

Artículo de investigación

Recibido: 03-06-2026 - Aceptado: 01-10-2026 - Publicado: 05-10-2026

Relatos de maestros en medio del conflicto armado colombiano: de la memoria a la esperanza

José Federico Agudelo Torres ¹
Diana María Martínez Betancur ²

Resumen

El ejercicio de relatar supera, por mucho, el acto mismo de vincular palabras, fonemas y grafemas en una determinada narración. Así, cada relato convoca y exhorta a pensar en la interpretación que, sobre el mundo, hace aquel quien otorga el propio relato. De ahí que el objetivo del presente artículo de investigación ha sido comprender el sentido y el significado que los maestros que laboran en medio del conflicto armado les confieren a sus propios relatos. Para acceder al objetivo propuesto se diseñó una investigación de corte cualitativa, bajo una perspectiva histórico-hermenéutica. En procura de acceder a la información y a las voces de los maestros partícipes de la investigación, se aplicó una entrevista semiestructurada y se realizó un taller sobre construcción de relatos con cada uno de los veinte participantes del estudio. En referencia al análisis de la información recolectada se trabajó con matrices categoriales y se trianguló la voz de los docentes con diversas fuentes de literatura especializada. Los hallazgos evidencian tres importantes asuntos, a saber, la relevancia de conocer la tipología propia del conflicto armado colombiano, la existencia de una estrecha relación entre el acto de narrar, propio de los maestros y las contingencias cercanas a su quehacer, al igual que los vínculos que se tejen entre la memoria y el olvido. Finalmente, la investigación permite concluir que, en los discursos de los docentes, no existe un único relato frente al conflicto armado colombiano y en

-
- 1 Docente adscrito a la Vicerrectoría Académica de la Universidad Católica Luis Amigó en Medellín, Colombia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0916-7707>, email: jose.agudeloto@amigo.edu.co
 - 2 Docente adscrita a la Vicerrectoría Académica de la Universidad Católica Luis Amigó en Medellín, Colombia. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-3426-7076>, email: diana.martinezbe@amigo.edu.co

cambio exhortan, desde sus propias narraciones, a pensar el conflicto como una oportunidad de cambio y como un ámbito esperanzador.

Palabras Clave: conflicto armado, escuela, investigación narrativa, maestro, memoria.

Stories of teachers during the Colombian armed conflict: from memory to hope

Abstract

The act of storytelling goes far beyond the simple linking of words, phonemes, and graphemes in the narrative itself. Each story invites and encourages us to reflect on the interpretation of the world offered by the person telling the story. The aim of this article is therefore to understand the meaning and significance that teachers working in the midst of armed conflict give to their own stories. To achieve this objective, a qualitative research study was designed from a historical-hermeneutic perspective. In order to access the information and voices of the teachers participating in the research, a semi-structured interview was conducted and a workshop on story construction was held. In analyzing the information collected, categorical matrices were used, and the teachers' voices were triangulated with various sources of specialized literature. The findings highlight three important issues, namely the relevance of understanding the nature of the Colombian armed conflict, the existence of a close relationship between the act of storytelling, typical of teachers, and the contingencies surrounding their work, as well as the links between memory and forgetting. Finally, the research allows us to conclude that, in the teachers' discourses, there is no single narrative regarding the Colombian armed conflict. Instead, they urge us, through their own narratives, to think of the conflict as an opportunity and a source of hope.

Keywords: armed conflict, school, narrative research, teacher, story.

Relatos de professores em meio ao conflito armado colombiano: da memória à esperança

Resumo

O exercício de narrar vai muito além do simples ato de ligar palavras, fonemas e grafemas numa determinada narrativa. Assim, cada relato convida e exorta a pensar na interpretação que aquele que conta a história faz do mundo. Por isso, o objetivo deste artigo é com-

preender o sentido e o significado que os professores que trabalham em meio ao conflito armado conferem às suas próprias narrativas. Para alcançar o objetivo proposto, foi concebida uma investigação de corte qualitativo, sob uma perspectiva histórico-hermenêutica. Na tentativa de aceder à informação e às vozes dos professores participantes na investigação, foi aplicada uma entrevista semiestruturada e realizado um workshop sobre a construção de relatos. Em relação à análise das informações coletadas, trabalhou-se com matrizes categóricas e triangulou-se a voz dos professores com diversas fontes da literatura especializada. As conclusões evidenciam três questões importantes, a saber: a relevância de conhecer a tipologia própria do conflito armado colombiano, a existência de uma estreita relação entre o ato de narrar, próprio dos professores, e as contingências próximas ao seu trabalho, bem como os laços que se tecem entre a memória e o esquecimento. Por fim, a investigação permite concluir que, nos discursos dos professores, não existe um único relato sobre o conflito armado colombiano e, em vez disso, eles exortam, a partir das suas próprias narrativas, a pensar o conflito como uma oportunidade de mudança e como um âmbito promissor.

Palavras-chave: conflito armado, escola, investigação narrativa, professor, relato.

Introducción

Pensar en el decir de un sujeto conlleva, ineludiblemente, a pensar en quién es ese sujeto que dice el relato, en tanto ese mismo sujeto se sepa dueño de aquel ejercicio de relatar. En este sentido, a la manera expresada por Ricoeur (2006), pareciera existir una interesante triada conformada por el sujeto que dice el mundo, el propio mundo que se dice y aquellos otros quienes, inexorablemente, habrán de constituirse en la otredad de aquel quien relata el mundo. En estas lógicas resulta menester señalar entonces que no existe un relato vacío, como tampoco podría existir una narración que, de una u otra forma, no convoque a pensar en un estado de común unidad, es decir, en un ámbito donde exista siempre un otro y unos mundos distintos para relatar.

A su vez, pensar en los relatos que emergen de aquellos maestros quienes despliegan su labor profesional en ámbitos de guerra, invita a pensar en cómo hacen lo que hacen cuando dicho accionar se gesta en territorios hostiles y peligrosos. En estas lógicas los relatos de aquellos maestros habrán de

ofertar, sin lugar a duda, una vasta posibilidad epistémica para reflexionar en torno a un quehacer complejo. Las voces y los sentires de aquellos educadores podrán otorgar, sin duda alguna, perspectivas cercanas a realidades lejanas para otros tantos educadores. Decir el mundo, tal como advierte Mélich (2005), es reconocer que se es un *Homo Viator*, es comprender que los relatos son siempre asuntos inconclusos y que es allí, precisamente, donde se alberga una apuesta de esperanza que, a su vez, se configura en una importante apuesta formativa. ¿Podría acaso un discurso totalitario albergar esperanzas de cambio y transformación?

Las maneras de decir el mundo que se dice son, de unísona manera, las formas de transformar el mundo que se anhela transformar. En el caso particular de esta investigación, resulta claro advertir que en los relatos de los educadores se atisban, en numerosas oportunidades, anhelos irredentos de transformación. De igual manera es fácil advertir, tal como lo enuncian Henao Sierra y Calderón Serna (2022), que en todo relato puede reconocerse una íntima apuesta ética y política ofertada, de intencionada manera, por aquel quien dice su propio relato. Así, es importante comprender aquellos sentires y significados que habitan y deconstruyen el propio relato que dicen aquellos quienes son maestros en zonas de conflicto armado. En este mismo sentido y en consonancia con la investigación de Henao Sierra y Calderón Serna (2022), se ha de comprender aquel binomio conformado por el ejercicio del decir y el deseo propio de cuidar y cuidarse. De ahí que, el propio ejercicio de decir implica, además, pensar en una vasta esfera del cuidado de sí mismo.

Aquel quien dice su palabra, de consciente e intencionada manera alberga, indudablemente, una esperanza por generar espacios transformacionales. Tal es el caso de los maestros que laboran en territorios enmarcados en medio del conflicto armado colombiano. Desde esta perspectiva Gozálvéz y Jover (2015), recuerdan la imperante necesidad de pensar en el sentir y el sentimiento que habita, no solamente en los discursos de los maestros, sino además en el propio actuar de los mismos. Pensar en ese “giro sentimental” (p. 311), exhorta a la comunidad académica a repensar los propios relatos que emergen de aquellos maestros. Decir el mundo no es entonces un mero acto descriptivo, convoca a resignificar aquel sentir que habita en el sujeto que oferta su propia palabra. Relatar trasciende entonces, por mucho, el mero hecho de estar y en cambio invita a pensar en aquellas íntimas experiencias que se tejen dentro de aquellos quienes dicen su propia experiencia. En palabras de Marcel (2005), “la presencia es la conciencia de existir, de la necesidad de hacerse reconocer por la otredad; la presencia del otro renueva al yo, le posibilita estar en plenitud” (p. 216).

La esperanza que habita en cada relato, paradójicamente y a la manera expresada por Mélich (2008), radica en la finitud propia de aquel quien confiere el relato mismo. Así, sostiene el propio pensador catalán “somos seres adverbiales, condicionales, somos siempre en situación” (p.111). Desde esta perspectiva el relato de aquellos maestros que coexisten con el conflicto armado se torna, de vasta manera, en oportunidad de cambio y transformación. Las frágiles voces de quienes dicen el mundo se tornan entonces en posibilidad, abierta y compleja, de llevar nuevas esperanzas a quienes apenas atisban el mundo. En estas lógicas bien podría advertirse que el acto de rememorar el conflicto armado, en las aulas escolares, resulta ser un ejercicio poseedor de una vasta reserva de esperanza.

Metodología

En procura de acceder al objetivo propuesto se diseñó una investigación de corte cualitativa la cual, a la manera que lo expresa Niño (2011), resulta ser una vía y un tránsito epistémico que convoca a pensar, de integral manera, los fenómenos a estudiar. A su vez, el enfoque que guió el desarrollo del presente estudio fue el histórico hermenéutico, el cual permitió, por su naturaleza dialógica, resignificar las apuestas y los sentires de los sujetos partícipes en la investigación misma. El grupo de maestros que hizo parte del estudio estuvo conformado por veinte egresados de la facultad de educación de una universidad pública ubicada en el departamento de Antioquia, Colombia. Es importante resaltar que todos ellos desarrollan su quehacer profesional en territorios enmarcados en el conflicto armado colombiano.

Los criterios de selección, empleados para vincular a los educadores al presente estudio, hicieron referencia a elementos tales como la condición de ser docente en ejercicio, tanto en zonas urbanas como rurales, ser poseedor de una experiencia de mínimo cinco años en el campo profesional de la educación y contar con plena disposición para participar de la investigación. En referencia a los mecanismos utilizados para recolectar los datos, se diseñó, validó y aplicó una entrevista semiestructurada, la cual contó con doce ítems. De igual manera se realizó un taller sobre construcción de narrativas y relatos en procura de lograr, de óptima manera, el acceso a los acaeceres, sentires y memorias experimentadas por los sujetos partícipes de la propia investigación.

En pro de analizar la información recolectada se implementaron matrices categoriales y se trianguló la voz de los participantes con importantes ante-

cedentes y referentes de la literatura científica consultada. Se torna importante, además, en este punto, hacer alusión al manejo ético de la información recolectada, así como a la implementación de un consentimiento informado, mismo que se socializó y posteriormente se diligenció con todos los educadores que fueron exhortados a ser parte del presente trabajo.

Hallazgos y discusión

Sobre el conflicto armado colombiano y el ejercicio narrativo

Pensar el conflicto armado colombiano se constituye en una tarea inacabada, pues la movilidad misma que se presenta al interior de este convoca la presencia constante de nuevas perspectivas teóricas y reflexivas. Así, elementos tales como la longevidad y la complejidad de sus orígenes hacen que dicha tarea sea aún más ardua. En este sentido instituciones como la escuela y la cultura que allí se desarrolla, no logran estar exentas a estas realidades y en cambio evidencian la presencia del conflicto mismo.

Es importante advertir, en procura de un oportuno análisis, la presencia de algunas situaciones de orden social que enmarcan la realidad de la historia colombiana y de la cual la escuela se convierte en heredera directa. En este sentido es importante recordar que, tal como lo afirma Ramírez (2008), “de la misma manera en que la escuela puede convertirse en un aparato reproductor de desigualdades, también puede alcanzar el más firme desarrollo sostenible de una sociedad” (p.7). Así, se torna entonces importante considerar dos importantes situaciones de orden social que han estado presentes en la historia de Colombia y que han, de alguna manera, servido de marco al conflicto armado.

El primer asunto se refiere, tal como lo enuncia Waldmann (1997), a la crisis de autoridad y legitimidad del Estado colombiano en muchos de sus territorios. Como consecuencia, se han presentado diversos ámbitos de violencia por asuntos tales como la posesión del territorio por grupos armados y la explotación indebida de los recursos naturales por sujetos que no poseen los avales estatales para tales fines.

Un segundo asunto se vincula a la presencia de la violencia con motivaciones y tintes políticos, en estas lógicas Vargas (2003), recuerda la inestabilidad experimentada en el país durante acontecimientos como la guerra de los mil días (1899-1902), la violencia bipartidista de la década de los años cuarenta y el asesinato del candidato presidencial Jorge Eliécer Gaitán (1948), así como las diversas violencias revolucionarias protagonizadas, a partir de la década del sesenta por las organizaciones insurgentes. Todas estas realidades afectaron, no solamente los propios ámbitos

de la cotidianidad nacional, sino que además lograron afectar las propias realidades de la escuela.

Habrà de resultar claro en este punto que, al mencionar la crisis de legitimidad del propio Estado, no se hace únicamente referencia a la existencia física de las instituciones, sino más bien a la consecución de los fines para los cuales fueron creadas. De ahí que Soto (2001), exhorte a repensar la presencia del conflicto armado como una de muchas consecuencias de la presencia fragmentada del propio Estado. De similar manera Pécaut (2001), sostiene que la incapacidad de un determinado Estado para influir en sus naturales permite el surgimiento de otros poderes y con ellos la presencia del conflicto mismo.

Resulta también importante tener en cuenta que los conflictos armados, el colombiano no es la excepción, no son únicamente la evidencia de unas determinadas consecuencias, sino también la presencia de unas determinadas causas. Es entonces menester pensar, tal como lo sostiene Rangel (1999), en las naturalezas, las estrategias y las pretensiones de aquellos sujetos que se encuentran vinculados en los ámbitos conflictivos, así como en la esencia de las instituciones que, inexorablemente, se verán afectadas. En estas lógicas entender el conflicto es acercarse a una potencial solución.

En procura de reconocer nuestro conflicto armado y sus vastas influencias en el entorno escolar, es importante recordar varias de las tipologías presentes en un conflicto. La primera hace referencia a pensar nuestra problemática como un conflicto interno, de manera que lo podamos distinguir de aquellos conflictos de naturaleza foránea. En este sentido Brown (1996), señala que la principal característica de este tipo de confrontaciones está vinculada a problemáticas domésticas, en las cuales la presencia de los actos violentos termina por mancillar la vida y la dignidad de los nacionales de una determinada nación.

Una segunda tipología de conflicto armado, de alguna forma también presente en la crisis colombiana, hace referencia a un conflicto transnacional, comprendiendo a este como la afectación que experimentan algunos Estados foráneos debido a la situación bélica de un país vecino. En este sentido es claro que diversos asuntos, frutos de la guerra interna colombiana, terminan influyendo en las realidades de otros Estados. En esta perspectiva Buzan (1999), denota el conflicto armado colombiano como un conflicto regional complejo. Resulta oportuno advertir la influencia que en otros países pueden

presentar aquellas prácticas que, como el narcotráfico y la siembra de cultivos ilícitos, se presentan con fuerza en el territorio nacional.

Un tercer tipo de conflicto armado, a la manera expresada por Echandía y Bechara (2006), es aquel que se caracteriza por ataques tipo guerra de guerrillas, es decir, aquel conflicto cuyas tácticas resultan cercanas a los procesos de atacar – huir. Este tipo de conflictos tiende a emplear armamento de tipo no oficial, por lo que algunos tienden a denominarlo como no convencional. En este sentido no sería errado pensar que el conflicto que ha experimentado nuestro país durante las últimas décadas bien podría resultar próximo a esta tipología. En similar perspectiva Pizarro (2002), sostiene que el conflicto armado que ha existido en nuestro país podría ubicarse en un nivel intermedio entre lo que puede ser considerado conflicto a gran escala y conflicto a menor escala. Frente a este asunto Rubio (1999), enuncia la presencia de un mayor nivel de conflicto en tanto exista, en un determinado territorio, una mayor cantidad de grupos al margen de la ley.

Una cuarta tipología de conflicto armado, similar al que hemos padecido en nuestro país, es nominada por Garay y Pérez (2007), como conflicto asimétrico. Entendiendo bajo esta nomenclatura a esas confrontaciones en las cuales no existe un equilibrio o una simetría entre las partes disputantes. Una de las características, según los mismos autores, de este tipo de conflicto, es que muchos de los actos bélicos no recaen sobre los combatientes y en cambio sí sobre la población civil. Este tipo de conflicto tiende a ser extenso en el tiempo y posee unos altos niveles de complejidad.

Es claro que en esta tipología de conflicto armado la población civil tiende a sufrir bastante pues, indudablemente, se convierte en el foco de múltiples ataques. De alguna manera en este tipo de conflicto la neutralidad de la población se extravía y la misma experimenta momentos de difícil manejo para el gobierno y el propio Estado. Además, resulta muy común que, en esta tipología de conflicto, los bandos armados busquen el apoyo de algunos grupos poblacionales, en tanto anuncian su rechazo a otros. En un panorama tan complejo resulta menester que los educadores, en medio del conflicto armado comprendan que, a la manera enunciada por Lim (2023) “es innegable que la naturaleza socializada de la enseñanza requiere que los educadores sean expertos en gestionar sus emociones y sus sentimientos” (p. 11). Así, la guerra no es solamente un acaecer, sino además un sentir, un enseñar y un relatar sobre dicho acaecer. En esta perspectiva una de las maestras convocadas a la investigación afirmaba: *“Existen muchas formas de narrar la guerra, pero cada maestro debe enseñar a sus estudiantes a que incluso de algo tan malo...debemos aprender algo bueno”*. (E, F, A, 04, p.20, 30-32)

Ser sabedor de una adecuada manera de decir el mundo se constituye, entonces, en una valiosa oportunidad de transformar aquel mundo que se dice. De esta manera resulta importante advertir la apuesta de Meza Arguello et Al (2025), al referenciar la importancia de contar con maestros que narren de oportuna manera un determinado mundo, máxime, si aquel mundo se atisba en el horizonte de la guerra. De ahí la importancia de pensar esos vínculos que se imbrican entre la propia emocionalidad del sujeto y las formas en que dichas emocionalidades le brindan herramientas para decir, interpretar y comprender el mundo que dice. Pareciera existir entonces un amplio horizonte de posibilidades entre el conocimiento y la potencial transformación que, de la propia realidad, haga aquel quien resulte poseedor de un determinado saber. Es además oportuno recordar, tal como lo afirma Trejos Rosero, L. F. (2014), que “debido a su complejidad y longevidad y a las cambiantes dinámicas político-militares de sus actores, resulta muy difícil encuadrar el conflicto colombiano en una categoría preestablecida (p.73).

El conflicto armado es un fenómeno que lleva a pensar la educación como un escenario de reinterpretación emocional, producto de las experiencias vividas por los maestros y los estudiantes. Los relatos de los maestros indican huellas negativas en su procesamiento emocional, de ellas se derivan acciones reactivas en el aula, lo que permite perpetuar el conflicto armado, no obstante, hacen referencia también a emociones como el amor y la empatía, de las cuales, se instauran prácticas pedagógicas orientadas a la construcción de paz (Quintero-Mejía et al, 2024).

Relato y contingencia

Pensar la existencia como un acto narrativo, es similar a pensar en aquellos devenires biográficos experimentados en el testimonio de aquel quien vive dicho trasegar. Las experiencias de las mudanzas del sujeto son también las móviles interpretaciones que de estas mudanzas construye el propio sujeto. Habitar un mundo y experimentar un tiempo es saberse en un tiempo y en un mundo que espera ser interpretado una y otra vez. En estas lógicas Rosari (2019), nos exhorta a pensar en “cómo la identidad profesional docente influye en el tipo de escuela que los docentes prefieren” (p. 227). Se torna entonces menester comprender que, de alguna manera, los relatos del maestro también configuran la identidad de su propio que-hacer profesional.

Al nacer no solo se hereda un conjunto de relatos y narraciones, también se hereda un sinnúmero de trayectos y trasegares que, en otrora, hubiesen

realizado aquellos quienes antecederon al ahora heredero. Así, el propio trasegar de un individuo se halla imbricado al trasegar de muchos otros sujetos. ¿podría existir acaso un trayecto de vida y un recorrido en la existencia, sin la inquietante presencia de otros trayectos y otros recorridos?

Otorgar y recibir unas determinadas herencias se configura, de alguna manera, en un ejercicio de dar y de recibir unos trasegares, unos recorridos y unas proyecciones. No siempre se obsequian o se reciben las herencias que el sujeto habría deseado para sí, pero siempre se reciben y se dan herencias. Las contingencias del sujeto tienden a confrontarle con aquellos asuntos que transforman o pueden transformar su propio devenir en la existencia. En estas lógicas una maestra nos obsequiaba este relato.

Mi mamá no me podía criar, porque ella trabajaba en las minas. Esta zona por acá del Bajo Cauca es de pura actividad minera...recuerdo que cuando tenía unos 5 años, aproximadamente, siempre la acompañaba a las minas. Por eso no podía estudiar hummm... mi mamá siempre me decía: mijita estamos dónde nos tocó estar. También recuerdo que varios días después y con un tono distinto, me dijo: quiero que inicies la escuela, por eso no te puedes quedar aquí conmigo, tienes que irte a vivir con una tía...al pueblo, a salir adelante mijita... (E, F, A, 01, p.31, 35-39)

Tal pareciera que en el trayecto de la vida de un hombre se aunaran, indefectiblemente, los trayectos de vida de toda una cultura y de una historia que resulta ser, siempre, una historia compartida. De alguna manera en el ejercicio por el develar un destino común, se descubren diversas apuestas individuales que claman por lo plural. La incompletud, propia de todo relato, pone de manifiesto la naturaleza colectiva de todo trasegar narrativo. En similar perspectiva Bárcena y Mélich (2000), exhortan a pensar que “cada vida es una historia narrada en el tiempo y un proyecto existencial biográfico” (p. 95).

Un trayecto, un relato, una narración resultan ser siempre una ruta azarosa, un recorrido fortuito y una vasta oportunidad para experimentar lo intempestivo de la existencia misma. En este sentido, ningún hombre se halla preparado para relatar aquello que, tal vez, la vida le oferte. Ser hijo de la contingencia es saberse vivo en un incondicional mundo. Si bien resulta claro a nuestro entender que, “el hombre, tanto en sus acciones y sus prácticas como en sus ficciones, es esencialmente un animal que cuenta historias” (MacIntyre, 1987 p.266), también habrá de resultar claro que existen historias difíciles de narrar, en tanto estas resultan ser próximas y colindantes a trayectos de un agobiante y testimonial dolor. En esta perspectiva, una maestra nos refirió el siguiente relato.

Como maestra uno siempre espera ver a sus niños de la mejor manera, uno siempre quiere escuchar buenas noticias. Recuerdo que una vez unos niños me decían: “profe, profe ¿cuándo vamos a hacer un atajo en compañía?” y yo les decía: ¿atajo? ¿y eso qué es? “profe, profe un atajo es un pedacito, usted sabe, usted sabe de qué...” Me acuerdo de que volví a preguntar y dije ...hay niños y ¿qué es un pedacito? Luego me enteré, por ellos mismos, que un pedacito o un atajo era una pequeña parcelita con cultivo de hoja de coca... imagínate que esos hombres, ya sabes quienes... se llevaban a los niños a raspar coca y como les pagaban bien, los chicos no volvían a la escuela. Fue algo muy, muy triste. De dieciséis niños que tenía, solo quedaron seis...hay veces pienso ¿qué habrá pasado con los otros? Imagínate, ¿qué es un profesor sin estudiantes? (E, F, A, 01, p. 05, 27-31).

Este relato permite afirmar entonces que, saberse contingente implica, ineludiblemente, que el sujeto es sabedor de la imposibilidad de construir un relato de la totalidad. A su vez, dudar de los relatos totalitarios es reconocer la existencia de múltiples y variadas formas de decir un mundo que, en muchas oportunidades, pareciera ser indecible. El sujeto de la contingencia es entonces el sujeto que está presto a diseñar y a construir un nuevo decir, mientras se reconoce heredero de otros tantos decires. El trayecto biográfico del sujeto se torna entonces en evidencia, diáfana y fehaciente, de aquellas distancias que se tejen entre sus deseos irredentos y sus inesperadas realidades.

Pensar la contingencia como ese ámbito en el cual se despliega la propia existencia, convoca a pensar asuntos tales como: ¿qué probabilidades existían para que ocurriera lo improbable? ¿cómo interpretar lo inédito de una circunstancia? Así, reconocer lo contingente de un relato, es iniciar el proceso deconstructivo, no solamente del relato, sino también de aquel quien resulta ser su artífice y su donador.

Lo contingente de cada narración resulta ser lo volátil y lo movedizo que hace de la narración misma, un ejercicio cercano a la propia vida. Narrar es aproximarse a las vicisitudes humanas, es estar presto a decir lo que se experimenta, aunque dicho decir, dure tan solo unos instantes. Narrar lo contingente es abrir un campo de posibilidades para comprender lo humano. Pensar la existencia de un sujeto es, al unísono, pensar sus mudanzas, sus devenires y sus experiencias vitales.

Narrar un trayecto y ser testigo de dicho trasegar, invita a estar comprometido con el trayecto y con el trasegar mismo. En este sentido y a la manera

expresada por Camps y Giner (1998), es importante recordar que “comprometerse quiere decir que lo que ocurra a continuación, no puede resultar indiferente” (p. 46). En consecuencia, cada vez que se narra algo, el sujeto se torna próximo a la alteridad, en tanto recuerda que nombrar a otros en su relato, es apostarse por resignificar el destino de aquellos otros.

Pensar en un relato es pensar en el hilvanar de tiempos, de acaeceres y de experiencias. No se podría concebir un relato en línea recta, su mera constitución, a la manera señalada por Wagensberg (2006), se tornaría en una fuerte anestesia para la intuición. Relatar es poner en palabras lo contingente, es caer en la tentación de nombrar, incluso, aquello que se pensó innombrable. Relatar exhorta a pensar que “el reconocimiento que reclamamos a los otros es multiforme y omnipresente” (Todorov, 1995 p. 199). El acto de saber y saberse contingente le permite al educador, de inexorable manera, asumir posturas dialógicas, móviles y flexibles, en tanto, le recuerda a sus educandos, a la manera expresada por Cabrera Hernández (2025), que todo acto de remembranza encierra, en sí mismo, un ejercicio de cuidar de sí, sabiéndose cuidador de aquellos quienes constituyen la otredad.

En el estudio realizado por Molano & Sáenz. (2022), en los relatos de maestros de escuelas normales superiores que están en contextos afectados por el conflicto armado colombiano se identifican, a partir de la narración de sus experiencias, unos modos propios de construcción de identidad, desde aspectos tales como la vocación de servicio y la capacidad de realizar acciones educativas orientadas a la transformación de aquellas realidades que circundan la escuela misma.

Según Sarmiento Martín & Torres Puentes (2026), los relatos de los maestros sobre su práctica en contextos de conflicto armado permiten identificar, como el quehacer se convierte en una práctica adaptativa y resistente en un contexto de relaciones y estructuras sociales en tensión, a su vez, los maestros sitúan sus prácticas en la acción intencionada para generar en los alumnos un pensamiento crítico, ético y político, como estrategia a la no repetición. De igual manera, reconocen las prácticas de aula como una experiencia de vida que posibilita, tanto al docente como al estudiante, a visualizar la escuela como un espacio y un entorno protector. En consonancia con esta idea, se advierte la apuesta de Agudelo Torres (2022):

De esta manera el ejercicio narrativo le permite al maestro en formación, saberse inmerso en un mundo móvil y al unísono, movilizado y movilizador. Las palabras que refiere el maestro en cada uno de sus relatos le permiten enunciar la comprensión que, sobre unos fenómenos determinados, enuncian su propia emancipación. (p. 36)

En estas líneas los relatos de las historias inmersas en el conflicto armado tienden a ser parte esencial de la reconstrucción de la memoria. Nótese, en este sentido, que la memoria no solo opera como mecanismo de resignificación del pasado, sino como punto de conexión y dispositivo de legitimación de las narrativas de los maestros y la reconfiguración de sus prácticas pedagógicas (Arias-Gómez, 2016). A su vez, el ejercicio de la remembranza posibilita cambios sociales en la medida que el acto de educar, no se limita a la transmisión de conocimientos, sino que además invita a la acción política y al ejercicio de vinculación con lo público, en pro del beneficio de las comunidades. En similar perspectiva Forgues (2016), sostiene que “El deber de las memorias solo tiene sentido si conduce a la movilización, a la vigilancia y a la resistencia ante el presente y el futuro” (p. 256).

En consecuencia, resulta oportuno señalar que el abordaje del conflicto armado, desde los relatos de los maestros y el ejercicio de la memoria, como práctica restaurativa, debe situarse desde una perspectiva integradora que permita, a su vez, lograr transformaciones sociales y culturales en escenarios colectivos y en contextos institucionales. (Nassar-Tobón, 2025).

Sobre la memoria y el olvido

En procura de comprender las complejas relaciones que emergen de este binomio, hemos de concretar que la primera no es la ausencia de la segunda ni la segunda el desarraigo de la primera. Son más bien, a la manera expresada por Todorov (2000), un hilvanar de profundos anhelos y un tejido de vastas esperanzas. Las memorias del sujeto son también la elección de la cultura, en tanto esta misma opta por recordar u olvidar unos determinados acontecimientos.

No se olvida únicamente por que la memoria no esté presente, también se olvida para estar a salvo de aquellos recuerdos que atormentan al sujeto y que, bien podría señalarse, le alejan de la vasta posibilidad transformadora que habita en el ejercicio de recordar. Así, olvidar dista, por mucho, de la actividad que se genera en el negar el recuerdo mismo. La negación no es entonces la exclusión de la memoria, sino más bien la presencia hegemónica de una cultura monolítica y distante del deseo de transformación. No existe una memoria absoluta, como tampoco hay absolutos en el olvido. Las relaciones dialógicas, presentes en estos ámbitos, evidencian la propia condición de movilidad de la existencia humana.

El sujeto que evoca el recuerdo tiende a ser, necesariamente, el mismo que exhorta al olvido. De ahí que, en las presencias de los recuerdos se aprenda a vivir con las ausencias y las omisiones propias del ejercicio de olvidar. No se es solamente en lo recordado, también se es en aquello que se olvida. Pensar en una memoria absoluta se torna en un elemento tan tiránico, como el destino experimentado por Funes, el memorioso, enunciado por Borges.

El cuestionamiento que realiza el narrador, a saber, ¿cómo se narra lo narrado? se constituye, sin lugar a duda, en un importante elemento de reflexión que irá develando lo que Suarez (2021), denomina bajo el título de identidad narrativa. En este sentido también se torna importante el preguntar y el preguntarse por ¿cómo se recuerda lo recordado? De forma tal que los asuntos vinculados a la memoria y al olvido, no sean solamente objetos de un análisis literario, sino que formen parte de aquella selección que se constituye en el ejercicio y en el acto mismo de la memoria. En esta perspectiva un maestro nos obsequiaba este relato, texto donde se puede advertir aquella estrecha relación entre el ejercicio de recordar y el acto de olvidar, asuntos mediados por el deseo y el anhelo de quien, en esta oportunidad, nos oferta el relato.

Había una alumna que también era mamá y estudiaba, justamente, en la escuela junto a todos sus hijos. Eran nueve y todos tenían nombres con la “R” de jugadores de Brasil: Ronaldo, Romario, Roberto... ja, ja, ja... ya ni siquiera recuerdo cómo hice para no olvidar quién era quien...hay veces me pregunto ¿qué habrá sido de todos ellos?
(E, F, A, 01, p.4, 19, 24)

Pensar entonces las dimensiones de la memoria y el olvido, permite reconocer aquella identidad narrativa del sujeto que recuerda, que narra y que también resulta ser dueño de una enorme posibilidad de olvido, así como de una vasta posibilidad de recuerdo. ¿Se podría acaso pensar en la memoria sin aludir a la facultad del olvido? Una y otra se imbrican en el mundo de la vida y se hacen presentes en el discurrir propio de la cultura y de aquellas interpretaciones que de dicha movilidad elabora el sujeto mismo. En este caso, por ejemplo, el maestro comentaba que antes de este asunto no conocía mucho sobre fútbol, pero que luego de tener a casi un equipo completo, además de ser una de las selecciones más importante del mundo de este deporte, le resulta imposible no recordarlos cada vez que escucha algo sobre dicha selección. El imbricar de la escuela con el mundo de la vida, también se da a través de una práctica de recordar.

No habrá entonces de sorprender que una institución como la escuela conceda un alto valor al ejercicio de la recordación y al uso mismo de la memoria. Resulta suficiente con advertir asuntos tales como la conmemoración de un hecho significativo, la celebración de un acontecimiento religioso o la

festividad de una determinada práctica cultural, para reconocer el valor que la institucionalidad escolar le confiere a la memoria.

Desde las antiguas apuestas epistémicas de occidente, hasta la proximidad de estos tiempos, se ha sostenido que tal vez nada resulta tan natural al sujeto como su capacidad para desear. De hecho, nadie dudaría en pensar que somos deseo. En este sentido se torna importante repensar el interrogante planteado por Agamben (2005), a saber: ¿por qué, entonces, precisamente nuestros deseos resultan inconfesables? (p. 67). Las actividades referidas a la memoria y al olvido parecieran no escapar a dichos ámbitos de deseo. Se podría incluso plantear la pregunta por la comprensión de aquellos asuntos que evocan a recordar determinadas acciones y el anhelo que existe en la intención de olvidar otras tantas.

En esta perspectiva de deseo y recuerdo, uno de los maestros participe de la investigación comentó que en su juventud logró configurar, desde su propio silencio, un anhelo grande, a saber, llegar algún día a ser transformado y transformador por el ejercicio mismo del quehacer docente. Así, se logra interpretar en el siguiente apartado:

...el profesor, desde esa mirada que le da la tradición aquí en este lugar, era, era, siempre sinónimo de respeto, eh...uno pensaba que él estaba en un estatus más alto...pues porque uno pensaba que él sabía mucho...toda la comunidad lo veía como esa persona que era capaz de transformar, de pronto, esas vidas que tanto necesitan ser transformadas. Hoy en día es un poco distinto. (E, M, A, 01, p.2, 19, 20).

El lenguaje que dice el deseo es también el lenguaje que clama por la memoria y el mismo que hace solícita la demanda por el olvido. De esta forma y sabiendo que el sujeto es lenguaje y que este último configura los modos de ser y de pensar del sujeto, se ha de considerar entonces que el deseo, el olvido y la memoria habitan y coexisten, dialógicamente, en el sujeto mismo. Ofertar una remembranza, manifestar el abandono de un recuerdo o simplemente, enunciar el deseo por una u otra acción, hacen manifiestas las mudanzas que experimenta el sujeto en su trasegar por el mundo de la cultura. Resulta oportuno, en este apartado, rememorar la exhortación realizada por Villalobos Nájera (2023), al enunciar el propio ejercicio de la memoria y el olvido como un acto de resistencia y potencial transformación de aquel sujeto que ejerce la acción misma de olvidar o rememorar.

Cuestionar y cuestionarse por todos aquellos asuntos que la escuela desea recordar, resulta ser una problemática tan valiosa como el preguntar y

el preguntarse por aquellos asuntos que la escuela desea olvidar. Así, entre las memorias ofertadas y los olvidos manifiestos, la escuela también evidencia sus más íntimos intereses, sus más abnegadas finalidades y sus más profundas intencionalidades. Se es tanto en el olvido, como tanto se puede ser en la memoria. En similar perspectiva Corredor Aristizábal (2020), invita a reconocer aquella acción volitiva que habita en los relatos que se tejen y se donan en la propia escuela. Así, saberse dueño de un relato para decir es, a su vez, saberse próximo y cercano a un ejercicio y a una potencial oportunidad de convocar el ejercicio de la memoria en la escuela.

Bien puede enunciarse, en esta perspectiva, la idea señalada por Menco (2022), al advertir la posibilidad de construcción de la memoria, a través de la narración de la experiencia de los maestros. Así, la memoria puede ser, en sí misma, un acto de resiliencia que ofrece la posibilidad de promover las garantías de no repetición, en tanto logre orientar y consolidar una cultura de paz y esperanza.

Conclusiones

Los resultados de la presente investigación ponen de manifiesto que los discursos de los docentes, frente al conflicto armado colombiano, no son discursos totalitarios y en cambio convocan a pensar nuevas apuestas pedagógicas transformadoras. Así, la escuela y el quehacer propio de los maestros resulta ser, en muchos casos, un quehacer de resistencia y resiliencia frente a las movedizas realidades que circunscriben la vida de la escuela. Las concepciones acerca del otro, los otros y del mundo, a la manera expresada por Lévinas (1978), resultan ser tan móviles como el relato mismo de los maestros. En estas lógicas los educadores evidencian que los relatos del conflicto armado que se comparten en las aulas poseen, de intrínseca manera, una polifonía misma de significaciones.

De igual manera los relatos que, sobre el conflicto armado colombiano, son compartidos en el aula, no cumplen solamente la tarea de recordar lo acaecido, sino más bien la de soportar nuevos sentidos sobre lo que se puede hacer con el recuerdo mismo. En este sentido existe una similitud entre este tipo de elementos y lo enunciado por Reynolds (2018), al referenciar el acto narrativo como una posibilidad de mejorar la vida comunitaria. De ahí que las voces de los educadores, al momento de relatar asuntos propios de la guerra, se configuren en nuevas apuestas formativas, acaso más esperanzadoras que los tiempos relatados.

Finalmente, la presente investigación permite advertir, en consonancia con lo esbozado por Maturana (2002), que la presencia de un maestro habrá de tornarse, indefectiblemente, en una presencia inquietante. Comprendiendo

dicha condición de inquietud como aquella posibilidad de generar ámbitos transformacionales. De este modo el relato que sobre la guerra se comparte en el aula, también es poseedor de una enorme posibilidad de esperanza. Así, los múltiples cuestionamientos y sentidos que coexisten en los relatos de los maestros rememoran, indudablemente, la invitación de Wagensberg (2006), al enunciar que todo cambio de respuesta se constituye en oportunidad de evolución, en tanto todo cambio de pregunta se torna en posibilidad de revolución.

Referencias

- Agamben, G. (2005). *Profanaciones*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo
- Agudelo T., J. F. (2022). Sobre el maestro en formación y la investigación narrativa en la escuela. *Plumilla Educativa*, 29 (1), 29-41. DOI: [110.30554/pe.1.4522.2022](https://doi.org/10.30554/pe.1.4522.2022)
- Arias Gómez, D.H. (2016). La memoria y la enseñanza de la violencia política desde estrategias audiovisuales. *Revista Colombiana de Educación*, (71), 253-275. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-39162016000200010&lng=en&tlng=es.
- Bárcena, F; Mélich, J (2000). *La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós
- Brown, M. (1996). *The International Dimensions of Internal Conflict*. Cambridge, USA: MIT Press.
- Buzan, B. (1991). *People, States and Fear: An Agenda for International Security Studies in the Post Cold War Era*. London, England: Harvester Wheatsheaf.
- Cabrera Hernández, D. M. (2025). Cuidado de sí, una paradoja. *LOGOS Revista De Filosofía*, 144(144), 83–93. <https://doi.org/10.26457/lrf.v53i144.4475>
- Camps, V; Giner, S. (1998). *Manual de Civismo*. Madrid, España: Ariel
- Corredor-Aristizábal, J. (2020). Hablar sobre el pasado: efectos de una experiencia educativa en memoria histórica. *Revista Colombiana De Educación*, (79), 171–202. <https://doi.org/10.17227/rce.num79-6973>
- Echandía, C. y Bechara, E. (2006). Conducta de la guerrilla durante el gobierno Uribe Vélez: de las lógicas de control territorial a las lógicas de control estratégico. *Análisis Político*, 19(57), 31–54. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/46271>
- Garay, C. y Perez, L. (2007). La expansión de la violencia armada en la post-Guerra Fría: conflictos de baja intensidad, terrorismo internacional y delincuencia organizada transnacional. *Anales de la Facultad de Derecho*, n° 24, pp. 143-161.
- Gozálvez, V., & Jover, G. (2015). Articulación de la justicia y el cuidado en la educación moral: Del universalismo sustitutivo a una ética situada de los derechos humanos. *Educación XX1*, 19(1). <https://doi.org/10.5944/educxx1.15588>
- Henao Sierra, B. L., & Calderon Serna, H. de J. (2022). El cuidado: un asunto ético-político y pedagógico. *Praxis, Educación Y Pedagogía*, (7), e4011974. https://doi.org/10.25100/praxis_educacion.v0i7.11974
- Lévinas, E. (1978). *Totalidad e infinito*. Ensayo sobre la exterioridad. Salamanca: Sígueme.
- Lim, JML (2023). Una exploración narrativa de las experiencias de aprendizaje en línea de un docente durante la COVID-19. *Ciencias de la Educación*, 13 (12), 1211. <https://doi.org/10.3390/educsci13121211>

- MacIntyre, A. (1987). *Tras la virtud*, Barcelona: Crítica
- Marcel, G. (2005). *Homo Viator*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Maturana, H. (2002). *Transformación en la convivencia*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- Mélich, J-C. (2008). Antropología narrativa y educación. Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 20. 101-124. <https://doi.org/10.14201/986>.
- Menco González, E. (2022). Maestros víctimas del conflicto armado colombiano y memoria histórica en el marco de la ley 1448 de 2011. *Revista CES Derecho*, 13(2), 111-131. Epub October 10, 2022. <https://doi.org/10.21615/cesder.6794>
- Meza Arguello, D. M., Huila Gorozabel, M. E., Silva Chila, J. L., & Reasco Bautista, H. G. (2025). La pedagogía del cuidado como enfoque transformador en la educación infantil. *Sage Sphere International Journal*, 2(3), 1-12. <https://doi.org/10.63688/9ea88413>
- Molano, M., & Sáez, F. A. A. (2022). Reconocimiento: una característica de las prácticas pedagógicas en relatos de maestros de escuelas normales superiores en contextos de conflicto interno en Colombia. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Em Educação*, 30(114), 141–160. <https://doi.org/10.1590/S0104-403620210002902569>
- Nassar-Tobón, A. C. (2025). Diálogo interdisciplinar: conflicto armado, cultura de paz, medicina mente cuerpo y comunicación-educación en procesos restaurativos. *Holopraxis*, 9(2), 101–129. <https://doi.org/10.61154/holopraxis.v9i2.4133>
- Niño, M. (2011). *Metodología de la Investigación*. Bogotá, Colombia: De la U.
- Pecaut, D. (2001). *Guerra contra la sociedad*. Bogotá, Colombia: Espasa.
- Pizarro, E. (2002). Colombia: ¿guerra civil, guerra contra la sociedad, guerra antiterrorista o guerra ambigua? *Análisis Político*, 46, 164-180.
- Quintero-Mejía, M., Ballesteros-Albarracín, N. Y., & Sánchez-Espitia, K. J. (2024). Emociones en narrativas de maestros acerca del daño causado por el conflicto armado. *Revista Colombiana De Educación*, (91), 316–334. <https://doi.org/10.17227/rce.num91-16554>
- Ramírez, E (2008). *Historia crítica de la pedagogía en Colombia*. Bogotá, D.C: El Buho
- Rangel, A. (1999). *Colombia: guerra en el fin de siglo*. Bogotá, Colombia: Tercer Mundo Editores.
- Ricoeur, P. (2006). La vida: un relato en busca de narrador. En: *Rev. Ágora. Papeles de filosofía*. 25/2. pp. 9-22.
- Reynolds, M. (2018). Caring for classroom relationality in Pasifika education: A space-based understanding. *Waikato Journal of Education*, 23(1), 71-84. <https://doi.org/10.15663/wje.v23i1.575>
- Rosari, MD (2019). Una investigación narrativa sobre cómo la identidad profesional docente influye en su preferencia de tipo de escuela. *let: Revista de Lingüística, Literatura y Enseñanza del Inglés*, 9 (2), 227–243. <https://doi.org/10.18592/let.v9i2.3272>
- Rubio, M. (1999). *Crimen e impunidad. Precisiones sobre la violencia*. Bogotá, Colombia: Tercer Mundo Editores-Cede.
- Sarmiento, C., y Torres Puentes, E. (2026). Prácticas de profesores en zonas de conflicto armado: una comprensión de la experiencia: An Understanding of the Experience. *Horizontes pedagógicos*, 27(2), 51–62. <https://doi.org/10.33881/0123-8264.hop.27205>
- Soto, A. (2001). *Evolución del conflicto interno en Colombia* [Ponencia]. Panel Colombia: Origen, evolución y perspectivas del conflicto interno en Colombia, Center for Hemispheric Defense Studies, Washington, D.C., Estados Unidos, 22 al 25 de mayo.
- Suarez, D. (2021). Investigación narrativa, relatos de experiencia y revitalización del saber pedagógico Espacios en Blanco. *Revista de Educación*, vol. 2, núm. 31, pp. 365-379, 2021 Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB31-308>
- Todorov, T. (1995). *La vida en común*. Madrid: Taurus.

- Todorov, T. (2000). *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Trejos Rosero, L. F. (2014). Colombia: Una revisión teórica de su conflicto armado. *Revista Enfoques: Ciencia Política Y Administración Pública*, 11(18), 55- 75. <https://doi.org/10.60728/7dfxh982>
- Vargas, A. (2003, octubre). *El conflicto interno armado colombiano y su impacto en la seguridad en la región andina* [Ponencia]. Seminario Relaciones Ecuador-Colombia, Sesión V: “El impacto internacional del conflicto armado colombiano”, Quito, Ecuador.
- Villalobos Nájera, S. (2023). Lo personal del cuidado y el autocuidado: prácticas de resistencia ética y política. *Estudios Del Discurso*, 9(2), 74-89. <https://doi.org/10.30973/esdi.2023.9.2.159>
- Wagensberg, J. (2006). *A más cómo menos por qué*. Madrid, España: Ciencia (NF).
- Waldmann, P. (1997). Cotidianización de la violencia: el ejemplo de Colombia. *Análisis Político*, (32), 34–50. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/78394>

