

Artículos Originales

Narrar lo inenarrable. Creaciones metafóricas de estudiantes del Colegio Alfredo Iriarte en la enseñanza del conflicto armado en Colombia

Narrating the unnarratable. Metaphorical creations of students from Alfredo Iriarte School in the teaching of armed conflict in Colombia

Información

Fechas:

Recibido: 25/04/2025

Aceptado: 14/09/2025

Publicado: 31/12/2025

Correspondencia:

Leonardo Salamanca

Profeleo88@gmail.com

Conflicto de intereses:

En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.

Financiación:

Ninguna.

Agradecimientos

Esta investigación fue posible gracias al trabajo desarrollado por los estudiantes del Colegio Alfredo Iriarte, sus preguntas y reflexiones, me han enseñado a pensar lo inenarrable. Se extiende también agradecimiento especial al docente Nicolas Mena quien revisó algunos apartados de este texto.

Autorías

Edwar Leonardo Salamanca Ospina¹  0000-0001-6930-8423

¹ Secretaría de Educación de Bogotá, Colombia.

Cómo citar este trabajo

Salamanca Ospina, E. L. (2025). Narrar lo inenarrable. Creaciones metafóricas de estudiantes del Colegio Alfredo Iriarte en la enseñanza del conflicto armado en Colombia. *Revista de Cultura de Paz*, 9, 102–130. <https://doi.org/10.58508/cultpaz.v9.237>

RESUMEN

Introducción: El texto recoge los resultados parciales de una investigación desarrollada desde el año 2019, relacionada con la enseñanza del Conflicto Armado colombiano con estudiantes de 10° y 11° del colegio Alfredo Iriarte IED de Bogotá.

Método: La investigación se realiza desde el enfoque de la Teoría Fundamentada apoyándose en el uso del programa asistido de manejo de datos Atlas.ti, en el cual se han codificado 292 Documentos Primarios (DP) que son la suma de 127 encuestas exploratorias y una serie de Creaciones Metafóricas elaboradas por estudiantes.

Resultados: Desde los resultados se identificaron algunas dificultades en la representación conceptual de los estudiantes en relación al Conflicto Armado. Igualmente, se reconoce las potencialidades del uso de la metáfora para asumir estas dificultades desde estrategias de pedagogía de la memoria. El texto plantea la necesidad de enfrentar la esquizofrenia cognitiva que caracteriza la narrativa violentológica del Conflicto Armado en los escenarios escolares.

Conclusiones: Concluye que esto puede desarrollarse potenciando habilidades de pensamiento histórico que derivan en creaciones metafóricas y, particularmente, en cinco dimensiones pedagógicas en la enseñanza del conflicto identificadas por los datos del estudio: preguntas de representación, acuerdos narrativos, imaginación empática, objetos de representación y lugares de nominación..

Palabras clave: Enseñanza del Conflicto Armado; Metáfora; Pedagogías de la Memoria; Paz Imperfecta.

ABSTRACT

Introduction: This text gathers the partial results of research conducted since 2019 on teaching the Colombian Armed Conflict to 10th and 11th-grade students at Alfredo Iriarte IED School in Bogotá.

Method: The research is conducted using the Grounded Theory approach, supported by the use of the Atlas.ti data management software. A total of 292 Primary Documents (PDs) were coded, comprising 127 exploratory surveys and a series of metaphorical creations by students.

Results: The findings reveal challenges in students' conceptual understanding of the Armed Conflict. They also highlight the potential of using metaphors to address these challenges through memory pedagogy strategies. The text contemplates the need to confront the cognitive schizophrenia characterizing the violentological narrative of the Colombian Armed Conflict in educational settings.

Conclusions: It is concluded that this can be developed by enhancing historical thinking skills which lead to metaphorical creations and, specifically, five pedagogical dimensions in the teaching of conflict identified by the study data: *representation questions, narrative agreements, empathic imagination, objects of representation and places of nomination.*

Keywords: Teaching the Colombian Armed Conflict; Metaphor; Memory Pedagogies; Imperfect Peace.

Introducción

La escuela es un espacio clave para la construcción de narrativas sobre el conflicto armado en Colombia. Abordar el pasado violento en el ámbito escolar es un desafío complejo, especialmente si no se inscribe en un marco de referencia más amplio que el currículo. Preguntas como cuándo hablar de la barbarie, cómo hacerlo y con qué propósito plantean un reto fundamental en el plano narrativo.

Este texto plantea la creación metafórica como una herramienta pedagógica para construir escenarios de memoria, reconociendo el papel de la escuela en la institucionalización de narrativas sobre pasados violentos (Jelin, 2004) y entendiendo la Pedagogía de la Memoria como la reflexión y creación de experiencias educativas sobre el pasado reciente (Domínguez, 2019). Esta reflexión se fortalece a partir de los aportes del dramaturgo Pablo Gershanik, quien destaca el uso de la metáfora y la creación estética como una posibilidad de resiliencia (Gershanik, 2021).

Para desarrollar lo anterior, el trabajo se organiza en cinco momentos: primero, se aborda la metáfora como potencial pedagógico en la construcción de memorias y en el marco epistémico de la enseñanza del conflicto colombiano; segundo, se presenta la metodología de investigación y los insumos que la sustentan; tercero, se exponen algunos resultados y las preocupaciones que ha suscitado este ejercicio en torno a la enseñanza del conflicto armado; cuarto, se comparte la experiencia de los *Ejercicios Metafóricos* realizados por los estudiantes; y quinto, se presentan conclusiones sobre los alcances de la metáfora como un nodo teórico-práctico para pensar los retos didácticos y pedagógicos de enseñar la barbarie del conflicto desde la promoción de una cultura de paz.

Metáfora y Memoria

En este trabajo, la metáfora se plantea como una apuesta pedagógica. No se reduce a un recurso retórico, pues desde la lingüística se reconoce como un instrumento de conceptualización que hace posible la cognición humana (Ramírez, 2006). Su valor radica en que, al no limitarse a analogías semánticas, la metáfora no solo permite representar conceptos, sino también actuar y experimentar en el mundo de la vida cotidiana (Lakoff y Johnson, 1980): “El fundamento experiencial de la metáfora tiene que ver con que ella: aunque sea un fenómeno conceptual expresado lingüísticamente, pone en relación con una experiencia concreta -o un dominio experiencial- los objetos, acciones, personas o conceptos metaforizados” (Ramírez, 2006.p 104).

De este modo, al asumir el carácter experiencial de la metáfora en la enseñanza del conflicto armado, se parte de un mecanismo que no solo permite conceptualizar los horrores de la guerra o las bondades de la paz, sino que,

principalmente, busca hacerlos experiencia desde un enfoque narrativo. Esto conduce a otorgar sentido a hechos marcados por la barbarie, con el fin de reinterpretarlos y resignificarlos en clave de futuro.

De esta manera, las metáforas en la historia reciente del país han favorecido el diálogo social y una apuesta ético-política que visibiliza distintas dimensiones del pasado violento. Las organizaciones de víctimas y de la sociedad civil han encontrado en el *lenguaje metafórico* una estrategia para dar testimonio y situar en el espacio público el horror desde lo simbólico. Así lo muestran los pañuelos de las Abuelas de Plaza de Mayo en Argentina o las botas de caucho usadas por las madres de las ejecuciones extrajudiciales, mal llamadas “falsos positivos”, en Colombia.

En definitiva, las metáforas han ocupado un lugar central en los movimientos de derechos humanos en Colombia y en América Latina. Las tortugas en el caso de Ayotzinapa en México, las botas de caucho en Colombia y los pañuelos de las Abuelas de Plaza de Mayo en Argentina no solo narran, sino que también se inscriben en procesos de denuncia, acceso a la justicia y reparación colectiva (Benavides et al., 2023; Rodríguez, 2011; Ghilarducci, 2018).

La producción de estas narrativas es diversa, (botiquines contra el olvido, tejidos y costureros de la memoria, siembras de árboles, mandalas, contra monumentos, murales, grabados, obras arquitectónicas, entre otras apuestas artísticas) y comparten por lo menos dos planos. Por un lado, se inscriben en los trabajos de memoria del conflicto armado realizado por las víctimas; por otra parte, son escenificadas para que sean vistas e interpeladas por los *testigos de segundo orden*, es decir sujetos que no necesariamente han vivido de forma directa eventos de violencia en el conflicto (Zuluaga, 2019) pero que no por eso, son ajenos a narrar o comprender la barbarie.

En este sentido, algunas investigaciones han reconocido el potencial de la metáfora como estrategia discursiva en el fortalecimiento de la cultura de paz y la memoria histórica, aunque a veces este reconocimiento no se haga de manera explícita en el contexto social de las aulas (Marín y Ortiz, 2020).

Un ejemplo de la metáfora como ejercicio experiencial, es el trabajo de Pablo Gershanik (2021), quien desarrolla este aspecto desde la pregunta cómo dar sentido a los pasados traumáticos a partir del uso estético e investigativo de la construcción de metáforas. Su trabajo sobre Maquetas Íntimas, le ha permitido encontrar un puente testimonial autobiográfico, para trazar la historia de su padre desaparecido en la dictadura Argentina. La metáfora en esta línea, aparece como un ejercicio testimonial que acude a diversidad de formatos, se sirve de objetos y archivos para potenciar la memoria creativa (Argañaraz, 2023)

Al configurar la metáfora desde este lugar, Pablo Gershanik la caracteriza como una posibilidad teatral:

Yo siempre pienso que el teatro no lo hacemos en el escenario y no lo hacemos tampoco en la retina del espectador. Sucede en algún lugar en el medio. En algún lugar donde dos mundos imaginarios se encuentran y construyen un tercer mundo. Y ese tercer espacio, ese el tercer cuerpo que para los medios literarios justamente es la metáfora o la poesía, pues para nosotros es en este caso las maquetas (Gershanik, 2022).

Hablar de la metáfora en este tema implica reconocer al menos tres escenarios. Primero, las metáforas tienen un carácter experiencial: no solo sirven para nombrar el horror y la esperanza, sino que ayudan a ubicarnos en la realidad y a actuar. Segundo, cuando las metáforas tratan pasados traumáticos, permiten entender la memoria como un espacio creativo desde el cual se pueden pensar pedagogías para la paz. Y tercero, la metáfora plantea un reto narrativo, expresado en la pregunta: *¿cómo narrar lo inenarrable?*, como señala Gershanik:

Narrar una historia que uno narrándola de manera directa no tendría posibilidad ni de nombrar, ni tampoco un espectador de integrar, dado que el horror como bien sabemos, si uno lo narra de manera directa es muy difícil de conversar y de pensar juntos (Teatrox-Identidad Asoc Civil, 2021, 19m 05s)

La Enseñanza del Conflicto Armado en Colombia

La enseñanza del conflicto armado es un campo clave que surge con la inclusión de la historia reciente desde finales de la década del 2000 (Arias, 2018). Este proceso se desarrolla junto a diversas iniciativas legales que promueven la reflexión sobre la experiencia de las víctimas, como la Ley de Justicia y Paz (2005), la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras (2011), la Cátedra de Paz (2014), los informes del Centro Nacional de Memoria Histórica y los trabajos de la Comisión de la Verdad derivados del acuerdo de paz entre el Estado colombiano y las FARC-EP.

No obstante, la vinculación del tema particularmente en la Escuela, presenta ciertos problemas. En primer lugar, dificultades para aludir a la historia del conflicto sin falsedades, inexactitudes y sesgos morales (Arias, 2018). En segundo lugar, la baja difusión de trabajos pedagógicos sobre el conflicto armado y una perspectiva cognitivista con énfasis en los estándares curriculares, donde la historia reciente no ocupa un lugar central más allá de algunos aspectos evaluativos diseñados para las pruebas de competencias externas (Rodríguez y Sanchez, 2009).

Parte de esa conclusión, sigue siendo planteada en varias investigaciones, Herrera et al (2013) señalan la ausencia de políticas sistemáticas por parte del Estado para incorporar los hechos de la violencia política en la enseñanza de la historia reciente. Incluso, algunas investigaciones argumentan la negación de la existencia del conflicto armado interno en la narrativa curricular

que atravesó la creación de los lineamientos curriculares del MEN en el 2004 (Gonzales, 2015).

Por su parte, Arias (2018) afirma que las versiones escolares sobre el pasado reciente en educación básica no han contado con suficiente investigación, además de la poca atención que han recibido los análisis sobre planes de estudio, clases y memorias docentes cuando se incorporan temas de violencia política en el aula.

Similar conclusión encuentra Sierra (2016), quien plantea que en comparación con la producción académica que se tiene sobre el conflicto armado, el tratamiento curricular en la escuela es escaso, así como los trabajos que den cuenta sobre propuestas pedagógicas específicas del tema.

Estas dificultades han planteado la necesidad de criticar el enfoque de las Ciencias Sociales Integradas y hacer un llamado a volver al campo disciplinar de la enseñanza de la historia en el currículo escolar, tanto por agentes intelectuales o maestros en ejercicio (Castro, 2021). No obstante, algunos manifiestan una sobredimensión que se le asigna al retorno de la historia disciplinar a la escuela¹, en tanto, ni la enseñanza “pura” de la historia o la interdisciplinariedad de las ciencias sociales, garantizan la formación de sujetos políticos propositivos (Ramos, 2017).

En los pocos trabajos que abordan el pensamiento de los estudiantes sobre el conflicto armado, se destaca los marcados vacíos e imprecisiones que estos tienen sobre el tema. Por ejemplo, la pobre identificación de actores y causas sobre el surgimiento de las guerrillas (Larremendy 2002 en Arias 2018), la dificultad para abordar el origen del conflicto en donde prima una visión que responsabiliza mayoritariamente a la guerrilla insistiendo en una visión moralista entre malos y buenos (Higuera 2015 en Arias 2018).

Asimismo, diversas investigaciones destacan que los prejuicios morales en torno al conflicto armado tienden a reducir la comprensión compleja del pasado reciente (Arias, 2015). En relación con políticas como la implementación de la Cátedra de Paz, algunos estudios señalan que, pese a la cercanía de grupos armados a escuelas urbanas, los estudiantes presentan una comprensión fragmentada del conflicto y una tendencia a negarlo en contextos urbanos (Castro, 2021). Otros trabajos subrayan la descontextualización de la Cátedra de Paz y la necesidad de articular saberes comunitarios y territoriales para fortalecer propuestas pedagógicas de educación para la paz (Corrella, 2024).

La mayoría de estas dificultades las ratificó la Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia de Colombia (CAEHC) que, en su estudio publicado en

¹ Para el caso colombiano desde 1984 con el decreto 1002 se dejó de enseñar de forma independiente las áreas de Geografía e Historia en las escuelas y se integraron a un área denominada Ciencias Sociales. Para 1994 con la Ley 115 de Educación este enfoque siguió y se consolidó con el diseño de Lineamientos Curriculares para Ciencias Sociales en el 2002, los Estándares Curriculares de 2004 y los Derechos Básicos de Aprendizaje para Ciencias Sociales de 2016.

el 2022, manifiesta un claro silencio curricular para abordar el conflicto armado en Colombia, dejando como consecuencia que los estudiantes tengan miradas superficiales, fragmentadas y poco críticas sobre el tema. Se resalta la encuesta a más de 14000 estudiantes:

Al preguntarle a los estudiantes de básica primaria, básica secundaria y media sobre si saber y conocer de historia contribuye a la paz, se evidenció que lo valoran en gran medida el 32,98%, moderadamente el 45,44%, muy poco el 18,48% y en nada el 3,10%; lo que deja claro las difíciles realidades educativas en relación con el conocimiento de la historia, la falta de relación por parte de los estudiantes entre dicho conocimiento y el ejercicio de la ciudadanía, así como un bajo desarrollo del pensamiento histórico, que sería reflejo de las deficiencias en la formación, en términos generales, de la población Colombiana sobre estos temas (CAEHC, 2022. p 25).

A pesar de estas dificultades, en las escuelas se han desarrollado diversas estrategias pedagógicas para abordarlas. Entre ellas se destacan el uso de software educativo (Rodríguez y Sánchez, 2009), las pedagogías de la memoria en el aula (Londoño y Carvajal, 2016), propuestas artísticas (Herrera y Pertuz, 2016), los recursos del Centro Nacional de Memoria Histórica (2015), el uso de herramientas audiovisuales (Arias, 2016) y, más recientemente, los materiales didácticos impulsados por la Comisión de la Verdad, como la iniciativa La escuela abraza la verdad (CEV, 2023).

En este escenario, el reto es aterrizar el conflicto armado en el aula, hacerlo hablar y reflexionar de manera crítica teniendo en cuenta la experiencia singular de los sujetos que hacen parte de la escuela, principalmente estudiantes, familias y docentes. Y, sobre todo, hacer de este tipo de ejercicios pedagógicos un lugar para pensar escenarios de paz perfectibles y esperanzadores sin exaltar el negativismo que la historia de la violencia puede exacerbar.

En relación a lo anterior algunos advierten que “La sobreexposición de los estudiantes al dolor de las víctimas puede no cumplir con el propósito de sensibilizarlos y si corre el riesgo de hundirlos en el pesimismo, la tristeza y la desilusión si el profesor no hace un manejo pedagógico adecuado de los testimonios” (Ramos, 2017 p. 56).

Metodología

La investigación se desarrolló en el Colegio Alfredo Iriarte IED, institución de carácter público de la ciudad de Bogotá. Este colegio se encuentra en la localidad 18 Rafael Uribe en el barrio Chircales. Recibe estudiantes que residen principalmente en los barrios las Lomas, Bochica Sur, Marruecos, Molinos 1 y 2, Cerros de Oriente, Diana Turbay entre otros. El colegio ofrece educación en los grados de primaria, bachillerato y media en tres sedes, la investigación se realizó en la sede A con estudiantes de grado 10 y 11 del ciclo de me-

día, que tienen una edad que oscila entre los 14 y 17 años. Según datos del Sistema Integrado de Matricula el colegio atiende principalmente a familias provenientes de los estratos 1 y 2².

Los insumos de análisis fueron recogidos desde el año 2019 con diferentes cohortes de estudiantes de la siguiente manera: 2019 décimo grado; 2022 undécimo grado; 2023 decimo grado. Parte de este proceso fue interrumpido en el contexto de la emergencia de la propagación del Covid 19 y lo que significó la estrategia de educación a distancia y retorno paulatino a las aulas.

Los datos se analizaron desde el enfoque de la Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 1967). Se asume la Teoría Fundamentada como una metodología “para desarrollar teoría a partir de datos que son sistemáticamente capturados y analizados; es una forma de pensar acerca de los datos y de poderlos conceptualizar” (Sandoval, 2002. p 71). Esta metodología busca establecer un proceso minucioso de sistematización de información que permita elaborar teorías o en su defecto aseveraciones razonables desde los propios datos empíricos de la investigación.

Para ello se adopta un proceso de retroalimentación continua (Carrero et al., 2012) que incluye varias estrategias: el muestreo y la saturación teórica para asegurar datos suficientes; el método comparativo constante para identificar similitudes y diferencias; la codificación de la información para organizar y conceptualizar los datos; la elaboración de memos como notas de reflexión del investigador; y, finalmente, la construcción de una teoría formal a partir del análisis sistemático de los datos³.

Todo el proceso se desarrolló utilizando el programa Atlas.ti, un sistema de análisis de datos asistidos por ordenador (CAQDAS por sus siglas en ingles). Este software se ha estructurado como el principal soporte informático de la Teoría Fundamentada y tanto sus limitaciones y ventajas en la investigación cualitativa en educación, han sido ampliamente discutidas (San Martín, 2014).

Los datos sistematizados en Atlas.ti obedecen a una serie de actividades pedagógicas impulsadas principalmente desde el área de ética y valores, en especial desde la implementación de la Catedra de Paz. En total se codificaron 292 Documentos Primarios (DP)⁴ que son la suma de 127 encuestas y una serie de productos realizados por los estudiantes de las tres cortes mencionadas bajo la estrategia didáctica de *Metáforas para la Paz*.

El proceso de recolección de información se desarrolló en tres fases.

2 Ver Tableros de Caracterización de Colegios <https://smece.educacionbogota.edu.co/tableros-smece>

3 Cabe señalar que para este trabajo no se ha llegado a consolidar una teoría formal, por ello se habla de resultados parciales de investigación.

4 Documentos primarios hace referencia a las Fuentes de datos representadas en textos, fotografías, audio, video, etc (San Martín, 2014).

Fase 1. Aplicación de Encuestas

En primer lugar, en 2019 se aplicaron encuestas de opinión a estudiantes de grado décimo al inicio del año escolar. La encuesta incluyó 34 preguntas orientadas a identificar sus conocimientos sobre el conflicto armado. Estas se organizaron en cinco dimensiones de análisis: dimensión temporal del conflicto, hechos emblemáticos, actores, conceptos asociados y percepción de los derechos humanos en Colombia (Tabla 1).

Tabla 1. Dimensiones y preguntas encuesta sobre Conflicto Armado en Colombia. Fuente: Elaboración Propia

Dimensiones	Preguntas
Temporal	Desde qué periodo o fecha cree usted que se debe hablar del conflicto en Colombia
Identificación de Hechos emblemáticos	Mencione 5 hechos históricos fundamentales para entender el conflicto armado en Colombia Mencione cinco causas que crea son el origen del conflicto en Colombia Mencione 5 hechos concretos de violación de derechos humanos que se hayan presentado en el conflicto en Colombia Mencione 5 hechos de paz que crea son fundamentales para entender el conflicto en Colombia Podría definir qué fue la Unión Patriótica Sabe qué fue el Acuerdo de Santa fe de Ralito En Colombia han existido dictaduras Cuántos desplazados internos cree que hay en Colombia Podría explicar que es la Ley de Justicia y Paz de 2005 Podría explicar que es la Ley de víctimas y restitución de tierras de 2011
Identificación de actores	Mencione los nombres de los actores armados del conflicto en Colombia Cree que el ejército colombiano es un actor armado en el conflicto Mencione el nombre de los grupos armados en la actualidad Mencione el nombre de por lo menos 5 personas defensoras de derechos humanos en Colombia Podría decir las diferencias entre Ejército y Policía Nacional
Definición de conceptos asociados	Defina las siguientes palabras: (Grupo Guerrillero, Grupo Paramilitar, Crimen de Estado, Exilio, Acumulación de tierras, Narcotráfico, Falso positivo, Terrorismo, Derecho de rebelión, Derechos Humanos, Derecho Internacional Humanitario, Despojo de tierras, Crimen de lesa humanidad, Restitución de tierras, Comisión de la verdad, Justicia Transicional).
Percepción situación de DDHH	Cree que la situación de derechos humanos en Colombia ha venido mejorando ¿por qué? Cuál es su opinión sobre la situación de líderes sociales en Colombia

Esta primera fase permitió obtener un diagnóstico sobre los discursos desde los cuales los estudiantes analizaban el conflicto armado colombiano. La encuesta se asumió como un instrumento de investigación sociológica que permite reconocer actitudes, valores y creencias, así como analizar variables que no se observan de manera directa, sino que se infieren a partir de las respuestas a preguntas concretas (Alaminos, 2023). Las encuestas se aplicaron en el aula de clase y posteriormente fueron transcritas para su análisis en el software Atlas.ti.

Fase 2. Elaboración de Metáforas sobre el Conflicto

La segunda fase consistió crear metáforas sobre el conflicto armado colombiano. La primera metáfora fue desarrollada en el 2019 por estudiantes de grado décimo⁵. Se derivó de un primer análisis de las encuestas, en donde se advertía del desconocimiento por parte de los estudiantes de la complejidad de los actores del conflicto, especialmente del reconocimiento del paramilitarismo.

Por ello, se propuso pensar el paramilitarismo como una máquina, específicamente como un vehículo, a partir de preguntas orientadoras como: ¿cuál es el motor del paramilitarismo?, ¿cuáles son sus llantas?, ¿sus espejos?, ¿sus ventanas y puertas?, ¿sus luces?, ¿sus frenos?, ¿su acelerador? y ¿cuál es su combustible?

El ejercicio se realizó de manera individual mediante bocetos, que luego fueron discutidos de forma grupal en cada curso (1001, 1002, 1003 y 1004), con el fin de construir dos vehículos por curso: uno para representar la guerra y otro la paz en Colombia (Figura 1). De este proceso se escanearon 37 bocetos para su codificación en Atlas.ti, junto con fotografías de los productos grupales. Además, se analizaron tres entrevistas grupales con estudiantes líderes, un audio de una exposición del curso 1003 y un video con la presentación de dos vehículos creados en el curso 1002.

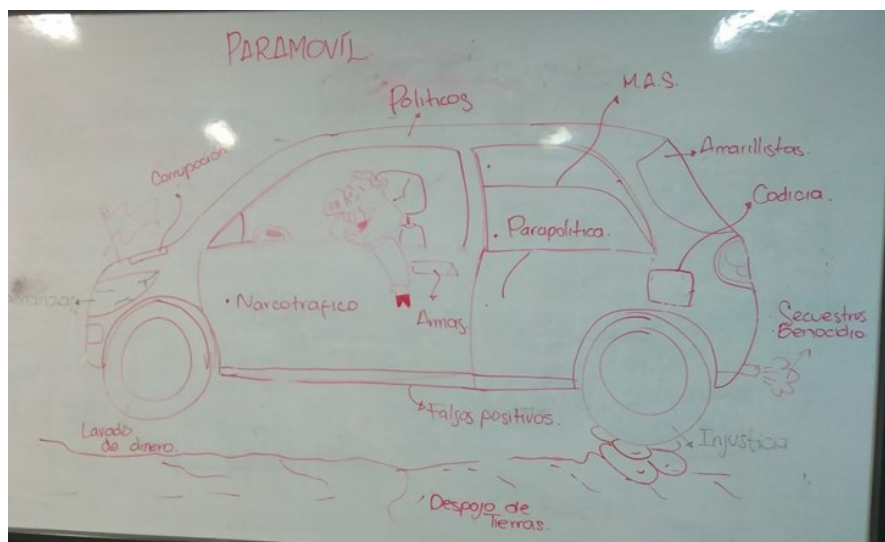


Figura 1. Ejemplo Boceto colectivo Metáfora Carro del Paramilitarismo Fuente: Archivo del Autor

⁵ Parte del desarrollo de esta experiencia puede ser consultada en <https://materialesprofeleo88.wordpress.com/category/metáforas-para-la-paz/>



Figura 2. Metáforas para la paz. Exposición Museo Itinerante Centro de Desarrollo Comunitario la Victoria San Cristóbal. Fuente: Archivo del Autor

La segunda metáfora se desarrolló en 2022 con estudiantes de grado undécimo y consistió en un ejercicio performativo basado en la representación de historias del libro *Cuando los pájaros no cantaban* (Comisión de la Verdad, 2022), que recoge testimonios de víctimas del conflicto. Las historias fueron representadas mediante cómics escenificados por los estudiantes, de los cuales se codificaron 17 como Documentos Primarios en Atlas.ti.

La tercera metáfora se llevó a cabo en 2023 con estudiantes de grado décimo y consistió en representar hechos o periodos del conflicto a través de la figura del “año viejo”. Desde una apuesta estética, los estudiantes elaboraron bocetos guiados por preguntas como: ¿cómo vestiría el año viejo?, ¿qué llevaría en sus bolsillos?, ¿qué objetos y símbolos lo representarían? y ¿qué género tendría? Posteriormente, estas ideas se materializaron en una construcción estética real.

Los años viejos se presentaron en una exposición titulada “Un año viejo entre las huellas del conflicto” (Figura 3). De esta experiencia se generaron varios productos para su codificación en Atlas.ti: 13 bocetos de los años viejos expuestos, 12 fichas explicativas de cada año viejo (Figura 4), 9 videos explicativos de autoría de los estudiantes y varias fotografías.



Figura 3. Ejemplos de Años Viejos. Fuente: Archivo del Autor



FICHA EXPOSICIÓN

TÍTULO:	ACUERDO DE PAZ (2011-2016)
AUTORES:	Mariana Giraldo Danna Torres
TECNICA Y MATERIALES:	El muñeco: Es un peluche con ropa militar, esta relleno de papel periódico con ropa, y la mayoría de cosas que tienen son cosas que el usaba en su época de guerra
RESUMEN:	Acuerdo de paz (2011-2016) su nombre es Manuela Santos Londoño, sus apellidos provienen de los dos principales representantes del acuerdo. En su nariz y otras partes de su cuerpo podemos ver sangre que está siendo limpiada por el pañuelo que está en su mano izquierda, simbolizando el querer remendar los daños hechos en el transcurso de este conflicto. En sus manos podemos ver dos pulseras, una con los colores de la bandera y otro con la palabra paz, simbolizando el propósito del acuerdo. Podemos ver en la ropa algunas aberturas cosidas, pero estás jamás llegarán a cerrarse por completo, simbolizando las heridas que causó este conflicto que ni el acuerdo de paz podrá remendar. Drogas y armas en una basura representando que van a renunciar a las armas y el control de las drogas ilícitas. Los votos que podemos ver son votos de algunos campesinos, demostrando que te estos van a poder tener participación política. Cada detalle representa un parámetro del acuerdo.
FUENTES:	Contenidos del Acuerdo. Función Pública. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gerentes/Modulo1/tema-4/2-contenido-acuerdo.html ABC del Acuerdo Final. https://www.cancilleria.gov.co/sites/default/files/cartillaabdelacuerdofinal2.pdf

Figura 4. Ejemplo Ficha de Explicativa Año Viejo Acuerdo de Paz. Fuente: Archivo del autor

Fase 3. Codificación y análisis de datos

La tercera fase de la investigación se desarrolló en 2024 y consistió en la codificación de la información recopilada desde 2019. El estudio no buscó ser longitudinal ni representativo, sino resaltar el discurso explicativo de los participantes y el valor interpretativo de sus producciones narrativas, es decir, su significatividad (Perelló, 2009). En total, se incorporaron 292 archivos -entre fotografías, videos, textos y otros materiales audiovisuales- a la Unidad Hermenéutica de Atlas.ti, asignando a cada uno un código de identificación de Documento Primario.

Cada documento fue valorado desde sus unidades textuales. Por ejemplo, las encuestas contemplan datos sociodemográficos básicos, edad, género y curso, preguntas temáticas y de percepción. Por su parte las unidades textuales de las metáforas son más complejas. Aquí se valoraron los títulos, imágenes, dibujos, sátiras, objetos, lugares, hitos históricos, intensiones estéticas, reflexiones cortas, lenguajes, entre otras.

Dado el volumen de información se seleccionaron citas con ideas fuerza. Esto permitió entrever sentidos, conceptos y discursos por parte de los estudiantes. El proceso inductivo generó la emergencia de códigos, que leídos de forma comparada orientaron la creación de categorías y memos de trabajo sobre lo que iba hilándose en la investigación.

Cuatro criterios de validación se destacan en este proceso. En primer lugar, obtener un *consistencia metodológica* a partir del enfoque de Teoría Fundamentada, acudiendo a la codificación abierta, el método comparativo constante y la elaboración de memos que posibilitaron que las categorías emergieran desde los propios datos.

El análisis de 292 documentos primarios de manera progresiva con el soporte de Atlas.ti permitió alcanzar cierto grado de saturación teórica en algunas categorías, especialmente relacionadas con vacíos conceptuales, visiones violentológicas y dimensiones pedagógicas de las metáforas.

En segundo lugar, se hizo una *triangulación de fuentes y formatos* que permitió no limitar la investigación a un solo tipo de instrumento. Se pudieron articular así encuestas abiertas, bocetos individuales, producciones colectivas, entrevistas grupales, registros audiovisuales y objetos estéticos elaborados por estudiantes. Si bien, esta diversidad de instrumentos significa un gran esfuerzo analítico, la creación de redes semánticas permitió contrastar narrativas e identificar recurrencias en los discursos de estudiantes principalmente en hallazgos relacionados con la causalidad histórica, temporalidad del conflicto y representación de actores armados.

En tercer lugar, las características de los instrumentos llevan a considerar una *densidad interpretativa* y una *contextualización* de los datos. Es decir, las categorías fueron emergiendo no de forma aislada, sino ancladas a los con-

textos pedagógicos, territoriales y generacionales de los estudiantes, lo que podría sugerir una posible transferibilidad de los resultados en escenarios educativos similares, sobre todo en una ciudad como Bogotá. De ahí, que haya sido necesario acercarse a las metáforas desde descripciones detalladas, cuidando mucho la textualidad elaborada por los propios estudiantes para proceder a codificarlas e interpretarlas.

En cuarto lugar, la validez de estos datos cualitativos pasa por una *reflexión investigativa* en dialogo con enfoques teóricos y epistémicos. En especial lo concerniente al enfoque de Pedagogías de la Memoria y teorías como *Paz Imperfecta*, permitió orientar algunas lecturas de los datos, pero sin clausurar su complejidad.

Esto posibilitó identificar tensiones, limitaciones y contradicciones -como por ejemplo la dificultad para narrar hechos de paz frente a la centralidad de la violencia- que, si bien advierten algunos de estos enfoques, no siempre son desmenuzados en profundidad. De tal modo que este trabajo puede parecer en ocasiones muy descriptivo porque metodológicamente las características de los datos lo demandan.

Resultados

Los primeros resultados de la investigación evidenciaron grandes vacíos en el conocimiento de los estudiantes sobre el conflicto armado colombiano. A partir de 127 pruebas diagnósticas, con 34 preguntas abiertas cada una, se recopilaron 4.318 respuestas. De estas, 2.003 (46%) fueron clasificadas como *desconocimiento*, ya que los estudiantes respondieron “no sé” o dejaron la pregunta en blanco, lo que confirma hallazgos de estudios previos sobre vacíos conceptuales (Arias, 2015). Además, entre las respuestas contestadas, se identificó un número significativo de errores.

Las redes semánticas creadas en Atlas.ti también nos permitieron recrear visualmente las narrativas que los estudiantes tienen sobre el conflicto armado, entre ellas destacamos las siguientes:

Visión Narcotizada del Conflicto

La visión causal relacionada con la pregunta *mencione cinco causas que crea son el origen del conflicto en Colombia*, planteó una clara limitación para enunciar causas concretas sobre el conflicto armado colombiano. Por una parte, las afirmaciones que dieron los estudiantes fueron muy generales, destacando una visión narcotizada del conflicto, esto se enmarca también en la recurrente enunciación de la figura de Pablo Escobar como un actor del conflicto, identificado así en la respuesta de 50 estudiantes, es decir el 39%, de los 127 que hicieron la prueba diagnóstica.

Vacío de Causalidad Histórica

Esta dificultad para identificar causas estructurales, como lo puede ser el problema de la tierra, de la cual solo se obtuvieron 4 respuestas específicas en contraste con un planteamiento narcotizado del conflicto, también viene relacionado con una visión simplista de enunciar el origen asociado a un actor en específico, principalmente las guerrillas.

Expresiones como “el origen del conflicto son las FARC” o “el origen del conflicto son los grupos armados” evidenciaron que, además de señalar causas poco explicativas, no existe un pensamiento claro de causa-efecto sobre el conflicto. Incluso, algunas consecuencias, como las relacionadas con la violación de los DD. HH., son interpretadas como causas. Las respuestas suelen ser vagas o generalizadas -por ejemplo, “por la injusticia” o “por el poder”- y carecen de un análisis detallado o de una explicación profunda de los factores que originaron y sostuvieron el conflicto a lo largo del tiempo. Esto sugiere una comprensión superficial de sus causas estructurales y multifactoriales.

Esto evidencia una necesidad curricular en la enseñanza del conflicto: fortalecer la capacidad de causalidad histórica. Esta habilidad, destacada por la CAEHC (2022), permite a los estudiantes comprender las acciones que generan determinadas consecuencias y relacionar rupturas y continuidades en los procesos históricos. En este sentido, la enseñanza de la historia debe promover en los estudiantes explicaciones causales e intencionales, en las que hechos, actores y contextos se integren de manera coherente (Santisteban, 2010 en CAEHC, 2022).

Ausencia de visión temporal

Similar situación se observó en las preguntas relacionadas con establecer el contexto temporal desde el cual hablar del conflicto armado. Si bien, esta es una discusión no zanjada por diversas voces de la academia, como lo puso en evidencia *La Comisión Histórica del Conflicto Armado y sus Víctimas en Colombia* (Pizarro, 2015), sí es un derrotero importante en la enseñanza escolar del conflicto.

Desde los datos de la prueba, se pudo establecer que, para algunos estudiantes la temporalidad del conflicto se enmarca en los años 60 del siglo XX, para otros en el siglo XIX e incluso el periodo de independencia. La década de los ochenta también aparecen como referentes temporales “Desde el siglo XX con los atentados y el narcotráfico” “Desde que estuvo Pablo Escobar empezaron más problemas con nuestro país”. Expresiones como “siempre ha existido” o “es algo que se perpetua en el tiempo” permitieron reconocer una dificultad para identificar algunos hitos temporales desde los cuales situar el conflicto.

Muchas de las respuestas codificadas como “Desconocimiento” se relacionaron con el código temporalidad del conflicto. Hay menciones erróneas

o exageradas, como la idea de que el conflicto comenzó en 1500. Algunos mencionan fechas específicas como 1948, 1950, o la década de 1960, que coinciden con eventos históricos importantes como el asesinato de Jorge Eliécer Gaitán y la creación de las guerrillas. Lo anterior nos permitió identificar la necesidad de contextualizar la temporalidad del conflicto en tanto se evidenció una comprensión vaga o inexacta de la duración y el inicio del mismo.

Sesgos enunciativos sobre actores del conflicto

Otra dificultad identificada fue la escasa comprensión de la diversidad de actores del conflicto. La mayoría de los estudiantes mencionó principalmente a las guerrillas, especialmente a las FARC-EP, seguidas del ELN y el M-19. En contraste, fueron pocas las respuestas que incluyeron a los grupos paramilitares, lo que evidenció la necesidad de visibilizar el carácter multicausal y la pluralidad de actores del conflicto. De hecho, el código "Paramilitarismo" apareció con menor frecuencia que otros, lo que indica que este tema no está suficientemente presente en el conocimiento de los estudiantes.

Igualmente, algunos estudiantes mostraron confusión al diferenciar ciertos actores, como guerrillas y paramilitares, y ejército y policía. En el caso de considerar al ejército como actor el 40 % de los estudiantes manifestó que sí, mientras un 30 % no lo considero así y otro 30 % presentaron percepciones ambiguas, reconociendo que el ejército puede o no ser un actor del conflicto dependiendo del contexto.

En este punto, también fue interesante la enunciación de actores desde algunos personajes, entre ellos Alvaro Uribe, Gustavo Petro, Gacha, los Hermanos Castaño, Mono Jojojoi, Timochenko, entre otros. Lo que sugiere que los estudiantes perciben una conexión entre las decisiones políticas y las dinámicas del conflicto armado. Uribe, por ejemplo, es mencionado frecuentemente, probablemente debido a su papel como presidente durante una fase intensa del conflicto armado y su política de seguridad democrática.

Ausencia de una perspectiva de Paz

En la fase diagnóstica fue clave analizar la perspectiva de paz de los estudiantes (Figura 5 y 6). Dos aspectos sobresalieron. Primero, al responder una pregunta sobre hechos relacionados con la paz, se obtuvieron 150 respuestas centradas principalmente en el desarme y la desmovilización, con poca referencia a la reintegración. Esto mostró que los estudiantes conciben la paz sobre todo como un acuerdo para dejar las armas. En consecuencia, se evidenció una dificultad para comprender la paz de manera más amplia, ya que pocas respuestas incluyeron elementos como justicia especial, verdad, restitución de tierras, reconciliación o reparación a las víctimas.

En segundo lugar, dentro de las respuestas dadas por los estudiantes en relación a los hechos fundamentales para entender el conflicto, se obtuvieron 351 notas, de las cuales solamente 7 se relacionaron con el proceso de paz como hecho fundamental. Lo anterior permitió establecer que no hay una perspectiva en clave de historia de la paz por parte de los estudiantes, en contraposición a otro tipo de hechos claramente reconocidos como algunas masacres, conflictos bélicos y asesinatos de líderes políticos.

Es decir, prevalece una visión violenta del conflicto y una clara incapacidad para identificar aquellos hechos de paz que hacen parte recurrente en la historia del conflicto colombiano. El reto sin duda sigue siendo el enunciado por Muñoz y López (2004) en tanto fue un llamado a recuperar la perspectiva de una historia de la paz, para reconocer y explicar las conductas humanas que están presentes aun en una historia violenta.

Igualmente, se evidenció desconocimiento o confusión en algunas respuestas, donde los estudiantes no mencionan hechos de paz específicos o muestran poca claridad sobre qué procesos o eventos pueden considerarse hechos de paz. De las pocas respuestas algunas la vincularon el acceso a derechos, como la educación y la salud o igualdad para mujeres. Otros a la terminación de crímenes de lesa humanidad como el secuestro o prácticas delictivas como el narcotráfico. Y de manera reducida algunos mencionaron temas de reparación como acceso a la verdad y restitución de tierras. En contraposición la mayoría de respuestas enuncian como hecho fundamental el acuerdo del 2016.

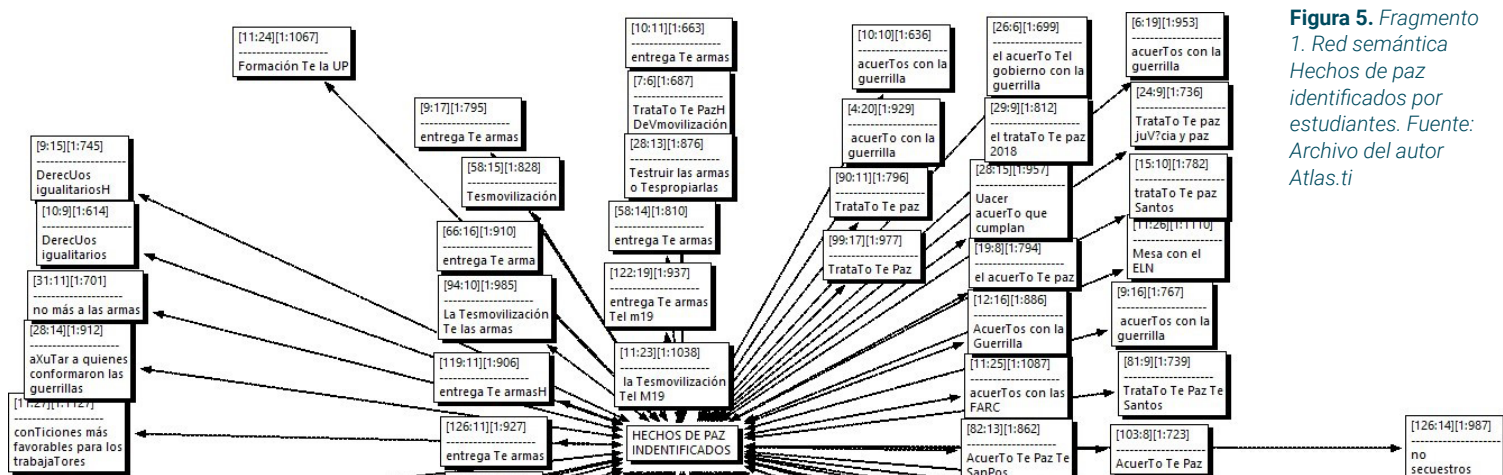
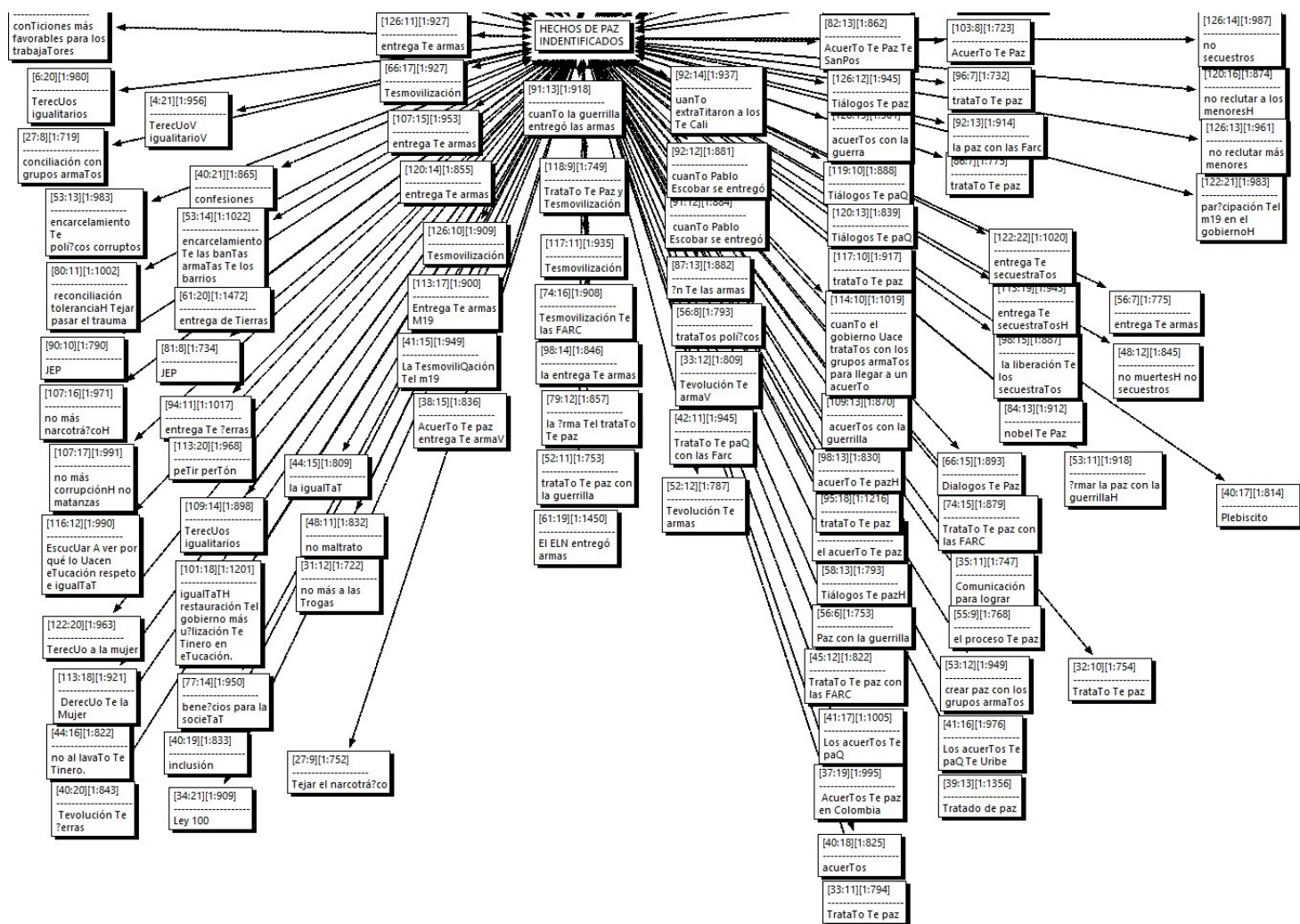


Figura 5. Fragmento 1. Red semántica. Hechos de paz identificados por estudiantes. Fuente: Archivo del autor Atlas.ti



Si bien son más los elementos de análisis que permitió hacer esta fase de diagnóstico, pasaremos a determinar qué resultados destacamos de la implementación de las estrategias didácticas de las metáforas, las cuales se quieron por los resultados de la fase diagnóstica.

Figura 6. Fragmento 2. Red Semántica Hechos de paz identificados por los estudiantes. Fuente: Archivo del Autor Atlas.ti

Potencialidades pedagógicas de la metáfora en la Enseñanza del Conflicto Armado

Las tres metáforas trabajadas permitieron construir un lenguaje metafórico para aproximarse al conflicto armado desde una pedagogía de la memoria. Se trata de creaciones de *testigos de segundo orden*: narrativas que no provienen de víctimas directas, sino de sujetos interpelados por el conflicto, a quienes se les brinda un espacio para expresar y dar sentido a lo ocurrido. Esto es similar al lugar testimonial que ocupan quienes visitan espacios de memoria y plasman sus emociones, donde la experiencia discursiva y el plano narrativo son centrales (Zuluaga, 2019).

Un primer aspecto a destacar es que las preguntas de representación -como ¿cuál es el motor del paramilitarismo?, ¿cuáles son sus frenos?, ¿cuál es su

combustible?, o en el caso de los años viejos, ¿qué vestimenta representaría el movimiento estudiantil de la séptima papeleta? y ¿qué llevaría en su billete-
ra?- funcionan como detonantes del enfoque basado en proyectos (Furman, 2021). Estas preguntas desplazan interrogantes pasivos y promueven escenarios reflexivos y desafiantes, ya que invitan a debatir, proponer, evaluar y crear ideas.

En la enseñanza del conflicto, estos escenarios de preguntas fueron claves para problematizar fenómenos sociales como la diversidad de actores y la multicausalidad del conflicto. Hacer memoria a partir de respuestas de representación no es un proceso simple. Por ejemplo, mientras algunos estudiantes identificaron el narcotráfico como el “combustible” del paramilitarismo, otros señalaron el despojo de tierras -dirimir este debate puede ser complejo incluso para un experto-. Debatir estas interpretaciones permitió superar visiones simplificadas, tal como lo evidenció la fase diagnóstica de la investigación.

Asimismo, las metáforas funcionaron como estrategias comunicativas. Siguiendo a Furman (2021), su uso favorece un aprendizaje profundo al involucrar activamente a los estudiantes con los contenidos. Esto impulsó la consulta de diversas fuentes para sustentar las representaciones y promovió la socialización de los ejercicios de memoria. Compartir y explicar lo representado generó escenarios expositivos desafiantes que fortalecieron la reflexión y el diálogo entre los estudiantes.

Otra de las potencialidades tiene que ver con la emergencia de disputa por las narrativas del conflicto, el poder nombrar, darle etiqueta a un fenómeno, a un hecho, a un periodo desde una recreación estética genera situaciones de reflexión que otros procesos didácticos tal vez no necesariamente desarrollan, porque al final la metáfora es una actividad creativa que demanda herramientas de memoria retadoras, al respecto un estudiante manifestó:

“A mí lo que llamó la atención fue la capacidad creativa que se necesitaba para este proyecto, porque encima de que había que hacer un carro, no se especificó ni qué tipo y cómo tenía que ser ni de qué tamaño, se nos dejó eso como al aire, lo cual nos permitió hacerlo como mejor nos pareciera, como nosotros que hicimos una chiva, al realizarla el pensamiento de relacionar dos conceptos que no tienen nada que ver, que serían como la paz o la guerrilla a un carro, es algo que resulta muy difícil para nosotros, ya que cuando nosotros nos graduamos de aquí lo que servirá es esa capacidad de pensar ideas y de ser creativos” (Estudiante décimo grado)

Un valor agregado de estos ejercicios es su carácter colaborativo, ya que generan espacios donde se confrontan las distintas percepciones que los estudiantes tienen sobre el conflicto. Al tratarse de creaciones colectivas, el proceso exige dialogar, debatir y construir acuerdos narrativos sobre la verdad que se busca expresar en la metáfora. En estas experiencias de pedagogía de la memoria resultaron clave algunos procesos metacognitivos, pues

permitieron que los estudiantes reconocieran vacíos y necesidades conceptuales que debían abordar para fortalecer sus representaciones.

Otro elemento a destacar es la potencialidad estética de la pedagogía de la memoria, en la medida que las metáforas vincularon diversas practicas representacionales. En el caso del comic sobre la comisión de la verdad (Figura 7), el uso de cuerpo permitió desarrollar una imaginación empática con el volumen testimonial “Cuando los Pájaros no cantaban”, esta imaginación recreó paisajes visuales, personajes centrales de los relatos y otros elementos para narrar lo que algunos consideran inenarrable (Gershanik, 2021).

Lo anterior tiene relación con lo que se conoce como el *Teatro de objetos*, en tanto los objetos utilizados en las creaciones ficcionales, no son solamente elementos decorativos, sino que aparecen con valores emocionales en los que los estudiantes quieren dejar caer sus estructuras narrativas para contar algo (Figura 8). En las metáforas este enfoque ha permitido un acercamiento a los objetos no solo desde un aspecto accesorio sino central en tanto “el Teatro de Objetos crea distintas formas de contarnos algo siempre desde la reinterpretación de lo cotidiano” (Los chicos del Jardín, 2013)



Figura 7. Portada Comic *Un dolor y el pájaro de la Muerte*.
Fuente: Archivo del Autor



Figura 8. Años viejos: *La sombra de la democracia: el robo electoral de 1970 y Muerte Patriótica*. Fuente: Archivo del Autor

Discusión

Los resultados evidencian que los estudiantes presentan conocimientos fragmentados e imprecisos sobre el conflicto armado, en particular lo relacionado con causas estructurales, temporalidad y la multiplicidad de actores involucrados. El significativo porcentaje de citas clasificadas bajo el código desconocimiento, así como la tendencia a reducir el conflicto a una narrativa narcotizada o moralista centrada en actores individuales, manifiesta una limitada comprensión de la violencia desde dimensiones políticas, sociales e históricas.

Esta marcada dificultad restringe el pensamiento histórico y reproduce lecturas simplistas, lo que obstaculiza un acercamiento crítico a las dinámicas y consecuencias del conflicto armado, especialmente en el ámbito escolar que configura marcos interpretativos duraderos sobre el pasado reciente.

Uno de los hallazgos importantes está relacionado con la escasa visibilización del paramilitarismo como un actor central del conflicto armado, lo cual termina por reforzar narrativas sesgadas y parciales. La dificultad para identificar y explicar el paramilitarismo como fenómeno relacionado con el despojo de tierras, el poder territorial y las economías ilegales, no solamente es un vacío conceptual, también representa una disputa narrativa presente en el currículo y los imaginarios escolares.

En este marco, las metáforas funcionaron como dispositivo pedagógico para tensionar dichas omisiones, obligando a los estudiantes a representar relaciones causales, estructurales y complejas, lo que abrió un espacio para cuestionar visiones simplificadas de los procesos de violencia y paz que se desarrollan en el país.

Aquí es importante valorar los datos desde un enfoque de Investigación para la Paz, no nos interesa destacar la potencialidad de la metáfora para escenificar la barbarie y exponer el sufrimiento, no porque estos hechos no hayan ocurrido, sino porque *narrar lo inenarrable* es un puente para entender cómo se construye la paz. La violencia precisamente se expresa en la ruptura de la comunicación, porque ello niega que somos comunidades discursivas y se traduce en la clausura del otro al negarle su capacidad de interlocutar (Martínez, 2000).

La metáfora como valor cognoscitivo, podemos entenderla en la medida que la valoremos desde el plano epistémico, es decir evaluarla desde su poder para interpelar interlocutores y, por tanto, para dotarlos de espacios narrativos y evitar cualquier ruptura comunicativa que materializan las violencias. Se asume aquí, un giro epistemológico para estudiar la paz desde la paz y no desde la violencia. (Comins y París, 2020).

La codificación de las metáforas nos permitió identificar 5 dimensiones que atraviesan estos espacios narrativos (Figura 9).

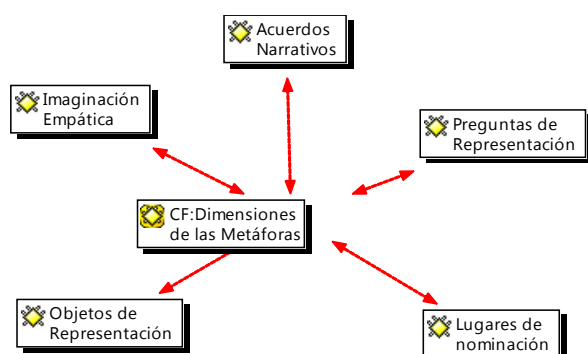


Figura 9. Red Dimensiones de las Metáforas. Fuente: Archivo del Autor Atlas.ti

En primer lugar, el valor otorgado a las preguntas de representación, en el cual los sujetos interpelan imaginarios sobre cómo contar un hecho a partir de situaciones analógicas -ej: ¿qué género tendría que tener un año viejo que representa los desaparecidos del palacio de justicia? ¿Cuál es el freno del paramilitarismo? -.

En segundo lugar, ofrece situaciones de acuerdos narrativos, ya sea porque se hacen de manera colectiva y no todos los sujetos comparten una visión sobre los hechos o porque la investigación frente a los hechos a representar por medio de metáforas lleva necesariamente a contrastar fuentes.

En tercer lugar, las metáforas llevan a la necesidad de narrar historias desde objetos de representación, este es un mecanismo potente en las metáforas desde el plano estético. En cuarto lugar, la metáfora desarrolla imaginación empática, permite recrear espacios y sonidos de los testimonios, aquí toma relevancia el cuerpo de los sujetos entendido como lienzo dispuesto a contar cosas.

Por último, lugares de nominación, ejercicios narrativos que promueven el nombramiento de los hechos, pequeñas etiquetas que encapsulan lo que los sujetos destacan como fundamental en lo que se quiere expresar narrativamente.

A pesar del alcance pedagógico de las metáforas, estos ejercicios también permitieron advertir las dificultades para enunciar hechos de paz en el escenario del conflicto armado. Las memorias y estéticas suelen destacar referentes simbólicos asociados al dolor, armas, sangre, lagrimas con mayor facilidad (Figura 10), en comparación a narrativas asociadas a la paz, que como se mencionó, descansa para la mayoría de estudiantes en la desmovilización y desarme.

En definitiva, lo que Francisco Muñoz, advertía como la *esquizofrenia cognitiva* (Comins y París, 2020) y que hace parte de los imaginarios escolares sobre el conflicto armado colombiano. Esta categoría se desprende del enfoque de *Paz Imperfecta* (Muñoz, 2001), el cual plantea que la paz no es una categoría absoluta o un punto de llegada final y utópico, sino que es procesual e inacabada. Este concepto, apuesta por reconocer que la paz existe en todas las realidades y el reto está en hacerla visible independientemente de los escenarios de violencia en la que se desarrolla.



Figura 10. Algunas estéticas de las portadas de los Comic elaborados por estudiantes Fuente: Archivo del autor

El problema de la llamada “esquizofrenia cognitiva” radica en que resulta más fácil reconocer y narrar las violencias y el drama que estas implican. Se sabe mucho sobre la violencia, pero muy poco sobre la paz, lo que genera una descompensación epistemológica y una fascinación conceptual por lo violento, en detrimento de los contenidos propios de la paz (Comins, 2002). Esto se traduce en una perspectiva violentológica que predomina en los estudiantes al analizar el conflicto armado, como lo evidencian los datos de esta investigación.

No obstante, las metáforas ofrecieron oportunidades para representar algunos imaginarios de paz presentes en los estudiantes, aunque de forma más limitada que las narrativas sobre la violencia. En varios casos, recurrieron a objetos como banderas para simbolizar el apoyo internacional al proceso de paz de La Habana, a firmas como representación de los acuerdos y, nuevamente, a la dejación de armas, simbolizada mediante botes de basura que escenificaban el desarme.

dades para convivir y regular sus conflictos (Muñoz, 2001)- puede constituir una herramienta valiosa. Se trata, en esencia, de una lucha narrativa.

Esta perspectiva se ancla a un enfoque de cultura de paz. Los resultados indican que la dificultad para reconocer prácticas de paz es proporcional a la centralidad que ocupa la violencia en las narrativas estudiantiles. Esta descompensación epistemológica entendida como *esquizofrenia cognitiva*, limita el conflicto armado a temas relacionados con el daño y la victimización.

Sin embargo, el uso de estrategias desde pedagogías de la memoria y la creación metafórica favorecen imaginarios para resignificar el pasado en clave de paz. Esto es posible al promover preguntas de representación, imaginación empática y acuerdos narrativos, no solo para fortalecer las precisiones conceptuales que demanda comprender el conflicto, sino para desarrollar una cultura de paz, entendida como un proceso creativo, crítico y situado en el que se reconoce la construcción de paz sin naturalizar la violencia.

A su vez, el uso de metáforas implica reconocer narrativas complejas en contraposición a narrativas simplistas, es decir es un escenario de construcción de aprendizajes profundos (Furman, 2021). En este proceso se destaca el valor pedagógico de los objetos para narrar aspectos considerados inenarrables y hacer memoria (Gershanik, 2022). Igualmente, las múltiples posibilidades que el lenguaje metafórico ofrece para hablar críticamente de lo que ocurrió en el conflicto. Y finalmente, el escenario estético que solo cobra sentido cuando se construye con el *otro*, debatiendo y llegando a acuerdos para reflexionar sobre el conflicto desde *preguntas de representación*, que retan a ser entendidas en ejercicios expositivos para los demás.

Las narraciones estéticas creadas por *testigos de segundo orden*, analizadas en esta investigación, permitieron situar 5 dimensiones y capacidades que las metáforas pueden desarrollar en la enseñanza del conflicto armado desde un enfoque de pedagogías de la memoria, *preguntas de representación*, *acuerdos narrativos*, *imaginación empática*, *objetos de representación* y *lugares de nominación*, son estructuras narrativas que deben seguir siendo exploradas en contextos pedagógicos similares.

Mención especial merece todo el andamiaje jurídico y de política pública que en los últimos años se viene fortaleciendo en relación a la Educación para la Paz en Colombia. Hay una diversidad de recursos pedagógicos que sin duda deben estar generando impactos en las comunidades educativas. Esta investigación plantea la necesidad de seguir indagando en estrategias metodológicas para aterrizar de manera efectiva dichos recursos, puesto que es posible que varias de las reflexiones compartidas aquí, se estén presentando en otros contextos similares.

En este marco, el enfoque de paz imperfecta ofrece herramientas valiosas para promover no solo un giro epistemológico en la comprensión de la paz (Comins y París, 2020), sino también un giro curricular. Esta investigación

muestra que la enseñanza del conflicto armado se aborda principalmente desde las Ciencias Sociales. Sin embargo, este enfoque invita a repensar esa centralidad y a reconocer que los hechos de paz, presentes en distintos momentos de la historia (Muñoz, 2001), también pueden trabajarse desde diversas áreas del currículo escolar, más allá de la Cátedra de Paz. Se trata de una invitación y, a la vez, de una necesidad pedagógica.

Referencias

- Alaminos-Fernández, A. (2023). *Introducción a la investigación social mediante encuestas de opinión pública*. Universidad de Alicante; OBETS Ciencia Abierta.
- Argañaraz, M. (2023). Hijos, archivos, testimonios y memorias en *La Caja Topper* de Nicolás Gadano y *Villa Olímpica* de Sebastián Kohan Esquenazi. *Káñina*, 47(2), 191–214. <https://doi.org/10.15517/rk.v47i2.56149>
- Arias, D. (2015). La enseñanza de la historia reciente y la formación moral. Dilemas de un vínculo imprescindible. *Folios*, (42), 29–41.
- Arias, D. (2016). La memoria y la enseñanza de la violencia política desde estrategias audiovisuales. *Revista Colombiana de Educación*, (71), 253–278.
- Arias, D. (2018). *Enseñanza del pasado reciente en Colombia. La violencia política y el conflicto armado como tema de aula*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Benavides, K., Tangarife, J., & Gómez, G. (2023). *Influencia de la comunicación y educación popular en los procesos de empoderamiento y acción social de los movimientos sociales: padres y madres de Ayotzinapa y madres de los falsos positivos en un paralelo Colombia y México* (Tesis de maestría). Corporación Universitaria Minuto de Dios. <https://repository.uniminuto.edu/server/api/core/bitstreams/5f639473-091e-477c-a149-39ee3faa4c88/content>
- Carrero, V., Soriano, R., & Trinidad, A. (2012). *Teoría fundamentada. El desarrollo de teoría desde la generalización conceptual* (Cuadernos metodológicos, 37). Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Castro, S. (2021). *Cátedra de paz: posiciones del pasado reciente en cinco escuelas públicas de Bogotá* (Tesis de maestría). FLACSO. <http://hdl.handle.net/10469/17754>
- Centro de Análisis en Educación, Historia y Cultura [CAEHC]. (2022). *La enseñanza de la historia de Colombia: ajustes posibles y urgentes para la consolidación de una ciudadanía activa, democrática y en paz*. https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-11/La%20ense%C3%B1anza%20de%20la%20historia%20de%20Colombia.pdf
- Centro Nacional de Memoria Histórica [CNMH]. (2015). *Un viaje por la memoria histórica: aprender la paz y desaprender la guerra*. CNMH.
- Comins, I. (2002). Reseña de “La paz imperfecta” de Francisco A. Muñoz (Ed.). *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 9(29), 321–336.

- Comins, I., & París, S. (2020). Reconocimiento y cuidado: filosofía para la paz y paz imperfecta en diálogo. *Convergencia*, 27, e12495. <https://doi.org/10.29101/crcs.v27i82.12495>
- Comisión de la Verdad. (2022). *Cuando los pájaros no cantaban: historias del conflicto armado en Colombia* (Vol. testimonial). Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición.
- Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad [CEV]. (2023). *Kit La escuela abraza la verdad*. <https://drive.google.com/drive/folders/1BU3Km3Mdxt-Huj5tvheZitM-N09aheBQj>
- Corella, C. (2024). *Propuesta pedagógica afronariñense en educación para la paz con estudiantes de Licenciatura en Etnoeducación, Universidad Nacional Abierta y a Distancia, municipio de Tumaco (2022–2024)* (Tesis de maestría). Universidad de Nariño.
- Decreto 1002 de 1984 [Ministerio de Educación Nacional]. (24 de abril de 1984). <https://www.mineducacion.gov.co/portal/ejes-tematicos/Normas-sobre-Educacion-Preescolar-Basica-y-Media/103663:Decreto-1002-de-Abril-24-de-1984>
- Decreto 4803 de 2011 [Presidencia de la República de Colombia]. (20 de diciembre de 2011). <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=45078>
- Domínguez, J. (2019). Pedagogía de la memoria e historia del tiempo reciente: un diálogo entre la pedagogía, la memoria y la historia. *Ágora U.S.B.*, 19(1). <https://doi.org/10.21500/16578031.4129>
- Furman, M. (2021). *Enseñar distinto: guía para innovar sin perderse en el camino*. Siglo XXI Editores.
- Gershanik, P. (2021). *Laboratorio de maquetas íntimas: la metáfora como posibilidad de resiliencia*. <https://maquetasintimas.com/laboratorios/>
- Gershanik, P. (2022). *Maquetas íntimas en la Casa de Francia: entrevista con Pablo Gershanik*. <https://ibero909.fm/blog/maquetas-intimas-en-la-casa-de-francia-entrevista-con-pablo-gershanik>
- Ghilarducci, D. (2018). Víctimas y memoria histórica. Las Madres de Plaza de Mayo y el movimiento de víctimas de crímenes de Estado en Colombia. *Análisis Político*, 31(93), 189–207. <https://doi.org/10.15446/apol.v31n93.75624>
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine.
- González, M. (2015). La violencia y la enseñanza de la historia nacional en el escenario institucional colombiano (1948–2006). *Páginas de Educación*, 8(1), 123–151. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S168874682015000100005
- Herrera, M., & Pertuz, C. (2016). Cuento para no olvidar. Aportes a la Cátedra de la Paz desde el estudio de la violencia política y la narrativa testimonial. En P. Ortega (Ed.), *Bitácora para la Cátedra de la Paz. Formación de maestros y educadores para una Colombia en paz* (pp. 187–218). Universidad Pedagógica Nacional.

- Herrera, M., et al. (2013). *Memoria y formación. Configuraciones de la subjetividad en ecologías violentas*. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/3431>
- Jelin, E. (2004). *Educación y memoria: la escuela elabora el pasado*. Siglo XXI Editores.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metáforas de la vida cotidiana*. Cátedra.
- Ley 115 de 1994 [Congreso de la República de Colombia]. (8 de febrero de 1994). https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Ley 975 de 2005 [Congreso de la República de Colombia]. (25 de julio de 2005). <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=17161>
- Ley 1448 de 2011 [Congreso de la República de Colombia]. (10 de junio de 2011). <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=43043>
- Ley 1732 de 2014 [Congreso de la República de Colombia]. (1 de septiembre de 2014). <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=59313>
- Londoño, J., & Carvajal, J. (2016). Pedagogías para la memoria histórica: reflexiones y consideraciones para un proceso de innovación en el aula. *Educación y Ciudad*, (30), 65–78. <https://doi.org/10.36737/01230425.v.n30.2016.1587>
- Los chicos del Jardín. (2013). Teatro de objetos: arte del redescubrimiento. Poética visual de los objetos resignificados. *Revista Colombiana de las Artes Escénicas*, 7, 145–151.
- Marín, L., & Ortiz, D. (2020). *El uso de la metáfora como estrategia discursiva para la promoción de la memoria histórica y la cultura de paz en el aula* (Trabajo de grado). Tecnológico de Antioquia – Institución Universitaria.
- Martínez, V. (2000). Saber hacer las paces. Epistemologías de los estudios para la paz. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, (23). <https://convergencia.uaemex.mx/article/view/1814>
- Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Lineamientos curriculares para ciencias sociales*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Estándares básicos de competencias en las áreas fundamentales del conocimiento*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos básicos de aprendizaje: ciencias sociales (Vol. 1)*. Colombia Aprende.
- Muñoz, F. (2001). *La paz imperfecta*. Universidad de Granada.
- Muñoz, F., & López, M. (2004). Historia de la paz. En B. Molina Rueda & F. Muñoz (Eds.), *Manual de paz y conflictos*. Universidad de Granada.
- Perelló, S. (2009). *Metodología de la investigación social*. Dykinson.
- Pizarro, E. (2015). Una lectura múltiple y pluralista de la historia. En *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia*. Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas. https://www.humanas.unal.edu.co/observapazyconflicto/files/5714/6911/9376/Version_final_informes_CHCV.pdf
- Ramírez, C. (2006). La metáfora, un encuentro entre lenguaje, pensamiento y experiencia. *Boletín de Lingüística*, 18(25), 100–120.

- Ramos, J. (2017). *Enseñanza y aprendizaje del conflicto armado en Colombia: prácticas docentes y conocimiento escolar* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=136849>
- Rodríguez, S., & Sánchez, O. (2009). Problemáticas de la enseñanza de la historia reciente en Colombia: trabajar con la memoria en un país en guerra. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, (7), 13–66. <https://revel.uncoma.edu.ar/index.php/resenas/article/view/3883>
- Rodríguez, V. (2011). Movimientos sociales, territorio e identidad: el movimiento de Madres y Abuelas de Plaza de Mayo. *Geograficando*, 8(8). <https://www.geograficando.fahce.unlp.edu.ar/article/view/GE0v08n08a11>
- San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 104–122. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/727/906>
- Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa*. Icfes.
- Sierra, C. (2016). *Enseñanza del conflicto armado en la escuela: entre la memoria y el abandono* (Tesis de maestría). Universidad del Rosario. <https://repository.urosario.edu.co/server/api/core/bitstreams/aff2f78e-e93a-4a37-8283-94678b41ea12/content>
- Teatro x la Identidad Asoc. Civil. (2021, 17 de junio). *Mesa de ponencias 3-1 Congreso Internacional teatroxlaidentidad* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/live/rzD1uk_oORk
- Zuluaga, M. (2019). *Análisis de las bitácoras del Salón del Nunca Más del municipio de Granada, Antioquia, como género discursivo de transmisión y elaboración de un pasado violento* (Tesis de posgrado). Universidad Nacional de La Plata. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1897/te.1897.pdf>