

Cómo citar este artículo:

Cardona, Á. M. y Sánchez, P.V. (2021). Narrativas del conflicto armado colombiano en el escenario escolar. Estado del arte. *Revista Eleuthera*, 23(2), 233-254. <http://doi.org/10.17151/eleu.2021.23.2.12>

Narrativas del conflicto armado colombiano en el escenario escolar. Estado del arte*

Narratives of the Colombian armed conflict in the school setting.
State of the art

Narrativas do conflito armado colombiano no cenário da escola.
Estado da arte

ÁNGELA MARITZA CARDONA-CARDONA**
PAULA VANESSA SÁNCHEZ-AGUDELO***

Resumen

Objetivo. Presentar la indagación temática que se ha realizado sobre el tema de las narrativas del conflicto armado colombiano en el escenario escolar. **Método.** Se utilizó el método del análisis de contenido. **Resultados.** Los resultados muestran tendencias de investigación con relación a la perspectiva teórica del enfoque narrativo: el mundo que habitamos está configurado por relatos. Otra tendencia es el papel que tiene el escenario escolar en la transmisión de la historia, los diferentes retos y dilemas que se le presentan con relación a ¿qué historia enseñar? y las voces de los jóvenes, las cuales evidencian diversas formas de comprensión del conflicto armado, voces que interpelan las versiones dominantes y voces que reproducen narrativas dominantes caracterizadas por el estereotipo, el miedo. Se reconoce el importante papel de la tecnología y los medios de comunicación en la construcción de narrativas. **Conclusión.** Se tienen en cuenta varios retos, el desafío que tiene la escuela en la articulación de otras voces en el escenario escolar, la necesidad de transformar las visiones fragmentarias que sobre el país se tienen, en relación a quiénes han sido afectados directamente por el conflicto y quiénes no, y por último seguir indagando las narrativas que se construyen desde los medios de comunicación.

Palabras clave: narrativas, conflicto armado, jóvenes, escuela, medios de comunicación.

Abstract

Objective: to present the thematic research that has been carried out on the subject of the narratives of the Colombian armed conflict in the school setting. **Methodology:** The content analysis method was used. **Results:** The results show research trends in relation to the theoretical perspective of the narrative approach: the world we inhabit is shaped by stories. Another trend is the role of the school setting in the transmission of history, the different challenges and dilemmas that are presented in

* Artículo de revisión documental. Este artículo se deriva de la investigación "Narrativas de jóvenes escolares sobre conflicto armado", que cuenta con el apoyo de la Universidad Católica Luis Amigó y el Ministerio de Ciencia Tecnología e Innovación, por el programa jóvenes investigadores. Se inició en agosto de 2018 y culminó en julio de 2020.

** Universidad Católica Luis Amigó. Manizales, Colombia. E-mail: angela.cardonaca@amigo.edu.co.

 orcid.org/0000-0001-8019-1924. **Google Scholar**

*** Universidad Católica Luis Amigó. Manizales, Caldas, Colombia. E-mail: paula.sanchezag@amigo.edu.co.

 orcid.org/0000-0002-6624-7087. **Google Scholar**



relation to the question, what does history teach? and the voices of young people, which show different ways of understanding the armed conflict, voices that challenge the dominant versions and voices that reproduce dominant narratives characterized by the stereotype “fear”. The important role of technology and the media in the construction of narratives is recognized. Conclusion: Several challenges are taken into account: the challenge that the school has in articulating other voices in the school setting; the need to transform the fragmentary visions that exist about the country in relation to who has and who has not been directly affected by the conflict; and finally to continue researching the narratives that are built from the media.

Key words: narratives, armed conflict, youth, school, media.

Resumo

O objetivo é apresentar a investigação temática que vem se realizando sobre o tema das narrativas do conflito armado colombiano em ambiente escolar. Foi utilizado o método de análise de conteúdo. Os resultados mostram tendências de pesquisa em relação à perspectiva teórica da abordagem narrativa: o mundo que habitamos é moldado por histórias, outra tendência é o papel do ambiente escolar na transmissão da história, dos diferentes desafios e dilemas que se apresentam. presente em relação a qual história ensinar? e as vozes dos jovens, que mostram diferentes formas de entender o conflito armado, vozes que desafiam as versões dominantes e vozes que reproduzem narrativas dominantes caracterizadas pelo estereótipo, o medo. O importante papel da tecnologia e da mídia na construção de narrativas é reconhecido. Vários desafios são levados em consideração, o desafio que a escola tem em articular outras vozes no ambiente escolar, a necessidade de transformar as visões fragmentárias que existem sobre o país, em relação a quem foi diretamente afetado pelo conflito e quem não o faz e, por fim, continue investigando as narrativas que se constroem a partir da mídia.

Palavras chave: narrativas, conflito armado, jovens garotos, escola, meios de comunicação.

Introducción

En medio del contexto histórico colombiano tras años de un largo y complejo conflicto armado y con la reciente firma de los acuerdos de paz, se han movilizado diversas lecturas, la mayoría de ellas polémicas, impregnadas de divisiones, de posiciones y discursos que moldean nuestra forma de relación que se ha caracterizado por una radicalidad que, en esencia, intenta eliminar o descalificar otros modos de pensar y de ser diferente.

Esta es una herencia sociocultural que es preciso transformar, puesto que la reproducción de estas formas de relacionamiento solo ha logrado la marginación, la exclusión y la polarización que quiebran y deterioran cada vez más el tejido social.

Los estudios sobre conflicto armado han centrado sus esfuerzos en estudiar a profundidad su origen, prácticas y evolución, al igual que los efectos y consecuencias que ha traído a las múltiples víctimas que ha dejado la guerra. Asimismo, se ha procurado por trascender la división víctima-victimario, que no puede ser tomada de forma superficial, puesto que “tal división puede tender a trivializar el problema y no ahondar en el debate profundo sobre las causas del conflicto” (Bueno, 2006, p. 73).

Actualmente, en las investigaciones ha ido creciendo un interés por indagar específicamente la lectura que la sociedad colombiana realiza con relación al conflicto armado y el posacuerdo. Sin embargo, se ha estudiado en menor medida en cómo los jóvenes escolares están o han heredado las narrativas del conflicto y cómo responden a ellas.

Como lo señalan Ortega et al. (2015), se ha construido alrededor de la población civil no afectada directamente por el conflicto, en especial los jóvenes escolares, la idea de que no han vivido el conflicto del país y que, por ende, viven en una “desmemoria” que los destierra a la indiferencia. Por esta razón, han sido enajenados y desprendidos de una realidad social que ha permeado todo el país, mediante los discursos románticos del niño y el joven inocente, feliz y desconocedor de las crudas realidades que se supeditan a la mirada del adulto. Estos discursos y creencias han llevado a que no sean tenidos en cuenta como una voz o actor importante en las lecturas que sobre el conflicto armado se han realizado.

Por ello, se ha ubicado en el contexto educativo una importante tarea de construir una “pedagogía para la Memoria, desde el reconocimiento de una historia y partiendo de allí, la escritura de una nueva manera de construir el país desde lo educativo” (Ospina et al., 2018b, p. 949). Se plantean los retos de la escuela en generar nuevos interrogantes y reflexiones en relación a los sentidos de país que tienen los jóvenes, trascendiendo la mirada banalizada, simplificadora y esencialista que se ha construido con los discursos míticos que afirman que estamos destinados al fracaso, que en esencia somos violentos, discursos que llevan a considerar que la única alternativa para la paz es la guerra. Por consiguiente, ese trabajo investigativo tuvo como objetivo indagar cómo se ha venido estudiando el tema de las narrativas de la historia del conflicto armado desde la voz de los jóvenes en el escenario escolar.

Método

El presente artículo hace parte de una investigación teórico-descriptiva de tipo documental. Como criterios de búsqueda, inicialmente, se incluyó como principal descriptor en la búsqueda la categoría de narrativa, luego se incorporó en la búsqueda narrativas de conflicto armado y también se incluyó la categoría de memoria, junto con otros descriptores como jóvenes escolares, escenario escolar, escuela. Se realizó un rastreo desde 2002 hasta 2019.

De modo que, en cuanto a la recolección, la búsqueda se elaboró en tres fases. La primera fase consistió en una indagación teórica de la categoría de narrativa y la segunda fase se basó en la recolección de textos sobre narrativas y memoria en el escenario escolar. Sin embargo, en esas investigaciones la voz de los jóvenes quedaba difuminada e invisibilizada en la sola preocupación escolar de cómo enseñar la historia reciente, por lo que la tercera fase de búsqueda consistió en buscar investigaciones que visibilizaran las voces de los jóvenes. Esta búsqueda arrojó otros aspectos importantes con relación a las narrativas visuales, el papel de las tecnologías y la imagen en el mundo contemporáneo.

Igualmente, con respecto al proceso de sistematización, los textos encontrados fueron tratados a partir del método del análisis de contenido, el cual pertenece a la investigación cualitativa. Según Braum y Clarke (2006), este análisis consiste en identificar, analizar y reportar patrones o temas encontrados en los datos. Para esto, se elaboraron fichas bibliográficas y de contenido, que permitieron la exploración de conceptos e ideas reunidas de los textos investigativos.

Los hallazgos se segmentaron por tendencias. Se realizó una categorización abierta. Los datos fueron examinados y comparados en términos de similitudes y diferencias. Se consolidaron esquemas categoriales que se fueron construyendo de forma emergente a la par que se realizaba el análisis. Del mismo modo, este tipo de análisis permitió la interpretación de varios aspectos del tema de la narrativa no solo en su carácter teórico, sino también la perspectiva histórica, contextual y según los diferentes actores, docentes, estudiantes, población directamente afectada y no afectada por el conflicto armado en Colombia.

Resultados

El rastreo bibliográfico evidencia varios aspectos respecto a cómo se ha dado la indagación temática sobre el tema de las narrativas del conflicto armado colombiano en el escenario escolar. Los estudios encontrados evidencian que el principal diseño de investigación es el cualitativo. Solo tres de los recolectados fueron de diseño cuantitativo de tipo descriptivo, que indagaban sobre las representaciones sociales asociados al reconocimiento de los actores del conflicto armado. Cabe resaltar que en los estudios de diseño cualitativo predominan las investigaciones con metodologías hermenéutica-narrativa, revisión teórico-reflexiva, sistematización de experiencias.

Por otro lado, como se refleja en la Figura 1, los años de realización de los estudios muestran una línea de ascenso en la realización de investigaciones respecto al tema. Es importante reconocer que se hace evidente el interés investigativo que actualmente existe sobre las narrativas del conflicto armado en el escenario escolar. Se encontró, además, que el año de mayor publicación fue 2016, puesto que en ese año se dio la firma oficial de los acuerdos de paz entre el Gobierno de Juan Manuel Santos y las FARC. También, considerar esta inflexión

histórica permite reflexionar sobre la necesidad de cuestionarnos cómo estamos narrando nuestra historia reciente.

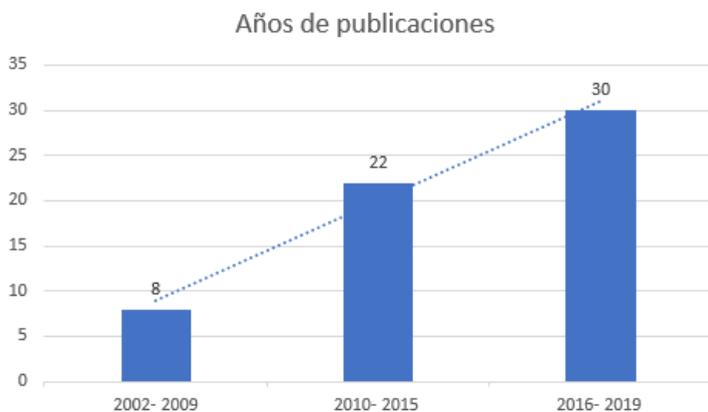


Figura 1. Años de publicaciones.

Fuente: elaboración propia.

Por medio del método de análisis de contenido se organizó la información en esquemas categoriales (narrativa, narrativa y memoria en el escenario escolar, la voz de los jóvenes, y las narrativas visuales) de los cuales emergieron unas subcategorías, que se describen en la Tabla 1. Es preciso señalar que las metodologías de sistematización de experiencias y revisión documental tuvieron mayor predominancia en las dos primeras categorías, puesto que hacen referencia al componente histórico y a las iniciativas que se han dado por los propios docentes de incluir otras voces en el escenario escolar.

Por otro lado, las metodologías hermenéutica-narrativas sobresalen en las categorías de la voz de los jóvenes y las narrativas visuales, debido a que como plantean Ospina et al. (2016) estas metodologías manejan una doble vía: una vía que propicia la lectura de los sentidos y prácticas instituidas, y una segunda vía que posee un carácter performativo que amplifica los campos de acción.

Tabla 1. Esquema categorial.

Categorías	Subcategorías	# artículos
Narrativa	- Giro narrativo. - Narrativas del conflicto armado colombiano.	7
Narrativa y memoria en el escenario escolar	- Componente histórico de cómo se incluyen las categorías de memoria, historia y narrativa en la escuela. - Lectura crítica de la historia reciente del país, otras formas de narrar la historia.	20
La voz de los jóvenes	- Desplazamientos teóricos de la visión de niño y joven. - Voces de jóvenes directamente afectados por el conflicto. - Voces de jóvenes no afectados directamente por el conflicto.	20
Narrativas visuales	- El papel de la tecnología y la imagen en el mundo contemporáneo.	8

Fuente: elaboración propia.

Discusión

La búsqueda documental permitió identificar cuatro tendencias respecto al esquema categorial planteado.

1) Giro narrativo: la narración como esencia ontológica de la vida social

El giro narrativo consiste en el desplazamiento de la mirada de los estados internos de los sujetos a la comprensión de la dimensión temporal del discurso, a la puesta en trama del discurso donde se articulan tiempos, voces y protagonistas. De esta forma, se entiende la narrativa como “la manera discursiva con la que organizamos, damos significado, entendemos, proporcionamos estructura y mantenemos coherencia en las circunstancias, eventos y experiencias de nuestras vidas” (Anderson, 2007, p. 16). De esta manera, se entiende la narrativa como un tipo de discurso que permite organizar, dar cuenta y dar significado, estructura y coherencia a las circunstancias y eventos de nuestras vidas.

Este giro narrativo tuvo algunos efectos importantes. Como lo señala Bruner (2003), el viraje narrativo más allá de reaccionar ante un paradigma positivista, estereotipante e impersonal, fue una respuesta al enorme sufrimiento y desconsuelo personal del siglo más destructivo

de la historia humana. La narrativa se convirtió en “el instrumento de los oprimidos para combatir la hegemonía de la élite dominante [...] Una cosa se hizo evidente: contar historias es algo más serio y complejo de lo que nos hayamos percatado alguna vez” (Bruner, 2003, p. 16). Esta complejidad permitió transformar las nociones que se han construido del ‘Yo’, considerado como un universo, único y fijo a un ‘Yo’ polifónico, en constante construcción, producto de su narración.

Se concibe, entonces, la narración como esencia ontológica de la vida social y, a la vez, como método para adquirir conocimiento, puesto que los seres humanos, individual y socialmente, viven la vida de manera narrativa, e igualmente lo expresaron Sarbin (1986), Blanco (2011) y Biglia y Bonet (2009). Esta esencia del ser humano como narrador de historias se ha convertido en la oportunidad para que la narrativa sea útil para comprender que el mundo en el cual habitamos está configurado por relatos que dan sentido, que modelan y moldean formas de ser y actuar. “Nuestras ‘representaciones sociales’ dependen de las mediaciones que establecemos con los procesos de sentido que se construyen y emergen en lo social” (Maldonado, 2012, p. 18). Existen pues unos relatos legitimados/legitimadores que, como lo expone Foucault (1999), provienen de la institucionalidad hegemónica que se ha encargado de normalizar y clasificar registros que apuntan a un ordenamiento específico del entorno, un orden del discurso.

En este aspecto, Bernasconi (2011) resalta la forma como las narrativas dan cuenta de unas intenciones y objetivos que orientan a los seres humanos y que organizan la vida en común, por lo que existen tres elementos que componen un relato en su forma más básica: una situación de inicio, una trama y una consecuencia. Asimismo, Somers (1996) plantea que en el centro de toda narrativa hay una “problemática” que determina la forma que la narrativa va a asumir, pues “el modo en que está enmarcado el problema sienta los términos sobre cómo puede ser resuelto y contestado” (p. 22).

En este sentido, es preciso señalar en el contexto, propiamente colombiano, el trabajo de Rodríguez (2009) sobre las narrativas de los conflictos, en el cual realiza una lectura crítica de la trama de las narrativas del conflicto armado colombiano que se han enmarcado dentro de las grandes doctrinas de seguridad dominantes, “el anticomunismo y la lucha contra el terror” (p. 127), respaldadas por las políticas internacionales de seguridad de la última mitad del siglo XX, que han realizado una definición de los ‘enemigos’ como ‘terroristas’. Lo que desvinculó a los diferentes grupos insurgentes de cualquier influencia ideológica. Al estar enmarcada la trama narrativa en estos términos, las formas de responder y de resolver el problema fueron a través de un tratamiento militar que giraba alrededor de una amenaza de seguridad. Esto dio lugar a soluciones que profundizaron en gran medida la confrontación armada, al intentar resolver un problema que era en un inicio de orígenes más sociales que de seguridad.

De esta manera, se hace evidente que estas narrativas de seguridad resultaron ser insuficientes para explicar la guerra y sus dinámicas y que, además, tienen efectos negativos sobre la evolución del mismo conflicto para la comprensión del fenómeno en toda la amplitud de sus causas y consecuencias. Además de ser riesgoso construir la memoria de país desde narrativas tan parcializadas sin entender la complejidad de los fenómenos de violencia en Colombia. De forma que es posible hablar de la configuración entre historia, narrativa y memoria, puesto que “la memoria es narrativa en un doble sentido como relato de progresión de acontecimiento en un hilo de tiempo, y como conformación de una trama, es aceptado a medida que se adecue y se acerque a criterios validados socialmente” (Mendoza, 2004, p. 6).

Con relación a lo anterior, es preciso considerar la dimensión narrativa de la memoria, y la institucionalidad que se ha encargado de normalizar y clasificar selectivamente relatos y registros que apuntan a un ordenamiento específico del entorno. En este campo se encuentra la escuela como una de las instituciones que transmiten la memoria desde unas narrativas con unas tramas específicas que se adecuan a unos criterios socialmente validados.

2) Escuela, memoria y narrativa: preocupación sobre la enseñanza del pasado reciente y sus principales retos de transmisión

En el tema de las narrativas de la historia colombiana del conflicto armado en el escenario escolar se encontró una amplia gama de estudios que responden a una actual preocupación sobre la enseñanza del pasado reciente y sus principales retos de transmisión. Esto, debido a las múltiples narrativas que existen, es decir, una historia reciente multivocal que parece incomodar. En consecuencia, emergen interrogantes como “¿qué hacer de la escuela, ¿qué se espera de ella? ¿cómo incluir el pasado?” (Jelin y Lorenz, 2004, p. 2). También, se consideran dilemas y aspectos importantes con relación al papel que tiene el escenario escolar en la transmisión de la historia.

Debido a la amplia gama de estudios que se encuentran sobre el tema de memoria y narrativa en el escenario escolar, este apartado se organiza en dos partes. Por un lado se encuentra todo el componente histórico de cómo se incluyen las categorías de memoria, historia y narrativa en la escuela. Y el segundo aspecto está relacionado con el llamado que se realiza a la escuela a realizar una lectura crítica de la historia reciente del país, lo que la lleva a pensarse en otras formas de narrar la historia diferente a las tradicionales.

Para hablar de los conceptos de historia, memoria y narrativa en el escenario escolar es preciso tener en cuenta, como lo plantean Amaya y Torres (2015), las condiciones históricas que acompañaron la segunda mitad del siglo XX en relación con las realidades de violencias políticas como el holocausto nazi, las dictaduras en América Latina, el régimen de segregación del apartheid, que dieron lugar también a la comprensión de estos fenómenos de violencia

desde otras perspectivas, cuestionando los paradigmas tradicionales y abriendo paso a los estudios culturales y a los estudios de la memoria enmarcados en el paradigma narrativista.

En esta medida, como lo señalan Herrera y Rodríguez (2016) y Jiménez et al. (2012), en el contexto latinoamericano en la década del 90 se implementaron unas reformas curriculares que dieron lugar a un amplio espectro de categorías como: memoria social, memoria colectiva, memoria histórica, memoria pública, políticas de la memoria, políticas del recuerdo y políticas educativas.

Al mismo tiempo, la implementación de estos contenidos curriculares en el campo educativo desplegó diversas tensiones entre los contenidos historiográficos y sus formas de adecuación en el escenario escolar. A su vez, Herrera y Pertuz (2016) plantean que, en países como Chile y Argentina, a pesar de la existencia de disposiciones legislativas y de políticas de la memoria, no estuvieron acompañadas de una adecuada formación de los docentes.

Por otra parte, Herrera y Rodríguez (2016), en el caso específico de Colombia, encontraron que los cambios de currículum y la introducción de los conceptos de memoria e historia, fueron limitados en vista de que no se dio una actualización de los contenidos, lo que hizo que se abordara el tema del conflicto armado de manera tangencial. Lo cual, no permitió el desarrollo de un pensamiento crítico sobre la violencia política y el conflicto armado, principalmente, en los contextos que no fueron directamente afectados por el conflicto.

No obstante, la condición histórica que vivía Colombia en el momento de estas reformas curriculares difiere de los otros contextos. Mientras que en nuestro país nos encontrábamos en un contexto de auge del conflicto armado, en Chile y Argentina se encontraban en procesos de transición. De hecho, algunos estudios resaltan la relación que se estableció entre educación y conflicto armado. Arias et al. (2002) plantean que los espacios escolares fueron involucrados dentro de las lógicas de la guerra e incluso se convirtieron en lugar de confrontación armada “escogidos como trinchera, espacios para velar combatientes” (p. 176). Los autores plantean el papel de los maestros en las zonas más afectadas por el conflicto, en las que se hacía imposible el seguimiento de los programas curriculares: “muchas veces llevar la labor educativa sin el mínimo de las condiciones locativas, cuando el conflicto armado ha provocado la destrucción de escuelas” (p. 185). Por tanto, se destaca el papel del maestro en el marco del conflicto como “pedagogo de las emociones”. Los maestros debían introducir cambios en su propuesta pedagógica que fueran coherentes con la realidad que enfrentan, es decir, nuevas formas de aproximación a lo emocional, a la sensibilidad y al entendimiento.

En esta misma línea, los estudios de Alarcón (2016) y Gómez (2019) sobre la escuela rural en el conflicto armado muestran también que este escenario se vio fuertemente afectado por el conflicto armado, “en estos contextos la escuela fue lugar donde se realizaron desapariciones

y descuartizamientos” (Gómez, 2019, p. 180). Sin embargo, estos estudios también resaltan la escuela como un símbolo de la vida de la comunidad rural. El esfuerzo de las comunidades por la reconstrucción de las escuelas destruidas por el conflicto representa la lucha y la organización. En esta medida la escuela se convierte, según Alarcón, en “un generador de identidades y vínculos y de historias”, pues es el lugar trascendental entre la construcción de memoria y de futuro.

Debido a esto, es preciso señalar algunos estudios que muestran cómo en la actualidad algunos maestros han logrado tensionar los ángulos de la memoria y la historia oficial recurriendo a experiencias significativas y de innovación de trabajo pedagógico, donde el tema del conflicto social, político y armado se convierte en una temática de trabajo en el aula.

De esta manera, se incluyen múltiples estudios que hacen referencia a la necesidad de pensarse en otras formas de narrar la historia diferente a las tradicionales para lograr hacer una lectura crítica de la historia del país. Concretamente, Pulido (2012) y Amaya y Torres (2016) plantean una visión constructiva de la escuela como espacio de conocimiento y reconocimiento individual y social por medio del diálogo de saberes, abandonando la concepción de la escuela como legitimadora del orden social. Al mismo tiempo, Arias (2016) perpetúa “la inercia de la cultura escolar, que suele adaptar los nuevos contenidos a las viejas prácticas” (p. 262).

De esta forma, en la época contemporánea la escuela entra en la necesidad del polílogo como posibilidad de reconocimiento: “El profesor no es el saber, sino un mediador del saber” (Carvajal, 2012 p. 18). Es preciso reconocer los sujetos y saberes que coexisten en la escuela, lo que implica asumir su pluralidad social de conocimiento, desdibujar las fronteras entre los conocimientos académicos y el saber común. Asimismo, se exploran estudios que hacen referencia a la integración de estos saberes plurales y multivocales. En la investigación de Pérez (2016) se plantea la necesidad de pensar en proyectos educativos que vinculen las múltiples voces que participan en la formación de las subjetividades éticas y políticas de los jóvenes, por lo que surge una necesidad de construir apuestas formativas que intenten comprometer a los sujetos con la vida y los derechos de los otros.

En consecuencia, este comprometer a los sujetos con la vida de otros es considerado por Palacio (2016) como una educación ética en un contexto de guerra, debido a que en el caso colombiano el carácter invasivo de la violencia y su larga persistencia en el tiempo han operado en detrimento del reconocimiento de las particularidades de los diferentes actores armados y de sus dinámicas específicas, así como de sus víctimas.

En relación con esto, Vargas (2010), González (2016) y Torres (2016) realizan el análisis de la historia reciente del país y plantean que los ejercicios de memoria en la escuela deben situarse en un enfoque integral y contextualizado que reconoce la presencia de las

víctimas en los procesos pedagógicos. Esto se logra en compañía de propuestas de formación reflexivas y afectivas para el reconocimiento de la historia del país desde miradas críticas, participativas y responsables.

En esta medida, Palacio (2013), Bácares (2015), Ortega et al. (2015) y Tamayo (2016) discuten en torno al rol de la escuela y las diferentes voces de la memoria, resaltando la importancia de la narrativa testimonial de las víctimas como un vehículo movilizador y formador. De ahí que el estudio de la historia reciente y el uso pedagógico de las memorias de las víctimas posibilitan la formación de ciudadanías empáticas, activas y críticas.

Por otro lado, reivindicar la voz de las víctimas a partir de su testimonio y narración “es una manera de apropiarnos de nuestro conflicto en medio de tanta indiferencia que ha habido a lo largo de la historia hacia la periferia colombiana” (Montealegre et al., 2015, p. 179). Como lo señalan Londoño y Carvajal (2015), la importancia de la integración de otras voces en el escenario educativo no solo posibilita comprender de manera empática el conflicto armado colombiano, sino también permite enseñar desde el puente entre lo microsociedad y lo macrosociedad. Es decir, no solo es escuchar y enseñar una historia como experiencia personal sino además lograr establecer conexiones en relación a un contexto histórico amplio y complejo que exige asumir posiciones activas y críticas para lograr transformaciones en la cultura de violencia que caracteriza al país.

Sin embargo, la comprensión de la historia del conflicto armado colombiano no solo se explica desde la perspectiva o desde la voz de los que han sido denominadas ‘víctimas’, es preciso rehumanizar la guerra, y son múltiples las voces que existen, por lo que se hace referencia a la necesidad realizar un trabajo histórico que permita “reinterpretar los esquemas narrativos en los que se implantan versiones maniqueas y dualistas enmarcadas en las definiciones de víctimas-victimarios, buenos-malos” (Villa, 2016, p. 138).

Así pues, existe la necesidad de recuperar otros relatos que movilicen también emociones y vínculos con otras narrativas de conciliación y paz “Preguntando por el tipo de futuro que se quiere; lo que puede permitir la construcción de narrativas distintas sobre el pasado y el presente, que posibiliten la coexistencia y la convivencia entre grupos diferentes” (Villa, 2016, p. 138), movilizando otro tipo de emociones, vínculos y narrativas.

Con este sentido de humanización de la violencia, Rico y Maza (2017) plantean la necesidad de apuntar a un discurso que rehumanice tanto a víctimas como a excombatientes con el fin de reinvertir la deshumanización a la que han sido expuestos por causa del conflicto y generar empatía. Por lo tanto, es importante avanzar en estrategias encaminadas a disminuir las barreras que mantienen la polarización social y política, de modo que “el relato para salir del conflicto no puede ser solo la sanción y la memoria de los vencedores”

(Red de Estudios en Memoria, 2015, p. 228). Lo cual, implica transformar los discursos hegemónicos que sostienen la cultura del conflicto, pues resulta imprescindible crear vías que contribuyan a la decodificación de discursos y actos que justifiquen el uso instrumental de la violencia. Ahora bien, hasta el momento se ha señalado la voz de la academia, desde el rol de la escuela, pero ¿la voz de los jóvenes?

3) Las voces de los jóvenes¹

Con relación a las voces de los jóvenes es pertinente preguntarse: ¿cuál es la lectura de joven que se realiza?, ¿cómo se ha venido escuchando la voz de los jóvenes, respecto a los temas de violencia y paz?, ¿qué dicen los jóvenes?

En la búsqueda por las voces de los jóvenes se encuentran las investigaciones de Ospina et al. (2018a) y Posada et al. (2017) quienes enuncian que para hablar de esta población es preciso distanciarse de las visiones adultocéntricas que caracterizan y ubican a los niños y a los jóvenes en grupos etarios y evolutivos inferiores. Asimismo, acercarse más a las perspectivas culturales y sociohistóricas que cambian la visión de sujeto para comprender a los niños y jóvenes como seres en constante construcción y en devenir capaces de desinstalar mecanismos de reproducción de las violencias.

En relación con la concepción de joven, Botero et al. (2011) manifiestan que existe una percepción paradójica frente a esta población: la sociedad los subvalora en su presente por ser jóvenes frágiles y problemáticos, y a su vez los sobrevalora con respecto al futuro al asignarles la responsabilidad de alcanzar el modelo ideal de organización social. Por esta razón es preciso considerar, como lo plantea Bourdieu (2002), que lo “joven” es una categoría de clasificación social que le otorga a cada persona un lugar determinado en la estructura social, el cual posibilita un orden social, es decir, la juventud y la vejez no están dadas, sino que se construyen socialmente.

Por ende, existe la necesidad de realizar una transformación discursiva del joven. Es decir, es preciso deconstruir los discursos limitativos y clausurantes que se caracterizan por concebir al joven como riesgoso y vulnerable y construir a partir de sus propias voces discursos que resalten su capacidad de creación y cambio social. En este punto, Hedrera y Álvarez (2018) plantean la necesidad de pensar en los niños como co-construtores activos de la memoria, de la identidad nacional y de la realidad social:

[...] entendiendo su accionar en dicha construcción no solo como transformadores de las relaciones sociales, lo que nos hablaría de

¹ Por ser la voz de los jóvenes se ampliarán algunos aspectos de las investigaciones realizadas, como la población de estudio y los hallazgos importantes.

una perpetuación de la mirada romántica e idealizada, sino también como productores y reproductores de los sistemas sociales en los que vivimos. (p. 23)

En este sentido, los jóvenes necesitan ser comprendidos como sujetos activos con plenas capacidades para participar en los diferentes escenarios: familiares, escolares y comunitarios, capaces de permear la subjetividad de los adultos.

Este desplazamiento de la perspectiva del joven y del niño como riesgosos y vulnerables a agentes activos y constructores de realidades posibles, es la lectura que realizan los estudios que visibilizan las voces de los jóvenes. Estos estudios evidencian una distinción entre las voces de los jóvenes directamente afectados por el conflicto con respecto a las voces de los jóvenes que no fueron directamente afectados.

Las investigaciones sobre población joven afectada directamente por el conflicto hacen alusión abiertamente a los temas del conflicto, tanto al dolor como a la respuesta de los jóvenes. Estos estudios hacen referencia a cómo estos jóvenes interpelan las versiones dominantes que promueven los medios de comunicación en relación con la visión de joven.

Así lo muestra el estudio de Alape (2006), Voces en el “taller de la memoria”, que se realizó con jóvenes de Ciudad Bolívar (Bogotá), quienes planteaban que “Ciudad Bolívar no era el infierno de la violencia capitalina que los medios de comunicación habían propagado y difundido como la única cara de este lugar” (p. 25). Se pone de manifiesto cómo existen discursos que intentan encapsularlos en versiones que los confinan a la exclusión social y que no resaltan otras versiones que se caracterizan por las continuas luchas para transformar un contexto social que vuelve cenizas sus ilusiones.

Por otro lado, la investigación de Pérez (2016) visibiliza las narraciones de jóvenes en el contexto de guerra. Sus voces expresan su “espíritu guerrero”, el valor para enfrentar la adversidad y las situaciones de gran peligro en medio de la confrontación armada. Un espíritu guerrero que se relaciona con la ‘subjetivación militarista’ que atraviesa a los jóvenes en su experiencia de ser en el mundo, lo cual queda plasmado en sus proyecciones a futuro: “¿Qué está pensando hacer después de que salga del colegio?, el joven contestó: Lo primero, entrar al ejército es lo que esperaba desde hace ocho, nueve años, desde que estaba esa gente soñaba con prestar servicio en el ejército” (Pérez, 2016, p. 18).

Esta herencia militarista que reproducen los jóvenes en nuestra sociedad es transformada en otros contextos, como lo muestra el estudio de Pineda y Orozco (2018) sobre las narrativas de las infancias indígenas en contextos de conflicto. Los autores muestran cómo las tramas narrativas de los niños indígenas se desarrollan en clave de emociones éticas y políticas,

relacionadas con la protección del yo y del medio ambiente, donde la forma de responder al contexto violento no es desde la pesadilla de la guerra sino desde una reconfiguración narrativa de otros modos de socialización y subjetivación, orientados a la construcción de paz.

Por otro lado, se encuentran los estudios que indagan las narrativas de la población joven no afectada. En esta población se resalta el discurso del conflicto como parte inherente del ser humano que se vincula directamente con la violencia: “siempre vamos a estar en guerra”. Como lo señala Patiño (2017), estos discursos hegemónicos caracterizados por un dogmatismo limitan la creatividad e impiden la transformación.

En esta misma línea, existen otros estudios como el de Wilches y Hernández (2016) quienes indagan las percepciones sobre conflicto armado y paz en Colombia, en jóvenes universitarios, evidenciando que los jóvenes responden más fácilmente a las preguntas asociadas a la bipolaridad guerra-paz, asociadas al reconocimiento de actores, que a las comprensiones que refieren puntos medios.

En concordancia con lo anterior, el estudio de Arias (2016) realizado con jóvenes de los primeros semestres de ciencias sociales, futuros profesores, evidencia que la trama narrativa de estos jóvenes tiene un matiz trágico con una tendencia a ubicar culpables, héroes y villanos. Además de que se destacaron juicios tajantes, sin opacidades, ni puntos inconclusos, estas versiones dejan una sensación “sin salida” frente a los acontecimientos, sin posibilidades de acción.

En este punto es preciso señalar que se destacan estudios como el de Cardona et al. (2008) que indagan las narrativas de paz con población joven no afectada. Estas investigaciones tienen una particularidad y es que no hacen referencia directa al conflicto armado sino a las prácticas de paz que entran en la cotidianidad. Sin embargo, se comparten ciertas convergencias en relación con las lecturas polarizantes y clausurantes que impiden cierto tipo de relaciones.

El estudio de Ballesteros et al. (2009) sobre prácticas culturales de paz, en jóvenes adscritos y no adscritos a la Red de Jóvenes por la Paz, evidencia en sus resultados que los jóvenes no adscritos al grupo de jóvenes por la paz no realizan prácticas sociales por la censura del grupo de referencia o de sus familias, derivada del estereotipo que indica que adelantar trabajo social implica una postura política de izquierda, revolucionaria o comunista. De esta forma, se hace evidente cómo la división de mundo en blanco y negro, entre buenos y malos, derecha e izquierda se transforma en narrativas de mundo clausurante e impide la construcción de otras formas de ser y estar en el mundo que propicien prácticas sociales de solidaridad.

Para finalizar, se destaca el estudio de Ospina et al. (2018b), imaginarios de paz de niños de contexto rural y urbano, llevado a cabo en Manizales y Popayán. El estudio señala que los niños

que participaron en el proyecto, según su nivel de afectación por el conflicto, manifiestan acuerdo o desacuerdo respecto al proceso de paz. Los niños de la ciudad de Manizales mostraron más escepticismo y temor respecto al proceso de paz, y en el caso de Popayán expresaron en sus escritos un respaldo a los Acuerdos de Paz y manifestaron su conformidad con la finalización del conflicto de manera armada. Esta separación que identifican los investigadores parece ser un reflejo muy claro de lo que pasó con el plebiscito sobre los Acuerdos de Paz en 2016, donde el ‘Sí’ ganó en las zonas más afectadas y el ‘No’ en los centros urbanos.

Surgen, entonces, unos interrogantes sobre la fragmentación que vive el país, bajo la idea de que existen dos países, una Colombia afectada por el conflicto y otra que no vivió el conflicto, que vive en la indiferencia y el escepticismo, que no apuesta a otras formas de transformación. ¿Por qué seguir reproduciendo estas divisiones en las nuevas generaciones? La fragmentación social en estos términos solo ha logrado la marginación, la exclusión y la polarización que quiebran y deterioran cada vez más el tejido social. Es pertinente, entonces, continuar indagando sobre ¿cuál es la construcción de país que están creando los jóvenes? y ¿qué repeticiones y reproducciones exigen transformaciones? Ahora bien, es preciso señalar, en relación a la voz de los jóvenes, que en la actualidad se están dando importantes cambios y otros modos de comprender y leer el mundo. Por ende, es pertinente resaltar el papel de la tecnología y la imagen en las narrativas de los jóvenes.

4) Las narrativas visuales, el papel de la tecnología y la imagen en el mundo contemporáneo

En este apartado se resaltan algunos estudios que plantean que en la actualidad se evidencia “un desplazamiento acelerado de la palabra a la imagen, del argumento al video, giro que reconoce el papel decisivo de la tecnología en el siglo XXI” (Jiménez, 2012, p. 67). En este sentido, la tecnología y los medios de comunicación se han convertido en un actor importante en la construcción de narrativas.

En la actualidad se han venido evidenciando fuertes relaciones entre narrativas de memoria, dispositivos socioemocionales e intereses políticos para el mantenimiento de guerras y violencia. Se resalta que en Colombia las actitudes de los ciudadanos se ven influenciadas por el papel de los medios de comunicación, que son utilizados como estrategia discursiva de legitimación-deslegitimación por parte de las élites en el poder para construir narrativas de memoria y respuestas emocionales que legitiman la violencia, la venganza y la guerra (Villa, 2016).

Los medios masivos de comunicación construyeron la imagen de un enemigo que atenta contra la paz y la seguridad, propiciando la generación de discursos y narrativas “que exigen toma de

posición en los extremos, de esta manera todo lo que apunte a su eliminación se hace tolerable y admisible” (Villa, 2016, p. 134; Pardo, 2005).

Sin embargo, así como se utilizan los medios de comunicación para la construcción de narrativas que mantienen la concepción de la necesidad de la guerra para llegar a la paz, se destaca también el papel de la tecnología para la construcción de paz. Así lo enuncian los estudios de Arias (2016) y Alzate (2017) en donde se expresan los diferentes usos que se pueden dar a la tecnología y el eventual mundo de la imagen. Según los autores, es preciso “educar la mirada” ante un material visual que resulta ser tan excesivo, marcadamente heterogéneo y que en ocasiones genera una sensación de ahogo. Asimismo, Ureña (2015) plantea el uso de la imagen y del montaje como una forma alternativa para establecer diferentes tipos de relaciones entre los materiales visuales disponibles y mostrar de manera constructiva y crítica diferentes lecturas de los acontecimientos a recordar.

Con relación al mundo de la imagen que impacta principalmente a la población joven, Amador (2016) muestra cómo los jóvenes narran la vida de otras formas, volviéndola fotografiable y buscando producir huella. En este sentido es pertinente reconocer, como lo plantea Alpargatero (2015), que los jóvenes se sienten dotados de un poder especial para el cambio social, con el poder y con las estrategias de transformar, narrando la memoria “como un ejercicio para la vida, no como un ejercicio para la muerte” (p. 31).

En consecuencia, estos estudios presentan la necesidad de entender los importantes cambios que se están dando y cómo se hace necesario comprender críticamente las narrativas presentadas por los medios de comunicación y, a su vez, reconocer el poder de los jóvenes para generar importantes cambios desde las narrativas visuales.

Conclusión

La presente revisión documental, sobre narrativas del conflicto armado en el escenario escolar, permite considerar diferentes movimientos que parten de una perspectiva teórica, a un escenario y a una población particular.

Para empezar, el primer movimiento fue la perspectiva narrativa, la cual concibe la narración como esencia ontológica de la vida social, lo cual abre espacio a comprender que el mundo que habitamos está configurado por relatos, que la memoria tiene una dimensión narrativa. Por tanto, es selectiva en su trama y personajes. En este proceso de selectividad y transmisión las instituciones, como la escuela, cumplen un papel importante en la legitimación de las historias y en los procesos de construcción de la memoria oficial, transmisiones, comprensiones sobre el pasado, el presente y el futuro.

Como resultado, este es el segundo movimiento que une el ámbito de lo conceptual a un escenario específico en el cual se amplía una tercera dimensión: memoria, narrativa y escuela. En este contexto, se abordan diferentes comprensiones en las que se plantea la necesidad de construir apuestas formativas que posibiliten el acercamiento con otras voces y experiencias. Llegando al último giro planteado, que se sitúa respecto a las diferentes voces: docentes, jóvenes, población directamente afectada y no afectada por el conflicto armado colombiano, las cuales permiten comprender que la memoria y la narrativa son polifónicas, por lo que se considera pertinente cuestionar las formas tradicionales de transmisión de la historia, controvertir las narrativas o versiones dominantes o univocales que existen sobre el conflicto armado colombiano, ampliando la gama de voces y de versiones, que posibiliten una lectura crítica sobre el pasado del país y así poder crear unas sendas de futuro.

En este sentido, los estudios plantean nuevas propuestas y líneas de investigación. En conjunto se pueden mencionar tres grandes llamados o retos. Para empezar, es preciso señalar los dilemas que se presentan en el escenario escolar sobre ¿qué historia enseñar?, reconociendo que existen múltiples versiones y voces importantes de escuchar. Por ende, las investigaciones señalan el desafío que tiene la escuela en la articulación de otras voces en el escenario escolar.

Es decir, la centralidad no debe estar solamente en mostrar contenidos, fechas, historias cargadas de sucesos aislados, alejados, enajenados de una realidad, sino que debe estimular la sensibilidad a partir de procesos más complejos de identificación y apropiación del sentido del pasado con la transmisión de saberes, de experiencias, de historias hechas vida, a partir de las narrativas testimoniales de los diferentes actores del conflicto, víctimas, excombatientes, fuerza pública y sociedad civil.

De forma que los procesos de transmisión sean más activos, teniendo en cuenta que el joven no es tan solo un contenedor de información. Es decir, esta combinación de saberes posibilita la apertura hacia el pasado que ya pasó, pero que puede ser reinterpretado, reeditado, y también el horizonte de expectativas que se abre hacia el futuro que está abierto, incierto, indeterminado, en el que los jóvenes se pueden convertir desde sus narrativas en artífices de nuevos futuros, sentidos y así realizar reflexiones más éticas, políticas y críticas que permitan transformaciones en la cultura de violencia que caracteriza al país.

Por otro lado, los estudios también hacen un llamado a la necesidad de transformar las visiones fragmentarias que sobre el país se tienen, en relación a quiénes han sido afectados directamente por el conflicto y quiénes no. El recorrido documental muestra algunas diferencias con relación a las comprensiones y construcciones narrativas de la población joven afectada directamente por el conflicto. Las investigaciones que trabajaron con esta población enuncian la interpelación de los jóvenes a las versiones dominantes y clausurantes. También, se evidencian las tramas narrativas de niños indígenas que no se narran desde la pesadilla de la guerra, sino desde

una reconfiguración narrativa de otros modos de socialización y subjetivación, orientados a la construcción de paz.

Por su parte, los estudios que indagan las narrativas de la población joven no afectada resaltan el discurso del conflicto como parte inherente del ser humano que se vincula directamente con la violencia, discursos hegemónicos que limitan la creatividad e impiden la transformación.

Por consiguiente, es preciso seguir indagando las narrativas que han construido los jóvenes con relación a la historia del conflicto colombiano, y evitar seguir repitiendo las formas fragmentarias de división del mundo en bueno y malo, derecha e izquierda, afectados y no afectados, puesto que estas concepciones configuran barreras que impiden realmente la posibilidad de realizar reflexiones éticas y políticas que involucren realmente al otro.

Para finalizar, es necesario resaltar el llamado que realizan los autores de estudiar a mayor profundidad las diferentes narrativas que generan los medios de comunicación y su vinculación en la generación de emociones colectivas de odio, asco y miedo que se convierten en una barrera para lograr construir narrativas colectivas de reconciliación, las cuales permitan el tránsito del conflicto al posconflicto.

Referencias

- Alarcón, P. (2016). *El papel socializador de la escuela y la garantía del derecho a la educación para la población víctima por la violencia y el conflicto armado y para la población desmovilizada reinsertada asentada en Bogotá. Estudio de caso* (tesis de maestría). Facultad de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.
- Alpargatero, L. (2015). Recuperemos nuestra(s) historia(s): jóvenes que hacen ciudadanía. *Ciudad Paz-ando*, 5(2), 21-36.
- Alzate, M. (2017). Reconciliación social: tecnología para la construcción de paz. *Tecnológicas*, 20(39), 11-15.
- Alape, A. (2006). Voces en el “taller de la memoria”. *Revista de Estudios Sociales*, 24, 108.
- Amador, J. C. (2016). Jóvenes, temporalidades y narrativas visuales en el conflicto armado colombiano. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (2), 1313-1329.
- Amaya, A. y Torres, L. (2015). Aproximaciones entre la enseñanza de la historia presente y las pedagogías de la memoria en el escenario educativo colombiano para la paz. *Ciudad Paz-ando*, 8(1), 142-162.

- Anderson, H. (2007). A postmodern umbrella: language and knowledge as relational and generative, and inherently transforming. En H. Anderson y D. Gehart (Eds.), *Collaborative Therapy: relationships and conversations that make a difference*. New York: Routledge.
- Arias, D. H. (2016). La memoria y la enseñanza de la violencia política desde estrategias audiovisuales. *Revista Colombiana de Educación*, 71, 253-278.
- Arias, J., Arévalo, L. y Ruiz, S. (2002). Educación y conflicto armado. En M. N. Bello y S. Ruiz (Eds.), *Conflicto armado, niñez y juventud: Una perspectiva psicosocial* (pp. 181-208). Bogotá: Ediciones Antropos Ltda. Recuperado de <http://www.bivipas.unal.edu.co/handle/10720/297>
- Bácares, C. (2015). Los niños, niñas y jóvenes desvinculados de los grupos armados ilegales en Colombia: ¿Víctimas de la violencia política o sujetos del delito? *Estudios Socio-Jurídicos*, 17(2), 233-262.
- Ballesteros, B. P., Novoa, M. y Sacipa, S. (2009). Prácticas culturales de paz en jóvenes adscritos y no adscritos a la Red de Jóvenes por la Paz. *Universitas Psychologica*, 8(3), 683-701.
- Bernasconi, O. (2011). Aproximación narrativa al estudio de fenómenos sociales: principales líneas de desarrollo. *Acta Sociológica*, 56, 9-36.
- Biglia, B. y Bonet, J. (2009). La construcción de narrativas como método de investigación psicosocial. Prácticas de escritura compartida. *FQS*, 10(1), 1-25.
- Blanco, M. (2011). Investigación narrativa: una forma de generación de conocimientos. *Argumentos*, 67, 135-156.
- Botero, P., Pinilla, V. E. y Lugo, N. V. (2011). Narrativas del conflicto sociopolítico y cultural de jóvenes en seis contextos locales de Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9(2), 97-126.
- Braum, V. y Clarke V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101. doi: 10.1191/1478088706qp063oa
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de literatura económica.
- Bourdieu, P. (2002). La “juventud” no es más que una palabra. En *Sociología y cultura* (pp. 163-173). México: Grijalbo, Conaculta.
- Bueno, M. (2006). La reconciliación como un proceso socio-político. Aproximaciones teóricas. *Reflexión Política*, 8(15), 64-78.
- Bueno, M. A. (2017). Políticas públicas de reconciliación. Un reto posible en la construcción y la sostenibilidad de la paz en Colombia. *Análisis político*, 90, 3-24.

- Cardona, M., Loaiza, J. y Ospina, H. F. (2008). Exclusión e inclusión: lectura de narrativas de un grupo de jóvenes constructores/as de paz. *Revista Colombiana de Educación*, 54.
- Foucault, M. (1999). *El orden del discurso*. Barcelona, España: Tusquets.
- Gómez, L. O. (2019). *Experiencias del conflicto armado e iniciativas de paz en el Caquetá. El conflicto armado y la escuela: iniciativas de paz y reconciliación en el Caquetá* (tesis de maestría). Facultad de Educación, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.
- Hedrera, L. y Álvarez, C. (2018). Los niños y las niñas recuerdan: memoria colectiva y participación en Memorial Paine, Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(2), 961-977.
- Herrera, M. C. y Pertuz, C. (2016). Educación y políticas de la memoria sobre la historia reciente de América Latina. *Revista Colombiana de Educación*, 71, 79-108.
- Herrera, M. C. y Rodríguez, S. P. (2016). Educación, subjetividades y memoria en procesos de transición política. *Revista Colombiana de Educación*, 71, 13-22.
- Jelin, E. y Lorenz, F. (2004). Educación y memoria: entre el pasado, el deber y la posibilidad. En E. Jelin y F. Lorenz (Comps.), *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado* (pp. 1-10). Madrid: Siglo XXI.
- Jiménez, A. (2012). El papel de la imagen, el imaginario y memoria política en Colombia. *Ciudad Paz-ando*, 5(2), 53-70.
- Jiménez, A., Infante, R. y Cortés, R. (2012). Escuela, memoria y conflicto en Colombia. Un ejercicio del estado del arte de la temática. *Revista Colombiana de Educación*, 62.
- Londoño, J. G. y Carvajal, J. (2015). Pedagogías para la memoria histórica: reflexiones y consideraciones para un proceso de innovación en el aula. *Ciudad Paz-ando*, 8(1), 124-141.
- Maldonado, C. (2012). Narrativa hipertextual mapuche: reconstrucción contrahegemónica del archivo mnémico. *Perspectivas de la comunicación*, 5(1), 17-26.
- Mendoza, J. (2004). Las formas del recuerdo. La memoria narrativa. *Athenea digital*, 6.
- Montealegre, Suárez y Vargas (2015). Tejiendo memoria. *Ciudad Paz-ando*, 8(1), 164-179.
- Ortega, P., Castro, C., Merchán, J. y Vélez, G. (2015). *Pedagogía de la memoria para un país amnésico*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ospina, M. C., Alvarado, M. A. y Fajardo, M. A. (2016). Hermenéutica e Investigación Social: Narrativas generativas de paz, democracia y reconciliación. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 987-999.
- Ospina, M. C., Alvarado, S. V. y Fajardo, M. A. (2018a). Subjetividades políticas de la primera infancia en contextos de conflicto armado: Narrativas colectivas de agencia. *Psicoperspectivas*, 17(2).

- Ospina, D. A., López, S., Burgos, S. B. y Madera, J. A. (2018b). La paz entre lo urbano y lo rural: imaginarios de paz de niños y niñas sobre el posconflicto en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(2), 943-960.
- Palacio, R. (2013). La condición de víctima en el marco del conflicto armado colombiano y el problema de la responsabilidad. *Prisma Social: revista de ciencias sociales*, 10, 459-485.
- Palacio, R. (2016). Narrativas y experiencias sobre la responsabilidad frente a las víctimas. Contribuciones para una educación ética en un contexto de guerra. *Teor. educ.*, 28(1), 227-244.
- Pardo, N. G. (2005). Representación de los actores armados en conflicto en la prensa colombiana. *Forma y Función*, 18, 167-196.
- Patiño, J. A. (2017). Prácticas familiares de paz: un acercamiento a las narrativas de jóvenes universitarios. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(2), 1207-1222.
- Pérez, M. A. (2016). Memorias de la violencia política en la narrativa de jóvenes escolares del sur del departamento de Casanare. *Revista Colombiana de Educación*, (71), 361-382.
- Pineda, E. y Orozco, P. (2018). Narrativas y relatos del Buen Vivir de infancias indígenas como estrategia de construcción de paz. *Revista Ciudad Paz-ando*, 11(1), 40-50.
- Pinilla, V. E. y Lugo, N. V. (2011). Juventud, narrativa y conflicto: Una aproximación al estado del arte de su relación. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9(2), 35-62.
- Posada, J., Briceño, P. y Munar, Y. (2017). Análisis de experiencias y dispositivos en construcción de paz desde una perspectiva intergeneracional-intercultural. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 505-517.
- Pulido, A. (2012). El desafío de la escuela contemporánea: de la sociedad del conocimiento a la sociedad del re-conocimiento. *Educación y Ciudad*, 22, 9-21.
- Red de Estudios en Memoria. (2015). El relato para salir del conflicto no puede ser solo la sanción y la memoria de los vencedores. *Ciudad Paz-ando*, 8(1), 228-240
- Rico, D. y Maza, M. (2017). Actitudes hacia la reconciliación social y apuntes para una política del perdón: casos en el Caribe colombiano. *Análisis Político*, 30(90), 140-153.
- Rodríguez, M. E. (2009). Las narrativas de los conflictos y la construcción de un enfoque de la seguridad humana. Análisis crítico del caso de Colombia. *Revista CS*, (3), 125-146.
- Sarbin, T. (Ed.). (1986). *Narrative psychology*. Nueva York: Praeger.
- Somers, M. (1996). Narrando y naturalizando la sociedad civil y la teoría de la ciudadanía: el lugar de la cultura política y de la esfera pública. *Zona abierta*, 77(78), 255-337.

- Tamayo, R. (2016). Ser re(des)conocido como víctima: las víctimas del conflicto armado colombiano en la obra copistas. *Palabra Clave*, 19(344), 919-937.
- Torres, L. (2016). Historia reciente en la escuela colombiana: acercamiento a las nociones de memoria, historia y conflicto. *Revista Colombiana de Educación*, (71), 165-185.
- Ureña, J. F. (2015). Montaje o historia con imágenes. Sobre la posibilidad de representar la violencia en Colombia. *Ciudad Paz-ando*, 8(1), 22-39.
- Vargas, S. (2010). Taller Los jóvenes y el Bicentenario. Una experiencia alternativa de enseñanza/aprendizaje de la Historia. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 4(1), 18-44.
- Villa, J. D. (2016). Perdón y reconciliación: una perspectiva psicosocial desde la no violencia. *Polis, Revista Latinoamericana*, 15(43), 131-157.
- Wilches, J. A. y Hernández, M. (2016). Jóvenes universitarios: percepciones y encuestas sobre conflicto armado y paz en Colombia. *Reflexiones*, 95(2), 33-55.

Agradecimientos

A la Universidad Católica Luis Amigó y al Ministerio de Ciencia Tecnología e Innovación, por el programa jóvenes investigadores.