica de sus enunciados y los cronotopos (Bajtín, 1989) que sitúa sus experiencias y saberes sobre la EP en un tiempo y espacio determinados.

La construcción de datos (Schöngut y Pujol, 2015) se ha realizado haciendo uso de la entrevista narrativa (Atkinson, 1998, 2002; Jovchelovitch y Bauer, 2000) que, como herramienta de investigación, ayuda a la comprensión de experiencias de vida no sólo individuales (maestros) sino colectivas (territorio). Este tipo de entrevista caracterizada por una o dos preguntas que permiten al entrevistado relatar todo lo sucedido en torno a dicho cuestionamiento, ha servido como estrategia para hilar narrativas que, según Och (2000), organizan las formas de pensamiento y las maneras de interactuar de los sujetos en tiempos y espacios particulares en las cuales se ponen en juego las experiencias de los sujetos por medio del relato de hechos históricos y acciones, para el caso hechos de violencia y paz en territorios signados por el conflicto armado.

Estas narrativas hacen parte de un contexto, el cual está determinado por tiempos y espacios que resignifican las experiencias de los sujetos y de ello deriva el hecho de que sus prácticas sociales y corporales articulen y agencien sentidos sobre la realidad y sobre la educación para la paz. Desde este punto de vista, pensar en la construcción de la EP a partir

de los territorios donde ha existido conflicto armado y las experiencias que allí se han tejido para superar la violencia ayudaría a mostrar otras formas de acercamiento al tema de la paz y, parafraseando a Lara (2009), a construir una visión moral sobre estos territorios que permita entender las formas como los maestros han afrontado las violencias del conflicto armado y su vez han edificado discursos de paz y esperanza en las escuelas.

Distintos contextos (situacional, familiar, educativo, social y cultural) de los maestros marcan acontecimientos no presentes en la historia oficial del país, pero que son esenciales para mostrar acciones de solidaridad, denuncia y hasta resistencia a los hechos violentos del conflicto armado. Estos contextos hacen parte esencial de las trayectorias de los maestros en su quehacer pedagógico y, sin lugar a duda, son cronotopos (Bajtín, 1989), desde los cuales se configuran como sujetos que agencian procesos de cambio de la violencia del conflicto armado a las acciones de paz en la escuela. Quizá esto confirme entonces, que las narrativas de los maestros analizadas en su contexto, como herramientas metodológicas, están ancladas a procesos subjetivos y colectivos y, por lo tanto, no dan cuenta únicamente de las experiencias de los protagonistas sino también muestran la realidad de los grupos que sobreviven en territorios de conflicto armado y no por ello pierden el sentido propio de quien las relata, reconstruyendo nuevas miradas y sentidos sobre los asuntos de guerra y paz.

En últimas, estos dos elementos —el sujeto y sus experiencias y el contexto social— en conjunto, permiten comprender los sentidos sobre EP que emergen de las narrativas de maestros, toda vez que, como lo afirma Bajtín (1989), los sentidos se anudan a experiencias, significados y prácticas de los sujetos situados en tiempos y espacios particulares que dan cuenta de realidades colectivas y generacionales. Sin duda, la educación y hasta la escuela son escenarios formidables para develar los sentidos de paz que hacen parte de las prácticas pedagógicas de los maestros y las acciones que encierran en sus discursos: promesas, pactos, compromisos, acuerdo, etc. Debe decirse que el reconocimiento de la educación como vía para alcanzar la paz ha sido señalado por la UNESCO como uno de los pilares no sólo para lograr procesos de justicia y equidad sino, también, para la vinculación de la ética del cuidado y la de las emociones a la convivencia entre sujetos (Comins, 2009).



## **Resultados**

El estudio en proceso muestra que la manera de concebir la EP tiene clara influencia en el orden social y por ello, la escuela se ha encargado de asumir la Paz como un estado de tranquilidad en el cual se confunde el pacifismo con la ausencia de conflicto. Por el contrario, para Lederach (1984; 1998) educar para la paz equivale a que los sujetos sean conscientes de sus conflictos y los de la sociedad, es decir, los conflictos de la alteridad, porque precisamente, al hacerse conscientes de ellos se buscan alternativas de transformación y, en estas alternativas, indudablemente el diálogo como eje comunicativo adquiere un valor singular. En palabras de Fisas, “El contenido de la educación para la paz ha de ser dialógico, es decir ha de implicar la comunicación de un contenido diferente al enseñado habitualmente en las escuelas” (1987, p.259).

Es por ello que, al hablar de EP, no se pueden desconocer las dinámicas sociales ya que estas corresponden con la materialización de las acciones de la escuela en mayor o menor medida. Es decir, la consolidación de valores sociales en un grupo social puede rastrearse en sus instituciones educativas y, por el contrario, la práctica de antivalores o la ausencia de todo tipo de comportamiento ético y moral es reflejo de la carencia de prácticas de formación. Asimismo, las experiencias de los maestros han permitido comprender los saberes sobre la EP y las acciones pedagógicas emprendidas en su quehacer educativo en territorios rurales, hechos que se explicitan en sus narrativas. Estos relatos han abierto la posibilidad de entender las violencias del conflicto armado interno desde perspectivas locales y la manera como se han afrontado para interpretar, desde allí, otras formas de sentido sobre la educación para la paz. A partir de estas narrativas se tejen las siguientes tensiones:

### **a. Entre el reconocimiento de la violencia y la negación del conflicto**

Una de las primeras tensiones está relacionada con los discursos que se han construido sobre la paz versus los de la guerra. El vasto repertorio de literatura sobre la violencia del conflicto armado, que imposibilita su total tratamiento (Guzmán, et al., 1962; Restrepo y Aponte, 2009; CHCV, 2015, Pizarro, 2015; CNMH, 2013; Vásquez, 2008;

Jaramillo, 2011; Ramos 2017; Ospina, 2015, entre otros), muestra que tanto el tema de la violencia como el de la paz, han sido abordados, desde dos perspectivas opuestas: por un lado, una postura académico-investigativa, que reconoce la existencia del conflicto armado y, por otra, una postura de corte político-ideológico, que se ha encargado de negarlo —lo que se ha llamado la despolitización del conflicto armado—.

En el primera postura académico-investigativa, los estudios se posicionan, en la esfera pública, mostrando el conflicto armado en clave de los daños, las afectaciones y las vulneraciones de los DDHH a la sociedad. Desde esta postura se ha expuesto: qué es la violencia y sus distintas vertientes, al tiempo que se ha develado la existencia de la violencia estructural producto del largo conflicto armado por el cual ha transitado el país: desigualdades sociales, políticas, económicas, desintegración social, pobreza, etc.

Esta postura académico-investigativa puede enmarcarse en el enfoque de la «paz positiva» (Galtung, 1985, 1990, 2003; Martínez, 2004a, 2004b), en la medida en que se ha hecho denuncia de la violencia estructural y la responsabilidad que ha tenido el Estado — planes de gobierno a corto plazo, políticas improvisadas, falta de compromiso político, la incapacidad de un diálogo sostenido, ausencia de reformas, entre otros aspectos— (Restrepo, 2006; Sánchez y Chacón, 2006, Leal, 1999) y los grupos armados.

En el contexto colombiano, la confrontación bélica entre grupos guerrilleros, paramilitares y fuerza pública, ha significado daños estructurales no sólo en las regiones afectadas directamente por el conflicto armado, sino también en la sociedad y la cultura en general, provocando centenares de muertos, millones de desplazamientos forzados, desapariciones y niveles de extrema pobreza y delincuencia, que paulatinamente se han ido sedimentado en acciones, conductas y lenguajes de odio, inequidad e injusticia social — violencia estructura y cultural—.

Por otro lado, la postura político-ideológica se ha encargado de negar el conflicto armado que históricamente ha existido en el país. De manera particular, en los periodos 2002-2006 y 2006-2010, se hizo referencia a los hechos de violencia como una simple «acción» o «amenaza terrorista» en contra de la democracia (Jiménez y González, 2012) que obstaculizaba la paz en la sociedad.

Ahora bien, la negación del conflicto conlleva de fondo su despolitización (Quiroga, 2009), y, por lo tanto, la negación del estatus político y económico de los grupos guerrilleros lo que se convierte en una barrera para establecer diálogos y negociaciones de paz con estos grupos alzados en armas, en la medida en que se impide su participación política. El principio central para detener el terrorismo es la declaración de guerra, y detener toda forma de terrorismo es lograr la paz. Como se expone en el Plan Visión Colombia 2019 “Para 2019 Colombia habrá consolidado la paz con la eliminación de las organizaciones del narcotráfico, la neutralización del terrorismo y la demovilización y reincorporación de los alzados en armas” (DNP, 2005, p.21).

Habría que decir, sin embargo, que a esta postura de negación se opone la postura académico-investigativa, dado que si bien en las guerras civiles y contemporáneas o nuevas guerras (Kaldor, 2001) se recurre al crimen organizado como forma de terrorismo, en Colombia, las organizaciones guerrilleras y paramilitares son estructuras políticas, ideológicas, económicas y hasta militares —consolidadas— que han repercutido de manera profunda en el Estado, partidos políticos y formas de gobierno. El «terrorismo de Estado», por el contrario, es apenas una estrategia para producir terror.

Así, a la idea de consolidar la paz con la neutralización del terrorismo, subyace la concepción de «paz negativa» que prevalece en los discursos sobre paz en Colombia y los países que han vivido experiencias de violencia: guerras, conflictos armados, totalitarismo y procesos de posacuerdo. Esta perspectiva —sobre la paz—, es entendida como la ausencia de guerra y violencia directa (Galtung, 1969), y busca comprender la Paz desde lo que no es paz, o sea, desde la violencia, guerra, acciones bélicas. Esto explica, en parte, por qué los primeros estudios sobre la paz se enmarcaron en la Polemología —casusas de la guerra, del conflicto y la manera de solucionarlos—. En otras palabras, se tiene la idea de que, mediante la entrega de armas, la desmovilización o la firma de un acuerdo se logra la paz, sin entender que este tipo de acciones oculta la continuación de la violencia estructural (pobreza, inequidades, hambre) y cultural (lenguajes, símbolos, ideologías que refuerzan la violencia estructural), como ha ocurrido en países como El Salvador, Honduras, Guatemala, Perú, etc.

**b. La formación en DDHH en ausencia de los discursos de educación para la paz**

Una segunda tensión importante para la orientación de la EP evidencia que aun cuando la historia de la región ha mostrado el asentamiento de distintas formas de violencia: dictaduras militares, guerras civiles, desapariciones, desplazamientos forzados, etc., sus marcos interpretativos y reflexivos se situaron en los Derechos Humanos (DDHH), la justicia, la verdad y memoria (Sacavino, 2012; Sacavino y Candau, 2014; Cabezudo, 2013, Magendzo, 2000; 2005), pero en estos discursos no se traslucen reflexiones sobre una EP.

Es importante preguntar entonces ¿Por qué no se le ha otorgado un lugar a la EP en la escuela que agencie el tratamiento de los DDHH, la justicia, verdad y memoria, como vías para lograr la paz y construir una cultura de paz? ¿Por qué los discursos sobre estos ejes están en clave de su permanente vulneración en la sociedad, pero no se articulan con discursos y prácticas en la escuela que permitan su comprensión desde una EP? ¿Qué sentidos sobre EP podrían develarse desde estas distintas formas de violencia que han transitado por los países latinoamericanos? ¿Resulta suficiente una Educación en derechos humanos (EDH) para consolidar escenarios de paz aun cuando se conoce su sistemática violación en cualquier contexto social?

Al indagar por el desarrollo de estos ejes —DDHH, verdad, justicia, memoria— se pueden evidenciar dos tendencias. Por un lado, está la búsqueda de los DDHH, la verdad y la justicia por vías de la memoria y, por otro, los discursos de los DDHH, verdad y justicia en clave de Acuerdos de Paz. En la primera tendencia está el bloque de países como Argentina, Chile, Uruguay y Paraguay que hicieron la transición de gobiernos dictatoriales a democráticos. En Argentina, conforme a lo expuesto por Siede (2013), el tema de los DDHH se instaló en los programas de estudio desde 1955, pero fue hasta 1983, cuando terminó la última dictadura, que cobró auge ya que ayudó a sensibilizar a la población sobre la denuncia de hechos violentos.

No obstante, aun cuando hoy, en Argentina, los derechos son aceptados en su enunciado, en la práctica se incumplen y han sufrido, de acuerdo con Klainer (2000, citada por Siede, 2013, p.30), un “vaciamiento de sentido” (esto porque no hay un debate educativo sobre ellos en las escuelas y es notoria su ausencia en los sectores urbanos

marginados. En Chile, como caso similar, se ha validado el tema de los DDHH como marco analítico de los acontecimientos del pasado reciente o pasado dictatorial chileno (Rubio, 2015), es decir, como eje para integrar un diálogo entre memoria e historia, al igual que para debatir sobre las memorias hegemónicas que se sitúan en el currículo escolar. Sin embargo, a pesar de la valoración social que tienen las luchas por los DDHH, los ajustes a los currículos escolares apenas si avanzan pero no habilitan la transmisión de una memoria responsable (Rubio, 2015). Así las cosas, verdad y justicia, en el marco de las luchas por los DDHH, se inscriben en la experiencia del pasado como horizonte para superar los abusos de poder y debatir los mecanismos de justicia, pero tampoco se resalta el tema de la paz y menos aún el de EP.

En Uruguay la grave violación de los DDHH abrió la ruta para la búsqueda de responsabilidad y justicia por vías de la negociación y la reconciliación (Olivera, 2016), que operó en el plano de la denuncia de los hechos de violencia política. El reconocimiento de la educación como derecho esencial llevó a la inclusión del tema de los DDHH en la escuela por medio del Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (PLANEDH)<sup>2</sup>, a fin de superar condiciones de inequidad y exclusión producto de la dictadura.

Paraguay, por su parte, desde su transición democrática en 1989, logró que diversos sectores políticos se orientaran a fortalecer la justicia y la equidad formulando también el PLANEDH como eje orientador de los DDHH y la convivencia social pero, que sin embargo, a la larga no ha logrado disminuir la brecha de pobreza y con ello la baja calidad educativa y el acceso a la escuela de niños y jóvenes (Ortiz, 2011). En estos planes el acento se pone en la búsqueda de la dignidad humana y la libertad para construir convivencia social, pero apenas si se habla de construir escenarios de paz.

Desde otra perspectiva de la violencia, más anclada en la guerra, en forma de conflictos armados internos se encuentran casos como los de Perú, El Salvador, Guatemala, Nicaragua y Colombia. En estos países los temas de DDHH, verdad y justicia, han

---

<sup>2</sup> Los Planes Nacionales de Educación en Derechos Humanos (PLANEDH), en los distintos países, se enmarcan en los lineamientos emanados de las Naciones Unidas, de manera particular en la proclamación del Decenio de las Naciones Unidas (1995-2004) como el decenio de los DDHH y en el DIH. Lo que se busca con ellos es trazar planes de acción en EDH con lo cual los PLANEDH se constituyen en políticas públicas centradas en la formación de los sujetos en DDHH.

transitado junto a los discursos de paz —Acuerdos— generando disputas álgidas por su permanente incumplimiento y violación. En Perú, con guerras internas lideradas por Sendero Luminoso contra el gobierno, los DDHH se situaron en la memoria moral (Pèrotin-Dumon, 2007), para la búsqueda de la democratización del país y los discursos de paz se enmarcaron en la Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR) y el Plan Integral de Reparaciones (PIR), aunque sólo como mecanismo poco efectivo (Klarén, 2007; Correa, 2013).

En Nicaragua los diálogos de paz llevaron a la firma de un Acuerdo entre el gobierno sandinista y el movimiento indígena armado MISURA. Por su parte, Guatemala estableció un discurso sobre la Paz desde los Acuerdos de Identidad y Derechos de pueblos Indígenas (AIDPI) entre la Unidad Revolucionaria Nacional Guatemalteca (URNG) y el gobierno central. El Salvador realizó un acercamiento al diálogo y le apostó también a los acuerdos de paz entre gobierno y el Frente Farabundo Martí para la Liberación Nacional (FMLN). Estos acuerdos, en general, si bien lograron acercamientos entre grupos armados y gobiernos, a la postre no lograron consolidar escenarios de paz, toda vez los países continúan viviendo una cultura de violencia local debido a conflictos étnicos, racismo, represión política, marginación social y la permanente violación de los DDHH. En estos países tampoco aparecen en el escenario discursos ni acciones sobre EP.

En Colombia, la educación en derecho humanos (EDH) intenta responder a cuestiones como la complejidad sociopolítica del país, a las continuas violaciones de los DDHH y a la violencia estructural implantada por las luchas partidistas y los grupos alzados en armas que ha transcurrido desde el siglo XIX hasta el siglo XXI. Es así como en el país, a diferencia de otros de la región latinoamericana, se explicitan discursos sobre paz y DDHH que se tejen y narran en un contexto de luchas armadas asumidas desde distintas perspectivas: por el acceso a la tierra (Giraldo, 2015), el conflicto agrario (Fajardo, 2015; Molano, 2015), las políticas de poblamiento y explotación de tierras baldías (Wills, 2015) o las luchas bipartidistas (Pécaut, 2015) que, en suma, han dado lugar a millones de desplazamientos forzados del campo a las ciudades, la desaparición forzada, secuestros, masacres, torturas y demás violaciones de los DDHH.

Los discursos sobre la paz han hecho parte de 11 Acuerdos (1981-2016) que han dado lugar a pensar la memoria del pasado en clave de verdad y justicia y a la comprensión de “Qué nos pasó, por qué nos pasó y cómo podemos superar una de las confrontaciones armadas más antiguas del mundo” (Pizarro, 2015). Confrontación en la cual la población civil ha sido el principal objetivo y cuya consecuencia ha sido la fractura de los proyectos de sociedad para dar paso a proyectos políticos de turno que se han financiado del secuestro, la tortura y el narcotráfico.

La tensión entonces se sitúa en que, como lo afirman Herrera y Olaya (2005), violencia, verdad y memoria han transitado el pasado latinoamericano y mientras algunos países ponen el debate de sus discursos en el plano de la verdad, justicia y reparación vinculados a la EDH como vías para lograr el bienestar social, otros, como Colombia dotan de contenidos, normativas y leyes la noción de paz para darle sentidos al trabajo de los DDHH. Sin embargo, y en todo caso, en la práctica misma, tanto los DDHH como la verdad, la justicia y hasta los acuerdos de paz, sólo se quedan enunciados en formas de discurso que no trascienden en la praxis social.

### **c. Entre saberes y lenguajes de la guerra y la paz**

Una tercera tensión que surge es la oposición entre los saberes y lenguajes de la guerra y los de paz. Los lenguajes de la guerra, como bien lo expone Uribe (2003), han acompañado la historia de Colombia desde las guerras civiles (siglo XIX) hasta la contemporaneidad. Estos han ido instalando hostilidades, narrativas y relatos con enunciados políticos e ideológicos que paulatinamente han construido toda una retórica de la violencia que se fue enraizando en las estructuras sociales —educativas, políticas, religiosas, etc.—, y fue consolidando justificaciones morales para la guerra, la construcción de héroes e íconos de lucha y caracteres éticos relativos a la maldad y la bondad. En últimas, se forjaron tramas miméticas de las guerras.

Expresiones como bandolero, traidor, enemigo, paraco, águila negra, ojo por ojo, quien las hace la paga, etc., se han arraigado en el imaginario social, aunque operan en otro sentido dentro de los mismos grupos armados. “El ser nombrado por otros y reconocerse a sí mismo como «guerrillero(a) o guerrillo», «para o paraco(a)», «eleno(a)», «miliciano»,

«chulo o soldado», se constituye en un punto fundamental en la construcción de la subjetividad, mostrando así la generatividad del lenguaje en la construcción del sujeto y en las interacciones que se entablan con los demás” (Alvarado, et al., 2012, p.84).

Por su parte, los saberes y lenguajes de la paz, si bien han existido a lo largo de la historia del país, no han tenido un tratamiento similar a los de la guerra y, por el contrario, su designación ha sido más sutil y hasta silenciada. La misma investigadora Uribe (2003), manifiesta que frente a las situaciones álgidas de violencia se fueron constituyendo enunciados relativos a la paz. Las amnistías, tratados, acuerdos, pactos, indultos, conllevaron de fondo palabras de respeto, de amistad o de no confrontación que en últimas buscaban la restauración del orden y la convivencia social.

La comprensión de los saberes y lenguajes sobre la paz, por consiguiente, no puede desconocer los saberes y lenguajes de la guerra en contextos de disputas permanentes como es el caso de Colombia, en tanto ambos cohabitan en el escenario social, aunque el acento se ponga más en unos que otros. De esta manera, la tensión también se manifiesta en que, pese a la cantidad de literatura especializada en el tema del conflicto armado en el país, las distintas y diversas investigaciones sobre las causas de la guerra, su instrumentalización, la historia de la violencia, el papel de los actores en el conflicto, etc., no deja de sorprender la débil vinculación de estos aspectos, junto con los de la memoria y la paz, en los currículos escolares de educación básica y media.

### **Desafíos para la construcción de una educación para la paz**

Pensar en las brechas sociopolíticas y económicas que afectan a los países del mundo y que cada vez reducen el número de quienes acumulan riquezas y amplían los sectores menos favorecidos impidiendo el acceso a los servicios básicos y a satisfacer las necesidades esenciales como comunidad (alimentación, supervivencia, salud, educación, etc.), hace pensar que las acciones de paz sólo pueden tejerse desde los territorios dándole significado a lo que en ellos acontece. Así, en las zonas de conflicto armado, la paz tiene sentido en la medida en que se respeten y cumplan los derechos humanos, se despejen los territorios para que regresen las familias desplazadas por el conflicto, se desmovilicen los grupos alzados en armas, se respete la vida, se permita trabajar el campo, se proteja el



medio ambiente, se materialicen las ayudas del Estado y en, en particular, se brinde acceso a la educación desde y para los territorios para las nuevas generaciones.

En tal sentido, la EP pensada a la luz de una educación sociopolítica —con modelos sociocríticos—, debe comenzar por el aspecto más elemental de la paz: la democracia. Como bien lo afirma Chomsky (2012), la escuela y el sistema educativo actuales son antidemocráticos en la medida en que llevan a que los alumnos compitan por una recompensa cuando debiera estárseles formando no para la obediencia sino para la reflexión crítica de la violencia que afecta a las naciones. Al respecto dirá: “Si la escuela fuera en verdad democrática, no sería necesario machacar a los estudiantes con tópicos sobre la democracia. Simplemente, la acción y la conducta serían democráticas, pero sabemos que no es así” (Chomsky, 2012, p.25). Lo anterior, apela entonces al carácter performativo del lenguaje (Austin, 1955; Butler, 2007; 1998) de la paz, de la no violencia porque no es únicamente importante lo que se dice de la paz, del pacifismo o de EP sino las acciones y las intenciones que las acompañan, las que se silencian y hasta las que se omiten.

Narrar entonces las experiencias no sólo de sufrimiento, sino también de la manera como se ha superado el dolor y se ha guardado silencio, ayuda a la comprensión de acciones empáticas y de solidaridad en la escuela. Los acontecimientos del conflicto vividos por los maestros hacen las veces de referentes y anclajes históricos que permiten interpelar e interpretar las formas en que han vivido la guerra y los significados y sentidos que tiene la EP para ellos: “Es mediante el discurso en la forma de testimonio o relato personal, como se hace posible comprender lo sucedido como un proceso que es al mismo tiempo histórico cultural tanto como subjetivo” (Jimeno, 2008, p.278 en Veena, 2008).

### **Conclusiones y discusión**

Evidentemente, negar el conflicto armado colombiano —desconociendo los daños directos y estructurales que ha ocasionado históricamente— es otra manera de naturalizar la violencia y contribuir al desconocimiento de sus dimensiones sociales y culturales. Igualmente se puede afirmar que su negación contribuye a generar situaciones de injusticia y daños morales y sociales que afectan la vida humana causando sufrimientos innecesarios

e injustos que se arraigan en los territorios e inciden en los discursos y en las prácticas de la escuela.

Las tensiones mostradas evidencian, por un lado, la necesaria tarea de seguir trabajando en pro de los derechos humanos y la memoria individual y colectiva a fin de emprender formas de construcción de una cultura de paz anclada en ejes esenciales como la verdad y la memoria y, por otro, abrir espacios de debate tanto en la escuela como en la comunidad que permitan comprender de fondo las realidades de los territorios desde las voces de quienes han vivido la violencia de manera directa y sus formas de enunciar y construir acciones de paz en lugar de los discursos políticos y academicistas.

Resulta también importante reconocer que los lenguajes de la guerra que han ido transitando por las instituciones han sedimentado una cultura de la violencia que se ve favorecida por los discursos de los medios de comunicación y se refuerza con discursos políticos e ideológicos. Estos lenguajes muestran una realidad idealizada de la paz, de la igualdad, la democracia, la práctica de los DDHH, el fin de las acciones de la guerra, etc., que difieren de la realidad de los territorios en los cuales se han afincado las violencias del conflicto armado. Justamente las narrativas de los maestros en estas zonas muestran que las acciones pedagógicas de paz realizadas el interior de la escuela y dentro de las comunidades mismas ayudan a pensarla como un ejercicio social anclado en las realidades de los territorios rurales, sus condiciones de vida, sus desigualdades sociales, su falta de bienestar social, etc., así como sus formas de resiliencia ante el dolor de la guerra. Dicho de otra manera, las posturas territoriales sobre la paz muestran que los paradigmas de paz positiva y negativa son modelos hegemónicos de occidente que han dotado la paz, en ocasiones de significados vacíos: plena democracia, igualdad, solidaridad de la nación, cooperación mundial, eliminación de la pobreza, etc., y, en tal caso, desconocen las realidades territoriales.

Si bien una noción de educación para la paz, como lo muestra Hicks, que intente “responder a los problemas de conflicto y de violencia en escalas que se extienden desde lo global y lo nacional a lo local y personal.” (1999, p.23), constituye una forma de acercamiento y comprensión sobre la EP, es menester apostarle a formas de comprensión desde las voces de las víctimas del conflicto armado interno, que develen la realidad de las

violencias directas y estructurales de los territorios y ayuden a reconocer nuevos sentidos de la guerra y la paz, anclados en el lenguaje y puestos de manifiesto a través de las prácticas de la escuela y la comunidad.

## Referencias bibliográficas

### Bibliografía

Alvarado, S. V., Ospina, H. F., y Luna, M. T. (2012). *Las escuelas como territorios de paz: construcción social del niño y la niña como sujetos políticos en contextos de conflicto armado*. Buenos Aires, Argentina: Universidad de Manizales, CINDE.

Atkinson, R. (1998). *The Life Story Interview Qualitative Research Method Series*. Londres, Inglaterra: Sage.

Austin, J. (1955). *Cómo hacer cosas con palabras*. Chile: Escuela de filosofía Universidad ARCIS.

Bajtín, M. (1989). Las formas del tiempo y del cronotopo en la novela. En M. Bajtín. *Teoría y estética de la novela. Trabajos de investigación*. Madrid, España: Taurus.

Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona, España: Paidós.

Cabezudo, A. (2013). Acerca de una educación para la paz, los derechos humanos y el desarme: desafío pedagógico de nuestro tiempo. *Educação*, 36(1), 44-49.

Centro de Memoria Histórica-CNMH. (2013). *¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional.

Chomsky, N. (2012). *La (Des)Educación*. Barcelona, España: Crítica.

Clandinin, D. J., y Connelly, M. (2000). *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco, EE. UU.: Jossey-Bass.

Comins, I. (2009). *La ética del cuidado y la construcción de la paz*. Barcelona, España: Icaria-Editorial.

Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas-CHCV. (2015). *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia*. Colombia: CHCV. Recuperado de <http://www.altocomisionadopalapaz.gov.co/mesadeconversaciones/PDF/Informe%20Comisin%20Historica%20del%20Conflicto%20y%20sus%20Victimas.%20La%20Habana%2C%20Febrero%20de%202015.pdf>

Connelly, M., y Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona, España: Leartes.

Correa, C. (2013). *Reparaciones en Perú. El largo camino entre las recomendaciones y la implementación*. Perú: Centro Internacional para la Justicia Transicional.

De Zubiría, J. (2018). El impacto de la guerra en la cultura y la educación. *Revista Semana*. Recuperado de <https://www.semana.com/educacion/articulo/el-impacto-de-la-guerra-en-la-cultura-la-educacion/429936-3>

Departamento Nacional de Planeación-DNP. (2005). *Visión Colombia II Centenario: 2019*. Bogotá: DNP. Recuperado de <https://archivo.cepal.org/pdfs/GuiaProspectiva/visionColombiaIIcentenario2019compile.pdf>

Fajardo, D. (2015). Estudio sobre los orígenes del conflicto social armado, razones para su persistencia y sus efectos más profundos en la sociedad colombiana. En *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia. Comisión de Historia del Conflicto y sus Víctimas*. Colombia: Alto comisionado de paz. Recuperado de

<http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/mesadeconversaciones/PDF/Informe%20Comisin%20Historica%20del%20Conflicto%20y%20sus%20Victimas.%20La%20Habana%2C%20Febrero%20de%202015.pdf>

Fisas, V. (1987). *Educación para una cultura de paz*. Brasil: Escola de Cultura de Pau, UAB.

Galtung, J. (1969). Violence, peace, and peace research. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167–191.

Galtung, J. (1985b). Violencia, paz e investigación sobre la paz. En *Sobre la paz*. México: Fontamara.

Giraldo, J. (2015). Aportes sobre el origen del conflicto armado en Colombia, su persistencia y sus impactos. En *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia. Comisión de Historia del Conflicto y sus Víctimas*. Colombia: Alto comisionado de paz. Recuperado de [http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/mesadeconversaciones/PDF/Informe%20Comisi n%20Hist rica%20del%20Conflicto%20y%20sus%20Victimas.%20La%20Habana%2C%20Febrero%20de%202015.pdf](http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/mesadeconversaciones/PDF/Informe%20Comisi%20Historica%20del%20Conflicto%20y%20sus%20Victimas.%20La%20Habana%2C%20Febrero%20de%202015.pdf)

Gobierno Nacional., y FARC-EP. (2016). *Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera*. Bogotá, Colombia: República de Colombia.

Guzmán, G. Fals-Borda, O., y Umaña, E. (1962). *La Violencia en Colombia* Tomo I. Bogotá, Colombia: Alfaguara.

Herrera, M., y Olaya, V. (2005). Tejiendo la memoria en la construcción de identidades juveniles. *Nómadas*, (23), 68-75.

Hicks, D. (ed.) (1993), *Educación para la paz. Cuestiones, principios y práctica en el aula*. Madrid, España: Morata.

Infante, A. (2013). El papel de la Educación en situaciones de postconflicto: estrategias y recomendaciones. *Hallazgos*, 11(21), 223-245. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/hall/v11n21/v11n21n14.pdf>

Jaramillo, A. M. (2011). Acerca de los estudios sobre conflicto armado y violencia urbana en Medellín. En J. Giraldo, *Economía criminal en Antioquia: Narcotráfico*. Medellín, Colombia: Universidad Eafit, Fundación Pro-Antioquia y Empresa de Seguridad Urbana.

Jelin, E., y Lorenz, F. G. (2004). *Educación y memoria. La Escuela elabora el pasado*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

Jiménez, B. F., y González, J. (2012). La negación del conflicto colombiano: un obstáculo para la paz. *Espacios Públicos*, 15(33), 9-34.

Jimeno, M. (2008). Lenguaje, subjetividad y experiencias de violencia. *Antípoda*, 169-190.

Jovchelovitch, S., y Bauer, M. (2000). Narrative interviewing. *LSE Research Online*. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/30522727\\_NarrativeInterviewing](https://www.researchgate.net/publication/30522727_NarrativeInterviewing)

Kaldor, M. (2001): *Las Nuevas Guerras. Violencia Organizada en la Era Global*. Barcelona, España: Tusquets.

Klarén, P. (2007). El tiempo del miedo (1980-2000), la violencia moderna y la larga duración en la historia peruana. En A. Pérotin-Dumon, *Historizar el pasado vivo en*

- América Latina*. Chile: Universidad Alberto Hurtado. Recuperado de <http://www.historizarelpasadovivo.cl/downloads/klaren.pdf>
- Lara, M. P. (2009). *Narrar el mal. Una teoría postmetafísica del juicio reflexionante*. Barcelona, España: Gedisa.
- Leal, F. (ed.). (1999). *Los laberintos de la guerra: Utopías e incertidumbres sobre la paz*. Bogotá, Colombia: Tercer Mundo Editores- Universidad de los Andes.
- Lederach, J. (1998). *Construyendo la paz. Reconciliación sostenible en sociedades divididas*. Bilbao, España: Bakeaz.
- Lederach, J. P. (1984). *Educación para la paz. Objetivo escolar*. Barcelona, España: Fontamara.
- Lizarralde, J. (2012). *Maestros en zonas de conflicto*. [Documento Web]. Recuperado de <http://www.Scielo.org.co/pdf/rllcs/v1n2/v1n2a04>
- Magendzo, A. (2000). *La educación en derechos humanos en América Latina: temas, problemas y propuestas*. Costa Rica: (S. E.).
- Magendzo, A. (2005). *Educación en derechos humanos: un desafío y una misión irrenunciable para los maestros*. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.
- Molano, A. (2015). Fragmentos de la historia del conflicto armado (1920-2010). En *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia. Comisión de Historia del Conflicto y sus Víctimas*. Colombia: Alto comisionado para la paz. Recuperado de [http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/mesadeconversaciones/PDF/Informe%20Comisi\\_n%20Hist\\_rica%20del%20Conflicto%20y%20sus%20V\\_c\\_timas.%20La%20Habana%2C%20Febrero%20de%202015.pdf](http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/mesadeconversaciones/PDF/Informe%20Comisi_n%20Hist_rica%20del%20Conflicto%20y%20sus%20V_c_timas.%20La%20Habana%2C%20Febrero%20de%202015.pdf)



- Montessori, M. (1949). *Educación y paz*. Argentina: (S. E.). Recuperado de [http://apuntesdemama.com/wp-content/uploads/2016/09/EDUCACION-Y-PAZ-de-MARIA - MONTESSORI.pdf](http://apuntesdemama.com/wp-content/uploads/2016/09/EDUCACION-Y-PAZ-de-MARIA-MONTESSORI.pdf)
- Nicolai, S., y Triplehorn, C. (2003). *The Role of Education in Protecting Children in Conflict*. London, England: Humanitarian Practice Network. Recuperado de <https://www.odi.org/sites/odi.org.uk/files/odi-assets/publications-opinion-Files/520.pdf>
- Och, E. (2000). Narrativa. En T. Van Dijk, (comp.), *El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso. Una introducción multidisciplinar*. Barcelona, España: Gedisa.
- Ortiz, L. (2011). *La educación en su entorno. Sistema educativo y políticas públicas en Paraguay* Tomo II. Asunción, Paraguay: Ministerio de Educación y Cultura (MEC). Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Paraguay/cadep/20160714114128/9.pdf>
- Ospina, J. G. (2015). *La educación para la Paz en situaciones de conflicto armado: construyendo un nuevo enfoque desde el cado de los territorios palestinos ocupados* (Tesis doctoral). Universidad Carlos III, Madrid, España.
- Pécaut, D. (2015). Un conflicto armado al servicio del status quo social y político. En *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia. Comisión de Historia del Conflicto y sus Víctimas*. Colombia: Alto comisionado de paz. Recuperado de [http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/mesadeconversaciones/PDF/Informe%20Comisi\\_n%20Hist\\_rica%20del%20Conflicto%20y%20sus%20Vctimas.%20La%200Habana%2C%20Febrero%20de%202015.pdf](http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/mesadeconversaciones/PDF/Informe%20Comisi_n%20Hist_rica%20del%20Conflicto%20y%20sus%20Vctimas.%20La%200Habana%2C%20Febrero%20de%202015.pdf)

- Pèrotin-Dumon, A. (2007). Perú: investigar veinte años de violencia reciente. En H. e. Latina, *Liminar. Verdad y memoria: escribir la historia de nuestro tiempo*. Perú: (S. E.). Recuperado de [http://www.historizarelpasadovivo.cl/es\\_resultado\\_textos.php?categoria=Per%FA%3A+investigar+veinte+a%F1os+de+violencia+reciente&titulo=Introducci%F3n](http://www.historizarelpasadovivo.cl/es_resultado_textos.php?categoria=Per%FA%3A+investigar+veinte+a%F1os+de+violencia+reciente&titulo=Introducci%F3n)
- Pizarro, L. E. (2015). Una lectura múltiple y pluralista de la historia. En *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia. Comisión de Historia del Conflicto y sus Víctimas*. Colombia: Alto comisionado de paz. Recuperado de [http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/mesadeconversaciones/PDF/Informe%20Comisi\\_n%20Hist\\_rica%20del%20Conflicto%20y%20sus%20V\\_ctimas.%20La%20Habana%2C%20Febrero%20de%202015.pdf](http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/mesadeconversaciones/PDF/Informe%20Comisi_n%20Hist_rica%20del%20Conflicto%20y%20sus%20V_ctimas.%20La%20Habana%2C%20Febrero%20de%202015.pdf)
- PLANEDH. (2009). *Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos*. Bogotá, Colombia: Vicepresidencia de la República, Ministerio de Educación, Defensoría del Pueblo.
- Quiroga, D. (2009). La difícil despolitización del conflicto armado colombiano. (CINEP, Ed.). *Cien días*, (67). Recuperado de <https://www.cinep.org.co/publicaciones/PDFS/20090801h.despolitizacionconflicto67.pdf>
- Ramos, J. C. (2017). *Enseñanza y aprendizaje del conflicto armado en Colombia. Prácticas docentes y conocimiento escolar* (Tesis Doctoral). Barcelona, España. Recuperado de <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/458020/jcrp1de1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Restrepo, J., y Aponte, A. (2009). *Guerras y violencias en Colombia. Herramientas e interpretaciones*. Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.

- Restrepo, L. (2006). Los arduos dilemas de la democracia en Colombia. En IEPRI, *Nuestra guerra sin nombre*. Bogotá, Colombia: Norma.
- Riessman, C. K. (2001). Analysis of personal narratives. In J. Gubrium, y Holstein, *Handbook of Interviewing*. Boston, EE. UU.: Sage Publications. Recuperate to <http://alumni.media.mit.edu/~brooks/storybiz/riessman.pdf>
- Riessman, C. K. (2005). *Narrative, Memory & Everyday Life*. Huddersfield, EE. UU.: University of Huddersfield. Recuperate to <http://eprints.hud.ac.uk/id/eprint/4920/2/Chapter1-CatherineKohlerRiessman.pdf>
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. USA: SAGE, Publications. Recuperado de [https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=0DdzM-vh54UC&oi=fnd&pg=PR7&dq=-+Riessman,+CK.+\(2008\)+Narrative+Methods+for+the+Human+Sciences&ots=](https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=0DdzM-vh54UC&oi=fnd&pg=PR7&dq=-+Riessman,+CK.+(2008)+Narrative+Methods+for+the+Human+Sciences&ots=)
- Rubio, G. (2015). La enseñanza del pasado reciente en Chile: un diagnóstico crítico entre memoria e historia para la formación de una ciudadanía memoria. En J. y. Benítez, *Educación en Derechos Humanos en Chile. Reflexiones y Experiencias* (pp. 95-105). Chile: REEDH.
- Sacavino, S. (2012). *Democracia y educación en derechos humanos en América Latina*. Bogotá, Colombia: Ediciones desde abajo.
- Sacavino, S., y Candau, V. (2014). Derechos humanos, educación, interculturalidad: construyendo prácticas pedagógicas para la paz. *Ra Ximhai*, 10(2), 205-225. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/461/46131266009.pdf>

- Sánchez, F. y Chacón. (2006). Conflicto, Estado y descentralización: del progreso social a la disputa armada por el control local, 1974-2002. En IEPRI, *Nuestra guerra sin nombre. transformaciones del conflicto armado en Colombia*. Bogotá, Colombia: Norma.
- Schöngut, N., y Pujol, J. (2015). Relatos metodológicos: difractando experiencias narrativas de investigación. *Forum: Qualitative Social Research*, 16(2). Recuperado de <http://www.Qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2207>
- Siede, I. (2013). *Los derechos humanos en las escuelas argentinas. Una genealogía curricular*. Buenos Aires, Argentina: Filo-UBA.
- Uribe, M. T. (2003). Las palabras de la guerra. *Estudios Políticos*. Recuperado de <https://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/estudiospoliticos/article/view/1397>
- Vasilachis, I. (1992). *Métodos Cualitativos. I. Los problemas teórico-epistemológicos*. Buenos Aires, Argentina: Centro Editor de América Latina.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de Investigación cualitativa*. Barcelona, España: Gedisa.
- Vásquez, T. (2008). *Las nuevas guerras y el conflicto armado en Colombia*. Bogotá, Colombia: CINEP.
- Veena, D. (2008). *Sujetos del dolor, agentes de dignidad*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia (CES), Universidad Javeriana (Instituto Pensar).
- Wills, M. E. (2015). Los tres nudos de la guerra colombiana. En *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia. Comisión de Historia del Conflicto y sus Víctimas*. Colombia: Alto comisionado de paz. Recuperado de

[http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/mesadeconversaciones/PDF/Informe%20Comisin%20Hist\\_rica%20del%20Conflicto%20y%20sus%20V\\_ctimas.%20La%20Habana%2C%20Febrero%20de%202015.pdf](http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/mesadeconversaciones/PDF/Informe%20Comisin%20Hist_rica%20del%20Conflicto%20y%20sus%20V_ctimas.%20La%20Habana%2C%20Febrero%20de%202015.pdf)