

Aportes del Trabajo Social en el proceso socioeducativo en derechos humanos, memoria histórica y cultura de paz, adelantado con estudiantes de la Escuela de Trabajo Social de la UIS

Gina Fernanda Angarita Prado

Asesor:

Carlos Lasso Urbano

Doctor en Métodos Alternos de Solución de Conflictos

Universidad Industrial de Santander

Facultad de Ciencias Humanas

Escuela de Trabajo Social

Bucaramanga

2025

Dedicatoria

En primer lugar, dedico este trabajo a mis padres, pilar inquebrantable de mi vida y sostén constante a lo largo de este camino. A mi madre, por su amor incondicional, por creer en mí cuando dudaba, por las palabras que me devolvían fuerzas en las noches largas y por acompañarme en cada paso de este camino. A mis hermanos, agradezco de corazón su respaldo, las manos prestadas y las diversas ayudas que hicieron posible alcanzar este sueño.

Quisiera expresar un agradecimiento muy especial a mi director de trabajo de grado. Su guía experta, paciencia y exigencia académica orientaron y enriquecieron cada fase del proceso; además, su disponibilidad constante y sus observaciones precisas me permitieron superar las diversas dudas y dificultades que se iban presentando en el proyecto de estudio.

Mi gratitud también para la docente orientadora y para los estudiantes participantes del proceso socioeducativo; su compromiso y aportes fueron fundamentales para el desarrollo y la reflexión colectiva que nutrieron la sistematización de experiencias. Agradezco al Archivo Oral de la Memoria de las Víctimas (AMOVÍ-UIS) por la oportunidad de realizar mis prácticas académicas y por contribuir a mi sensibilización y compromiso con la memoria histórica y la reparación simbólica de las víctimas. Finalmente, valoro profundamente a la Escuela de Trabajo Social de la Universidad Industrial de Santander por los espacios formativos que incidieron de manera significativa en mi formación profesional, lo cual procuré reflejar en este estudio.

A todas las personas aquí mencionadas, expreso mi más sincero y afectuoso agradecimiento.

Tabla de contenido

Justificación 12

1. Conceptualización de la sistematización de experiencias..... 14

2. Experiencia objeto de sistematización 17

2.1 Problemática..... 17

2.2 Descripción del problema 17

2.3 Localización 18

2.4 Población..... 19

2.5 Enfoque teórico del proyecto social..... 20

2.6 Objetivos del proyecto social 22

2.6.1 General..... 22

2.6.2 Específicos 22

2.7 Metas del proyecto 22

2.8 Metodología 24

3. Hipótesis de acción 26

4. Enfoque de la sistematización de experiencias 26

5. Eje de sistematización 28

6. Categorías de análisis..... 28

6.1 Procesos socioeducativos en la educación para la paz: caminos hacia la transformación social
..... 29

6.2 Memoria histórica hacia una reparación colectiva 31

6.3 Derechos humanos: De la teoría a la praxis transformadora en la construcción de cultura de
paz 33

6.4 Cultura de paz: caminos de diálogo hacia la resolución de conflictos	35
7. Objetivos de sistematización:.....	37
7.1 General.....	37
7.2 Específicos	37
8. Metodología	38
8.1 Fuentes de Información.....	38
8.2 Técnicas de recolección de información	38
8.2.1 Entrevista Semiestructurada.....	39
8.2.2 Observación Participante	40
8.3 Construcción de instrumentos de recolección de información.....	41
8.4 Recolección de información.....	45
8.5 Revisión y depuración de la información.	45
8.6 Procesamiento y análisis de la información.....	46
8.7 Interpretación de la información.	46
8.8 Reconstrucción de la experiencia.....	47
8.9 Comprensión de la experiencia.....	85
8.9.1 Proceso socioeducativo de educación para la paz: Experiencias, estrategias pedagógicas y factores de fortalecimiento.....	85
8.9.2 Memoria Histórica para la construcción de verdad sobre el conflicto armado y la reparación de las víctimas.....	97
8.9.3 Impactos del proceso socioeducativo en el reconocimiento, sensibilización y el compromiso frente a los derechos humanos	103

8.9.4 Promoción de una cultura de paz: Aportes del Trabajo Social a través de pedagogías críticas y la memoria histórica.....	106
9. Conclusiones	114
10. Recomendaciones.....	117
Apéndices.....	130

Lista de Tablas

Tabla 1. Matriz construcción de instrumentos para volver a actores claves del proceso de intervención 41

Tabla 2. Cronograma mensual y semanal del proceso de sistematización de experiencias 130

Lista de Figuras

Figura 1. Visita al mural en conmemoración de la muerte de Jaime Acosta 54

Figura 2. Mural de la asociación de familiares de detenidos-desaparecidos 55

Figura 3. Mandala conmemorativa del día nacional de memoria y solidaridad con las víctimas. 62

Figura 4. Espacio de diálogo a cargo de la invitada especial..... 65

Figura 5. Mística conmemorativa del día nacional de la memoria y la solidaridad con las víctimas 67

Figura 6. Exposición de las obras artísticas 74

Figura 7. Exposición de las obras artísticas 80

Figura 8. Danza caribeña a cargo del estudiante del curso de derechos humanos, conflicto armado y democracia 82

Figura 9. Red categorial del proceso socioeducativo 85

Figura 10. Red categorial memoria histórica 97

Figura 11. Red categorial de los derechos humanos 103

Figura 12. Red categorial de la cultura de paz 106

Lista de Apéndices

Apéndice A. Cronograma 130

Apéndice B. Guía de preguntas entrevista semiestructurada 132

Apéndice C. Modelo de consentimiento informado 134

Apéndice D. Matriz de análisis de la información..... 137

Resumen

Título: Aportes del Trabajo Social en el proceso socioeducativo en derechos humanos, memoria histórica y cultura de paz, adelantado con estudiantes de la Escuela de Trabajo Social de la UIS*

Autor: Gina Fernanda Angarita Prado*

Palabras clave: AMOVI-UIS, proceso socioeducativo, memoria histórica, derechos humanos, cultura de paz.

Descripción: La presente sistematización de experiencias buscó comprender el proceso socioeducativo de educación para la paz con estudiantes de sexto semestre de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad Industrial de Santander (UIS). Se reflexionó entorno a las estrategias y prácticas que contribuyeron a la sensibilización en derechos humanos, al compromiso con la memoria histórica y la promoción de una cultura de paz en la universidad. Se empleó un enfoque hermenéutico y se utilizaron diversas fuentes de información: observación participante, registro fotográfico, diarios de campo, revisión del proyecto social y entrevistas semiestructuradas. Los datos fueron organizados y depurados manualmente; luego se procesaron en el software Atlas.ti 9, conforme a las categorías de análisis establecidas, lo que permitió identificar saberes emergentes y realizar una interpretación sustentada teóricamente. El estudio concluyó que los procesos socioeducativos con enfoque crítico generaron transformaciones significativas en el compromiso social de los estudiantes entorno a la memoria histórica y derechos humanos, evidenciando además el papel del Trabajo Social en la construcción de paz. Como recomendación principal, se propuso la institucionalización de estos procesos y la continuidad en la sistematización de estas experiencias para fortalecer la formación profesional y las intervenciones sociales en este campo.

*Trabajo de Grado.

** Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Trabajo Social. Director: Carlos Lasso Urbano.

Abstract

Title: Contributions of Social Work to the socio-educational process in human rights, historical memory, and a culture of peace, carried out with students from the School of Social Work at UIS*

Author: Gina Fernanda Angarita Prado

Key Words: AMOVI-UIS, socio-educational process, historical memory, human rights, culture of peace.

Description: This experience systematization sought to understand the socio-educational process of peace education with sixth-semester students from the School of Social Work at the Universidad Industrial de Santander (UIS). It reflected on the strategies and practices that contributed to raising awareness of human rights, fostering a commitment to historical memory, and promoting a culture of peace within the university. A hermeneutic approach was employed, utilizing various information sources: participant observation, photographic records, field diaries, review of the social project, and semi-structured interviews. The data were organized and manually refined; they were then processed using Atlas.ti 9 software, in accordance with the established analysis categories, which allowed for the identification of emerging knowledge and a theoretically grounded interpretation. The study concluded that socio-educational processes with a critical focus generated significant transformations in the students' social commitment regarding historical memory and human rights, also highlighting the role of Social Work in peacebuilding. As a main recommendation, the institutionalization of these processes and the continuity in systematizing these experiences were proposed to strengthen professional training and social interventions in this field.

*Degree Work.

**Faculty of Human Sciences. School of Social Work. Advisor: Carlos Lasso Urbano.

Introducción

La sistematización de experiencias se constituye como una modalidad de investigación social que, desde la perspectiva de los actores involucrados, permite reflexionar críticamente sobre las prácticas profesionales para generar conocimiento teórico y metodológico destinado a fortalecer los procesos de intervención social. En este sentido, este enfoque trasciende la mera documentación de actividades al interpretar las múltiples dimensiones de una realidad concreta, integrando las voces de sus protagonistas y adaptando las propuestas de intervención a las necesidades específicas de las poblaciones mediante procesos participativos. Cabe destacar que, en el ámbito del Trabajo Social, la sistematización se configura como una herramienta ético-política para reflexionar sobre el quehacer profesional, superando el nivel descriptivo hacia una comprensión profunda de los procesos sociales (Lasso, 2021).

En consecuencia, la presente sistematización se enmarcó en los resultados de la práctica académica desarrollada a través del proyecto "Construyendo paz y memoria: Hacia una participación comunitaria en AMOVI-UIS", el cual se implementó con estudiantes de sexto semestre de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad Industrial de Santander. Específicamente, esta iniciativa socioeducativa promovió la participación activa en la construcción de memoria histórica y cultura de paz mediante actividades pedagógicas vinculadas al archivo de Oral de Memoria de las Víctimas (AMOVI-UIS), con el fin de sensibilizar sobre derechos humanos, resignificar el conflicto armado y fomentar el pensamiento crítico-reflexivo en el contexto universitario.

Metodológicamente, el proceso de sistematización se fundamentó en el enfoque hermenéutico, ya que priorizó la interpretación de los significados que los actores atribuyeron a

sus vivencias durante el proceso. Dado que el proyecto se centró en memoria y paz, donde las subjetividades y relatos colectivos resultaron fundamentales, la hermenéutica se presentó como un marco idóneo para comprender cómo los participantes resignificaron sus experiencias, enfrentaron tensiones y construyeron saberes situados. Asimismo, el proceso se orientó según los aportes de Rocío Cifuentes (2006), debido a que su propuesta metodológica garantiza un desarrollo coherente y sistemático para el estudio.

En cuanto a la metodología empleada, se combinaron técnicas cualitativas y fuentes diversas para reconstruir rigurosamente la experiencia. Para ello, el proceso incluyó el análisis de fuentes primarias como informes de práctica, diarios de campo, registros fotográficos y el proyecto social original, además de incorporar entrevistas semiestructuradas que capturaron las percepciones estudiantiles y la observación participante que documentó dinámicas grupales y estrategias pedagógicas *in situ*. Gracias a esta triangulación metodológica, se logró una interpretación equilibrada entre la perspectiva del sistematizador y los saberes de los actores sociales.

Posteriormente, el análisis permitió describir el proceso socioeducativo de educación para la paz e interpretar sus impactos en la sensibilización sobre derechos humanos y memoria histórica, así como reflexionar sobre los aportes del Trabajo Social a la cultura de paz. Como resultado, se identificó la necesidad de implementar enfoques pedagógicos críticos que trascendieran la educación tradicional, para lo cual se requirió incorporar estrategias de aprendizaje que movilizaran simultáneamente la razón y la emoción, con el propósito de generar transformaciones profundas en la conciencia histórica y el compromiso social estudiantil.

Finalmente, se recomendó la institucionalización de este tipo de procesos en la universidad, tanto por su capacidad para fortalecer la formación profesional en Trabajo Social con enfoque en memoria histórica y paz, como para sensibilizar a estudiantes de otros programas académicos. Igualmente, se evidenció la importancia de sistematizar continuamente estas experiencias con el fin de mejorar progresivamente las intervenciones en Trabajo Social y generar conocimiento situado sobre las prácticas académicas en torno a la cultura de paz.

Justificación

La sistematización de experiencias en las prácticas académicas de Trabajo Social es fundamental para comprender los significados que los actores sociales atribuyen a sus vivencias, contribuyendo a la construcción teórica desde un conocimiento colectivo que enriquece el quehacer profesional. Este proceso no solo permite optimizar la intervención profesional en áreas específicas, sino que transforma la descripción de las prácticas en un ejercicio crítico y reflexivo.

En el caso del proyecto "Construyendo paz y memoria: Hacia una participación comunitaria en AMOVI-UIS", la sistematización resultó fundamental para interpretar, comprender y resignificar las experiencias de los participantes, con el objetivo de generar conocimientos situados en la práctica académica de trabajo social.

En este sentido, las contribuciones centrales de esta sistematización radicarón en identificar los impactos generados por el proceso socioeducativo, considerando las percepciones y significados que los estudiantes desarrollaron durante su participación. De esta forma, el estudio no solo reveló cómo los temas de memoria histórica, derechos humanos y cultura de paz son interpretados en un entorno académico diverso, sino que potenció la comprensión de los saberes colectivos generados en el marco de la educación para la paz. Además, el proceso posibilitó

reconocer logros, tensiones y desafíos durante la implementación, ofreciendo recomendaciones para repensar las metodologías pedagógicas en este campo de intervención.

Paralelamente, este estudio evidenció los aportes del Trabajo Social en la promoción de una cultura de paz, demostrando cómo los marcos éticos y metodológicos de la profesión se materializaron en acciones transformadoras. Esta constatación fortaleció la coherencia entre la formación académica y las demandas sociales contemporáneas, validando el enfoque adoptado en el proyecto social.

Por lo tanto, se seleccionó el enfoque hermenéutico para sistematizar esta experiencia, dado que los ejes temáticos del proyecto social estuvieron intrínsecamente ligados a procesos interpretativos y subjetivos. De ahí que la hermenéutica, resulte fundamental para priorizar los significados que los actores construyeron en interacción con el proceso socioeducativo, reflejando contradicciones entre discursos y prácticas, además de contextualizar aprendizajes según el entorno sociopolítico. Esta perspectiva aportó herramientas para cuestionar críticamente las lógicas que perpetúan la violencia en el país, al tiempo que reveló el carácter político de la educación para la paz, al momento de desafiar estructuras de poder y promover acciones colectivas en el campus universitario.

Finalmente, el enfoque hermenéutico convirtió la sistematización en un acto de compromiso con la justicia social, donde la práctica del Trabajo Social se reafirmó como un espacio de socioeducativo crítico y participativo, que genera alternativas de aprendizaje creativas y reflexivas, consolidando así su potencial transformador en el ámbito universitario y comunitario.

1. Conceptualización de la sistematización de experiencias

La sistematización de experiencias es considerada como un tipo de investigación social que permite analizar la experiencia profesional vivida desde la perspectiva de los actores, en la que se tiene en cuenta las diversas aristas o aspectos de esa realidad. Este proceso busca extraer lecciones y aprendizajes, trascendiendo un mero ejercicio de recolección y organización de datos. Implica comprender que la práctica está compuesta por sucesos, situaciones y procesos dinámicos y complejos que involucran a actores tanto a nivel individual como colectivo, lo que hace que cada experiencia sea única e irrepetible (Jara, 2009).

Desde la sistematización, se hace alusión a las experiencias derivadas de la práctica profesional, las cuales están conformadas por diversos aspectos contextuales que representan una fuente invaluable de aprendizaje. De tal forma, que la intervención profesional se convierte en experiencia a través de la integración de sucesos históricos y complejos en los que participan actores en un contexto económico, social e institucional específico (Jara, 2018; Jara, 2005).

De este modo, el objetivo principal de la sistematización de experiencias es generar producción teórica mediante la creación de propuestas metodológicas que aporten a la mejora de la intervención profesional y se adapten a las particularidades, necesidades y naturaleza de la realidad (Zabala, 2010). Para alcanzar este propósito, es necesario ir más allá de la simple reconstrucción de las experiencias; se requiere un proceso que transite de lo "descriptivo" a lo "narrativo" y luego a lo "interpretativo crítico". Este enfoque permite comprender cómo se articulan los diferentes componentes y factores presentes en la experiencia, con el fin de abordarla desde una perspectiva transformadora (Jara, 2018).

En relación con lo anterior, se muestra necesario que al momento de investigar se adopte un enfoque propio del Trabajo Social, dado que desde la profesión se estudian las interacciones en los procesos sociales, la identificación de problemas y necesidades, la promoción del bienestar y la calidad de vida. En la práctica profesional, se permite generar acciones que intervengan en las problemáticas que afectan a la sociedad, impulsando la creación de escenarios de equidad y justicia social (Cifuentes, 2015).

Por esta razón, la sistematización de experiencias es elemental para el ejercicio profesional, pues fomenta prácticas fundamentadas a nivel teórico y metodológico. Como señala Cifuentes (2015), se convierte en un “proceso de producción, debate y apropiación social de conocimiento” (p. 132), que al regresar a la práctica se aplican los aprendizajes adquiridos, acciones innovadoras y nuevas hipótesis. De acuerdo con lo anterior, este tipo de investigación se transforma en un motor de conocimiento para la profesión, contribuyendo a mejorar los procesos de intervención que promueven la transformación social.

Para lograrlo hay que situarse desde la Educación Popular, pues al tener un enfoque crítico y participativo, ha desarrollado alternativas metodológicas que buscan involucrar a los actores en el proceso de sistematización (Torres, 2021). En las cuales se pueden generar espacios de diálogo reflexión en la que los individuos y colectivos pueden expresar libremente sus saberes y experiencias, generando así conocimiento de forma colaborativa. Por lo tanto, es necesario comprender que la experiencia no son solo hechos objetivos independientes, sino construcciones colectivas de sentido que están influenciadas por las percepciones, creencias y contextos de los actores involucrados.

De ahí que, Torres (1996) plantee la interpretación en la sistematización como un proceso hermenéutico, donde se produce una interacción entre las nociones de realidad de los actores y las del investigador. Esto implica que tanto los participantes como los sistematizadores aportan sus propios conocimientos, lo que enriquece la comprensión de la experiencia. De tal manera, que la interpretación no es un simple reflejo de los datos, si no que significa trascender la lectura de los relatos de los actores, abordando en su estudio los aspectos y variables no previstos" o vistos, con el fin de realizar una construcción de sentido que revele las complejidades y contradicciones del contexto social (Torres, 2021).

Por consiguiente, la sistematización es una herramienta clave en la práctica profesional, puesto que permite generar procesos eficaces y adaptados a las necesidades específicas del contexto de intervención. A través de una reflexión crítica orientada a promover el cambio, se fomenta un proceso de aprendizaje y construcción social de conocimientos por parte de los actores que protagonizan la experiencia, generando acciones orientadas a la transformación de su propia realidad (Cepep, 2010).

Así entonces, la sistematización de experiencias es un método de investigación sustancial en el ámbito del Trabajo Social, dado que no solo permite a los profesionales reflexionar sobre sus prácticas, sino que también facilita la identificación de aprendizajes significativos que pueden ser aplicados para mejorar futuras intervenciones. Al integrar las diversas dimensiones contextuales y sociales que rodean cada experiencia, se fomenta un entendimiento profundo de las dinámicas presentes en un determinado escenario, lo que impulsa la creación de estrategias innovadoras y efectivas. De este modo, al convertir la experiencia en conocimiento y acción, se abre camino hacia un Trabajo Social más reflexivo, crítico y comprometido con las cuestiones sociales.

2. Experiencia objeto de sistematización

Construyendo paz y memoria: Hacia una participación comunitaria en AMOVI-UIS

2.1 Problemática

Baja participación de la comunidad UIS en los procesos de construcción de memoria histórica y cultura de paz desarrollados por el AMOVI-UIS (Archivo de Memoria Oral de las Víctimas).

2.2 Descripción del problema

Tras un diagnóstico institucional realizado en AMOVI-UIS que incluyó la aplicación de técnicas e instrumentos de recolección de información tanto dentro de la institución como en la comunidad académica de la Universidad Industrial de Santander (UIS), se identificó una dificultad crítica: la baja integración de la comunidad universitaria en las iniciativas pedagógicas y sociales del archivo. Si bien AMOVI-UIS, como extensión de la UIS, tienen el deber de promover la sensibilización sobre derechos humanos y la comprensión del conflicto armado en Colombia, su visibilidad e interacción con la comunidad académica son limitadas. Esto se debe a que sus acciones inicialmente se habían centrado en la investigación, compilación y preservación documental, generando una relación esporádica y poco sostenida con la población universitaria.

Y aunque AMOVI-UIS ha impulsado actividades como seminarios, charlas reflexivas, exposiciones gráficas y visitas guiadas al archivo con el objetivo de trascender el enfoque físico tradicional de un archivo, estas iniciativas han registrado baja participación estudiantil y escaso impacto en la comunidad. Esta situación revela la necesidad de implementar estrategias

innovadoras que incrementen la visibilidad del archivo y fomenten la participación activa de estudiantes y actores externos en sus espacios de reflexión y sensibilización.

Adicionalmente, se identificó que la ausencia de procesos socioeducativos continuos ha incidido en el reconocimiento institucional de AMOVI-UIS. Si bien el archivo ha desarrollado actividades puntuales con poblaciones flotantes (organizaciones sociales, colegios, colectivos, estudiantes etc.), la falta de programas estructurados y secuenciales dificulta el seguimiento de sus iniciativas y la consolidación de aprendizajes a largo plazo. Esta desconexión entre las acciones aisladas y una planificación integral limita su capacidad para cumplir con su doble objetivo: no solo como repositorio especializado en derechos humanos, sino como agente activo en la construcción de escenarios de paz dentro de la universidad, contribuyendo a formar una comunidad UIS crítica y reflexiva frente a las violencias armadas y sociopolíticas que afectan al país.

En consecuencia, se planteó como imperativo el diseño de un proyecto social con estrategias participativas, dirigido específicamente a estudiantes de la UIS. Este busca generar procesos pedagógicos que trasciendan la dimensión archivística, promoviendo la conciencia crítica sobre el conflicto armado y su impacto histórico en la dinámica universitaria. El objetivo final es consolidar espacios de diálogo, memoria y acción colectiva que contribuyan a una cultura de paz arraigada en la equidad, la justicia y el respeto a los derechos humanos dentro del campus.

2.3 Localización

El macro contexto, se desarrolla en la Universidad Industrial de Santander (UIS), ubicada en su campus central en Bucaramanga en la calle 9 con carrera 27, se posiciona como una de las instituciones de educación superior más relevantes del nororiente colombiano. Reconocida por su alta acreditación institucional, la UIS ofrece 149 programas académicos 46 de pregrado y 103

de posgrado, consolidándose como un referente nacional en formación e investigación. Su comunidad académica está integrada por más de 21,000 estudiantes matriculados, respaldados por un cuerpo docente de 1,892 profesionales (535 de planta y 1,357 de cátedra) y 1,051 funcionarios administrativos que garantizan el funcionamiento integral de la institución (UIS, 2024).

Su objetivo institucional se enfoca en formar profesionales integrales, equilibrando competencias técnicas con principios éticos y políticos, para contribuir al desarrollo científico, tecnológico y cultural del país. La UIS se compromete no solo con la generación de conocimiento innovador, sino también con la preservación y reinterpretación crítica del patrimonio cultural, así como con la dinamización de procesos de transformación social que impulsen equidad, bienestar colectivo y sostenibilidad ambiental (UIS, s.f.)

En cuanto, al micro contexto este se desenvuelve en AMOVI-UIS, un fondo archivístico mixto creado desde la academia, financiado y apoyado por Colciencias y la UIS. Este archivo documenta las graves violaciones a derechos humanos, conformado por nueve subfondos que incluyen material de carácter oral, documentación física en soporte papel y fotografías. Además de las labores archivísticas, AMOVI trabaja en conjunto con organizaciones sociales y políticas, apoyando a su vez investigaciones y publicaciones académicas realizadas por profesores y estudiantes UIS e investigadores externos. AMOVI cuenta con un archivo físico en el edificio de administración III en la UIS, donde se resguardan los subfondos documentales, así como una oficina operativa para las tareas administrativas y procesos de intervención social e historia.

2.4 Población

La población objeto del proyecto social está compuesta por 27 estudiantes de sexto semestre de la Escuela de Trabajo Social de la UIS. Este grupo está conformado por 19 mujeres y

8 hombres, cuyas edades oscilan entre los 19 y los 25 años. La mayoría de los participantes son originarios de Bucaramanga y su área metropolitana. Sin embargo, también hay un pequeño grupo proveniente de municipios del departamento como Zapatoca, Málaga y San Vicente de Chucurí. Además, en menor proporción, participan estudiantes de otros departamentos como Norte de Santander, Cundinamarca, Arauca y La Guajira.

2.5 Enfoque teórico del proyecto social

El proyecto social se fundamentó en el enfoque de Derechos Humanos, entendido como un marco conceptual compuesto por un conjunto de valores, principios y normas internacionales, consagrados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Este enfoque tiene como objetivo orientar la promoción, protección y garantía de los derechos fundamentales de todas las personas (ONU, s.f.).

Dicho enfoque ha sido ampliamente adoptado en la implementación de estrategias y acciones encaminadas a fortalecer las capacidades del Estado, a través de los planes de desarrollo territorial, las políticas públicas y otros programas sociales. En este sentido, el Departamento Nacional de Planeación (DNP, s.f.) reconoce el enfoque de derechos humanos como un componente estructural de los procesos sociales, con el propósito de erradicar la desigualdad y la discriminación, mediante acciones que reconozcan los factores diferenciales de individuos, grupos y comunidades.

Desde esta perspectiva, se busca transformar las relaciones de poder existentes, identificando los factores que generan vulneraciones a los derechos, con el fin de formular respuestas que mitiguen dichas situaciones y protejan la dignidad humana. Para ello, resulta fundamental la acción del Estado y sus entidades gubernamentales, quienes ostentan la

responsabilidad de garantizar y hacer efectivos los derechos de la población, promoviendo una ciudadanía activa y consciente (Caro, 2022). Esto resalta la importancia de impulsar acciones tanto desde el Estado como desde la sociedad civil, así como de formular proyectos sociales que se ajusten a las condiciones de las poblaciones destinatarias y que, al mismo tiempo, integren un análisis integral de las causas estructurales de la vulneración de derechos.

Por ello, para el desarrollo de un proyecto de carácter social, adoptar el enfoque de derechos humanos resulta esencial, ya que proporciona una perspectiva metodológica y conceptual que orienta la defensa de los derechos y la promoción de la dignidad humana (Jiménez, 2007). Este enfoque se vincula de manera precisa con la intervención en Trabajo Social, dado que permite el estudio y comprensión de los problemas sociales desde una mirada crítica e inclusiva. Aporta, además, herramientas analíticas que fundamentan las prácticas profesionales, facilitando la implementación de acciones orientadas a mitigar los factores que originan la vulneración de derechos (Carballeda, 2016).

La aplicación del enfoque de derechos humanos en este proyecto social resultó fundamental para diseñar una intervención coherente con los principios institucionales, dado su desarrollo en un archivo dedicado a documentar violaciones de derechos humanos durante el conflicto armado colombiano. Este marco orientó la práctica del Trabajo Social al proveer herramientas metodológicas clave para la planificación y ejecución del proyecto, integrando una perspectiva socioeducativa en la sensibilización crítica sobre las violaciones históricas de derechos humanos en Colombia, el fortalecimiento del compromiso con la memoria histórica y su rol en la reparación simbólica de las víctimas y la promoción de una cultura de paz en el ámbito universitario, mediante espacios de diálogo y acción colectiva.

2.6 Objetivos del proyecto social

2.6.1 General

- Desarrollar un plan de intervención desde el área de Trabajo Social que potencie la participación comunitaria en los procesos de construcción de memoria histórica y cultura de paz de AMOVI-UIS, dirigido a la comunidad UIS.

2.6.2 Específicos

- Fomentar la participación activa de la comunidad universitaria mediante la implementación de estrategias de comunicación, promoción y pedagogía en torno a la memoria histórica y cultura de paz, contribuyendo a la creación de espacios de reflexión crítica en el campus universitario.

- Crear un plan de promoción y divulgación que utilice múltiples canales de comunicación, con el propósito de aumentar la visibilidad de AMOVI-UIS y sus actividades, asegurando que la comunidad universitaria esté informada y motivada a participar.

- Establecer un sistema interno de trabajo que optimice la comunicación y la distribución de tareas entre el personal de AMOVI-UIS, con el propósito de mejorar la coordinación y efectividad de sus procesos institucionales.

2.7 Metas del proyecto

El proyecto “Construyendo paz y memoria: Hacia una participación comunitaria en AMOVI-UIS” se articula en torno a tres metas fundamentales, alineadas con el fortalecimiento de

la memoria histórica, la promoción de una cultura de paz y la democratización del acceso al archivo AMOVI-UIS en la comunidad universitaria:

Incrementar en un 20% el reconocimiento de AMOVI-UIS en el campus universitario, con énfasis en la población estudiantil. Esta meta busca posicionar el archivo como un referente crítico para la reflexión sobre el conflicto armado y sus impactos, destacando su rol en la preservación de testimonios y documentos que contribuyen a reconstruir la memoria colectiva. Más allá de visibilizar su existencia, se busca consolidarlo como un recurso pedagógico y simbólico para la comunidad académica, integrando su contenido en actividades formativas y de investigación.

Implementar al menos (3) tres sesiones pedagógicas con (2) dos grupos estudiantiles, como parte de un proceso socioeducativo orientado a la construcción de memoria histórica y cultura de paz. Estas sesiones integrarán los contenidos del archivo AMOVI-UIS, adaptándolos a las necesidades específicas de las poblaciones participantes. Se realizará un seguimiento continuo mediante indicadores cualitativos (nivel de participación, reflexiones críticas) y cuantitativos (asistencia, cumplimiento de actividades), asegurando que los aprendizajes se traduzcan en acciones concretas dentro y fuera del aula.

Aumentar en un 70% la participación en las actividades de AMOVI-UIS, involucrando no solo a estudiantes, sino también a docentes, personal administrativo y actores externos como organizaciones sociales, colectivos e instituciones educativas. Para lograrlo, se combinarán metodologías participativas como recorridos guiados por el archivo, exposiciones interactivas y proyectos artísticos con campañas de difusión que resalten la relevancia de la memoria histórica en la construcción de paz. Estas estrategias buscarán crear un circuito de participación sostenible, donde los asistentes se conviertan en multiplicadores de los contenidos abordados.

Estas metas, interconectadas y medibles, no solo fortalecerán el impacto de AMOVI-UIS en el ámbito universitario, sino que también promoverán redes de colaboración interinstitucional. Al vincular memoria, educación y participación, el proyecto contribuirá a formar una sociedad más informada, crítica y comprometida con la paz, arraigada en una comprensión profunda de su historia y sus desafíos actuales.

2.8 Metodología

El proyecto se desarrolló mediante un enfoque metodológico participativo y dialógico, estructurado en cuatro fases interconectadas: diagnóstico participativo, diseño colaborativo, implementación pedagógica y evaluación iterativa. Su objetivo central fue fomentar la construcción colectiva de memoria histórica y cultura de paz en la comunidad universitaria y actores externos, promoviendo espacios críticos de reflexión y acción transformadora.

La primera fase, de diagnóstico participativo, inició con un mapeo temático en las escuelas de Trabajo Social, Historia y Archivística, seleccionando como poblaciones fijas, los cursos de *Antropología Social y Cultural* (primer semestre de Trabajo Social), por su enfoque en dinámicas socioculturales, y *Derechos Humanos, Conflicto Armado y Democracia* (sexto semestre de Trabajo Social), por su relevancia directa con memoria y paz. Paralelamente, se extendió una convocatoria a organizaciones sociales, colegios y colectivos comunitarios para lograr una participación intergeneracional e interinstitucional.

En la fase de diseño colaborativo, se planificaron actividades diferenciadas según los públicos. Para los grupos fijos (estudiantes de asignaturas seleccionadas), se estructuró un proceso socioeducativo en tres sesiones secuenciales: la primera centrada en memoria histórica interactiva, con recorridos por archivos físicos y simbólicos del acervo AMOVI-UIS como fotografías, mapas

y poemas, complementados con dinámicas lúdicas que utilizaron música y relatos para conectar emocionalmente a los participantes con las narrativas del conflicto; la segunda dedicada a la conmemoración del *día nacional de las víctimas del conflicto armado*, combinando testimonios con la creación de un mural colectivo donde se plasmaron mensajes relacionados a las víctimas, la reparación simbólica y la paz ; la tercera, de evaluación y cierre, materializada en una exposición gráfica con piezas artísticas que vinculaban la teoría y experiencia personal.

Durante la implementación pedagógica, se priorizó la creación de ambientes inclusivos mediante guías metodológicas detalladas y recursos didácticos diversificados: fotografías históricas, mapas interactivos, herramientas artísticas y música ambiental. Los espacios se acondicionaron con distribución circular para fomentar el diálogo, empleando técnicas como lluvia de ideas, debates en círculo y cartografía social. Esto permitió que las voces de los participantes se visibilizaran con mayor facilidad y confianza.

Finalmente, la evaluación iterativa integró un sistema mixto: al término de cada sesión, se realizaron espacios de preguntas entorno a la satisfacción de las sesiones. Además, se monitorearon indicadores cuantitativos (asistencia, participación) y cualitativos (reflexiones espontáneas, interacciones grupales). La exposición gráfica final funcionó como evaluación creativa y espacio de socialización de aprendizajes. Los hallazgos se integraron de forma continua, permitiendo ajustes en tiempo real como ampliar tiempos de debate o incorporar nuevos materiales, lo que aseguró un proceso flexible y receptivo a las necesidades de los participantes.

3. Hipótesis de acción

Si se promueve desde Trabajo Social un proceso socioeducativo para la paz entre los estudiantes de la Escuela de Trabajo Social de la UIS, se aportará a la sensibilización y compromiso frente a la memoria histórica, los derechos humanos y la cultura de paz, que conllevará al reconocimiento del Archivo de Memoria Oral de las Víctimas (AMОВI-UIS).

4. Enfoque de la sistematización de experiencias

La presente sistematización de experiencias se desarrollará desde el enfoque hermenéutico, entendido como una perspectiva interpretativa que busca comprender las experiencias a partir de los significados, intenciones y valoraciones que los actores sociales en este caso, estudiantes de sexto semestre de Trabajo Social participes del proceso socioeducativo para la paz. Puesto que este enfoque se fundamenta en la necesidad de trascender la mera descripción de hechos para profundizar en las lógicas subyacentes que configuran la práctica en Trabajos Social, especialmente en un contexto orientado a la sensibilización en memoria histórica, derechos humanos y cultura de paz, donde las dimensiones simbólicas y subjetivas son centrales en este tipo de procesos.

De ahí que, el enfoque hermenéutico como señala Ghiso (1998), se centra en desentrañar las "razones prácticas reflexivas" de los actores involucrados en proyectos socioculturales y educativos. Esto implica clarificar las intencionalidades, predisposiciones y sentidos que guían sus acciones, así como los marcos históricos y culturales que las enmarcan. En otras palabras, no se limita a registrar lo observable, sino que indaga en cómo los participantes interpretan sus propias experiencias, construyendo significados compartidos a través del diálogo y la interacción. Esta

mirada permite una comprensión más robusta y compleja de la realidad, al reconocer que los hechos sociales están impregnados de subjetividades y contextos específicos.

Desde esta perspectiva, la experiencia no se reduce a una secuencia de eventos objetivos, sino que se concibe como un proceso interpretativo y contextualizado. Como sostiene Zabala (2010), las prácticas cotidianas son construcciones simbólicas que revelan normas, relaciones de poder y resistencias, las cuales emergen en la interacción social. La hermenéutica, por tanto, no solo reconstruye lo acontecido, sino que identifica los patrones de significado que estructuran dichas prácticas, incluyendo aquellos elementos menos visibles, como las tensiones entre discursos y acciones, o las contradicciones inherentes a los procesos colectivos. En línea con esto, Torres (2021) enfatiza que la experiencia se configura a través de la interpretación que los individuos y colectivos hacen de su entorno histórico, social y cultural, lo que implica reconocer que los significados no son estáticos, sino dinámicos y negociados constantemente.

La elección de este enfoque para la sistematización se justifica por su capacidad para articular tres dimensiones clave del proyecto socioeducativo analizado. En primer lugar, permite interpretar críticamente cómo los estudiantes significaron su participación en actividades relacionadas con la memoria histórica y la construcción de paz, explorando no solo lo que hicieron, sino por qué y para qué lo hicieron. En segundo lugar, facilita una contextualización profunda de las prácticas, al vincular las percepciones de los actores con el entorno universitario y sociopolítico de Bucaramanga, donde se desarrolló la intervención. Finalmente, al priorizar los significados atribuidos por los participantes, el enfoque hermenéutico contribuye a generar conocimiento aplicable, identificando aprendizajes colectivos que pueden reorientar futuras acciones en educación para la paz.

Como señala Torres (2004), la sistematización desde la hermenéutica no solo produce un relato interpretativo, sino que potencia los saberes prácticos del Trabajo Social al develar las lógicas que estructuran las intervenciones. En este caso, el enfoque permitirá contrastar las percepciones del sistematizador con las de los estudiantes, reconstruyendo cómo el proceso impactó en su compromiso con los derechos humanos, qué desafíos enfrentaron y cómo estos aprendizajes pueden traducirse en mejoras metodológicas. Así, la hermenéutica se ubica no solo como un marco analítico, sino como una herramienta ética y política para fortalecer prácticas educativas transformadoras, donde la memoria y la paz se construyen desde la reflexión crítica y la participación activa.

5. Eje de sistematización

¿Cómo se promueve desde Trabajo Social el reconocimiento del Archivo de Memoria Oral de las Víctimas, entre los estudiantes de la Escuela de Trabajo Social de la UIS, que aporte a la sensibilización y compromiso frente a la memoria histórica, los derechos humanos y la cultura de paz, a partir de un proceso socioeducativo para la paz?

6. Categorías de análisis

Para comprender el proceso pedagógico desde el Trabajo Social en torno a la cultura de paz y el respeto por los derechos humanos, es necesario abordar ciertas categorías de análisis que aportarán a la comprensión teórica de la experiencia profesional que se pretende sistematizar. Por ello, se ha considerado pertinente realizar un abordaje conceptual sobre proceso socioeducativo, memoria histórica, derechos humanos y cultura de paz. Dado que estos conceptos permiten entender de forma integral la experiencia que se está desarrollando en el campo práctico desde una perspectiva teórica, la cual es fundamental para interpretar el problema que se busca intervenir. A

continuación, se realiza el abordaje de dichas categorías, tratando de garantizar la relación entre cada una de las mismas.

6.1 Procesos socioeducativos en la educación para la paz: caminos hacia la transformación social

El proceso socioeducativo se entiende como un conjunto de acciones desarrolladas por individuos o colectivos mediante estrategias educativas orientadas a la transformación social, basadas en principios y valores como la equidad, la participación y la justicia, con el fin de mejorar las condiciones de vida de las personas (Sánchez et al., 2024). Este proceso requiere un trabajo constante y adaptativo, donde los métodos y técnicas se ajustan al contexto de los actores involucrados, facilitando que estos generen, desde su propia agencia, acciones de cambio para transformar su realidad. Según Vega (2002), su esencia radica en comprender las necesidades y problemáticas cotidianas desde la perspectiva de quienes las viven, promoviendo que los individuos sean protagonistas en la identificación y transformación de las condiciones que los afectan, y fomentando ambientes colaborativos que impulsen acciones colectivas mediante la participación activa de la comunidad.

A diferencia de la educación tradicional que Freire (1968) critica como un modelo "bancario", donde los educandos son vistos como receptores pasivos de información, el proceso socioeducativo se fundamenta en una pedagogía liberadora. Esta perspectiva, propuesta por Freire (1968) busca superar la dinámica vertical entre educador y educando, reemplazándola por un diálogo horizontal que permita desarrollar conciencia crítica y autonomía. En lugar de imponer conocimientos, se promueve que los sujetos investiguen, cuestionen y construyan saberes desde su realidad, integrando herramientas como la metacognición, el juicio crítico y la participación

activa (Hernández, 2022). Este enfoque no solo empodera a las personas para que lideren su propia transformación, sino que desafía estructuras de dominación perpetuadas por modelos educativos tradicionales.

En contextos como Colombia, marcados por violencias estructurales como el conflicto armado, los procesos socioeducativos adquieren una dimensión política relevante al incorporar la educación para la paz como eje central. Esta articulación busca fomentar sociedades más justas y pacíficas, formando ciudadanos conscientes de su rol en la construcción de convivencia social (Cardona, 2010). La educación para la paz, dentro de lo socioeducativo, incentiva un pensamiento crítico y autónomo que permite a las comunidades cuestionar narrativas hegemónicas, descubrir conocimientos propios sobre la reconciliación y rechazar soluciones violentas a los conflictos (Hernández et al., 2017). Para ello, es fundamental desarrollar una mirada autocrítica que reconozca la identidad colectiva, construida a partir de la memoria histórica, como herramienta para preservar saberes, cuestionar orígenes estructurales de las problemáticas actuales y proyectar futuros basados en la dignidad humana.

La integración de la memoria histórica en estos procesos no solo sensibiliza sobre violaciones de derechos humanos, sino que transforma el pasado en un recurso pedagógico vivo. Al documentar y analizar críticamente las experiencias de violencia, se promueve una cultura de paz que trasciende la mera ausencia de conflicto (paz negativa) para construir una paz positiva, basada en la justicia social y la reparación simbólica (Jares, 1992). Esto implica crear espacios formativos donde la investigación, el diálogo y la solidaridad sean pilares para que los individuos se reconozcan como actores protagónicos en la transformación de sus realidades, tejiendo redes comunitarias que enfrenten las dinámicas de exclusión y violencia (Hernández, 2022). En definitiva, la sinergia entre proceso socioeducativo y educación para la paz se erige como un

camino ético y político para edificar sociedades donde la participación activa y la construcción de memoria histórica sean motores de cambio duradero.

6.2 Memoria histórica hacia una reparación colectiva

Antes de profundizar en el concepto de memoria histórica, es necesario abordar la conceptualización de memoria. Esta se entiende como una fase de selección y preservación de información sobre experiencias pasadas, donde solo ciertos aspectos de lo vivido son recordados, mientras que otros son suprimidos. Este proceso tiene como fin preservar lo que puede ser necesario, tanto para el presente como para el futuro (Todorov, 2007). De esta manera, los individuos y las sociedades pueden acceder a su pasado y evitar el olvido de sus experiencias, que forman parte integral de sus identidades, lo cual es precisamente lo que retoma la memoria histórica.

En cuanto, a la memoria histórica esta se refiere a la forma en que las sociedades y los individuos recuerdan y construyen narrativas sobre su pasado, especialmente cuando se trata de eventos significativos (Jaramillo, 2010). Este término no solo abarca el almacenamiento de recuerdos individuales o colectivos, sino también la manera en que estos se institucionalizan y conforman una parte fundamental de la identidad cultural, social y política de una comunidad.

Asimismo, se considera que la memoria histórica trabaja en conjunto con las memorias individuales y colectivas, ya que estas son una fuente invaluable y dinámica. Permiten registrar, interrogar y documentar los sucesos pasados y vividos por los individuos, con el fin de comprender a mayor profundidad cómo los eventos significativos que experimenta una sociedad pueden moldear, a través de la memoria, las costumbres y formas de vida de una sociedad (Camacho et al.,2009).

Por lo tanto, desde la memoria histórica se pueden reconocer “esos saberes y conocimientos albergados en las memorias colectivas, y los entretreje con otras fuentes y debates para ponerlos en un diálogo cada vez más multivocal” (CNMH, 2015, p. 20). Esto permite conocer la historia de un país desde las diversas memorias individuales que la componen, permitiendo que las distintas interpretaciones sobre una historia nacional puedan pluralizar las memorias colectivas locales e interrogarlas para evitar que se fosilicen en una historia oficial local. Esto se puede ver reflejado en el contexto colombiano, que ha sido fuertemente afectado por el conflicto armado y sociopolítico durante más de 50 años, en la cual la memoria histórica adquiere especial relevancia.

Puesto que este conflicto ha representado un sinfín de hechos victimizantes y traumatizantes que han afectado la identidad colectiva de la sociedad colombiana, especialmente para las víctimas directas de esta problemática nacional. Por ello, la memoria histórica es crucial para la reparación simbólica del país, dado que permite reconstruir las vivencias desarrolladas durante la violencia y el conflicto armado, examinando los distintos relatos y perspectivas de las víctimas, perpetradores y testigos. Este proceso significa la recuperación y tramitación de la verdad histórica, donde se reconoce la importancia de las narrativas de los afectados y se enfrentan las disputas sobre cómo se recuerda y se interpreta el pasado (Jaramillo, 2010).

Por lo tanto, la memoria histórica se considera como un mecanismo indispensable para la construcción de identidades colectivas críticas y la reparación simbólica de sociedades afectadas por violencias estructurales. Al rescatar narrativas silenciadas y cuestionar relatos hegemónicos, no solo dignifica a las víctimas, sino que establece las bases para exigir verdad, justicia y garantías de no repetición, los cuales son principios fundantes de los derechos humanos. De ahí que, la relación entre memoria histórica y derechos humanos revela que toda transformación social, especialmente en contextos de conflicto, requiere un enfoque que integre, tanto el reconocimiento

del pasado como la protección de la dignidad el presente. Por consiguiente, es preciso abordar a profundidad la categoría de derechos humanos, teniendo en cuenta sus aspecto éticos y jurídicos que orienta los procesos socioeducativos hacia la construcción de una cultura de paz y educación para la paz.

6.3 Derechos humanos: De la teoría a la praxis transformadora en la construcción de cultura de paz

Al abordar el término derechos humanos, es necesario partir de la definición establecida en la Declaración Universal de los Derechos Humanos por las Naciones Unidas (1948), la cual los reconoce como elementos constitutivos a todos los seres humanos, sin discriminación alguna. Estos incluyen garantías fundamentales como el derecho a la vida, la libertad, la integridad física y moral, la educación, el trabajo digno y la libertad de expresión. En esencia, los derechos humanos son atributos universales que poseemos por el hecho de existir, desde el nacimiento hasta la muerte, y que buscan asegurar condiciones mínimas para una vida digna.

Para profundizar en la comprensión de los derechos humanos, es fundamental analizar su origen desde la concepción del derecho natural. Pues Peychaux (2011) plantea desde una perspectiva *lockeana*, que los derechos humanos son pre-políticos e inalienables, lo que implica que son inherentes a la persona humana y poseen una dignidad equivalente. En esta idea, la sociedad no se concibe como un ente autónomo, sino como la suma de los individuos que la componen, y el estado natural resulta inviable para lograr una vida armónica en sociedad. Por lo tanto, es necesario que exista, cierto pacto social que incluya la existencia de deberes que garantice y proteja estrictamente los derechos de los demás, del cual se encarga el Estado de proteger y velar porque se desarrolle el goce pleno de las libertades de que cada individuo.

Estos fundamentos teóricos sentaron las bases de los derechos humanos modernos, influyendo en autores contemporáneos como Carpizo (2011), quien replantea el debate desde la dignidad humana. Para Carpizo, los derechos no son concesiones estatales, sino expresiones jurídicas de atributos inherentes a la persona como la razón, la libertad y la igualdad que el Estado debe reconocer y proteger. Así, los derechos humanos operan como un marco normativo que salvaguarda la dignidad, entendida como la esencia irreductible del ser humano, y que exige su materialización mediante políticas públicas e instituciones justas.

Sin embargo, la realización de los derechos humanos trasciende el plano ético-jurídico. Salazar (2019) enfatiza que los gobiernos deben garantizar que su población viva sus derechos de manera concreta, adaptándolos a las costumbres y contextos culturales específicos. Esto implica priorizar acciones como la solidaridad, la cooperación, la empatía y la conservación de la memoria histórica, las cuales, desde una lógica similar al imperativo categórico kantiano, son buenas en sí mismas para individuos, comunidades y sociedades. Lograr esto exige transformar las estructuras de poder y conocimiento la denominada relación “poder-saber-transformación antropopolítica” para desarticular dinámicas de exclusión y cooptación” (Salazar, 2019, p. 33).

La anterior perspectiva, adquiere especial relevancia en contextos como el colombiano, marcado por más de cinco décadas de conflicto armado interno, donde la sensibilización sobre derechos humanos se convierte en un eje para la transformación social y política (Azüero, 2007). En este escenario, garantizar que los procesos de verdad, justicia y reparación sean equitativos requiere comprender que la cultura de la paz es, al mismo tiempo, una cultura del conflicto en la que todas las personas asumen una “responsabilidad bioética con las víctimas, la humanidad y los ecosistemas” (Salazar, 2019, p. 33). En este orden de ideas, la plena realización de los derechos humanos no solo implica velar por las libertades individuales, sino

también desincorporar violencias estructurales, aquellas arraigadas en desigualdades históricas que solo pueden superarse mediante una reconfiguración radical del poder y el saber en la sociedad.

Por ello, el siguiente apartado se centrará en el análisis de la cultura de paz, lejos de ser un concepto abstracto, opera como instrumento transformador: permite resignificar el pasado desde la memoria, restituir derechos vulnerados y tejer diálogos que prevengan la repetición de la violencia. Más que un derecho en sí misma, se revela como una herramienta pedagógica para materializar los principios humanistas defendidos por Locke y Carpizo. Su estudio teórico aportará claves para entender cómo la educación, la participación ciudadana y la justicia restaurativa pueden convertir la paz en una práctica cotidiana, arraigada en el respeto a la dignidad y la equidad.

6.4 Cultura de paz: caminos de diálogo hacia la resolución de conflictos

La cultura de paz constituye un eje inseparable de los derechos humanos. Según las Naciones Unidas (1999), se trata de un “conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida basados en el respeto a la vida, el fin de la violencia, la promoción de la igualdad, la libertad y la plena vigencia de los derechos humanos” (p. 3). En este sentido, la cultura de paz opera como un sistema institucionalizado que garantiza la dignidad humana, estableciendo marcos para la convivencia armónica y el ejercicio libre de derechos, donde la paz se erige como herramienta transformadora ante los conflictos.

Desde una perspectiva académica, autores como Tuvilla (2004) amplían esta definición al entenderla como un conglomerado de valores, costumbres y acciones orientados a la construcción creativa y colectiva de la paz. Este enfoque no busca eliminar los conflictos, sino transformar las estructuras que normalizan la violencia, promoviendo procesos comunitarios y democráticos para abordar las raíces de las tensiones sociales.

Es crucial precisar que la cultura de paz no debe concebirse como un "estado de perfección", sino como un proceso dinámico que cuestiona y enfrenta las violencias mediante una reconstrucción social constante (Tuvilla, 2004). En esta línea, la teoría de la paz imperfecta desarrollada por autores como Álvarez y Pérez (2019) propone un enfoque flexible y participativo que integra los conflictos como motores de cambio, adaptando estrategias éticas a las necesidades específicas al contexto en el que se encuentra el individuo.

Complementando lo anterior, Galtung (2003) resalta que la paz no es perfecta y tampoco se reduce a la mera ausencia de guerra (paz negativa), sino que debe avanzar hacia una paz positiva, la cual erradica las violencias estructurales como la desigualdad y la exclusión, si no que promueve la cooperación para construir sociedades equitativas. Por lo tanto, este tránsito implica implementar estrategias no violentas, empáticas y creativas que prioricen la justicia social y el respeto a los derechos humanos.

De ahí que, la cultura de paz deba entenderse como una estrategia dual: por un lado, busca neutralizar escenarios de violencia directa (paz negativa), y por otro, impulsa la transformación de estructuras opresivas mediante herramientas como la educación crítica y la participación ciudadana (paz positiva). Solo así se logra trascender del cese el fuego hacia una paz sostenible, arraigada en la dignidad humana (Galtung, 2003; Tuvilla, 2004).

En síntesis, la cultura de paz se define como un sistema dinámico de acciones orientadas a transformar conflictos mediante estrategias no violentas, con el fin de mejorar las condiciones de vida individuales y colectivas, así como fomentar una conciencia crítica frente a las violencias estructurales. Este enfoque no busca eliminar los conflictos entendidos como inherentes a las

sociedades sino abordarlos como oportunidades para impulsar cambios significativos que promuevan justicia social, equidad y sostenibilidad ambiental (Tuvilla, 2004; Galtung, 2003).

La construcción de una cultura de paz implica un proceso continuo y dinámico, cuyo eje central es el análisis de las raíces de los conflictos para establecer una paz sostenible. Este enfoque no solo fortalece la democracia y promueve la formación de la sociedad civil y de actores locales, sino que también contribuye a la reestructuración del tejido social y a la estabilidad de un bienestar social en paz (Hernández et al., 2017). En definitiva, fomentar una cultura de paz como principio rector para resolver conflictos humanos implica priorizar el diálogo, la justicia y la equidad sobre la violencia y la imposición. Su finalidad última es forjar sociedades críticas y pacíficas, capaces de transformar las disputas en oportunidades para construir equidad, respeto mutuo y cohesión social.

7. Objetivos de sistematización:

7.1 General

Comprender el proceso socioeducativo de educación para la paz adelantado desde Trabajo Social para promover el reconocimiento de AMOVI-UIS mediante la sensibilización y el compromiso frente a los derechos humanos, la memoria histórica y la cultura de paz con los estudiantes de sexto semestre de la Escuela de Trabajo Social de la UIS.

7.2 Específicos

- Describir el proceso socioeducativo de educación para la paz realizado con los estudiantes de Trabajo Social.

- Reflexionar sobre los impactos del proceso socioeducativo en la sensibilización y el compromiso frente a los derechos humanos y la memoria histórica.

- Interpretar los aportes de Trabajo Social en la construcción de una cultura de paz con los estudiantes de trabajo social.

8. Metodología

8.1 Fuentes de Información

La sistematización de experiencias se enmarcó en la reconstrucción del proceso socioeducativo de educación para la paz con los estudiantes de sexto semestre de la Escuela de Trabajo Social de la UIS. Para la recuperación de la información se tuvieron en cuenta los objetivos y las categorías de análisis, considerando como fuentes los informes de práctica, los diarios de campo, la observación participante, el proyecto social, el registro fotográfico y la entrevista semiestructurada.

8.2 Técnicas de recolección de información

Respecto a las técnicas de recolección de información utilizadas para retomar la experiencia obtenida durante el desarrollo del proyecto social, se consideró pertinente aplicar las entrevistas semiestructuradas y la observación participante, las cuales permitieron conocer la experiencia desde la mirada del sistematizador y de la población objeto, teniendo en cuenta sus percepciones, sentimientos y opiniones sobre el proceso desarrollado. Para ello, se realizó una definición teórica de estas técnicas de recolección en este apartado.

8.2.1 Entrevista Semiestructurada

La entrevista semiestructurada es un instrumento cualitativo que permite recopilar información detallada mediante un diálogo entre el entrevistador y el entrevistado, utilizando un formato de preguntas abiertas que orientan la conversación sin restringir su desarrollo. Esta técnica puede aplicarse tanto en contextos individuales como grupales, adaptándose a las dinámicas del grupo o individuo estudiado (Salamanca et al., 2024; Flick, 2007). Por ende, este método se apoya en una guía que incluye temáticas clave, pero que a su vez otorga libertad al entrevistador para introducir interrogantes adicionales que profundicen en conceptos ambiguos o recuperen información relevante no anticipada (Sampieri, 2014).

Así mismo, esta técnica también es reconocida como entrevista etnográfica, pues según Díaz et al. (2013) la entrevista semiestructurada se caracteriza por desarrollarse en un contexto informal pero intencionado, donde el entrevistador adopta el rol de oidor activo: no solo formula preguntas, sino que prioriza comprender los significados internos que los actores sociales atribuyen a sus prácticas, trascendiendo la mera descripción de comportamientos observables. Para lograrlo, se establece un ambiente de horizontalidad y cercanía, sin descuidar la objetividad en el registro y análisis de los datos.

Por lo tanto, la elección de este método resultó pertinente para la sistematización de experiencias, puesto que su flexibilidad permitió obtener información específica y contextualizada sin perder de vista la perspectiva de los actores. Al adaptar las líneas de indagación según las respuestas, se identificaron temas emergentes y se profundizó en aspectos relevantes, lo que enriqueció el análisis con matices que métodos más rígidos podrían omitir. Esta capacidad para

captar tanto lo explícito como lo implícito la convirtió en una herramienta clave para estudiar fenómenos sociales desde una mirada holística.

8.2.2 Observación Participante

La observación participante es un método de investigación cualitativa que implica la interacción activa del investigador con el grupo o comunidad estudiada. Según Taylor y Bogdan (1984), este enfoque busca generar espacios de confianza y comodidad entre el investigador y los participantes, permitiendo una recolección sistemática de datos desde una perspectiva no invasiva. A diferencia de métodos puramente observacionales, aquí el investigador se integra en las actividades cotidianas del grupo, lo que facilita una interpretación más precisa de las dinámicas sociales y una comprensión profunda de los comportamientos en su contexto natural.

El objetivo central de esta técnica, como señala Guber (2001), es identificar escenarios donde se construyen y expresan los sistemas culturales y sociales, analizando tanto su diversidad como las complejas articulaciones entre sus elementos. Para lograrlo, Sanjuan (2019) enfatiza que el investigador debe sumergirse en la vida cotidiana de la población, participando en sus rituales, costumbres y prácticas específicas relacionadas con el objeto de estudio. Este proceso de inmersión no solo permite generar confianza y familiaridad con el grupo, sino también acceder a los significados subjetivos que los actores sociales atribuyen a sus acciones.

La pertinencia de este método radica en su capacidad para centrar el análisis en la perspectiva de los propios sujetos estudiados. Como destaca Guasch (1997), al priorizar las voces y percepciones de la comunidad, se obtiene una interpretación compleja y matizada de los fenómenos sociales, evitando reduccionismos externos. Esta técnica es fundamental para la presente sistematización de experiencias, puesto que no solo se requiere captar hechos observables,

sino también los sentimiento, valores y contradicciones que configuran la experiencia que se está estudiando.

8.3 Construcción de instrumentos de recolección de información

Tabla 1.

Matriz construcción de instrumentos para volver a actores claves del proceso de intervención

Objetivo Especifico 1: Describir el proceso socioeducativo de educación para la paz realizado con los estudiantes de Trabajo Social.

CATEGORÍA	CONCEPTUALIZACIÓN	SUBCATEGORÍA	PREGUNTAS ORIENTADORAS
Proceso socioeducativo	El proceso socioeducativo son un conjunto estrategias educativas orientadas a la transformación social. Para su desarrollo se requiere un trabajo constante y adaptativo, donde los métodos y técnicas se ajustan al contexto de los actores involucrados, facilitando que estos generen desde su propia participación, acciones de cambio para mejorar sus condiciones de vida.	Experiencia del proceso.	¿Podría describir su experiencia o percepción respecto al proceso socioeducativo en educación para la paz desarrollado desde el Trabajo Social?
		Estrategias pedagógicas	¿Qué estrategias pedagógicas considera fueron relevantes en el marco de la implementación del proceso socioeducativo? ¿Qué significado y sentido tuvo para usted las estrategias pedagógicas utilizadas por parte de las practicantes de Trabajo Social?

Fortalecimiento del proceso socioeducativo	¿Qué aspectos considera hicieron falta o se debieron fortalecer en el proceso socioeducativo adelantado con ustedes?
socioeducativo	¿Qué aprendizajes le dejó el proceso socioeducativo de educación para la paz en relación a las temáticas abordadas?

Técnica: Entrevista Semiestructurada

Objetivo Especifico 2: Reflexionar sobre los impactos del proceso socioeducativo en la sensibilización y el compromiso frente a los derechos humanos y la memoria histórica.

CATEGORIA	CONCEPTUALIZACION	SUBCATEGORIA	PREGUNTAS ORIENTADORAS
Derechos humanos	Los derechos humanos son atributos inherentes a todas las personas por el solo hecho de ser humanas, sin distinción de nacionalidad, género, etnia, religión o cualquier otra condición. Estos son universales, inalienables e interdependientes, y su protección exige tanto el respeto individual como la acción del Estado para asegurar condiciones dignas y justas en todos los ámbitos de la vida.	Reconocimiento	¿De qué forma aportó el proceso socioeducativo al reconocimiento de los derechos humanos?
		Sensibilización	¿Cómo evaluaría el desarrollo del proceso socioeducativo en la sensibilización sobre los derechos humanos, y qué factores considera que incidieron en ello?
		Compromiso	¿Qué dinámicas o aspectos del proceso

			<p>socioeducativo pudieron influir en la adopción de un compromiso colectivo hacia la protección de los derechos humanos?</p> <hr/> <p>¿Qué aspectos considera hicieron falta o se debieron fortalecer respecto a la sensibilización y compromiso frente a los Derechos Humanos y la Memoria Histórica?</p>
Memoria histórica	La memoria histórica es un proceso que articula memorias individuales y colectivas para comprender cómo los hechos del pasado han influido en las costumbres y formas de vida de una sociedad. Su enfoque plural busca evitar que una sola versión oficial se imponga, promoviendo el diálogo entre diversas voces y relatos.	Conflicto armado	<p>¿De qué forma aportó el proceso socioeducativo al reconocimiento de la memoria histórica y del conflicto armado?</p>
		Construcción de verdad	<p>¿Qué alcance o impacto identifica en el proceso socioeducativo respecto a la construcción de verdad y memoria sobre el conflicto armado?</p>
		Reparación	<p>¿Qué factores del proceso socioeducativo percibe como significativos para fomentar el compromiso frente a</p>

la reparación de las víctimas?

Técnica: Entrevista Semiestructurada

Objetivo Especifico 3: Interpretar los aportes de Trabajo Social en la construcción de una cultura de paz con los estudiantes de trabajo social.

CATEGORIA	CONCEPTUALIZACION	SUBCATEGORIA	PREGUNTAS ORIENTADORAS
Cultura de paz	La cultura de paz es un conjunto de valores, actitudes y prácticas que promueven la resolución pacífica de conflictos, el respeto a los derechos humanos, la justicia social y la cooperación. Busca eliminar la violencia directa y estructural fomentando el diálogo, la empatía, la solidaridad y la participación ciudadana.	Aportes del trabajo social	<p>¿A propósito del Trabajo Social qué aspectos teórico-metodológicos considera que aportaron en la construcción de una cultura de paz?</p> <p>De acuerdo con el proceso desarrollado ¿Cómo evalúa el papel del Trabajo Social en los procesos de construcción de una cultura de paz?</p>
		Educación para la paz	<p>¿Qué estrategias pedagógicas implementadas desde el Trabajo Social identifica como significativas en el marco de la promoción de una cultura de paz?</p>
		Promoción de una cultura de paz	<p>¿Cómo considera que la resolución de conflictos aportó a la promoción de una cultura de paz?</p> <p>¿Qué elementos considera que hizo</p>

falta integrar desde el Trabajo Social en el proceso desarrollado para la promoción de una cultura de paz?

Técnica: Entrevista Semiestructurada

8.4 Recolección de información.

La recolección de información para esta sistematización se realizó mediante la técnica de entrevista semiestructurada, aplicada a siete actores clave del proceso socioeducativo de educación para la paz. El instrumento se estructuró a partir de un guion base de preguntas alineadas con el eje de sistematización, los objetivos y las categorías de análisis, permitiendo además explorar narrativas emergentes durante el desarrollo de las interacciones.

La selección de los participantes se rigió por criterios intencionales de inclusión, considerando las variables de género (femenino y masculino), grado de involucramiento (desde participación activa hasta limitada) y procedencia geográfica (originarios de la ciudad y externos a ella). Esta estrategia metodológica permitió recopilar testimonios variados y ricos en contenido, que aportaron no solo a la identificación de percepciones y vivencias significativas, sino también a la comprensión profunda de los impactos del proceso, su incidencia transformadora en los actores y los aportes sustantivos del trabajo social en la construcción de una cultura de paz.

8.5 Revisión y depuración de la información.

Una vez finalizadas las entrevistas a los actores clave, se procedió a la organización y depuración de la información recopilada. Este proceso inició con la transcripción manual de cada sesión, a cuyos textos se les asignó una numeración de líneas para facilitar la referencia y el análisis

posterior. Acto seguido, cada entrevista fue codificada y archivada en una carpeta de trabajo designada, utilizando el formato RTF para garantizar la compatibilidad con el software de análisis cualitativo Atlas.ti 9. La implementación de este protocolo de organización permitió un análisis sistemático y riguroso de los testimonios, asegurando la trazabilidad de los datos y el orden metódico en cada etapa de la sistematización.

8.6 Procesamiento y análisis de la información.

Para el procesamiento y análisis de la información se empleó el software especializado Atlas.ti 9. En una fase inicial, se incorporaron al programa las transcripciones codificadas en formato RTF, procediéndose a realizar un examen detallado de las respuestas de los participantes del proceso socioeducativo. Mediante un análisis minucioso, se identificaron y asignaron categorías emergentes a cada segmento significativo de las entrevistas, lo que sentó las bases para la construcción de cuatro redes categoriales en la etapa analítica.

De ahí que, la conformación de estas redes integradas por categorías interrelacionadas permitió visualizar con claridad las conexiones temáticas y las dinámicas discursivas presentes en los testimonios. Esta aproximación metodológica no solo organizó sistemáticamente la información, sino que también posibilitó una lectura crítica de la experiencia sistematizada. Como resultado, se facilitó la interpretación y reflexión de los impactos del proceso socioeducativo y de los aportes específicos del Trabajo Social en la promoción de una cultura de paz.

8.7 Interpretación de la información.

Para la fase de interpretación de los datos, se construyó una matriz de análisis que permitió organizar y contrastar sistemáticamente la información obtenida de las entrevistas

semiestructuradas. En este instrumento se articularon las categorías de análisis predefinidas, las subcategorías derivadas, las categorías emergentes identificadas durante el proceso y sus respectivos fragmentos textuales extraídos de las narrativas de los participantes.

A su vez, La matriz integró, el marco referencial inicial de la sistematización junto con los nuevos referentes teóricos y conceptuales que surgieron a lo largo del análisis, permitiendo una triangulación entre los datos cualitativos y los fundamentos teóricos. Esta estructura facilitó el proceso de interpretación de la información, constituyéndose como una herramienta fundamental para la comprensión integral de la experiencia, al establecer relaciones coherentes entre los distintos niveles de análisis (véase Anexo).

8.8 Reconstrucción de la experiencia

La experiencia objeto de sistematización se inició en febrero de 2025 en el marco de la práctica académica de Trabajo Social desarrollada en AMOVI-UIS por dos practicantes, bajo la dirección de su docente supervisora. Durante este proceso, las practicantes diseñaron un proyecto social destinado a responder a la necesidad principal identificada en el diagnóstico realizado durante el semestre anterior (Prácticas I), el cual había revelado tanto la carencia de procesos formativos como la baja participación de la comunidad universitaria en las actividades del archivo. Como respuesta a dichas necesidades, se formuló un proceso socioeducativo titulado "Construyendo paz y memoria: Hacia una participación comunitaria en AMOVI-UIS", orientado al reconocimiento de los derechos humanos, la memoria histórica y el compromiso con la cultura de paz con los estudiantes, dado que este es el grupo predominante en el campus universitario y con mayor accesibilidad para desarrollar este tipo de procesos.

Para su implementación, se planteó un programa de tres sesiones pedagógicas dirigidas a la construcción de una cultura de paz dentro de la Universidad Industrial de Santander (UIS). Al presentar la propuesta al coordinador de AMOVI-UIS, este mostró entusiasmo ante el posible reconocimiento que brindaría al archivo, pero también manifestó escepticismo respecto a su viabilidad. Su principal preocupación radicaba en la dificultad para garantizar una participación estudiantil constante, dado que el proyecto requería la conformación de un grupo estable de estudiantes de la UIS.

Frente a este obstáculo, se estableció una articulación estratégica entre el proceso formativo en educación para la paz y la asignatura "Derechos Humanos, Conflicto Armado y Democracia" adscrita a la Escuela de Trabajo Social, dirigida específicamente a estudiantes de sexto semestre. Se consideró pertinente esta articulación dado que la temática del curso presentaba una alineación conceptual con los ejes temáticos planteados para el proceso socioeducativo. Ante esta propuesta, la docente responsable del curso demostró un interés y disposición excepcionales para integrarse al proceso. Como manifestación tangible de dicho compromiso, se concertó una reunión para la semana siguiente con el fin de presentar una propuesta general sobre la estructura, contenidos y cronograma del proceso, estableciendo así los mecanismos formales de colaboración interinstitucional.

Posteriormente, se llevó a cabo una reunión de coordinación en la cual se presentó a la docente una propuesta general de los tres encuentros del proceso socioeducativo. Durante este momento, ella enfatizó alinear rigurosamente las temáticas de las sesiones pedagógicas con su plan de estudios y sugirió integrar al diseño una conmemoración simbólica. Como resultado de este encuentro, se definieron las fechas, temas y actividades centrales del proceso, en trabajo conjunto

entre las practicantes y la docente orientadora. De este modo, se estableció un cronograma definitivo estructurado de la siguiente manera:

- La primera sesión (4 y 5 de marzo) abordaría la memoria histórica mediante un "Recorrido de la Memoria por la UIS".
- La segunda (8 y 9 de abril) trataría sobre los derechos humanos, mediante un ejercicio simbólico para el Día Nacional de la Memoria y Solidaridad con las Víctimas.
- La tercera (6 y 7 de mayo) cerraría con la temática de cultura de paz mediante una exposición artística, incluyendo retroalimentación de las sesiones anteriores y evaluación final.

El cronograma representaba un plano general de lo que se realizaría en las sesiones. Por lo tanto, las practicantes después de la reunión tuvieron especificaciones claras para realizar la planificación teórica y metodológica de cada una de las sesiones del proceso educativo. Lo cual generó grandes expectativas en las practicantes, las cuales se sintieron nerviosas, dado que nunca habían realizado un proceso de ese carácter, pero emocionadas, puesto que podían explorar su creatividad y conocimientos en los temas que se abordarían en el proceso, además de que confiaban en su capacidad para realizar actividades adaptadas a las necesidades de los estudiantes.

Tras la concertación del cronograma de actividades con la docente responsable, los días 18 y 19 de febrero de 2023 se llevó a cabo un primer encuentro de acercamiento con los estudiantes, utilizando 15 minutos de la clase dentro del horario regular de la asignatura Derechos Humanos, Conflicto Armado y Democracia. Este espacio inicial tuvo como objetivo establecer un primer contacto con la población estudiantil, con la finalidad de generar vínculos de reconocimiento y confianza para las sesiones posteriores.

Previo al primer acercamiento, las practicantes experimentaron una combinación de expectativa y entusiasmo, motivadas tanto por la posibilidad de conocer directamente al grupo estudiantil como por identificar las percepciones iniciales de los estudiantes respecto a su participación en el proceso socioeducativo. Este reconocimiento mutuo se consideró fundamental para establecer una relación pedagógica efectiva en las siguientes etapas del proyecto.

En dicho encuentro, las practicantes procedieron a presentarse institucionalmente en representación de AMOVI-UIS. Posteriormente, se orientó a los estudiantes para que cada uno realizara una breve presentación personal indicando su nombre, lugar de origen y una actividad de su preferencia en el tiempo libre. Durante esta actividad, todos los participantes colaboraron de manera voluntaria y mostraron actitud receptiva. Finalizadas las presentaciones, se explicó de manera concisa el propósito del proceso socioeducativo de educación para la paz y su articulación con el plan de estudios de la asignatura, mencionándose los ejes temáticos a desarrollar: memoria histórica, derechos humanos y cultura de paz.

En el transcurso del primer acercamiento, los estudiantes mantuvieron una actitud atenta y perceptiva durante la exposición inicial; sin embargo, no formularon preguntas específicas respecto al proceso socioeducativo propuesto. Esta falta de participación activa, pese a la evidente atención demostrada, generó en las practicantes la percepción de que sería necesario implementar estrategias específicas para fomentar un mayor involucramiento por parte del estudiantado en los siguientes espacios.

Dos semanas antes de la primera sesión pedagógica, se procedió a realizar la planificación de esta sesión correspondiente a la temática de memoria histórica. Las practicantes, junto con la docente supervisora de prácticas, consideraron idóneo aplicar el Recorrido de la Memoria por la

UIS, actividad que las practicantes ya habían implementado previamente con otros grupos estudiantiles de la universidad y de colegios.

Este recorrido incorporaba muestras artísticas que reivindicaban las memorias de integrantes de la comunidad universitaria de la UIS, haciendo especial énfasis en estudiantes víctimas de detención-desaparición en el contexto del conflicto armado regional. Sin embargo, se consideró necesario complementar la experiencia con un componente teórico que proporcionara una contextualización conceptual sobre la memoria histórica. Asimismo, se juzgó pertinente incluir un espacio de indagación de presaberes, destinado a identificar y analizar los preconceptos que poseían los participantes. Además, se incorporó una visita al archivo de AMOVI-UIS como etapa final del recorrido, con el objetivo de promover el reconocimiento institucional y la apropiación del espacio físico y documental. Por último, se recalcó la importancia de mantener una metodología participativa y un diálogo horizontal a lo largo de toda la actividad. Con base en dichas consideraciones, se elaboró una guía metodológica específicamente adaptada para la primera sesión del Recorrido de la Memoria, la cual se implementaría con los dos cursos de la asignatura de Derechos Humanos, Conflicto Armado y Democracia.

Días previos a la implementación de la primera sesión, se generaron altas expectativas entre las practicantes, quienes manifestaron entusiasmo por iniciar el proceso de intervención y mostraron satisfacción con los ajustes metodológicos realizados. La sesión se implementó conforme a lo programado en los horarios de los dos cursos de la asignatura, correspondiendo al martes 4 de marzo de 9:00 a.m. a 12:00 p.m. y al miércoles 5 de marzo de 2:00 p.m. a 5:00 p.m. Ambos encuentros tuvieron una duración de tres horas y mantuvieron idéntica estructura metodológica. La jornada inició con un protocolo de bienvenida a los estudiantes, donde se explicó la naturaleza de la sesión dedicada a la temática de memoria histórica, organizada en cuatro

momentos: primero, una exploración de pre-saberes; segundo, el recorrido de la memoria por la UIS; tercero, una retroalimentación y evaluación del espacio; y cuarto, una visita al archivo de AMOVI-UIS.

Durante esta fase inicial, las practicantes experimentaron expectación ante el desarrollo de la sesión, pero simultáneamente percibieron cierta perplejidad ante las expresiones faciales mayoritariamente inexpresivas de los estudiantes frente a las actividades presentadas. No obstante, las practicantes mantuvieron la confianza en que, progresivamente, los estudiantes mostrarían mayor involucramiento e interés a medida que avanzara la sesión.

Una vez inaugurada la sesión, se desarrolló el primer momento, el cual consistió en un ejercicio de presaberes sobre memoria histórica. Para ello, se planteó como pregunta central: ¿Qué significa para ustedes la memoria? Los estudiantes proporcionaron respuestas diversas que relacionaban la memoria con el acto de recordar, vinculándola con experiencias pasadas o sucesos significativos. Estas contribuciones permitieron introducir la contextualización teórica de la memoria histórica según el enfoque del filósofo e historiador Tzvetan Todorov. A partir de las intervenciones de los participantes y del marco teórico presentado, se logró construir colectivamente una definición compartida en la que predominó la noción de memoria como el proceso mediante el cual se recuerdan ciertos aspectos de las experiencias vividas, especialmente los sucesos más impactantes, con el fin de que estos sean útiles para el presente y futuro de la sociedad. Durante este primer momento, se observó que algunos estudiantes comenzaron a involucrarse progresivamente en el ejercicio. Sin embargo, la mayoría no participó activamente y, ante la pregunta formulada, manifestaron expresiones de confusión.

El primer momento tuvo como objetivo inaugurar un espacio inicial de interlocución que contribuyera a fomentar la participación y el diálogo horizontal, así como identificar los saberes previos de los participantes, con la finalidad de facilitar la comprensión progresiva del sentido y propósito del Recorrido de la Memoria.

Tras concluir la fase de presaberes, se inició el segundo momento de la sesión: el Recorrido de la Memoria por siete espacios significativos de la Universidad Industrial de Santander (UIS). La actividad comenzó en el primer punto de la memoria el Auditorio Carmenza Landazábal del Edificio de Ciencias Humanas I. En este espacio se narró la historia de esta estudiante de Trabajo Social, detenida-desaparecida el 14 de octubre de 1988 por su militancia en el movimiento político “A Luchar”. Los estudiantes manifestaron identificación al reconocerla como compañera de profesión. Varios participantes hicieron referencia a la campaña que actualmente impulsa el movimiento estudiantil para exigir que se le otorgue el grado honoris causa a Landazábal, reconocida como víctima del genocidio político contra dicho movimiento.

En el mismo edificio, se desarrolló el segundo punto de la memoria ante la placa conmemorativa de Chucho Peña, poeta detenido-desaparecido el 30 de abril de 1986 y posteriormente asesinado por paramilitares. Un estudiante voluntario recitó un fragmento del poema "Señales", inscrito en la placa, después de que se relatara su historia. Este acto suscitó una reflexión colectiva sobre la invisibilización cotidiana, ya que varios participantes sorprendidos reconocieron haber transitado frecuentemente por el lugar sin haber mostrado un interés previo por su significado histórico.

El tercer punto del recorrido se ubicó en el Edificio Camilo Torres, frente al mural en homenaje a Jaime Acosta, estudiante de ingeniería mecánica asesinado por la fuerza pública

durante una protesta. La consigna "¿Quién dio la orden?", presente en el mural, detonó diversos comentarios entre los estudiantes. Estos participaron activamente relacionando la interrogante con sucesos ocurridos en el país, como los falsos positivos y las violaciones a los derechos humanos en protestas sociales. La profundidad de estas aportaciones impresionó a las practicantes, quienes identificaron que los estudiantes poseían un conocimiento sobre los problemas sociales del país.

Figura 1

Visita al mural en Conmemoración de la Muerte de Jaime Acosta



Nota. Fotografía tomada por Gina Angarita (2025).

En el cuarto punto, ubicado en el CT, el mural de la Asociación de Familiares de Detenidos y Desaparecidos (ASFADDES) generó un interés particular. Al preguntar a los participantes qué elementos les llamaban la atención, fomentó la participación de más personas. Los estudiantes mencionaron diversos aspectos simbólicos: los claveles blancos (flor representativa de ASFADDES), los signos de interrogación en algunos retratos (que representan a personas desaparecidas no identificadas), las figuras femeninas que simbolizan a las madres buscadoras y

los retratos de víctimas de desaparición forzada. Para generar una mayor conexión con el mural, las practicantes facilitaron a los estudiantes fotografías individuales con los nombres de las personas retratadas.

Figura 2.

Mural de la Asociación de Familiares de Detenidos-Desaparecidos (ASFADES)



Nota. Fotografía tomada por Gina Angarita (2025).

El quinto punto se situó en la plazoleta contigua del CT, frente al mural conmemorativo del décimo aniversario de la muerte de Camilo Torres. Las primeras impresiones incluyeron comentarios que asociaban su figura con la del "cura guerrillero" y con el edificio que lleva su nombre. Esto permitió profundizar en su biografía completa como sacerdote, sociólogo y líder político colombiano, quien ingresó al ELN tras sufrir persecución estatal y eclesiástica. Las practicantes destacaron su legado como referente fundamental de las luchas populares y el

compromiso social, enfatizando su valor simbólico e histórico para el movimiento estudiantil de la UIS.

Para el sexto punto, ubicado en el Edificio E3T, se abordó el mural en memoria de William Camacho, estudiante de ingeniería eléctrica quien fue desaparecido el 18 de junio de 1986 en el contexto del conflicto armado colombiano debido a su activismo estudiantil. El espacio permitió evidenciar el negacionismo histórico regional sobre el conflicto armado y cómo la universidad fue víctima de un genocidio político. Un estudiante estableció una conexión entre este hecho y el denominado Plan Pistola de 2007 en la UIS. Dicha discusión generó expresiones de sorpresa en los rostros de varios de los participantes, quienes manifestaron desconocer que la universidad hubiera sido víctima directa del conflicto armado.

El séptimo y último punto se localizó en el Auditorio al Aire Libre José Antonio Galán, conocido como "La Gallera". Se explicó que este espacio fue históricamente utilizado por líderes estudiantiles para organizar protestas, así como José Antonio Galán lideró la Revolución Comunera. También fue un lugar emblemático para poetas como Chucho Peña, quienes declamaban sus versos como acto de resistencia. Para finalizar con un ejercicio simbólico, algunos estudiantes recitaron fragmentos de los poemas "Desaparecidos" y "Aún no logran sembrarme silencio" del mismo Peña. Estos textos, estrechamente relacionados con la temática del recorrido, abrieron un espacio reflexivo donde los estudiantes manifestaron el impacto que les produjo el carácter simbólico y representativo de las luchas populares presentes en los versos.

En el espacio de retroalimentación, los estudiantes expresaron percepciones significativas. Destacaron la importancia de reconocer la historia presente en los muros universitarios y consideraron necesario observar con mayor atención su entorno para cuestionarse el origen de

pinturas, murales o monumentos. Muchos reconocieron haber pasado repetidamente por estos espacios sin investigar su significado. Asimismo, resaltaron que la memoria trasciende el recuerdo pasivo, pues consiste en mantener viva la lucha de quienes resistieron en tiempos de represión. Algunos recomendaron incluir este ejercicio en la inducción a primer semestre, dado que, siendo estudiantes de sexto semestre, desconocían estos hechos fundamentales de la historia de la UIS.

Al evaluar la actividad, la mayor parte de los participantes manifestó satisfacción, aunque surgieron observaciones críticas. En la sesión matutina del 4 de marzo, la docente señaló que algunos estudiantes se habían dispersado durante las transiciones entre lugares. Por lo tanto, recomendó incorporar dinámicas lúdicas intermedias que sostuvieran la atención sin fragmentar la reflexión profunda. Esta sugerencia se implementó inmediatamente en la sesión vespertina del 5 de marzo mediante una actividad en la que los estudiantes se pasaban una pelota mientras mencionaban lugares de memoria de sus ciudades o pueblos. Tanto las practicantes como la docente observaron resultados alentadores, dado que se logró la participación total de los estudiantes, que mencionaron estatuas en sus plazas principales o murales en sus colegios, lo que permitió que vincularan lo aprendido con sus historias personales. Un estudiante afirmó durante la evaluación que la dinámica rompió la seriedad académica del recorrido, permitiendo una participación más divertida. La docente reconoció el valor del ajuste, puesto que, si bien el grupo ya había mostrado participación entusiasta, la actividad potenció aún más su involucramiento.

La jornada culminó con una visita guiada al AMOVI-UIS, donde historiadores del archivo presentaron los fondos documentales, con énfasis en su utilidad académica para las investigaciones de pregrado. Varios participantes mostraron interés en consultar el material historiográfico. Finalmente, las practicantes agradecieron la asistencia y participación y recordaron la fecha de la próxima sesión, programada para el 8 y 9 de abril.

Tras culminar las jornadas del recorrido de memoria, las practicantes procedieron a evaluar la implementación de la actividad. Si bien manifestaron sentimientos de satisfacción general por los resultados obtenidos y por la ejecución conforme a lo planificado, simultáneamente experimentaron una sensación de presión. Este sentimiento surgió al reconocer un desafío específico en el desarrollo de las sesiones: la necesidad de mejorar los niveles de concentración de los estudiantes, considerando fundamental potenciar tanto su atención como su participación.

Para la planificación de la segunda sesión pedagógica, enfocada en derechos humanos y el Día Nacional de la Memoria y Solidaridad con las Víctimas del Conflicto Armado en Colombia, la docente orientadora del curso había formulado una sugerencia fundamental: incorporar una actividad simbólica significativa e invitar a un ponente especial que aportara profundidad al tema. Con estas dos recomendaciones específicas, se realizó una asesoría con la docente supervisora de prácticas para desarrollar la planeación de la sesión. En un primer momento, se propuso como actividad central una "mística" conmemorativa que rindiera homenaje a las víctimas, la cual serviría como apertura emocional del espacio. Posteriormente, se dedicó tiempo a definir el marco teórico sobre derechos humanos que sustentaría la sesión.

Durante el proceso creativo, una de las practicantes presentó una propuesta innovadora: articular la sesión con el seminario "Sindicalicidio en Sectores Estratégicos" organizado por la Escuela de Derecho y Ciencia Política en conmemoración nacional de las víctimas. La iniciativa generó inmediato interés en su compañera y en la docente supervisora, quienes reconocieron el valor significativo del espacio, particularmente porque contaría con dos invitados de alto nivel: una víctima directa de sindicalicidio y un reconocido historiador experto en el tema de paz.

Antes de formalizar la articulación interinstitucional, se debía presentar y aprobar la propuesta por parte del coordinador de AMOVI-UIS. El dio su aprobación oficial, aunque con visible escepticismo, manifestando dudas concretas sobre el correcto desarrollo del seminario. A pesar de las reservas iniciales, al obtener el aval institucional, las practicantes contactaron directamente a uno de los estudiantes organizadores del seminario. Tras acordar los términos, el equipo organizador aprobó su participación y les asignó dos segmentos específicos dentro del programa: uno para la realización de la mística simbólica y otro para la contextualización histórica de esta conmemoración nacional.

Con la aprobación de AMOVI-UIS y los organizadores del seminario, se realizó una reunión con la docente orientadora del curso de Derechos Humanos, Conflicto y Democracia para explicar la metodología de la segunda sesión. Dicha sesión seguiría la estructura de un seminario académico, con un primer momento dedicado a la mística simbólica en conmemoración de las víctimas, un segundo momento de contextualización del día de la memoria, un tercer momento con la historia de vida de una víctima de sindicalicidio, un cuarto momento con la intervención teórica del experto en el tema, y un quinto momento de preguntas y respuestas con el público. Tal metodología fue planificada para desarrollarse en tres horas.

Ante la propuesta, la docente orientadora expresó entusiasta aprobación, calificándola como una oportunidad enriquecedora por la calidad de los panelistas y su correcta alineación con las recomendaciones previas. No obstante, durante este encuentro surgió una limitación significativa: la docente enfatizó que era indispensable realizar las dos sesiones propuestas para el 8 y 9 de abril con la misma coherencia metodológica. Lo cual, representó un desafío, puesto que el seminario estaba programado exclusivamente para el 9 de abril (fecha oficial de la

conmemoración), lo que imposibilitaba la participación de los estudiantes de la sesión del 8 de abril por incompatibilidad horaria.

Frente a tal desafío, las practicantes propusieron una solución alternativa: para la sesión del 8 de abril desarrollarían una metodología paralela con estructura similar al seminario, pero completamente autogestionada por ellas. La docente orientadora respaldó plenamente la alternativa, reconociendo que garantizaba la coherencia pedagógica y la esencia conmemorativa entre ambas sesiones.

Sin embargo, una semana antes de la implementación, surgió un desafío inesperado cuando AMOVI-UIS requirió incorporar a la sesión del 9 de abril la inauguración del "Mural en solidaridad con la resistencia de las comunidades en el Catatumbo", una iniciativa impulsada por el archivo. Lo que representó un reto adicional pues implicaba modificar la metodología en poco tiempo y comunicar los cambios a la docente del curso. Dicho suceso repentino generó ansiedad en las practicantes respecto al adecuado desarrollo de la sesión y a la posible reacción de la docente, a quien ya se le había presentado una metodología oficial.

Las practicantes se comunicaron urgentemente con la docente orientadora para explicarle los cambios de último momento, exponiendo que no sería posible aplicar metodologías idénticas en ambas sesiones debido al requerimiento institucional. La docente comprendió gentilmente la situación, lo que tranquilizó considerablemente a las practicantes, quienes procedieron a ajustar rápidamente la metodología.

En consecuencia, la planeación final quedó estructurada de la siguiente manera: para el 8 de abril se mantuvo la sesión de seis momentos clave (presentación, mística simbólica, contextualización, historia de vida de una víctima, diálogo abierto y retroalimentación), mientras

que para el 9 de abril se diseñó una sesión de cinco momentos (presentación, mística simbólica, contextualización, inauguración del mural y retroalimentación), ambas con duración de tres horas.

Si bien la metodología no era idéntica para ambas fechas, esta configuración respondió simultáneamente a la solicitud de la docente de incorporar un momento simbólico conmemorativo y a los objetivos del proyecto social de integrar en los procesos socioeducativos espacios de reflexión crítica sobre derechos humanos, específicamente en relación con la reparación simbólica de las víctimas del conflicto armado. Esta articulación metodológica permitió mantener la coherencia pedagógica del proceso mientras se adaptaba a los requerimientos institucionales y conmemorativos del archivo.

A su vez, los ajustes de último momento representaron para las practicantes un reto y una carga emocional considerable, sintiéndose constantemente presionadas durante la semana previa a la aplicación de la segunda sesión. El estrés por la organización logística con poco tiempo y la ansiedad por el desarrollo adecuado de la actividad fueron factores presentes, no obstante, también experimentaron motivación ante la posibilidad de integrar arte y simbolismo mediante estrategias pedagógicas participativas que permitieran incentivar la atención y el involucramiento de los participantes.

Sin embargo, a pesar del ajustado tiempo disponible y tras un intenso trabajo de preparación, se llevó a cabo la segunda sesión pedagógica del proceso socioeducativo el 8 de abril según lo programado. La sesión mantuvo el horario establecido de 9:00 a.m. a 12:00 p.m., con una duración total de tres horas.

Una vez reunidos los participantes en el lugar, las practicantes (quienes manifestaban un notable estado de expectativa frente al desarrollo de la sesión) procedieron a dar la bienvenida y

explicar la estructura de la misma, organizada en cinco momentos secuenciales: 1) acto simbólico inicial, 2) contextualización teórica, 3) testimonio de la invitada especial, 4) diálogo abierto, y 5) retroalimentación y evaluación final. En dicho momento, si bien los estudiantes se mostraron atentos a las indicaciones proporcionadas, se observó en ellos un bajo nivel de involucramiento afectivo, manifestando una actitud predominantemente pasiva durante la fase inicial de la actividad.

Por consiguiente, para el acto simbólico se invitó a los participantes a rodear una mandala conmemorativa en memoria a las víctimas de la comunidad UIS, compuesta por: un croquis de Colombia elaborado con tierra y flores "no me olvides", fotografías de víctimas del conflicto armado de la UIS, velas, y una bandera blanca en la base que simbolizaba la paz. Cada persona recibió una mariposa de papel (símbolo de memoria y transformación) en la cual escribió una palabra asociada al Día Nacional de Memoria y Solidaridad con las Víctimas. Con música ambiental de fondo, cada participante compartió su palabra y la colocó alrededor de la mandala.

Figura 3.

Mandala conmemorativa del día nacional de memoria y solidaridad con las víctimas



Nota. Fotografía tomada por Gina Angarita (2025).

Este momento generó una reacción emocional inesperada en la invitada, quien reconoció en las fotografías a compañeros y amigos de su trayectoria política. Rompió en llanto visiblemente conmovida, situación que tomó por sorpresa a las practicantes. Ellas al no contar con un protocolo establecido para esta circunstancia, optaron por validar su dolor: le ofrecieron agua y espacio para expresarse libremente. Los estudiantes, inicialmente inexpresivos, mostraron empatía en sus expresiones faciales al presenciar la situación emotiva.

Tras el acto simbólico, se les invitó a los participantes a trasladarse a sus asientos para la contextualización teórica sobre la Ley 1448 de 2011 que establece el día nacional de memoria y solidaridad con las víctimas. Sin embargo, las practicantes percibieron una inmediata desconexión en el grupo: los estudiantes parecían dispersos y distantes. Para recuperar su atención, se les invitó a sentarse nuevamente alrededor de la mandala y se planteó la pregunta: ¿Qué significa para ustedes la reparación simbólica? Solo tres estudiantes participaron con su respuesta, relacionando la reparación simbólica con acciones estatales que trascienden lo económico. En ese momento, la docente intervino recordando a los estudiantes que este concepto ya se había trabajado en clases anteriores. Las practicantes ampliaron estas respuestas vinculando la reparación simbólica con la dignificación de las víctimas, la reconstrucción de la verdad y la responsabilidad social.

Acto seguido, se procedió a establecer conexiones entre las intervenciones de los participantes y la categoría de derechos humanos. Al examinar los conceptos consignados en las mariposas de papel (paz, libertad y vida), se articularon dichas nociones con los derechos fundamentales, enfatizando la centralidad de este marco conceptual en el ejercicio profesional del Trabajo Social. Consecuentemente, antes de finalizar el espacio de contextualización y proceder

con la presentación de la invitada, las practicantes formularon una pregunta reflexiva que captó la atención unánime del estudiantado: ¿Cómo podemos, desde nuestros roles, contribuir a la reparación simbólica de las víctimas del conflicto armado en nuestro país? Esta interrogante tuvo como propósito orientar la reflexión de los participantes durante el transcurso restante de la sesión. Tras la formulación de la pregunta, se generó un espacio de silencio reflexivo durante el cual los estudiantes procesaron la cuestión planteada. En este momento, se observó en sus semblantes una mayor expresividad emocional y una actitud de compromiso reflexivo.

Posteriormente, se procedió a presentar a la invitada, una docente pensionada, defensora de los derechos humanos y líder sindical exiliada. Al darle la palabra, ella solicitó amablemente añadir sus banderas de lucha a la mandala simbólica antes de comenzar su intervención. Relató cronológicamente su vida, desde la niñez hasta su exilio en Israel, profundizando en sus experiencias políticas y de lucha popular. Durante este momento, los estudiantes mantuvieron absoluto silencio y mostraron atención continua ante la historia de vida de la invitada. Asimismo, las practicantes manifestaron fascinación con el relato y satisfacción por el desarrollo de la sesión según lo planificado.

Al abrirse el espacio de diálogo con la invitada, una estudiante que había sido poco participativa expresó conmovida que se había sentido profundamente inspirada por la historia relatada, reconociendo que no era la mejor expresándose, pero que la experiencia de la invitada le había generado la necesidad de comunicar lo que sentía.

Figura 4.

Espacio de dialogo a cargo de la invitada especial



Nota. Fotografía tomada por Gina Angarita (2025).

En este punto, debido a la limitación temporal (solo restaban 15 minutos del horario programado), se omitió la actividad de retroalimentación de sembrar semillas en la mandala mientras se compartían compromisos de acción para la reparación de las víctimas. Se prosiguió directamente con la evaluación final, en la cual varios estudiantes valoraron positivamente la disposición circular en la que se habían ubicado, mencionando que este ajuste había generado mayor confianza entre los participantes, a su vez destacaron que el testimonio de la invitada había sido extraordinario y motivador. Brevemente, las practicantes cerraron el espacio agradeciendo a la invitada, estudiantes y docente por su participación, y recordaron la próxima sesión programada para el 6 de mayo.

Poco después de finalizada la sesión, las practicantes conversaron sintiéndose satisfechas por el desarrollo de la actividad y el aumento en la participación estudiantil. A su vez, reconocieron

que para la sesión del siguiente día sería necesario procurar que la actividad iniciara con puntualidad para poder desarrollar todo lo planificado, por lo que sugirieron a la docente orientadora citar a los estudiantes directamente en el lugar destinado para la sesión del 9 de abril.

Al día siguiente, las practicantes unas horas antes de la sesión del 9 de abril se encontraban con considerable nerviosismo y cansancio. Conscientes de que esta segunda sesión, junto con la inauguración del mural del Catatumbo, habían tenido una preparación más apresurada que las anteriores, mantuvieron el horario establecido de 2:00 p.m. a 5:00 p.m., con una duración total de tres horas.

Siguiendo la estructura metodológica del encuentro anterior, las practicantes procedieron a la bienvenida y a la explicitación de la agenda, la cual se organizó en cinco momentos secuenciales: 1) acto simbólico inicial, 2) contextualización teórica, 3) inauguración del mural en solidaridad con las víctimas del Catatumbo, 4) espacio de retroalimentación y 5) evaluación final.

Para dar inicio al primer momento, se invitó a los participantes a formar un círculo alrededor de la mandala conmemorativa. Se distribuyeron siluetas de mariposas de papel, en las cuales cada individuo consignó una palabra asociada al Día Nacional de la Memoria y la Solidaridad con las Víctimas. Durante el desarrollo de esta actividad, ambientada con música instrumental, los participantes compartieron sus términos entre los que se identificaron resistencia, lucha, persistencia y territorio y los depositaron alrededor de la composición simbólica.

Figura 5.

Mística conmemorativa del día nacional de la memoria y la solidaridad con las víctimas



Nota. Fotografía tomada por Gina Angarita (2025).

El ejercicio sirvió como puente conceptual para integrar la categoría de derechos humanos con la conmemoración, enfatizando que la reparación simbólica resulta indispensable para garantizar los derechos de las personas que han sido víctimas del conflicto armado durante décadas en el país. En el momento, los estudiantes mostraban en sus rostros signos de cansancio, no obstante, mantuvieron atención constante, aunque con menor participación espontánea. Para activar su involucramiento, las practicantes plantearon la pregunta: ¿Qué significa para ustedes la reparación simbólica? Varios estudiantes respondieron destacando que consistía en acciones que trascienden lo económico, actos que representan y reivindican a las víctimas reconociendo su dolor. Un estudiante añadió que identificaba la sesión pedagógica del día como un acto de reparación simbólica al mantener presentes a las víctimas mediante sus fotografías.

Lo que condujo a la pregunta reflexiva planteada por las practicantes: ¿Cómo podemos desde nuestros roles como estudiantes, docentes y profesionales de trabajo social contribuir a la

reparación simbólica? En este punto se implementó la actividad no realizada el día anterior por falta de tiempo: cada participante recibió semillas explicándoseles que simbolizaban su capacidad de acción para construir cultura de paz. Estudiantes y docente se acercaron al centro de la mandala depositando las semillas mientras reflexionaban sobre sus compromisos con las víctimas.

Concluido este momento, el grupo se dirigió puntualmente al tercer piso del Edificio Camilo Torres para la inauguración del mural del Catatumbo programada a las 3:00 p.m. El evento inició con 20 minutos de retraso debido a la demora en la llegada de participantes y público, causando cierta dispersión en el grupo mientras las practicantes atendían detalles logísticos finales. Esta situación generó sensaciones de estrés en las practicantes, asociada a la preocupación por el cumplimiento del programa planificado y la calidad experiencial del evento para los participantes.

A pesar del contratiempo, el acto protocolario se desarrolló conforme a lo previsto, siguiendo esta estructura: 1) Apertura musical: una estudiante de Licenciatura en Música interpretó la canción "Danos un corazón"; 2) Intervención artística: la creadora del mural explicó detalladamente cada elemento simbólico de la obra; 3) Discurso ecuménico: el sacerdote director de la capilla universitaria desarrolló un mensaje sobre la solidaridad como acto revolucionario frente a la indiferencia, fundamentando cómo desde la fe y la ética pueden sembrarse cambios profundos en la cultura de violencia; 4) Cierre: el coordinador de AMOVI-UIS agradeció a artistas y asistentes, culminando con la interpretación de "Yo vengo a ofrecer mi corazón" por la misma estudiante de música.

Terminado el acto inaugural, se dio paso al momento de retroalimentación. Los estudiantes destacaron dos aspectos de forma enfática: en primer lugar, el valor simbólico del mural como instrumento de visibilización del Catatumbo, una región históricamente marcada por el conflicto

armado y el abandono estatal, interpretando su inauguración en el marco de la conmemoración como un gesto de compromiso académico con la reparación simbólica. En segundo lugar, señalaron una paradoja significativa: pese a la celebración del evento en un espacio de alta circulación estudiantil y con una amplia resonancia acústica, ningún estudiante o docente de las aulas adyacentes se unió al acto. Tal observación fue interpretada por un estudiante como un síntoma de la normalización de la indiferencia social frente a los hechos victimizantes en Colombia, lo cual resultó particularmente significativo para las practicantes, al constatar la capacidad crítica y el compromiso reflexivo de los participantes.

Durante la evaluación final, los asistentes expresaron satisfacción general con el desarrollo de la jornada, valorando especialmente su participación en la inauguración del mural. Agradecieron de manera explícita la preparación de ambas actividades y reconocieron el esfuerzo evidente de las practicantes. Este reconocimiento operó como un factor de motivación significativo para las facilitadoras, quienes, pese a ser conscientes de incidentes logísticos menores, consideraron que se habían alcanzado los objetivos conmemorativos planteados para ese día.

Para finalizar, las practicantes agradecieron la participación y recordaron la próxima sesión de cierre, programada para el 7 de mayo. Se anticipó, además, que dicha actividad requeriría una colaboración activa por parte de los estudiantes, un detalle que sería ampliado en el horario de la clase de Derechos Humanos, Conflicto y Democracia, con el fin de generar expectativa alrededor de la finalización del proceso socioeducativo.

En cuanto a la sesión conclusiva del proceso socioeducativo, tuvo como objetivo abordar la categoría de cultura de paz, integrando la retroalimentación de las sesiones anteriores y la evaluación final del proceso. Durante la fase de preparación, las practicantes, en conjunto con su

docente supervisora de prácticas, consideraron pertinente asignar a los estudiantes un rol protagónico en la conducción del espacio, con el fin de evaluar sus aprendizajes mediante una metodología creativa. Para ello, se propuso la realización de una exposición artística en la que cada estudiante seleccionaría una de las tres categorías centrales trabajadas a lo largo del proceso como: memoria histórica, derechos humanos y cultura de paz, y la representarían artísticamente según su propia concepción. Se concedió completa libertad expresiva para la creación de las obras, con la posibilidad de emplear formatos como pintura, escultura, canción, poema u otros medios de expresión artística.

De tal modo, la estrategia pedagógica central de la tercera sesión se configuró en torno a una exposición artística. La metodología del espacio se diseñó conforme a una secuencia de seis momentos estructurados: 1) bienvenida y presentación formal de la sesión, 2) espacio de retroalimentación sobre las sesiones anteriores, 3) contextualización teórica del concepto de cultura de paz, 4) presentación de las producciones artísticas por parte de los estudiantes, 5) diálogo crítico-reflexivo en torno a las obras expuestas, y 6) evaluación final integral del proceso socioeducativo.

Esta estructura metodológica estuvo orientada a dar respuesta al objetivo general del proyecto social, mediante la incorporación de estrategias pedagógicas creativas y artísticas que fomentaron tanto la participación activa como la autoreflexión entre los participantes respecto a su percepción y comprensión de los derechos humanos, la memoria histórica y la cultura de paz. La articulación de estos componentes buscó facilitar la apropiación crítica de los contenidos y el desarrollo de una conciencia colectiva en torno a la construcción de una cultura de paz.

Por consiguiente, dos semanas antes de la fecha programada, las practicantes se dirigieron a los de estudiantes del curso de Derechos Humanos, Conflicto Armado y Democracia durante su

horario regular de clases para explicar detalladamente las pautas de la actividad artística. Dado que las obras requerían preparación previa, se consideró necesario informar con anticipación los requisitos y expectativas de la exposición. Durante la explicación de las instrucciones, la docente titular del curso formuló una propuesta adicional: aquellas producciones artísticas que demostraran creatividad y apropiación conceptual adecuadas equivaldrían a la calificación del parcial final del semestre. Los estudiantes aceptaron la propuesta de manera entusiasta, manifestando visible emoción en sus expresiones faciales y demostrando un notable interés por participar en la actividad. Adicionalmente, la docente sugirió la organización de un espacio de esparcimiento al finalizar la sesión, en el cual cada estudiante contribuiría con un alimento de su preferencia.

Al aproximarse la fecha establecida para la finalización del proceso (7 de mayo), surgió la necesidad de reprogramar las sesiones debido a circunstancias externas al desarrollo del proceso socioeducativo. Al comunicar esta situación a la docente orientadora del curso, se determinó como pertinente el aplazamiento de ambas sesiones para la semana siguiente (13 y 14 de mayo), con el objetivo de preservar la paridad en los contenidos y experiencias formativas entre los dos grupos de la asignatura Derechos Humanos, Conflicto Armado y Democracia.

El martes 13 de mayo, fecha acordada para la sesión correspondiente al grupo matutino, se convocó a los estudiantes en la plazoleta Christian Roa, ubicada en las proximidades de la entrada de la 30 de la UIS, durante su horario habitual de clase (9:00 a.m. a 12:00 p.m.). Para esta ocasión, una de las practicantes se desplazó al aula de clases con el fin de guiar personalmente al grupo hacia el espacio destinado para la sesión, puesto que los estudiantes desconocían su ubicación con anterioridad. Esta circunstancia generó un retraso considerable debido a dos factores principales: la distancia hacia la plazoleta resultó ser considerablemente larga, y el proceso de instalación de

las obras artísticas demandó un tiempo adicional no previsto, lo que resultó en el inicio de la sesión con cuarenta minutos de retraso respecto al horario establecido.

Dicha situación suscitó una notable inquietud en las practicantes, quienes experimentaron una sensación de presión ante la reducción de tiempo para el desarrollo de la sesión pedagógica. Pese a ello, decidieron proceder con lo planificado, confiando en su capacidad para adaptar dinámicamente las actividades según la evolución del proceso. Paralelamente, manifestaron una honda emoción al contemplar las producciones artísticas elaboradas por los estudiantes, así como al presenciar el genuino interés y compromiso que estos demostraron durante la instalación tanto de sus propias obras como de las de sus compañeros.

Por lo tanto, reunidos todos los participantes en el recinto, se dio apertura a la sesión. Inicialmente, se presentó brevemente el orden del día y la metodología de trabajo, la cual se adaptó para desarrollarse en el lapso de dos horas y quince minutos, distribuidas en los siguientes momentos: 2) espacio de retroalimentación sobre las sesiones anteriores, 3) contextualización teórica del concepto de cultura de paz, 4) presentación de las producciones artísticas por parte de los estudiantes, 5) diálogo reflexivo en torno a las obras expuestas, y 6) evaluación final del proceso socioeducativo.

El primer momento de la sesión consistió en una retroalimentación de los contenidos abordados en los encuentros anteriores. Para guiar este ejercicio, se formularon preguntas orientadoras que promovieran el diálogo reflexivo: ¿Qué temas se abordaron en las sesiones anteriores? ¿Qué nueva categoría se analizaría en esta sesión? y ¿Qué relación existe entre la cultura de paz y los contenidos previos? La mayoría de los estudiantes participó con notable disposición, demostrando un recuerdo preciso de los contenidos al mencionar las categorías de

memoria histórica, derechos humanos y cultura de paz. Algunos participantes destacaron que estas tres temáticas no pueden concebirse de forma aislada, sino que mantienen una interrelación fundamental. Destacaron específicamente que la memoria histórica permite examinar el pasado para reconocer tanto los hechos que afectaron como aquellos que contribuyeron a la defensa de los derechos humanos; estos últimos, a su vez, constituyen la base fundamental para la construcción de una cultura de paz.

En el segundo momento, dedicado a la contextualización teórica del concepto de cultura de paz, se inició el diálogo con una interrogante dirigida a los participantes: ¿Qué entienden por cultura de paz? La mayoría de los estudiantes expresó que este concepto alude a acciones socialmente apropiadas orientadas a la resolución de conflictos por medios no violentos, mediante métodos asertivos, recalando la importancia del diálogo y la conciliación. Las practicantes complementaron estas conceptualizaciones con los fundamentos teóricos propuestos por el sociólogo Johan Galtung en sus estudios sobre paz, reconociendo que los estudiantes poseían una comprensión apropiada del concepto, pero profundizaron en la idea de que la cultura de paz no implica la ausencia de conflictos, sino que constituye un proceso dinámico dirigido a transformar las estructuras violentas.

Para el tercer momento se procedió con la exposición de las producciones artísticas. Las practicantes manifestaron una profunda satisfacción y emoción al constatar el trabajo y dedicación evidentes en cada creación. La presentación de las obras se organizó conforme a tres categorías temáticas preestablecidas: 1) memoria histórica, 2) derechos humanos, y 3) cultura de paz, con el fin de tener una articulación coherente con los ejes conceptuales abordados en el proceso socioeducativo.

En la categoría de memoria histórica, se presentaron producciones pictóricas que abordaron la noción de tejido social y colectividad, haciendo referencia a identidades comunitarias que constituyen la memoria colectiva; registros fotográficos de espacios emblemáticos que evocan la memoria institucional de la UIS; y ejercicios de collage que reivindicaron figuras representativas de personalidades políticas colombianas afectadas por el conflicto armado y sociopolítico del país. Cada propuesta artística articuló dimensiones simbólicas y documentales que hicieron alusión a la construcción de la memoria histórica desde perspectivas tanto individuales como colectivas.

Figura 6

Exposición de las obras artísticas



Nota. Fotografía tomada por Gina Angarita (2025).

En el ámbito de la representación de los derechos humanos, las producciones artísticas abordaron el concepto desde múltiples perspectivas. Una obra consistió en una pintura que representaba la silueta humana, simbolizando atributos fundamentales como la fragilidad, la vulnerabilidad y la libertad inherentes a la condición humana. Paralelamente, se presentó una manualidad elaborada en fomi que focalizaba en los derechos de la población infantil como grupo

particularmente vulnerable, haciendo especial énfasis en su derecho a la vida, la educación y la protección familiar.

De manera destacada, una estudiante desarrolló un juego didáctico compuesto por tarjetas que contenían los derechos fundamentales de la Declaración Universal de Derechos Humanos. La dinámica consistió en que cada participante seleccionaba una tarjeta, enunciaba el derecho correspondiente y explicaba su significado desde una perspectiva personal. Esta actividad fue especialmente valorada por todos los asistentes, que manifestaron su carácter interactivo y el cuidado evidente en la elaboración de la pieza.

Dentro de la categoría de cultura de paz, se exhibió una fotografía documental que capturaba la experiencia de una estudiante en su trabajo con población de primera infancia. La autora fundamentó su obra destacando que "los niños constituyen semillas de paz" y subrayó la relevancia de fomentar el desarrollo de su inteligencia emocional para la formación de futuros gestores de conflictos. Paralelamente, otra estudiante representó el concepto mediante un collage intervenido con técnicas de tejido que incorporaban léxicos significativos como libertad, vida y dignidad. Esta propuesta enfatizó que la cultura de paz requiere necesariamente de un proceso de construcción colectiva, representado simbólicamente mediante la integración de diversos materiales y texturas que aluden a la diversidad de actores sociales involucrados en este proceso. Ambas producciones articularon de manera efectiva dimensiones conceptuales y simbólicas propias de los estudios de paz, demostrando una comprensión profunda de la naturaleza multifacética de esta categoría.

Finalizadas las presentaciones artísticas, se procedió con el espacio de retroalimentación mediante la realización del ejercicio simbólico de siembra de semillas para la construcción de

cultura de paz, actividad que no había podido ejecutarse con los estudiantes en la sesión anterior debido a restricciones de tiempo. Se recordó la pregunta reflexiva de: ¿Cómo podemos nuestros roles como estudiantes, docentes y profesionales de trabajo social, contribuir a una cultura de paz? A cada participante se le hizo entrega de una semilla que representaba simbólicamente su potencial de acción transformadora, las cuales fueron depositadas en una matera colectiva situada entre las producciones artísticas. Esta ceremonia simbólica enfatizó que la paz constituye un proceso dinámico más que un estado estático, el cual se cultiva mediante acciones cotidianas, se preserva mediante el cuidado colectivo y se enraíza en la memoria histórica de las comunidades. El acto de siembra colectiva funcionó como metáfora visual de la corresponsabilidad en la construcción de paz, integrando conceptualmente las tres dimensiones trabajadas a lo largo del proceso socioeducativo.

Tras esta actividad, la docente orientadora planteó preguntas adicionales como: ¿A partir del proceso cómo entienden ahora los derechos humanos? y ¿después de esta sesión cómo conciben la cultura de paz? Algunos estudiantes respondieron que, desde el inicio de la materia junto con el proceso socioeducativo, habían desarrollado nociones más completas sobre los derechos humanos y su relación con la memoria histórica y la cultura de paz. Expresaron que estas tres categorías constituyen pilares fundamentales en el ejercicio profesional del trabajo social.

Posteriormente, se procedió a implementar la evaluación final del proceso socioeducativo mediante la formulación de cuatro interrogantes específicos: 1) ¿Qué momento de las sesiones resultó más significativo para usted? 2) ¿Cómo caracterizaría su experiencia afectiva e intelectual durante el desarrollo del proceso? 3) ¿Qué metodología considera que debería mantenerse en futuras implementaciones? 4) ¿Qué aspectos metodológicos o conceptuales identifican como susceptibles de mejora?

Ante las preguntas, la mayoría de los participantes expresaron que las sesiones más significativas resultaron ser las dos últimas. Destacaron particularmente la conexión emocional establecida con la invitada de la segunda sesión, calificada como inspiradora y emotiva, así como el valor otorgado a la última sesión donde la utilización del arte les permitió expresarse libremente mediante sus producciones creativas, facilitando así su participación activa. En cuanto a sus experiencias afectivas, reiteraron haber experimentado empatía y emotividad durante el desarrollo de la segunda sesión, y señalaron que a lo largo del proceso lograron consolidar mayores niveles de confianza y conexión tanto entre compañeros como con las practicantes.

Entre las metodologías consideradas replicables, resaltaron: la realización de actividades fuera del aula convencional, la ambientación de espacios con elementos simbólicos como la mandala, fotografías y música (elementos que generaban mayor vinculación afectiva con los contenidos), la disposición circular de los participantes (que fomentaba la participación horizontal y reducía las distancias jerárquicas), y la incorporación de historias de vida testimoniales (por su impacto emocional y capacidad de generar identificación).

Como principal sugerencia de mejora, propusieron la implementación de este tipo de procesos formativos con estudiantes de primer semestre en carreras de ciencias humanas, fundamentando que los contenidos sobre memoria histórica universitaria constituyen un conocimiento fundamental para la formación integral de todo estudiante.

Concluida la etapa evaluativa, las practicantes expresaron su reconocimiento a la docente por facilitar los espacios institucionales y por su orientación sostenida durante el desarrollo del proceso. De igual forma, extendieron su agradecimiento a los estudiantes por su constante

disposición y participación activa. Los participantes, a su vez, correspondieron al reconocimiento valorando la dedicación demostrada por las practicantes.

En este marco, se reiteró que esta iniciativa fue impulsada institucionalmente por AMOVI-UIS como contribución a la construcción de paz al interior de la universidad, realizándose una invitación explícita a visitar y consultar los fondos documentales del archivo. Como elemento de refuerzo simbólico, se distribuyeron calcomanías diseñadas por AMOVI-UIS alusivas a las temáticas abordadas en las sesiones pedagógicas. Como espacio extra del proceso, la sesión culminó con una actividad de convivencia donde se compartieron alimentos entre todos los presentes, materializándose así de manera satisfactoria el componente de integración propuesto inicialmente en el diseño metodológico.

A pesar de las limitaciones de tiempo, se cumplió con toda la metodología planteada para la última sesión pedagógica. Este logro generó en las practicantes una profunda satisfacción por la efectividad del proceso implementado y por haber evidenciado el notable agrado y aprendizaje manifestado por los estudiantes.

Para la sesión del miércoles 14 de mayo, se replicó la estructura metodológica del día anterior. En esta ocasión, al contar la docente con conocimiento previo de la ubicación de la plazoleta Christian Roa, convocó a los estudiantes con diez minutos de antelación al horario habitual, asegurando así la puntualidad del espacio. En consecuencia, la sesión inició a las 2:15 p.m. y se extendió hasta las 5:15 p.m.

La sesión se inauguró con la presentación de la programación establecida, iniciándose con un ejercicio de retroalimentación crítica sobre los contenidos abordados en los encuentros anteriores. Se plantearon tres interrogantes sobre: 1) ¿Qué temáticas se desarrollaron en las

sesiones precedentes? 2) ¿Qué nueva categoría analítica se examinaría en la presente sesión? 3) ¿Qué relaciones conceptuales existen entre la cultura de paz y los ejes temáticos previos?

Característicamente, los estudiantes de este grupo horario demostraron una participación notablemente activa y reflexiva. Evidenciaron un dominio preciso de los contenidos, enumerando metódicamente las actividades realizadas en cada sesión y estableciendo conexiones sustantivas entre los tres pilares conceptuales: derechos humanos, memoria histórica y cultura de paz. Fundamentaron esta articulación conceptual señalando que la realización efectiva de una cultura de paz requiere necesariamente: primero, la implementación de un enfoque basado en derechos humanos que garantice condiciones estructurales de dignidad; y segundo, la incorporación de la memoria histórica como mecanismo de prevención ante la repetición de ciclos de violencia.

Las respuestas de los participantes permitieron introducir el segundo momento de contextualización teórica sobre cultura de paz. En este marco, las practicantes precisaron con base en los estudios de Johan Galtung, que este concepto constituye un sistema de valores, actitudes y comportamientos fundamentados en el respeto integral de los derechos humanos, que busca cuestionar y transformar las estructuras sociales que normalizan la violencia.

Tras la contextualización teórica, se procedió a la presentación de las producciones artísticas. Para este momento, tanto las practicantes como los participantes manifestaron un notable estado de expectativa y emoción. La presentación se organizó siguiendo la estructura temática establecida el día anterior, iniciando con la categoría de memoria histórica.

En dicha categoría, los estudiantes emplearon predominantemente registros fotográficos; un participante presentó una obra que hacía referencia al museo de memoria de las víctimas de su región de origen en San Vicente de Chucurí. Paralelamente, se exhibieron dibujos que abordaban

la relación entre la memoria histórica y los medios de comunicación, criticando específicamente la difusión de información no verídica y destacando la necesidad de preservar memorias alternativas que permitan construir una verdad histórica más descentralizada y plural. Otro estudiante representó la categoría mediante un poema que aludía a la fauna silvestre y cómo también ha sido víctima histórica del conflicto armado colombiano. Durante las presentaciones, se observó un alto grado de atención por parte de los participantes y una notable propiedad en la exposición de los conceptos que fundamentaban cada obra.

Figura 7

Exposición de las obras artísticas



Nota. Fotografía tomada por Gina Angarita (2025).

En relación con los derechos humanos, varios estudiantes asociaron esta categoría con la niñez, a la cual consideraron símbolo de vulnerabilidad y, por ende, sujeto de especial garantía de derechos. Una estudiante representó esta idea a través de un poema que exaltaba la fragilidad de la infancia y la importancia del afecto como un derecho fundamental de los menores. Al concluir la lectura, la estudiante experimentó una fuerte carga emotiva que la llevó a expresar sus sentimientos entre lágrimas. Ante esta situación, las practicantes dudaron respecto a la manera de

proceder; sin embargo, optaron por otorgarle un espacio para que pudiera manifestarse libremente. Una vez que la estudiante logró estabilizarse, se dio continuidad a la presentación.

La siguiente obra fue una fotografía de los pies del hijo recién nacido de otra estudiante, quien explicó que la pieza aún no estaba terminada, pues esperaba que sus compañeros participaran colocando su huella dactilar en la imagen junto con un derecho que desearan que nunca le faltara a su hijo. Este gesto conmovió profundamente a todos los presentes, incluidas las practicantes y la docente. La estudiante expresó además su intención de conservar la fotografía para mostrarla a su hijo en el futuro.

Posteriormente, se expuso un collage alusivo a la masacre de Bojayá, en el cual se visibilizó la violación masiva de derechos, destacándose especialmente los de paz, vida, salud y educación. Finalmente, para cerrar esta categoría, una estudiante presentó una infografía sobre la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Para concluir con la categoría de cultura de paz, los estudiantes elaboraron una serie de piezas gráficas con contenido simbólico. Una de ellas consistió en una maleta que contenía valores esenciales para la construcción de la paz, tales como el autoconocimiento, el diálogo, la empatía y la reparación, entre otros. Asimismo, una estudiante diseñó un reloj en el que cada hora representaba una acción distinta orientada a promover la paz. De manera paralela, se realizó una pieza de origami en forma de paloma, identificada como tejedora de paz, la cual se acompañó de imágenes alusivas a elementos que contribuyen a ella, como la música, el arte y el deporte.

Para finalizar la presentación, un estudiante expuso que su forma artística de representar la cultura de paz era el baile, para lo cual interpretó una danza caribeña al ritmo de bullerengue. El estudiante asoció su performance con la expresión corporal pacífica a través del arte y la música,

enfaticando que los conflictos pueden resolverse de manera creativa. Este generó una reacción emotiva en el público, conmoviendo a sus compañeros, quienes valoraron su ejecución con aplausos en reconocimiento a su valentía y carisma. Como representación material de su danza, y en conjunto con las demás obras, el estudiante colocó un tambor alusivo al bullerengue.

Figura 8.

Danza caribeña a cargo del estudiante del curso derechos humanos, conflicto armado y democracia



Nota. Fotografía tomada por Gina Angarita (2025).

Tras terminar la exposición, las practicantes sintieron emoción y alegría al ver el esfuerzo y la apropiación conceptual en las obras. Por lo tanto, junto a la docente, resaltaron el excelente trabajo y consideraron oportuno pasar a la retroalimentación. Para esta parte, se incorporaron las preguntas sugeridas por la docente el día anterior: ¿Cómo se sintieron durante la sesión?, ¿A partir del proceso cómo entienden ahora los derechos humanos? y ¿Después de esta sesión cómo conciben la cultura de paz?

La mayoría respondió que experimentaron diversos sentimientos durante las presentaciones artísticas (ternura, asombro, admiración), pues el ejercicio reveló fortalezas y

habilidades desconocidas de sus compañeros, así como percepciones únicas sobre las categorías. Respecto a los derechos humanos, consideraron que su comprensión se amplió desde el inicio de la materia y el proceso socioeducativo, especialmente sobre su vulneración durante el conflicto armado y la reparación de las víctimas. Sobre la cultura de paz, mencionaron que no implica solo la ausencia de conflictos o armonía absoluta, sino que la paz es cambiante y requiere resolver conflictos de forma creativa mediante diálogo y conciliación, resaltando que es posible construirla desde el arte.

Con base en lo anterior, los comentarios y producciones de los estudiantes llenó de orgullo a las practicantes, ya que evidenciaron una clara comprensión de los conceptos trabajados y la apropiación de los aprendizajes alcanzados durante el proceso. Acto seguido, se procedió con la evaluación final del espacio, la cual se implementó mediante cuatro preguntas orientadoras: ¿Qué momento de las sesiones fue el más significativo para ustedes?, ¿Cómo se sintieron durante el proceso socioeducativo?, ¿Qué metodología consideran que debería seguir implementándose? y ¿Qué aspectos o metodologías deberían mejorarse?

Los participantes expresaron que, si bien valoraron positivamente las tres sesiones, la última fue percibida como la más significativa. Esto se debió a que en ella se sintieron actores principales, gracias a la igualdad de oportunidades de participación y al tiempo asignado para la expresión individual.

En cuanto a sus impresiones emocionales durante el proceso, reportaron una sensación de expectativa constante, motivada por el carácter innovador de las actividades, las cuales mitigaban la carga académica y rompían con la monotonía habitual. Además, agradecieron a la docente

porque la exposición artística sustituyó el parcial final de la materia, reduciendo estrés asociado a este, sin perder el rigor evaluativo.

Respecto a las metodologías utilizadas, sugirieron dar continuidad a las estrategias pedagógicas aplicadas, adaptándolas según el contexto y la población objeto. Destacaron especialmente el valor de la disposición circular como factor que promueve una participación más equitativa y dinámica. Como aspecto susceptible de mejora, señalaron la optimización de la gestión del tiempo para un aprovechamiento más eficiente de cada sesión.

Durante la fase de evaluación, la docente les preguntó a los estudiantes sobre si la actividad realizada representaba a AMOVI-UIS o si constituía una iniciativa aislada organizada exclusivamente por las practicantes. Esta pregunta sorprendió a las estudiantes, quienes no habían considerado previamente si el proceso socioeducativo podría interpretarse como desconectado de la institución.

No obstante, los estudiantes respondieron de manera afirmativa, señalando que efectivamente se trataba de una acción enmarcada dentro de AMOVI-UIS, desarrollada e implementada por las practicantes. Sustentaron su respuesta destacando tres momentos clave en los que la presencia institucional fue evidente: 1) en la primera sesión, mediante la visita al archivo histórico de la organización; 2) en la segunda, con la inauguración oficial del mural por parte de AMOVI-UIS; y 3) en la tercera sesión, a través de la ambientación del espacio con elementos representativos del archivo institucional.

Al finalizar la sesión, los presentes expresaron una sensación de satisfacción y reconforto por lo desarrollado durante las actividades. Las practicantes agradecieron formalmente la participación y el esfuerzo del grupo estudiantil, así como a la docente por su constante disposición

y orientación, y a AMOVI-UIS por su contribución a la construcción de paz en el ámbito universitario mediante la promoción de este tipo de proyectos. Como elemento de cierre simbólico, se distribuyeron calcomanías institucionales de AMOVI-UIS, los cuales incorporaban elementos significativos y representativos de las temáticas abordadas durante el proceso. La sesión culminó con un espacio de compartir alimenticio entre todos los presentes, cumpliéndose de esta manera la propuesta inicial de manera satisfactoria y fortaleciendo los vínculos interpersonales establecidos.

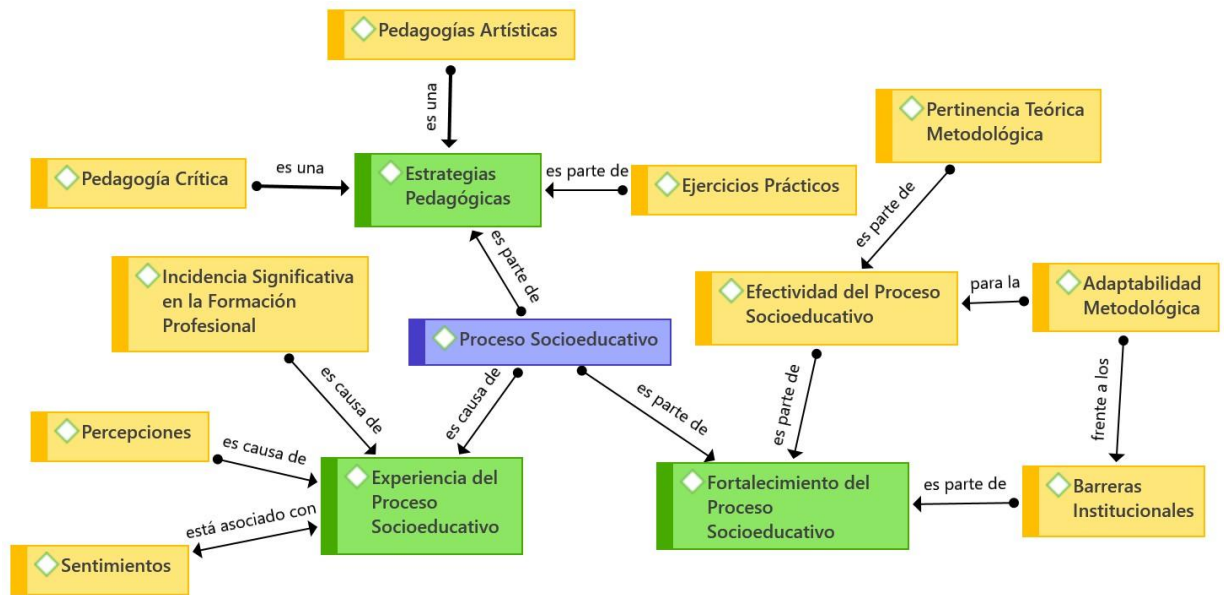
8.9 Comprensión de la experiencia

Con el fin de comprender la experiencia de la práctica académica desarrollada en AMOVI-UIS, esta reflexión se centra en el proceso socioeducativo de educación para la paz, orientado al compromiso y la sensibilización en derechos humanos, memoria histórica y cultura de paz, desarrollado con estudiantes de sexto semestre de la Escuela de Trabajo Social de la UIS en el marco del proyecto “Construyendo paz y memoria: Hacia una participación comunitaria en AMOVI-UIS”.

8.9.1 Proceso socioeducativo de educación para la paz: Experiencias, estrategias pedagógicas y factores de fortalecimiento.

Figura 9.

Red categorial del proceso socioeducativo



Nota. Elaboración propia.

Inicialmente la interpretación de esta experiencia se fundamenta en la categoría de proceso socioeducativo, entendido como el entramado de acciones desarrolladas por individuos o colectivos mediante estrategias educativas basadas en principios como la equidad, la participación y la justicia, con miras a lograr la transformación social (Sánchez et al., 2024). Por ende, dichos procesos se enmarcan en una pedagogía liberadora (Freire, 1968), que busca superar la dinámica vertical entre educador y educando para fomentar un diálogo horizontal, generando conciencia crítica y autonomía. Tal perspectiva trasciende la pura transmisión de conocimientos, promoviendo una comprensión profunda de las estructuras sociales y su impacto en la vida cotidiana, lo cual es esencial en procesos de educación para la paz que incentivan el cuestionamiento de narrativas hegemónicas y la refutación de ideologías basadas en la violencia (Hernández et al., 2017).

De ahí que, para comprender la experiencia, resulte crucial estudiar las percepciones sobre el proceso, que son entendidas como la interpretación y el significado que los actores atribuyen a sus vivencias a partir de la interacción de un estímulo determinado (Vargas, 1994). En este caso,

el estímulo era el proceso socioeducativo, el cual fue percibido por los estudiantes como significativo, grato e importante, dado su enfoque en la sensibilización sobre derechos humanos y memoria histórica, que incentivó un ejercicio autorreflexivo y crítico sobre la realidad nacional en el contexto del conflicto armado. En concordancia con lo anterior, un actor expresó:

Yo considero que fue un proceso muy significativo teniendo en cuenta de que, pues todo este tipo de situaciones en materia de derechos humanos que se mostraron a lo largo del proceso son situaciones que no hacen parte de la opinión pública o los temas de conversación cotidianos que tenemos como estudiantes, aun siendo de trabajo social. Se supone que siendo trabajadores sociales son temas que nos deben inquietar más, pero no hacen parte de la cotidianidad de nosotros realmente. Entonces el abordar estos temas desde la materia de derechos humanos y de AMOVI fue muy significativo. (AC3)

Esta percepción positiva puede explicarse porque el abordaje temático del proceso socioeducativo conectó con una necesidad formativa latente entre los estudiantes. Dicho abordaje se centró en visibilizar las situaciones de violación de derechos humanos en el marco del conflicto armado colombiano, temas que, si bien son cruciales, suelen ser marginados del debate cotidiano, incluso en espacios de formación en Trabajo Social. En consecuencia, desde la perspectiva de los actores, el proceso logró generar una concienciación sobre las problemáticas estructurales del país, contribuyendo a que estos temas comenzaran a ser parte de las discusiones de la cotidianidad y reflexión profesional de los estudiantes.

Junto a las percepciones, también emergieron sentimientos asociados a la implementación del proceso. Desde un marco conceptual, los sentimientos pueden entenderse como respuestas afectivas complejas, moldeadas por la influencia social y la educación, que resultan fundamentales

en los procesos de aprendizaje y construcción de conocimiento al integrar experiencias tanto positivas como negativas en la formación integral de la persona (Rodríguez et al., 2011).

En este sentido, durante las sesiones pedagógicas los estudiantes manifestaron haber experimentado sentimientos de emotividad, nostalgia y tristeza al abordar casos de violación de derechos humanos. No obstante, también surgieron emociones positivas como esperanza y empatía hacia la lucha de las víctimas. Esta dualidad afectiva queda reflejada en el testimonio de uno de los participantes:

Pues sí, sentí como digamos un poco como de nostalgia, como de tristeza, el hecho de que se han callado y mostraron como unas gomitas que eran como lo que con el ESMAD disparaba, o sea, como que con eso acabaron la vida de alguien pues sí me sentí como, no sé, como un poco como triste digamos, como un tipo de tristeza. Y que además sentí, pues también como esperanza, o en el mural pues me mandó como una vibra como bonita, o sea como mural del Catatumbo, como algo como que le apuesta como a la paz por medio del arte. (AC5)

La manifestación de sentimientos durante el proceso puede atribuirse al abordaje de las temáticas desde enfoques simbólicos y sensibilizadores, orientados a conectar emocionalmente con los participantes. Esta intencionalidad pedagógica se alinea con lo planteado por Kaplan (2022), quien sostiene que, en contextos socioeducativos, la integración de las emociones es fundamental para lograr un aprendizaje significativo y un mayor involucramiento de los actores.

De este modo, las respuestas afectivas manifestadas por los estudiantes evidenciaron la efectividad del enfoque empleado, permitiéndoles realizar ejercicios introspectivos más profundos. Ello facilitó una vinculación afectiva con las temáticas abordadas y fortaleció su

pensamiento crítico y autorreflexivo en torno a los derechos humanos, la memoria histórica y la cultura de paz, el cual era el objetivo central del proceso.

Ahora bien, la integración de lo emocional y lo reflexivo permitió generar una incidencia significativa en la formación profesional de los participantes. De acuerdo con Sánchez (2024), dicha formación no se consolida únicamente a través de saberes técnicos, sino también mediante el desarrollo de competencias éticas y sociales que orientan la práctica hacia una participación democrática. Esto conlleva la construcción de profesionales con una postura crítica y colectiva, capaces de asumir responsabilidades y de contribuir activamente a la transformación de su entorno. Esta incidencia se evidenció en la forma en que los participantes conciben su quehacer profesional, tal como lo expresó uno de ellos: “Fue un gran aporte tanto para el quehacer de nosotros como futuros trabajadores sociales, pero también para nosotros como personas y seres individuales que entramos en la sociedad” (AC3).

De tal manera, que para generar incidencia en la formación profesional de los estudiantes es imprescindible repensar las lógicas de la educación tradicional. Esta reflexión pone de manifiesto que un proceso sustentado en una pedagogía liberadora (Freire, 1968) facilita la deconstrucción de modelos educativos jerárquicos: la integración crítica de teoría y práctica empodera a las personas a través de aprendizajes horizontales que les permiten liderar su propia transformación y la de sus contextos. Así lo expresó la docente orientadora:

Permitió aterrizar como ya lo mencioné, los conceptos a la realidad y permite también romper con el tema de lo que es la educación, que, si no es una clase magistral dada por alguien que está dando un poco de conceptos, entonces no se aprende. Entonces también

permitió generar una comunicación, un aprendizaje más horizontal y romper con esa verticalidad que ya está ahora. (AC7)

La anterior reflexión deconstructivo la importancia de impulsar procesos socioeducativos de carácter deconstructivo y orientados hacia una perspectiva participativa, que incorporen estrategias de aprendizaje alejadas de los esquemas tradicionales y de las concepciones sociales establecidas sobre qué es educar. Se trata de privilegiar métodos que vinculen estrechamente a los actores con su realidad social, integrando sus emociones, experiencias y saberes, para incidir tanto en su formación profesional como en su desarrollo personal.

Como se ha venido examinando, el proceso socioeducativo de educación para la paz se caracterizó por adoptar un enfoque de pedagogía liberadora, que concibe la educación como un acto político de emancipación donde la integración crítica de teoría y práctica habilita a las personas para liderar su propia transformación (Freire, 1968). Por tal razón, en la formulación e implementación del proceso, fue esencial incorporar metodologías participativas e innovadoras que articulasen las experiencias, las emociones y los saberes de los participantes, posibilitando su constitución como sujetos críticos y líderes de sus propios aprendizajes y de la transformación de sus contextos.

En este sentido las estrategias pedagógicas resultaron determinantes para orientar el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje mediante la selección de métodos y técnicas que aporten a la sensibilización y el compromiso con los derechos humanos, la memoria histórica y la cultura de paz. Con ese fin, se emplearon pedagogías críticas y artísticas que facilitaron el abordaje de las temáticas propuestas.

En las pedagogías artísticas, el arte se concibe como una herramienta pedagógica versátil y reflexiva que permite a los participantes proyectar sus ideas y, al mismo tiempo, captar y reinterpretar críticamente las de los demás, convirtiéndose en un vehículo para la apreciación estética, la conciencia crítica y la transformación de realidades sociales (Tourriñán, 2016). En coherencia con esta técnica, se implementaron metodologías que emplearon el arte como recurso de reivindicación de la memoria histórica y de promoción de los derechos humanos mediante la exposición de murales, fotografías y la conformación de exposiciones creativas, tal apuesta metodológica obtuvo una recepción favorable entre el estudiantado, como lo expone un participante:

Me gustó que mezclaran el arte. Yo siento que mezclar el arte en los procesos pedagógicos siempre son como muy bien recibidos, aunque la gente diga que no es creativa y que no es artística, la gente suelta su creatividad, se suelta y eso me gustó bastante, es algo que yo siento que motivó bastante y algo que yo personalmente uso también bastante. (AC6)

El uso del arte como estrategia pedagógica trascendió la lógica meramente catedrática y posibilitó aproximaciones epistemológicas y afectivas a las temáticas de memoria histórica y derechos humanos. Al instalar procesos creativos se configuró un espacio pedagógico que favoreció la confianza y la participación activa del estudiantado, estimulando propuestas propias y prácticas reflexivas sobre lo aprendido. Expresarse desde el arte habilitó modos simbólicos de comunicar saberes y sentimientos, a la vez que permitió observar el grado de apropiación conceptual y emocional de los contenidos. En este sentido, la metodología artística funcionó tanto como mecanismo de transmisión de conocimientos como de evaluación formativa.

La pedagogía crítica de Freire (1968) propone métodos educativos fundamentados en el diálogo horizontal y en estrategias problematizadoras que faciliten un análisis crítico de la realidad. Para ello, el proceso socioeducativo implementó ambientes participativos mediante ejercicios colectivos y espacios de interrogación que fomentaron una comunicación no jerárquica y construyeron confianza entre los participantes. Esta aproximación fue percibida positivamente, como lo expresó uno de los estudiantes:

Pues a mí me gustó bastante que siempre intentaran que el diálogo fuera como horizontal, que todos fuésemos al mismo nivel, que no éramos como ustedes allá y nosotros acá, sino que nos mezclará justo siento que eso da un ambiente más de confianza y hace que uno se sienta más confiado o como más a gusto para expresar la opinión. (AC6)

En consecuencia, la creación de espacios dialógicos y seguros constituye un requisito fundamental para abordar temáticas sensibles, como los derechos humanos y la memoria histórica del conflicto armado. Puesto que, un clima de confianza habilita la expresión de experiencias y afectos vinculados al pasado favorece la escucha recíproca y sustenta procesos colectivos de construcción de sentido. Por tal razón, la educación transformadora debe valorarse no solo por la transmisión de contenidos, sino por la calidad de los vínculos que se articulan y la garantía de condiciones que fomenten el pensamiento crítico y la acción responsable en el ámbito social.

La implementación de estas estrategias didácticas facilitó un aprendizaje significativo al vincular la formación teórica con ejercicios prácticos, acercando a los estudiantes a experiencias relevantes para su desarrollo profesional. Como señala Pallares (2023), la integración de métodos pedagógicos abiertos resulta fundamental para fomentar el pensamiento crítico y la adaptabilidad en la construcción del conocimiento. Esta valoración fue compartida por la docente orientadora,

quien destacó el valor de la propuesta: "el ejercicio que hicieron me parece enriquecedor para ustedes, para los estudiantes y también para mí [...] es muy importante poder apostarle más a que las asignaturas tengan un componente práctico" (AC7). Su testimonio no solo valida la metodología utilizada, sino que enfatiza la necesidad de repensar los enfoques educativos tradicionales, abogando por una formación más experiencial y conectada con la realidad profesional.

En definitiva, la implementación de estas estrategias no solo despertó el interés del estudiantado por las temáticas abordadas, sino que también favoreció el reconocimiento de su relevancia en la formación profesional y personal. De igual manera, se evidencia que los procesos socioeducativos que rompen la verticalidad entre educador y educando trascienden la visión del facilitador como único poseedor del saber, al reconocer que los participantes contribuyen de manera dialéctica al proceso de construcción del conocimiento. En este sentido, la educación se reafirma como un acto político de liberación que, más allá de la adquisición de aprendizajes teóricos, impulsa a los estudiantes a asumirse como agentes de cambio en la edificación de la memoria histórica y la promoción de una cultura de paz.

Una vez ahondados los aspectos significativos de la experiencia del proceso socioeducativo, es preciso examinar los factores que contribuyen a su fortalecimiento. En esta dirección, Sánchez (2024) concibe que estos procesos requieren una adaptación constante, con el fin de que los métodos y técnicas respondan al contexto específico de los actores involucrados. El propósito último de dicha flexibilidad es facilitar que los participantes desarrollen y ejerzan su propia agencia; es decir, que fortalezcan su capacidad para actuar de forma autónoma y crítica, logrando así generar desde su iniciativa acciones concretas orientadas a transformar su realidad.

La efectividad del proceso socioeducativo se evidenció en el diseño e implementación de metodologías orientadas a la sensibilización y el compromiso con los derechos humanos, la memoria histórica y la cultura de paz. En primer lugar, esta efectividad parte del reconocimiento de la realidad social y educativa del contexto, lo que permitió comprender las necesidades y características específicas de los participantes. Este logro se reflejó en la valoración de uno de los actores, quien destacó: "Me parece que fue acorde, que fue excelente (...) permitió generar reflexiones en las estudiantes, permitió recoger e identificar aspectos teóricos en lo práctico" (AC7). Precisamente, el éxito del proceso radicó en su fundamentación en un análisis contextual previo de los estudiantes de sexto semestre de Trabajo Social, lo cual permitió establecer marcos teóricos y metodológicos claros que facilitaron acercamientos prácticos y reflexivos sobre las temáticas abordadas.

En segundo lugar, un factor determinante para la efectividad del proceso señalado explícitamente por los participantes fue el rol de la facilitación pedagógica ejercida por las practicantes. Este aspecto resulta fundamental, ya que, como sostiene Úcar (2018), la función central del facilitador en intervenciones socioeducativas consiste en crear condiciones habilitadoras que permitan a los participantes ejercer su autonomía, construir saberes significativos y transformar críticamente su realidad. En este sentido, la actitud y disposición de las facilitadoras fueron elementos cruciales, tal como lo expresó uno de los actores:

La buena vibra de ustedes y la disposición que tenían ustedes, eso también es importante porque ustedes siempre llegaban con buena actitud y con una actitud de, o sea, como alegría de estar en un espacio y poder hacer ese espacio, eso también contribuye a sensibilizarlas.
(AC7)

Esta valoración evidencia que el perfil del facilitador trasciende el rol tradicional del educador como mero transmisor unidireccional de conocimientos. Lejos de limitarse a una función técnica, la facilitación se revela como una práctica relacional y ética, donde la proximidad emocional, el entusiasmo y la creación de un clima de confianza se convierten en catalizadores del proceso de aprendizaje. De este modo, la "alegría" y la "buena vibra" mencionadas por el participante no son accesorias, sino dimensiones pedagógicas esenciales que favorecen la participación, la apertura reflexiva y la construcción colectiva de conocimiento.

Asimismo, junto con el perfil de los facilitadores, la pertinencia teórica y metodológica constituyó un pilar fundamental para el éxito del proceso socioeducativo. Un abordaje teórico sólido permite fundamentar y orientar las prácticas situadas, otorgándoles coherencia y sustento más allá de la mera intencionalidad (Gil, 2012). En este caso, la solidez teórica provino de la pedagogía crítica de Freire, que sirvió como marco orientador para la planificación y implementación del proceso. Específicamente, este enfoque permitió una selección rigurosa de metodologías participativas adecuadas para la sensibilización en derechos humanos, memoria histórica y conflicto armado. De esta forma, las estrategias implementadas respondieron adecuadamente a los objetivos de intervención, logrando una acción planificada y contextualizada según las necesidades específicas de los actores involucrados.

Por otra parte, más allá de la efectividad demostrada, todo proceso socioeducativo requiere una adaptabilidad metodológica constante que garantice su fortalecimiento progresivo. Como señala Páez (2025), la revisión permanente del desarrollo de las intervenciones educativas se convierte en una condición indispensable para promover la participación activa, mejorar la calidad formativa y asegurar la sostenibilidad de los procesos en contextos diversos. En coherencia con este principio, se implementaron espacios de evaluación participativa al culminar cada sesión del

proceso, con el fin de recoger las perspectivas de los actores involucrados. A partir de sus experiencias vividas, los participantes emitieron sugerencias concretas para optimizar los aspectos teóricos, metodológicos y logísticos, contribuyendo así a la mejora continua del proceso socioeducativo.

Para finalizar, resulta imperativo analizar cómo las barreras institucionales inciden en el fortalecimiento de los procesos socioeducativos, particularmente en contextos como AMOVI-UIS, donde se desarrolló esta experiencia como campo de práctica académica. Como señala Gángara (2024), en dichos escenarios las intervenciones socioeducativas suelen enfrentar obstáculos institucionales que pueden afectar positiva o negativamente su implementación, entre los que se encuentran trámites administrativos, disponibilidad de recursos y dinámicas organizacionales particulares. En esta experiencia específica, el desacompañamiento institucional durante el desarrollo del proceso de educación para la paz se identificó como una barrera considerable durante la ejecución del mismo.

Puesto que AMOVI-UIS, al estar conformado por profesionales en historia, poseía un capital conceptual y contextual valioso para enriquecer sustancialmente los ejercicios de memoria histórica abordados. No obstante, no se brindó un acompañamiento óptimo que ofreciera orientación especializada, seguimiento continuo o retroalimentación pertinente a las practicantes de Trabajo Social. Esta falta de articulación interdisciplinaria representó una oportunidad perdida para fortalecer el proceso mediante la integración de saberes complementarios que hubieran permitido mejorar la intervención durante su desarrollo.

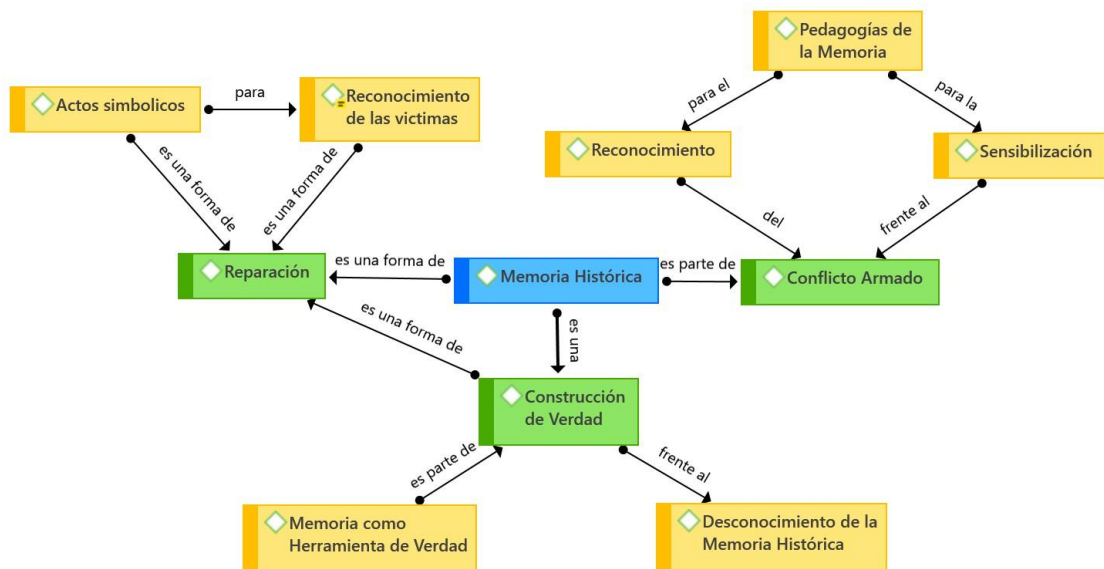
A pesar de las barreras institucionales identificadas, resulta fundamental reflexionar sobre los impactos del proceso socioeducativo de educación para la paz adelantado con los estudiantes

de sexto semestre de Trabajo Social. Desde sus percepciones, los participantes valoraron la intervención como altamente significativa para la sensibilización en derechos humanos, memoria histórica y cultura de paz. Este logro se evidenció en la capacidad del proceso para suscitar emociones y sentimientos que contribuyeron a la concientización crítica sobre las violaciones a los derechos humanos y el conflicto armado. Cabe destacar que el ejercicio alcanzó una incidencia notable en la formación profesional de los actores, gracias a la implementación de estrategias pedagógicas creativas, participativas y críticas que potenciaron la apropiación de las temáticas abordadas. Por lo tanto, se considera ineludible fortalecer este tipo de iniciativas, con el fin de mejorar sus aspectos deficitarios y superar progresivamente las limitaciones institucionales.

8.9.2 Memoria Histórica para la construcción de verdad sobre el conflicto armado y la reparación de las víctimas

Figura 10

Red categorial de memoria histórica



Nota. Elaboración propia

La segunda categoría de análisis corresponde a la memoria histórica, estructurada en torno a tres subcategorías: conflicto armado, construcción de verdad y reparación de las víctimas. Esta categoría se concibe, según Jaramillo (2010), como la reconstrucción crítica del pasado en contextos de violencia, mediante la integración de voces diversas que visibilizan a las víctimas y confrontan las narrativas hegemónicas. Su finalidad es contribuir a la verdad y la justicia mediante una interpretación plural que responda a las necesidades sociales presentes y futuras.

En coherencia con este marco, el proceso socioeducativo inició con el abordaje de la memoria histórica como base indispensable para contextualizar a los participantes sobre el conflicto armado tanto a nivel nacional como al interior de la universidad. Dicha aproximación permitió que los estudiantes desarrollaran ejercicios de reivindicación de la memoria, reconociendo sucesos históricos universitarios vinculados a violaciones de derechos humanos en el contexto del conflicto socio-político. Como resultado, los participantes identificaron el conflicto armado como una problemática que ha afectado directamente al estudiantado, generando así un proceso de sensibilización frente a estos hechos.

Para profundizar en esta concienciación, se implementaron estrategias basadas en pedagogías de la memoria que, según Domínguez (2019), abordan pasados traumáticos desde una perspectiva ética y crítica. Estas metodologías rescatan voces silenciadas y promueven la reflexión sobre la incidencia del pasado en el presente, mediante experiencias vivenciales y construcción crítica de subjetividades.

La efectividad de este enfoque se evidenció en actividades como los recorridos por murales conmemorativos y la observación de retratos de víctimas estudiantiles, acciones que permitieron situar la memoria histórica en el espacio universitario concreto. Tal como expresó un participante:

"me gustó mucho que nos hubiesen permitido visibilizar las marcas (...) los murales que hay haciendo alusión a los estudiantes desaparecidos" (AC3). De esta forma, las experiencias facilitaron que los participantes reconocieran que el conflicto armado trasciende los contextos rurales y afecta directamente los espacios académicos.

El empleo de pedagogías críticas demuestra su relevancia al facilitar el *reconocimiento* y *sensibilización* sobre el conflicto armado y sus huellas históricas en comunidades específicas, como evidencia el caso del estudiantado de la UIS mediante sus murales conmemorativos. Estos ejercicios de reivindicación de la memoria permiten comprender cómo el conflicto se inserta en la vida universitaria a través de luchas por los derechos humanos.

En concordancia con la anterior, la Unidad de Víctimas (s. f.) determina que el reconocimiento del conflicto armado sienta las bases éticas para desnaturalizar la violencia y cuestionar su normalización. Así mismo, la sensibilización frente al conflicto armado opera como mecanismo de transformación social, promoviendo una conciencia colectiva sobre el sufrimiento de las víctimas y evitando que las dinámicas del pasado se repliquen en el futuro.

Dicha articulación teórico-práctica se ve reflejada en la reflexión de uno de los participantes, quien manifestó:

Respecto al conflicto armado es ver cómo realmente nos ha tocado a todos (...) algunos de formas muy abruptas, demasiado violentas, muy destructivas, y a otros nos ha tocado de una forma un poco distinta que igual duele, pero es como reconocer que me ha ayudado como también a pensar en que realmente Colombia, todos los colombianos estamos afectados de una forma por la violencia de este país (AC6).

Este testimonio evidencia cómo los ejercicios de reconocimiento y sensibilización permiten empatizar con las víctimas y reconocer que las secuelas del conflicto armado inciden de diversas formas en la sociedad colombiana, la cual históricamente ha legitimado la violencia como herramienta de resolución de conflictos. En consecuencia, la memoria histórica aporta a la desnormalización de la violencia mediante la visibilización del conflicto armado. Al mismo tiempo, que las expresiones artísticas como los murales universitarios se constituyen en testimonios de lucha por los derechos humanos y en ejercicios de no olvido hacia las víctimas.

Las expresiones culturales y artísticas de memoria constituyen ejercicios de memoria histórica que contribuyen a la construcción de verdad, entendida esta según la Comisión de la Verdad (s.f.) como un bien social fundamental para la no repetición. En ese marco, el proceso socioeducativo de educación para la paz se configuró como un mecanismo pedagógico para comprender la importancia de esta construcción de verdad en el contexto colombiano, donde resulta imperativo transformar los escenarios violentos que persisten a nivel local y nacional.

La relevancia de este abordaje se evidencia al constatar que, como manifestaron varios participantes, existía un desconocimiento generalizado sobre la memoria histórica universitaria, fenómeno que refleja una problemática social más amplia. En ese tenor, según Pirateque y Ulloa (2020), el desconocimiento implica una ruptura en la comprensión colectiva del pasado, generando vacíos informativos en las nuevas generaciones. Frente a esta realidad, los estudiantes valoraron el proceso como una oportunidad para reconocer la importancia de la memoria, tal como lo expresa uno de ellos: "este proceso digamos que me sirvió porque yo no hacía precisamente esa memoria histórica. Entonces digamos que me ayudó mucho a reconocer pues todo lo vivido" (AC1).

El análisis evidencia que los procesos socioeducativos inciden directamente en la comprensión de los entornos inmediatos en este caso, la universidad como espacio víctima y custodio de memoria viva, lo que contribuye a una apropiación crítica del pasado que influye en la construcción del presente y futuro (Pirateque & Ulloa, 2020). Dicha apropiación se manifiesta en la conciencia de los participantes sobre su rol activo, como lo expresa otro actor: "la memoria histórica a fin de cuentas es lo que estamos construyendo (...) lo que buscamos hacer para no repetir los errores ni que se vayan más vidas" (AC6).

En consecuencia, la memoria se configura como herramienta de verdad que dignifica testimonios y contribuye a la paz sostenible (CNMH, s.f.). De tal forma, que el proceso permitió a los participantes comprender la importancia de reivindicar las voces de las víctimas mediante actos conmemorativos, generando reflexiones sobre su rol profesional y social en la reparación. De este modo, se puede inferir que la pedagogía de la memoria permitió generar en los estudiantes su posicionamiento como agentes de cambio capaces de enfrentar el negacionismo y transformar las problemáticas históricas que afectan al país.

En efecto, el proceso socioeducativo evidenció la capacidad transformadora de los actos simbólicos de memoria como dispositivos pedagógicos que trascienden la mera transmisión de conocimientos históricos. Pues desde una perspectiva crítica, los actos no solo cumplen una función conmemorativa, sino que se constituyen en herramientas pedagógicas de reparación simbólica que interpelan las conciencias individuales y colectivas, mediante prácticas que utilizan elementos de recordación y valores identitarios que resignifican los hechos traumáticos de las víctimas ((UARIV, 2024).

Por ende, resulta significativo enfatizar cómo los actos simbólicos mediante la experiencia sensorial de las mandalas, los murales y las instalaciones conmemorativas operó como un catalizador emocional que permitió a los estudiantes transitar desde el reconocimiento intelectual de los hechos históricos, hacia el compromiso afectivo con las víctimas. Lo cual se evidencia en el testimonio del participante “Yo siento que esos espacios de las mandalas, de las místicas, siento que para mí era muy mística, (...) muy sagrado, muy significativo. Esos son unos de los factores, de los aspectos donde yo dije que me tenía que comprometer” (AC6). De ahí que se revele la dimensión casi ritual que adquirieron las sesiones del proceso, configurándose como hitos en la formación profesional y ciudadana de los estudiantes. En consecuencia, tal hallazgo sugiere que la eficacia pedagógica de los actos simbólicos reside en su capacidad para conjugar el rigor histórico con la experiencia estética y emocional.

A su vez, la incidencia de las estrategias simbólicas de memoria del proceso socioeducativo puede interpretarse como un ejercicio pleno de responsabilidad social por el *reconocimiento* de las víctimas (UARIV, 2024). De tal manera que se observe cómo los estudiantes comenzaron a asumir una corresponsabilidad activa en la preservación de la memoria. Puesto que los espacios no se trataron simplemente de comprender teóricamente la reparación simbólica, sino de experimentar emocionalmente el peso de la deuda social con las víctimas, como lo expresa el participante que reconoce un cambio en su compromiso: “a mí en lo personal me hicieron significar mucho las víctimas de la violencia en Colombia violencia (...). Yo antes pues lo hacía, pero ya no con la misma dimensión que lo empecé a hacer después de sus intervenciones” (AC3).

La anterior reflexión, evidencia la transformación de los participantes que dista de ser una simple transmisión unidireccional de contenidos, revelando cómo el proceso socioeducativo

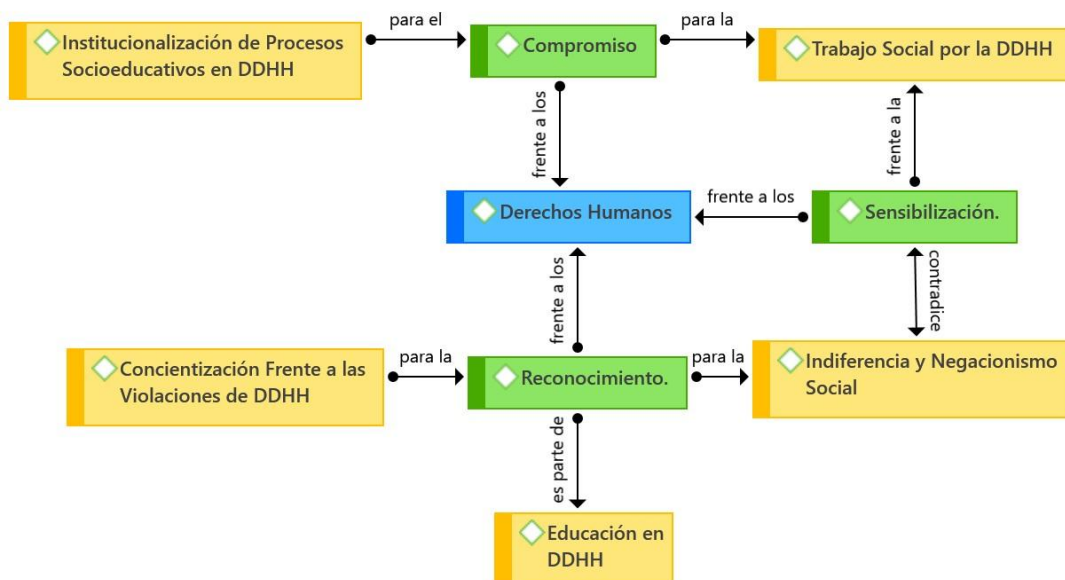
generó las condiciones para que los estudiantes reconocieran sus capacidades de agencia en la interpelación por el reconocimiento de las víctimas.

De este modo, el análisis confirma que la verdadera reparación simbólica comienza cuando la memoria trasciende su carácter de relato histórico para constituirse en imperativo ético del presente. En consecuencia, las prácticas conmemorativas evolucionaron desde su función inicial hacia ejercicios pedagógicos generadores de responsabilidad histórica, demostrando que la educación para la paz requiere integrar la memoria histórica mediante componentes vivenciales que movilicen simultáneamente la dimensión racional y emocional de los participantes, consolidando así su sensibilización y compromiso con la defensa de los derechos humanos.

8.9.3 Impactos del proceso socioeducativo en el reconocimiento, sensibilización y el compromiso frente a los derechos humanos

Figura 11

Red categorial derechos humanos



Nota. Elaboración propia.

En el desarrollo de la tercera categoría de análisis, correspondiente a los derechos humanos (DDHH), se profundiza en cómo el proceso socioeducativo impactó respecto al reconocimiento, la sensibilización y el compromiso por DDHH. Dado que, se obtuvieron resultados óptimos gracias a la implementación de metodologías basadas en un enfoque crítico y reflexivo, encaminadas a una educación en derechos humanos que promueve un desarrollo integral centrado en la formación de actitudes y comportamientos para aplicar marcos teóricos, conceptuales y normativos fundamentales como la Declaración Universal de DDHH en contextos reales: el aula, el hogar y la comunidad (Magendzo, 2017). En consecuencia, los escenarios educativos en la formación profesional se revelan como espacios clave para construir una cultura de paz basada en la dignidad humana.

En relación con lo anterior, el proceso socioeducativo articulado con el curso Derechos humanos, conflicto armado y democracia permitió trascender las lógicas tradicionales de enseñanza magistral. Gracias a la incorporación de estrategias de aprendizaje situadas en la realidad histórica y social de los estudiantes, que posibilitó “aterrizar elementos conceptuales (...) mediante ejemplos como los murales del caso de Cristian Roa, un caso vigente pero desconocido por la comunidad universitaria” (AC7). De modo, que dicha articulación demostró su incidencia en la formación en Trabajo Social, permitiendo superar la mera transmisión teórica de conocimientos mediante prácticas situadas como la memoria histórica de la universidad, que representa la realidad cotidiana de los estudiantes.

Por consiguiente, los espacios de formación deben constituirse en escenarios de concientización sobre las violaciones de los derechos humanos ocurridas en el marco del conflicto armado. En particular, en instituciones educativas como la UIS, que se registraron vulneraciones a los derechos hacia al movimiento estudiantil, mediante delitos de represión política como la

desaparición forzada y las ejecuciones extrajudiciales (AMOVU-UIS, 2017). Frente a esta realidad, el proceso socioeducativo habilitó un espacio de reivindicación de los hechos traumáticos sucedidos en la universidad, con el objetivo de rescatar la voz de las víctimas a través de la memoria histórica, presentes en los murales pintados en las paredes del campus. Lo cual contribuyó a la promoción y defensa de los derechos humanos como elemento esencial para la construcción de paz. Pues como expresó un participante: “Visibilizar las problemáticas en materia de derechos humanos, de desapariciones forzadas que hay en el país (...) con lo que ustedes nos explicaron, lo lleva a uno a querer buscar una cultura de paz y generarla desde uno mismo” (AC3).

En este sentido, resulta urgente incentivar en la formación profesional de Trabajo Social, un enfoque sustantivo de derechos humanos, que se constituye como un compromiso ético-político transformador que trasciende las meramente acciones asistencialistas (Centro de DDHH de la ONU, 2009). Prueba de ello es la reflexión de un estudiante: "Como trabajadores sociales es fundamental defender los derechos humanos; no tendría sentido ejercer la profesión sin velar por ellos" (AC3). En consecuencia, se logró tal apropiación de las temáticas mediante la articulación de marcos teóricos con estrategias pedagógicas situadas, que promovieron el pensamiento crítico y la agencia colectiva (Magendzo, 2017).

Sin embargo, se evidenció la necesidad de extender estas experiencias más allá de la carrera de Trabajo Social. Por lo cual la institucionalización de procesos socioeducativos en DDHH es fundamental para garantizar el ejercicio activo de la ciudadanía democrática (Rodino, 2015). Dado que se presenta un desafío considerable: la indiferencia universitaria hacia estas problemáticas, fenómeno que según Staude (2014) constituye un factor activo en la perpetuación de la violencia. De tal forma que la realidad se manifestó en la baja participación en actividades conmemorativas,

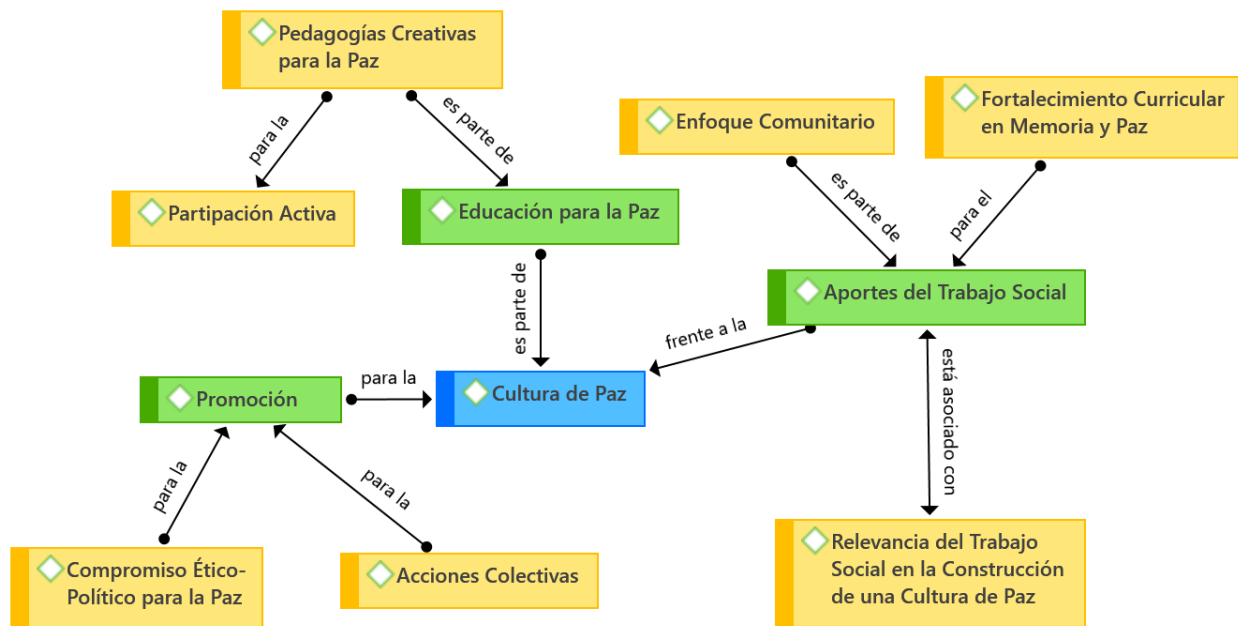
como lo expresó un participante: "Casi nadie asistía a los espacios, (...) lo que evidencia que aún falta visibilizar estas discusiones en todas las disciplinas" (AC7).

En definitiva, la institucionalización de procesos de educación en derechos humanos se revela como una condición indispensable para superar la indiferencia y el negacionismo social con el fin de construir una cultura de paz en la universidad, mediante la integración de enfoques críticos y prácticas situadas, se puede generar una conciencia colectiva que trascienda el ámbito académico y contribuya a la transformación social.

8.9.4 Promoción de una cultura de paz: Aportes del Trabajo Social a través de pedagogías críticas y la memoria histórica.

Figura 12

Red categorial cultura de paz



Nota. Elaboración propia.

Para finalizar con la comprensión de la experiencia, se abordará la categoría de cultura de paz, mediante la interpretación de los aportes del Trabajo Social en su educación y promoción mediante el proceso socioeducativo desarrollado con los estudiantes de sexto semestre de la profesión. En el que principalmente se aportó a la sensibilización y el reconocimiento de la memoria histórica y los derechos humanos en el marco del conflicto armado, tratados en las primeras fases de la intervención. Tales temáticas constituyeron la base para orientar el proceso hacia una cultura de paz entendida como un conjunto de valores, costumbres y acciones dirigidas a la construcción creativa y colectiva de la paz. En concordancia con lo anterior, cabe destacar que este enfoque no busca eliminar los conflictos, sino transformar las estructuras que normalizan la violencia, promoviendo procesos comunitarios y democráticos para abordar las raíces de las tensiones sociales (Tuvilla, 2004).

En consecuencia, el proceso socioeducativo se enmarcó en un enfoque de educación para la paz que contribuyó al desmantelamiento de dinámicas que fomentan acciones violentas, opresoras o excluyentes para la resolución de conflictos (Hernández et al., 2017). Por ello, resultaba imperativo que la intervención con los estudiantes de Trabajo Social de la UIS incorporara elementos de educación para la paz, teniendo en cuenta que la universidad ha sido escenario de violencia en el marco de la represión estatal, lo que generó diversos tipos de violencia que afectaron a la comunidad universitaria. Además, que en la sociedad colombiana persisten discursos belicistas que se promueven como respuestas a las problemáticas sociopolíticas del país.

Bajo lo anterior, se consideró fundamental emplear la educación para la paz como herramienta para ayudar a la construcción de una comunidad estudiantil más justas y pacíficas, que coopere en la formación de futuros profesionales conscientes de su rol en la construcción de una convivencia social. Desde esta perspectiva, la educación para la paz en el ámbito

socioeducativo incentiva un pensamiento crítico y autónomo que permite a los individuos cuestionar narrativas hegemónicas, descubrir conocimientos propios sobre la reconciliación y rechazar soluciones violentas a los conflictos (Hernández et al., 2017).

A partir de ello el proceso socioeducativo se diseñó e implementó pedagogías creativas por la paz que integraran perspectivas complementarias que enfatizan la transformación creativa de conflictos y la reconstrucción del tejido social en contextos que implican la creación de espacios de conciliación y acciones colectivas concretas orientadas al perdón, la reconciliación, la verdad y la memoria histórica, afectivas (Sepúlveda et al., 2024). Tales se vieron reflejadas a lo largo del proceso socioeducativo, pero especialmente en la implementación de una exposición gráfica al finalizar el proceso, que permitió aterrizar las temáticas aprendidas y relacionar la paz con el arte, pues como señaló una participante, “Yo soy partidaria de que la cultura, la educación y el arte son herramientas que hacen que uno sí o sí como que procure la paz, como de que uno esté en comunidad, que uno se sienta en paz” (AC6). De esta forma, se logró que los estudiantes se sientan conectados a los espacios y aterricen la paz como ejercicios educativos y parte de ellos mismos.

La implementación de estas estrategias fomentó, de igual forma, la participación activa de los actores que trascendió la mera asistencia a los espacios, caracterizándose por su carácter voluntario, consciente y protagónico (Pasek, 2015). Pues como señala un participante: “esos espacios, esa forma de hacer las cosas permite que la gente participe, que la gente se sienta comprometida, que la gente se sienta sensibilizada” (AC6). Por lo tanto, las pedagogías creativas permitieron que los participantes se constituyeran como líderes mediante la socialización de sus producciones artísticas sobre memoria histórica, derechos humanos y cultura de paz. Tal ejercicio colectivo generó procesos de cercanía y fraternidad entre los estudiantes, en la puesta en común de saberes y experiencias significativas que facilitó la empatía y la solidaridad entre los

participantes, que dichos resultados se erigieron como componentes fundamentales para la construcción de una cultura de paz

De este modo, el proceso socioeducativo constituyó una apuesta fundamental para la promoción de una cultura de paz, generando un compromiso ético-político orientado a la concientización crítica sobre las estructuras sociales injustas. En el cual inspiro a los participantes a reconocer su agencia histórica para transformar realidades opresivas mediante su acción individual.

La incidencia de esta experiencia queda ejemplificada en el testimonio de uno de los actores: "Yo después de eso no voy a ir con discursos guerreristas, yo después de eso no voy a apoyar sectores políticos que creen que la solución al conflicto armado en Colombia (...) sea llegar y matar a cualquiera que piense diferente. (...) eso ayuda a distanciarse de ese tipo de discursos que son nocivos y que finalmente lo que van a seguir produciendo en este país es violencia, violencia, violencia y nos van a distanciar más de esa tan anhelada paz" (AC6).

La reflexión citada evidencia cómo se fomentó una responsabilidad individual y social entre los estudiantes, quienes comprendieron la necesidad de transformar las lógicas que sustentan la cultura de la violencia. Esta comprensión se tradujo en el rechazo a discursos guerreristas y en la adopción de prácticas que reivindicán a las víctimas y promueven la conciencia histórica para prevenir la repetición de hechos violentos.

En definitiva, el proceso socioeducativo demostró su capacidad para generar transformaciones individuales con potencial de proyectarse en acciones colectivas transformadoras. Desde el marco conceptual del CINEP (2019), estos procesos representan esfuerzos por convertir a la sociedad en agente activo de construcción de paz, mediante la creación

de escenarios sostenibles que permitan la perdurabilidad de los acuerdos y procesos de reconciliación.

En coherencia con este enfoque, la experiencia se configuró como una propuesta de acción colectiva que articuló ejercicios de memoria histórica con la reivindicación de los derechos humanos de las víctimas. La implementación sostenida de estas prácticas pedagógicas logró captar la atención progresiva de la comunidad académica, como lo registra el testimonio de la docente orientadora: "ya se empieza a ser común verlas durante el semestre a ustedes haciendo recorridos y hablándoles a las paredes, entonces ya se empieza también a identificar que hay un grupo de personas, estudiantes que les están apostando a construir paz desde la universidad y a generar esos escenarios críticos, reflexivos y analíticos" (AC7).

El anterior, testimonio resulta clave para comprender cómo se constituye la acción colectiva: la repetición visible de las prácticas pedagógicas ("ser común verlas") genera primero reconocimiento y luego identificación ("identificar que hay un grupo"). El proceso de acción colectiva se consolida cuando estas actividades dejan de ser acciones aisladas para convertirse en referentes identitarios que interpelan a toda la comunidad universitaria. De esta manera, lo que comenzó como ejercicios pedagógicos específicos se transformó en una potencial propuesta de acción colectiva que contribuya a fomentar la agencia de los miembros de la comunidad universitaria hacia la construcción de una cultura de paz.

Lo anterior permite identificar los aportes del Trabajo Social en la construcción de una cultura de paz mediante el proceso socioeducativo. Dado que la presente experiencia desarrollada con estudiantes evidenció la capacidad de la profesión para incidir en la transformación social desde un enfoque comunitario, caracterizado por fortalecer a las comunidades a través del

reconocimiento colectivo de problemáticas y la movilización de recursos propios. En este sentido, el trabajador social actúa como agente de cambio que facilita la concienciación colectiva, detecta capacidades latentes y promueve la solidaridad grupal, siempre con el propósito de revitalizar el tejido social (Lillo & Rosello, 2001).

Con base en lo anterior, la experiencia del proceso socioeducativo permitió aterrizar elementos teóricos y conceptuales del trabajo social comunitario, que aportaron a la concientización de una cultura de paz mediante estrategias educativas orientadas a la cohesión entre los participantes. Asimismo, contribuyó a despertar el pensamiento autónomo y crítico frente a los discursos y lógicas que alimentan la violencia, favoreciendo el reconocimiento de la memoria histórica de la universidad y promoviendo que los estudiantes asuman un rol protagónico en la transformación social de su entorno académico. De igual modo, enriqueció la formación profesional, al mostrar el papel del Trabajo Social en escenarios de reivindicación de la memoria en comunidad, superando la visión reducida de que lo comunitario se limita únicamente al campo o al territorio físico. Como señaló un participante:

A veces nosotros pensamos que la comunidad es ir a Arauca, ir al Catatumbo, pero la comunidad también es esto, la comunidad es barrio, la comunidad también es esto, es una comunidad educativa, entonces reconocer también las propuestas, iniciativas que vienen desde la comunidad educativa, desde el movimiento estudiantil, desde el movimiento social. (AC7)

La cita del participante evidencia la potencialidad del enfoque comunitario y su posibilidad de ser extrapolado a diversos contextos, sin necesidad de acudir a territorios lejanos. Este planteamiento permite que los estudiantes reconozcan la pertinencia de aplicar dicho enfoque en

escenarios de su vida cotidiana, comprendiendo que lo comunitario también se configura en espacios educativos y urbanos.

La intervención de las practicantes en el proceso socioeducativo evidenció la relevancia del Trabajo Social en la construcción de una cultura de paz desde los derechos humanos y la memoria histórica. Cabe destacar que la experiencia en AMOVI-UIS demostró el valor fundamental del quehacer profesional en instituciones que, si bien cuentan con especialistas en historia y derechos humanos, carecen del aporte específico del Trabajo Social como facilitador de procesos para el fortalecimiento del tejido social.

Desde el marco conceptual de Jaimes et al. (2022), la disciplina trasciende el enfoque asistencial para constituirse en una práctica deliberada de cambio social. En este contexto, el trabajador social moviliza recursos, capacidades y saberes colectivos que permiten a las comunidades avanzar hacia la autogestión en contextos afectados por la violencia, promoviendo dinámicas comunitarias basadas en la justicia y la resolución no violenta de conflictos.

La experiencia permitió evidenciar la adaptabilidad de la profesión para integrarse a áreas de conocimiento interdisciplinarias, manteniendo su identidad profesional mediante estrategias como la pedagogía crítica y el enfoque comunitario. En consecuencia, resulta imperativo fortalecer la formación profesional con enfoque en paz y memoria, tal como lo señala un participante:

Es algo que a veces, no sé si el 100% o no, que no se aborda tanto, que no se matiza tanto para la magnitud de lo que realmente vivimos, y que en un proceso formativo creo que las estudiantes deberían salir con muchísimas herramientas en ese tema, además en el programa como trabajo social (AC7).

De tal forma que esta reflexión recalca la necesidad de fortalecer curricularmente los temas de memoria y paz, dotando a los futuros profesionales de herramientas para intervenir en procesos de reconciliación y acuerdos de paz. Por ellos la formación profesional deben fomentar competencias ciudadanas y prosociales que permiten enfrentar la exclusión mientras se consolida una cultura de paz mediante prácticas pedagógicas situadas (Torres, 2019).

En conclusión, la experiencia demostró que el Trabajo Social aporta elementos distintivos en la construcción de una cultura de paz entre los estudiantes participantes, principalmente a través de la implementación de pedagogías críticas y creativas que transformaron la comprensión teórica en la generación compromisos ético-políticos en los estudiantes. Además, el proceso socioeducativo permitió a los futuros profesionales hacer parte de los ejercicios de memoria histórica que contienen un potencial de trascender el ámbito académico y generar acciones colectivas de cambio que puedan ser visibles en el espacio universitario. Por lo tanto, la intervención profesional evidenció su particular valor al crear puentes entre el conocimiento especializado sobre derechos humanos y las realidades cotidianas de los estudiantes, posicionando al Trabajo Social como mediador fundamental en procesos de transformación social. De esta forma, los aprendizajes del proceso de sensibilización y compromiso con la cultura de paz resultaron esenciales para la formación de profesionales capaces de intervenir en contextos marcados por la violencia, demostrando que la paz se construye mediante prácticas pedagógicas situadas que articulan la memoria, el arte y la participación comunitaria como ejes de acción transformadora.

En conclusión, la experiencia demostró que el Trabajo Social aporta elementos distintivos en la construcción de una cultura de paz entre los estudiantes participantes, principalmente mediante la implementación de pedagogías críticas y creativas que fomentaron la participación

activa y transformaron la comprensión teórica en la generación de compromisos ético-políticos. Asimismo, el proceso socioeducativo permitió a los futuros profesionales participar en ejercicios de memoria histórica con potencial para trascender el ámbito académico y generar acciones colectivas visibles en el espacio universitario.

En cuanto a la intervención profesional evidenció su valor particular al crear puentes entre el conocimiento especializado sobre derechos humanos y las realidades cotidianas de los estudiantes, posicionando al Trabajo Social como mediador fundamental en procesos de transformación social. De este modo, los aprendizajes obtenidos resultan esenciales para la formación de profesionales capaces de intervenir en contextos marcados por la violencia, demostrando que la paz se construye mediante prácticas pedagógicas situadas que articulan la memoria, el arte y la participación comunitaria como ejes de acción transformadora.

9. Conclusiones

El proceso socioeducativo desarrollado desde el Trabajo Social promovió efectivamente el reconocimiento del AMOVI-UIS entre los estudiantes de la Escuela de Trabajo Social de la UIS mediante la implementación de estrategias pedagógicas críticas y creativas que articularon coherentemente la memoria histórica con la acción colectiva transformadora. Esta aproximación metodológica permitió que los estudiantes transitaran desde una comprensión teórica hacia una responsabilidad social con los derechos humanos y la cultura de paz, constituyéndose en el principal aporte del Trabajo Social a este proceso.

En cuanto a los impactos en sensibilización y compromiso, el proceso generó transformaciones significativas manifestadas en tres dimensiones claramente identificadas. En primer lugar, en el ámbito cognitivo se evidenció el desarrollo de un pensamiento crítico que

permitió a los estudiantes deconstruir narrativas hegemónicas sobre la violencia, transitando desde una actitud receptiva pasiva hacia un rol activo como agentes capaces de interpelar críticamente la realidad. En segundo término, la dimensión emocional se vio fortalecida mediante la integración intencional de pedagogías artísticas y testimoniales, lo que facilitó una conexión afectiva significativa con las temáticas abordadas, desarrollando empatía hacia las víctimas y asumiendo una corresponsabilidad ética frente a la reparación simbólica. Como resultado de esta articulación, se consolidaron compromisos auténticos ante la defensa de los derechos humanos, transformando la memoria histórica de relato del pasado en imperativo ético de acción en el presente.

Respecto a los aportes específicos del Trabajo Social en la construcción y promoción de una cultura de paz, cabe destacar que la profesión demostró su valor distintivo a través de su capacidad para articular la memoria histórica con la acción colectiva transformadora. Específicamente, mediante la aplicación del enfoque comunitario, el Trabajo Social facilitó espacios dialógicos horizontales que incidieron sustancialmente en que los estudiantes se posicionaran como mediadores esenciales entre el conocimiento especializado en derechos humanos y las realidades cotidianas de la comunidad universitaria. Estos aportes metodológicos se concretaron mediante la implementación de prácticas pedagógicas situadas que integraron coherentemente la memoria histórica, el arte y la participación comunitaria como ejes de transformación social.

Desde la perspectiva de la formación profesional, esta experiencia representó para la practicante que lideró el proceso una etapa de transformación identitaria que trascendió ampliamente el requisito institucional de la práctica académica. Tal ejercicio práctico le permitió reconocer la naturaleza dialéctica del Trabajo Social, donde el rol de facilitadora se reconstruyó constantemente mediante un aprendizaje recíproco con los participantes. Dicha vivencia significó

un punto de inflexión en su desarrollo profesional, al descubrir que los procesos socioeducativos auténticos se edifican sobre relaciones horizontales donde el conocimiento circula bidireccionalmente.

Así la inmersión en el contexto real de intervención permitió a la practicante confrontar la teoría con la práctica, desarrollando una mirada crítica sobre su propio quehacer profesional. A su vez, la superación de obstáculos metodológicos y operativos presentados durante la experiencia no solo fortaleció sus competencias técnicas, sino que cultivó una resiliencia profesional fundamentada en la reflexión constante. De esta manera, el proceso resultó particularmente significativo al establecer vínculos genuinos con los estudiantes, donde se reveló que la confianza construida colectivamente se erige como el sustento primordial para cualquier transformación social significativa.

De igual forma, la sistematización de experiencias se reveló como una herramienta fundamental para el mejoramiento de las intervenciones y el crecimiento profesional, al constituirse en un proceso de reflexividad metodológica y ética. Pues, el análisis crítico de las percepciones de los actores involucrados permitió a la facilitadora reconfigurar su práctica, identificando tanto sus potencialidades como sus limitaciones profesionales. Esta retroalimentación sistemática no solo optimizó sus abordajes metodológicos, sino que consolidó un compromiso ético permanente con la creación de intervenciones socioeducativas contextualizadas. La experiencia, en su conjunto, cristalizó en la practicante la convicción de que el Trabajo Social encuentra su máxima expresión en procesos donde la rigurosidad metodológica se articula con la sensibilidad humana y el aprendizaje mutuo.

En definitiva, la experiencia confirmó que los procesos socioeducativos generan aprendizajes significativos para todos los participantes. Quedó en evidencia que un enfoque crítico y liberador en las intervenciones comunitarias representa una oportunidad única de desarrollo profesional, donde el facilitador se reconoce como un aprendiz permanente dentro de la comunidad. Además, se estableció que la educación para la paz requiere de enfoques vivenciales que integren simultáneamente la dimensión racional y emocional, reafirmando el papel del Trabajo Social en estos procesos.

Por lo tanto, los hallazgos de este estudio demuestran que la articulación entre pedagogías críticas, enfoque comunitario y metodologías creativas no solo posibilita el reconocimiento institucional de archivos de memoria como AMOVI-UIS, sino que produce transformaciones profundas en la conciencia histórica y el compromiso social de los estudiantes, consolidando al Trabajo Social como disciplina fundamental en los procesos de transformación social que contribuyen a la defensa y promoción de los derechos humanos, la memoria histórica y la cultura de paz.

10. Recomendaciones

A partir de las conclusiones derivadas de la comprensión de la experiencia del proceso socioeducativo de educación para la paz, se recomienda institucionalizar este tipo de iniciativas en la Universidad Industrial de Santander. El propósito central es ampliar su alcance, de manera que no se limite a los estudiantes de Trabajo Social y Ciencias Humanas, sino que incorpore también a otras disciplinas universitarias. Con ello, se busca garantizar que una mayor diversidad de actores académicos reconozca la memoria histórica universitaria, se sensibilice frente a las violaciones de

los derechos humanos y contribuya activamente a la construcción de una cultura de paz en sus entornos inmediatos.

En cuanto a los estudiantes de Trabajo Social participantes en el proceso, se les invita a mantener un rol protagónico en espacios de sensibilización sobre memoria histórica, aprovechando las habilidades adquiridas durante su formación profesional y fortalecidas en el proceso socioeducativo. Estos escenarios constituyen oportunidades únicas para consolidar un perfil profesional y personal con un carácter ético-político, que les permita adquirir herramientas específicas para intervenir en contextos afectados por la violencia y en su propia realidad. En este sentido, resulta crucial que reconozcan en estas experiencias la posibilidad de consolidarse como agentes de transformación social capaces de contribuir al empoderamiento de comunidades vulneradas, especialmente en el ámbito de las universidades públicas, donde los estudiantes han sido víctimas del conflicto sociopolítico.

Por otra parte, se sugiere a AMOVI-UIS continuar desarrollando espacios que fortalezcan la formación práctica en Trabajo Social y disciplinas afines en torno a la memoria histórica. Para ello, se recomienda establecer protocolos de acompañamiento interdisciplinario para practicantes, garantizando que los procesos socioeducativos cuenten con respaldo especializado por parte de la institución y que se consoliden de forma efectiva articulación interinstitucional en este tipo de espacios prácticos de formación profesional.

Asimismo, se exhorta a la Escuela de Trabajo Social de la UIS a mantener estos campos de práctica, que constituyen fuentes invaluable de conocimiento aplicado. En esta línea, se recomienda integrar de manera permanente en el plan de estudios los enfoques de memoria histórica y construcción de paz, fortaleciendo asignaturas como Derechos Humanos y Comunidad

mediante componentes prácticos. Adicionalmente, sería estratégico desarrollar un énfasis curricular en la intervención en contextos de conflicto y posconflicto, incorporando metodologías creativas que superen los modelos educativos tradicionales.

Finalmente, se plantea la importancia de sistematizar de manera continua este tipo de experiencias, con el fin de mejorar progresivamente las intervenciones y generar conocimiento situado sobre las prácticas académicas. Este proceso permitirá que futuros estudiantes comprendan cómo incidir profesionalmente en espacios relacionados con la memoria histórica, los derechos humanos y la cultura de paz, tanto en AMOVI-UIS como en otros campos afines de intervención práctica.

Referencias bibliográficas

- Álvarez-Maestre, A. J., & Pérez-Fuentes, C. A. (2019). Educación para la paz: aproximación teórica desde los imaginarios de paz. *Educación y educadores*, 22(2), 277-296.
- Alzate-Zuluaga, M. L. (2022). Las formas de comunicar y narrar el dolor de las víctimas del conflicto armado a partir del Acuerdo de Paz en Colombia. *Análisis Político*, (104), 179-198. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/download/105171/84836>
- Archivo Oral de Memoria de las Víctimas (AMОВI- UIS). (2017). Sendero de conciencia UIS Verdad y Memoria de las Víctimas: En homenaje a la memoria de los y las miembros de la comunidad UIS víctimas del. *Cambios y Permanencias*, 570-579.
- Azuero, J. C. M. (2007). Derechos Humanos, conflicto armado y agresión terrorista en Colombia. *Prolegómenos. Derechos y Valores*, 10(19), 51-88.
- Bello Albarracín, Martha Nubia (2005). Trabajo Social en contextos de violencia. *Revista Trabajo Social No. 7*, pp. 9-20.
- Benítez Hernández, A. . (2022). El Enfoque Socioeducativo. Una aportación a su construcción en la formación inicial de docentes. *Práctica Docente. Revista De Investigación Educativa*, 4(7), 83-97. <https://doi.org/10.56865/dgenam.pd.2022.4.7.140>
- Camacho Guizado, Á., Machado, A., Bello, M. N., Gómez, L., Wills Obregón, M. E., Suárez, A., ... & Riaño Alcalá, P. (2009). Recordar y narrar el conflicto: herramientas para reconstruir memoria histórica. *Fotoletras*.
- Carballeda, A. (2016). El enfoque de derechos, los derechos sociales y la intervención del Trabajo Social. *Revista Margen*, 82(1), 1-4.
- Cardona, M. S. (2010). La educación para la paz en Colombia: una responsabilidad del Estado Social de Derecho. *Revista via iuris*, (9), 141-160.

Caro Benítez, M. (2022). Constitucionalización del Derecho Internacional de los Derechos Humanos: Una mirada desde el enfoque Basado en Derechos Humanos y Goce Efectivo de Derechos. *Revista Jurídica Mario Alario D'Filippo*, 14(27), 155-179.

Carpizo, J. (2011). Los derechos humanos: naturaleza, denominación y características. *Cuestiones constitucionales*, (25), 3-29.

Centro de Derechos Humanos de las Naciones Unidas; Federación Internacional de Trabajadores Sociales; Asociación Internacional de Escuelas de Trabajo Social. (2009). *Derechos humanos y trabajo social: Manual para escuelas de servicio social y trabajadores sociales profesionales (Serie de Capacitación Profesional N° 1)*. Ginebra / Nueva York: Naciones Unidas. https://www.ifsw.org/wp-content/uploads/ifsw-cdn/assets/ifsw_104630-7.pdf

Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH). (s. f.). *Caminos para la memoria: Orientaciones para la participación de las víctimas en los procesos misionales del Centro Nacional de Memoria Histórica*. <https://centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/caminosParaLaMemoria/>

Centro Nacional de Memoria Histórica. (s. f.). *Caminos para la memoria: Orientaciones para la participación de las víctimas en los procesos misionales del Centro Nacional de Memoria Histórica*. <https://centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/caminosParaLaMemoria/>

Centro Nacional de Memoria Histórica. *Los caminos de la memoria histórica*. Bogotá, CNMH, 2015.

Cepep. (2010). *La Sistematización de Experiencias: Un método para impulsar procesos emancipadores*. Caracas : Fundación Editorial El perro y la rana.

Cifuentes Patiño, R. (2006), *La sistematización de las prácticas en Trabajo Social: Una visión desde los proyectos sociales*. Editorial Universidad de Caldas.

Cifuentes, M. (2015). La sistematización en Trabajo Social: entre la práctica y la investigación. *Revista de la Universidad Mariana*, 1, 129-160.

CINEP-Programa por la Paz. (2019). Estrategias de la sociedad civil para la construcción de la paz. Biblioteca Babel – Banco de la República. <https://babel.banrepcultural.org/digital/api/collection/cinep/id/70/download>

Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición. (s. f.). Reconocimiento. <https://web.comisiondelaverdad.co/en-los-territorios/objetivos/reconocimiento>

Departamento Nacional de Planeación (DNP). (s.f.). GUÍA PRÁCTICA PARA LA INCORPORACIÓN DEL ENFOQUE BASADO EN DERECHOS HUMANOS EN LA PLANIFICACIÓN TERRITORIAL.

Departamento Nacional de Planeación (DNP). (s.f.). GUÍA PRÁCTICA PARA LA INCORPORACIÓN DEL ENFOQUE BASADO EN DERECHOS HUMANOS EN LA PLANIFICACIÓN TERRITORIAL.

Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167.

Domínguez-Acevedo, Jhon Diego. (2019). Pedagogía de la memoria e historia del tiempo reciente: un diálogo entre la pedagogía, la memoria y la historia. *El Ágora U.S.B.*, 19(1), 253-278. <https://doi.org/10.21500/16578031.4129>

Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid : Morata.

Freire, P. (1968). *La Pedagogía del Oprimido*. Siglo veintiuno editores.

Freire, P. (1968). *La Pedagogía del Oprimido*. Siglo veintiuno editores.

Freire, P. (1974). Conscientization. *Cross Currents*, 24(1), 23-28. [Links]

Galtung, J. (2003). Paz por medios pacíficos: paz y conflicto, desarrollo y civilización (p. 354).

Bilbao: Bakeaz.

Gángara, D. G. (2024). Identificando barreras al aprendizaje. *Revista de Orientación Educativa*

AOSMA, (33), 74-87.

Garzón, L. (2020). La pluralidad de rutas para comprender el enfoque diferencial y algunos

cuestionamientos a sus alcances en las intervenciones sociales. *Revista Trabajo Social* vol.

22 n.º 1. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7281155>

Gil Cantero, F. (2012). «Educación con teoría». Revisión pedagógica de las relaciones entre la

teoría y la práctica educativa. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 23(1),

19–43. <https://doi.org/10.14201/8575>

Guasch, O., & Participante, O. (1997). *Cuadernos Metodológicos*, vol. 20. Centro de

Investigaciones Sociológicas, Madrid, Spain.

Guber, R. (2001). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Grupos editorial norma.

Guiso, A. (1998). De la práctica singular al diálogo con lo plural. *Aproximaciones a otros tránsitos*

y sentidos de la sistematización en épocas de globalización. *La Piragua*, 16.

Hernández Arteaga, I., Luna Hernández, J. A., & Cadena Chala, M. C. (2017). Cultura de paz: una

construcción desde la educación. *Revista Historia de la educación latinoamericana*, 19(28),

149-172.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (Año). *Metodología de la*

investigación (Edición). McGraw-Hill.

Hernández, A. B. (2022). El Enfoque Socioeducativo. Una aportación a su construcción en la

formación inicial de docentes. *Práctica Docente. Revista de Investigación Educativa*, 4(7),

83-97.

Herranz, N. L., & Nadal, E. R. (2001). Manual para el trabajo social comunitario (Vol. 48). Narcea Ediciones.

Holliday, O. J. (2005). El desafío político de aprender de nuestras prácticas. *Diálogos: Educación y formación de personas adultas*, 2(42), 59-64.

Holliday, O. J. (2009). La sistematización de experiencias y las corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano—una aproximación histórica. *Diálogo de Saberes*, 118-129.

<https://babel.banrepcultural.org/digital/api/collection/cinep/id/70/download>

Jaimes-Márquez J.M, Galvis-Velandia L.N, Rincón-Mora J.S. 2022. “La construcción de paz desde el Trabajo Social.”. *Perspectivas*, vol. 7, no. S1, pp. 179-185.

Jaramillo Marín, Jefferson (2010). “La reconstrucción de la memoria histórica del conflicto colombiano en el actual proceso de Justicia y Paz. Alcances, desafíos y preguntas”, en *Desafíos*, Vol. 22 No. 2, Universidad del Rosario. Bogotá, pp. 31-70.

Jares, X. R. (1992). *Transversales. Educación para la paz*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Jiménez, W. (2007). El enfoque de los Derechos Humanos y las Políticas Públicas. *Civilizar. Ciencias Sociales y Humanas*, vol. 7, núm. 12, pp. 31-46
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=100220305003>

Lasso, C. (2021). Aportes significativos del proceso de intervención comunitaria con la Escuela Popular de Comunicación Alternativa Jaime Garzón de la ciudad de Cúcuta, Colombia. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social*, (31), 259-279. doi: 10.25100/prts.v0i31.10467.

Loayza Romero, M., Gallarday Morales, S. A., & Arana Loayza, P. K. (2022). Impacto de las estrategias pedagógicas en las habilidades de comprensión lectora. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(25), 1355-1366.

Loza, R. et al. (2020). Paradigma sociocrítico en investigación. *PsiqueMag*, vol 9 (2), 30-39.

Magendzo, A. (2017). Pedagogía crítica y educación en derechos humanos. Paulo Freire. *Revista De Pedagogía Crítica*, (2), 19-27. <https://doi.org/10.25074/pfr.v0i2.516> ç

Marín Rivas, María del Pilar. (2017). Las violaciones de derechos humanos en Colombia durante los años 80 del siglo XX: acercamiento a su comprensión histórica desde la degradación y el fortalecimiento de la defensa. *Anuario de Historia Regional y de las Fronteras*, 22(1), 113-135. <https://doi.org/10.18273/revanu.v22n1-2017005>

Naciones Unidas. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>

Naciones Unidas. (1999). Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz (A/RES/53/243). Asamblea General de las Naciones Unidas. <https://undocs.org/es/A/RES/53/243>

Organización de las Naciones Unidas (ONU). (s.f.). Grupo de las Naciones Unidas para el Desarrollo Sostenible. Obtenido de <https://unsdg.un.org/es/2030-agenda/universal-values/human-rights-based-approach#:~:text=El%20enfoque%20basado%20en%20los,y%20proteger%20los%20derechos%20humanos>.

Organización de las Naciones Unidas (ONU). (s.f.). Grupo de las Naciones Unidas para el Desarrollo Sostenible. Obtenido de <https://unsdg.un.org/es/2030-agenda/universal-values/human-rights-based->

- Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology , 45 (2), 193-201.
- Rodríguez, A. (2008). Acción sin daño y reflexiones sobre prácticas de paz: una aproximación desde la experiencia colombiana. <https://centrodocumentacion.psicosocial.net/wp-content/uploads/2002/01/cosude-accion-sin-dano-y-reflexiones-sobre-practicas-de-paz.pdf>
- Salamanca, H. A. B., Cárdenas, P. A. R., Pérez, T. V., Díaz, N. F. G., Ortega, J. A. G., & Gámez, M. I. V. (2024). La entrevista semiestructurada: una herramienta pertinente en la percepción de valores sociales para la vida. *Revista Lasallista de Investigación*, 21(1), 92-107.
- Salazar, J. A. A. (2019). Derechos humanos en Colombia: una revisión de los informes de la oficina del alto comisionado de las Naciones Unidas para los derechos humanos (2003-2015). *Ratio juris*, 14(29), 27-67.
- Sánchez Rivero, J., Fernández Díaz, A., & Deler Ferrera, G. (2024). Los procesos socioeducativos desde intervención, labor o gestión socioeducativa. *Horizonte pedagógico (La Habana)*, 13.
- Sanjuán, L. (2019). La observación participante. Obtenido de https://openaccess.uoc.edu/bitstream/10609/147145/5/MetodosDeInvestigacionCualitativaEnElAmbitoLaboral_Modulo2_LaObservaconParticipante.pdf.
- Santisteban Fernández, A. y Anguera Cerarols, C. (2014). Formación de la conciencia histórica y educación para el futuro. *Clio & Asociados* (19), 249-267. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8116/pr.8116.pdf
- Sepúlveda, D. M., Cifuentes, C., & Rojas, B. P. (2024). Pedagogía para la Paz: Una estrategia práctica y transformadora desde la memoria histórica. *Saberes y Prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, 9(1), 1-9. <https://doi.org/10.48162/rev.36.116>

Staude, Sergio Carlos. "La indiferencia como instrumento de poder". Desde el Jardín de Freud 14 (2014): 123-129, doi: djf.v14n14.46116.

Taylor, S. J., & Bodgan, R. (1984). La observación participante en el campo. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Barcelona: Paidós Ibérica, 5, 1-29.

Teoría de las emociones en el campo educativo. Lecturas desde mujeres
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8721787>

Todorov, T. (1997). Usos y abusos de la memoria. Memoria y ciudad, 10-29.

Torres Carrillo, A. (1996). La sistematización como investigación interpretativa crítica: entre la teoría y la práctica.

Torres Carrillo, A. (2004). Sistematización de experiencias de organización popular en Bogotá. Dimensión educativa, Bogotá, Colombia.

Torres Gómez, Myriam Fernanda. (2019). EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y FORMACIÓN PROFESIONAL: APROXIMACIÓN DESDE LA INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL. Praxis y Sabre , 10 (22), 143-167. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n22.2019.7424>

Torres, A. (2021). Hacer lo que se sabe, pensar lo que se hace. La sistematización como modalidad investigativa. Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social (31), 27-47.

Touriñán, J. M., Educación artística: sustantivamente "educación" y adjetivamente "artística", doi: 10.5944/educxx1.16453, Educación XXI, 19(2), 45-76 (2016).

Tuvilla, J. (2004). Cultura de paz, derechos humanos y educación para la ciudadanía democrática. Recuperado el, 3.

UNESCO. (2003). educación para los derechos humanos.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000131836_spa

Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas. (2024). Procedimiento para la organización y desarrollo de actos de conmemoración y reconocimiento de hechos victimizantes (Versión 3). <https://www.unidadvictimas.gov.co/wp-content/uploads/2021/07/Procedimiento-ConmemoracionesV3.pdf>

Universidad Industrial de Santander [UIS]. (29 de Febrero de 2024). Universidad Industrial de Santander. Obtenido de <https://comunicaciones.uis.edu.co/76-anos-de-innovacion-y-excelencia-al-servicio-de-la-comunidad-felizcumpleanosuis/>

Universidad Industrial de Santander [UIS]. (s.f.). Universidad Industrial de Santander. Obtenido de <https://uis.edu.co/uis-planeacion-estrategica-es/>

Vargas Melgarejo, Lm, (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades* , 4 (8), 47-53.

Vega, N. M. (2002). La acción socioeducativa y la investigación acción democratización de la vida cotidiana. *Revista Costarricense de Trabajo Social*, (14).

Zavala, A. (2010). La sistematización desde una mirada interpretativa: Propuesta metodológica. *Revista trabajo social UNAM*, 1, 90-101.

Apéndices

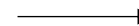
Apéndice A

Cronograma

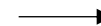
Tabla 2. Cronograma mensual y semanal del proceso de sistematización de experiencias

Actividades	(Febrero de 2025)				(Marzo de 2025)				(Abril de 2025)				(Mayo de 2025)				(Junio de 2025)				(Julio de 2025)				(Agosto de 2025)				(Septiembre de 2025)							
	Mes 1				Mes 2				Mes 3				Mes 4				Mes 5				Mes 6				Mes 7				Mes 8							
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4				
Construcción del proyecto de sistematización.					—————▶																															
Construcción de los instrumentos de recolección de información																	—————▶																			
Aplicación de los instrumentos de recolección de información																					—————▶															
Organización y clasificación de la información.																									—————▶											
Reconstrucción de la experiencia.																					—————▶															

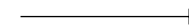
Análisis e
interpretación de
la información.



Formulación de
conclusiones y
recomendaciones




Culminación del
informe final de
sistematización
de experiencia.



Apéndice B.

Guía de entrevista semiestructurada

	<p>Universidad Industrial de Santander</p> <p>Facultad de Ciencias Humanas</p> <p>Escuela de Trabajo Social</p>
<p>Proyecto: Construyendo paz y memoria: Hacia una participación comunitaria en AMOVI-UIS</p>	
<p>Objetivo general: Comprender el proceso socioeducativo de educación para la paz adelantado desde Trabajo Social para promover el reconocimiento de AMOVI-UIS mediante la sensibilización y el compromiso frente a los derechos humanos, la memoria histórica y la cultura de paz con los estudiantes de sexto semestre de la Escuela de Trabajo Social de la UIS.</p> <p>Objetivos específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Describir el proceso socioeducativo de educación para la paz realizado con los estudiantes de Trabajo Social. • Reflexionar sobre los impactos del proceso socioeducativo en la sensibilización y el compromiso frente a los derechos humanos y la memoria histórica. • Interpretar los aportes de Trabajo Social en la construcción de una cultura de paz con los estudiantes de trabajo social. 	
<p>Entrevista Semiestructurada</p>	
<p>Fecha de Aplicación:</p>	<p>Nombre persona entrevistada:</p>
<p>Proceso socioeducativo</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Podría describir su experiencia o percepción respecto al proceso socioeducativo en educación para la paz desarrollado desde el Trabajo Social con el curso de Derechos Humanos, Conflicto y Democracia? 2. ¿Qué estrategias pedagógicas considera fueron relevantes en el marco de la implementación del proceso socioeducativo? 3. ¿Qué significado y sentido tuvo para usted las estrategias pedagógicas utilizadas en el proceso educativo de educación para la paz por parte de las practicantes de Trabajo Social? 4. ¿Qué aspectos considera hicieron falta o se debieron fortalecer en el proceso socioeducativo adelantado con ustedes? 	

5. ¿Qué aprendizajes le dejó el proceso socioeducativo de educación para la paz en relación a las temáticas abordadas?

Derechos humanos

6. ¿De qué forma aportó el proceso socioeducativo al reconocimiento de los Derechos Humanos?
7. ¿Cómo evaluaría el desarrollo del proceso socioeducativo en la sensibilización sobre los Derechos Humanos, y qué factores considera que incidieron en ello?
8. ¿Qué dinámicas o aspectos del proceso socioeducativo pudieron influir en la adopción de un compromiso colectivo hacia la protección de los Derechos Humanos?
9. ¿Qué aspectos considera hicieron falta o se debieron fortalecer respecto a la sensibilización y compromiso frente a los Derechos Humanos y la Memoria Histórica?

Memoria Histórica

10. ¿De qué forma aportó el proceso socioeducativo en el reconocimiento de la memoria histórica y del conflicto armado?
11. ¿Qué alcance o impacto identifica en el proceso socioeducativo respecto a la construcción de verdad y memoria sobre el conflicto armado?
12. ¿Qué factores del proceso socioeducativo considera fueron significativos para fomentar el compromiso en ustedes como estudiantes en torno a la reparación de las víctimas?

Cultura de paz

13. A propósito del Trabajo Social ¿Qué aspectos teórico-metodológicos de los utilizados en el proceso socioeducativo considera que pueden aportar a la construcción de una cultura de paz?
14. De acuerdo al proceso desarrollado ¿Cómo evalúa el papel del Trabajo Social en los procesos de construcción de una cultura de paz?
15. ¿Qué estrategias pedagógicas implementadas desde el Trabajo Social por parte de las practicantes identifica como significativas en el marco de la promoción de una cultura de paz?
16. ¿Cómo considera que las estrategias socioeducativas utilizadas pueden contribuir a la promoción de una cultura de paz?
17. ¿Qué elementos considera que hizo falta integrar desde el Trabajo Social en el proceso desarrollado para la promoción de una cultura de paz?

Apéndice C*Modelo de consentimiento informado***CONSENTIMIENTO INFORMADO**

TÍTULO DEL PROYECTO	Aportes del Trabajo Social en el proceso socioeducativo en derechos humanos, memoria histórica y cultura de paz, adelantado con estudiantes de la Escuela de Trabajo Social de la UIS.
OBJETIVO GENERAL	Comprender el proceso socioeducativo de educación para la paz adelantado desde Trabajo Social para promover el reconocimiento de AMOVI-UIS mediante la sensibilización y el compromiso frente a los derechos humanos, la memoria histórica y la cultura de paz con los estudiantes de sexto semestre de la Escuela de Trabajo Social de la UIS.
OBJETIVOS ESPECIFICOS	<ul style="list-style-type: none"> - Describir el proceso socioeducativo de educación para la paz realizado con los estudiantes de Trabajo Social. -Reflexionar sobre los impactos del proceso socioeducativo en la sensibilización y el compromiso frente a los derechos humanos y la memoria histórica. - Interpretar los aportes de Trabajo Social en la construcción de una cultura de paz con los estudiantes de trabajo social.
ENTIDAD A CARGO	Escuela de Trabajo Social, Universidad Industrial de Santander.
DIRECTOR DEL PROYECTO	Carlos Lasso Urbano
ENTREVISTADORA	Gina Fernanda Angarita Prado

AUTORIZACION

Yo _____ con C.C _____ declaro que se me ha explicado sobre mi participación en la sistematización de experiencias sobre “Aportes del Trabajo Social en el proceso socioeducativo en derechos humanos, memoria histórica y cultura de paz, adelantado con estudiantes de la Escuela de Trabajo Social de la UIS”, que consistirá en responder una entrevista semiestructurada que pretende aportar al conocimiento, comprendiendo que mi participación es una valiosa contribución para este estudio. Acepto la solicitud de que la entrevista sea grabada en formato de audio para su posterior transcripción y análisis, la cual dispondrá la estudiante de decimo semestre de la carrera de Trabajo Social de la Universidad Industrial de Santander, que guía la sistematización.

Declaro que se me ha informado ampliamente sobre los posibles beneficios, riesgos y molestias derivados de mi participación en el estudio, y que se me ha asegurado que la información que entregue estará protegida por el anonimato y la confidencialidad. La Investigadora responsable del estudio, Gina Fernanda Angarita Prado, se ha comprometido a responder cualquier pregunta y aclarar cualquier duda que le plantee acerca de los procedimientos que se llevarán a cabo, riesgos, beneficios o cualquier otro asunto relacionado con la investigación.

Asimismo, la entrevistadora me ha dado seguridad de que no se me identificará en ninguna oportunidad en el estudio y que los datos relacionados con mi privacidad serán manejados de forma confidencial. En caso de que el producto de este trabajo se requiera mostrar al público externo (publicaciones, congresos y otras presentaciones), se solicitará previamente mi autorización. Por lo tanto, como participante, acepto la invitación en forma libre y voluntaria, y declaro estar informado de que los resultados de esta investigación tendrán como producto el trabajo de grado

final de la estudiante para obtener el título de profesional en trabajo social. He leído esta hoja de consentimiento y acepto participar en este estudio según las condiciones establecidas.

Bucaramanga, ____ agosto de 2025

Firma participante

Firma entrevistadora

Cualquier pregunta, inquietud o queja, puede ser enviada a:

Gina Fernanda Angarita Prado

Escuela de Trabajo Social, Universidad Industrial de Santander

Teléfono: 3107959371

Correo electrónico: fangarita0406@gmail.com

Apéndice D

Matriz de análisis de la información

Categorías de Análisis	Subcategorías	Preguntas	Categoría Emergente	Cód.	Descriptor	Marco Referencial
Proceso Socioeducativo	Experiencia del proceso.	¿Podría describir su experiencia o percepción respecto al proceso socioeducativo en educación para la paz desarrollado desde el Trabajo Social con el curso de Derechos Humanos, Conflicto y Democracia?	Percepción del proceso socioeducativo (5)	ESE1	Bueno, para mí fue muy importante, digamos que también viendo lo de una visión que yo vengo, bueno, no sé si lo sabes, pero pues yo soy de la zona del Catatumbo. Entonces, como que todas esas situaciones que se mencionaron precisamente de memoria y todo el tema de víctimas, digamos que yo lo tenía un poco normalizado. Entonces para mí era como que pues, sí, o sea, está, pero yo no hacía esa reflexión, por lo mismo de que pues siempre se vive de eso y entonces está precisamente esa normalización (AC1).	Los procesos socioeducativos cobran especial relevancia y significado al sensibilizar y generar pensamiento crítico sobre la realidad de los individuos, tal como destaca Sánchez et al. (2024). Estos procesos no se limitan a la transmisión de conocimientos, sino que promueven una comprensión profunda de las estructuras sociales y su impacto en la vida cotidiana. Por lo tanto, en el marco de este tipo de procesos orientados hacia una educación para la paz, se busca ruptura con el modelo bancario de educación descrito por Paulo Freire (1968), donde los estudiantes son receptores pasivos de conocimientos estandarizados. Desde una perspectiva freireana, se propone sustituir esta lógica vertical por estrategias pedagógicas dialógicas y problematizadoras que, sin
				ESE2	Bueno, pues al principio fue un poco extraño porque yo personalmente no sabía que era AMOVI. Hay muchas cosas en las que no tengo conocimiento en la universidad. Entonces para mí fue como, ¿qué es eso? Me pareció chévere. Al principio pensé que iba a dejar como trabajos, como más de pronto carga académica. No sabía que iba a ser como algo más pedagógico y de conocimiento, que no sabía muchas cosas. Pero en general me pareció muy enriquecedor, actividad fue muy chévere. La última que fue la cultura de paz fue muy bonita (AC2).	
				ESE3	Yo considero que fue un proceso muy significativo teniendo en cuenta de que, pues todo este tipo de situaciones en materia de derechos humanos que se mostraron a lo largo del proceso son situaciones que no hacen parte de la opinión pública o los temas de conversación cotidianos que tenemos como estudiantes, aun siendo de trabajo social. Se supone que siendo trabajadores sociales son temas que nos deben inquietar más, pero no hacen parte de la cotidianidad de nosotros realmente. Entonces el abordar estos temas desde la materia de derechos humanos y de AMOVI fue muy significativo (AC3).	

	ESE3	No pues la verdad ahorita si rápidamente no puedo identificar, porque pues yo trato de como pues yo me centro en lo que sucedió. Sí, pues yo siento que fue algo, o sea fue un proceso muy significativo (AC3).	desvincularse de los marcos teóricos, históricos y contextuales, inciten la participación activa de los participantes. Así, la educación se convierte en un acto político de liberación, donde la teoría se entrelaza con la praxis y la memoria histórica se convierte en herramienta para la acción ética y transformadora.
	ESE4	todo eso me pareció como muy bonito es algo como muy distinto a lo que se ve como normalmente en la clase porque pues yo tenía como una clase de para hacer clases de derechos humanos yo contemplaba pues igual que las demás. Pues nos dejaban lecturas, demás todo eso, pero en esta como que profundizamos más sobre todo acerca del contexto histórico colombiano y como Santander aquí lo que pasó y pues el contexto universitario también de lo que pasó (AC4).	
	ESE7	Me parece que fue un proceso planificado, organizado, pensado y me gustó mucho el tema participativo, lo que yo les comentaba inicialmente, el tema de la interacción, lo que estábamos hablando ahorita también creo que es importante (AC7).	
	ESE7	Y creo también mi percepción es que para ellas fue un proceso muy grato, poder hacer parte también de esa estrategia que ustedes estaban desarrollando, entonces mi percepción es que es un proceso que tienen que continuar por lo que ya la riqueza que ya mencione (AC7).	
Sentimientos sobre el proceso socioeducativo (4)	ESE1	Fue, además de reflexiva, fue nostálgica. O sea, me pasó muchas veces que, digamos que me di como el espacio de abrirme, o sea internamente, pero como yo hacer esa catarsis de todos esos momentos, y sí fue a veces como nostálgico, darme cuenta de todas esas situaciones que se viven (AC1).	
	ESE2	Fue súper enriquecedor porque en la clase pues sí mencionan ciertos casos y uno tiende como a sentir esa empatía con muchos casos que han pasado, pero al escucharla ella como tenerla ahí fue muy sentimental, en un momento sí me dieron muchas ganas de llorar porque como por la historia y sobre todo la verraquera que tiene ella, o sea es algo muy muy admirable. Fue muy chévere como ver ese testimonio, es más como el testimonio, fue muy bonito (AC2).	
	ESE2	Me parecía emotivo cuando leímos... Allá hay como un poema, eso es un poema. Pues porque fue un estudiante.	En contextos socioeducativos resulta fundamental promover estrategias pedagógicas que integren las emociones como parte de un aprendizaje significativo. Para ello, la incorporación de la cultura, el arte y las dinámicas lúdicas se constituye en un medio privilegiado para favorecer la confianza emocional y fortalecer los procesos formativos. (Kaplan , 2022).

O sea, fue paso acá, nos pudo pasar a cualquiera de nosotros. Y pues uno está como... O sea, uno no está como excluido a que le pase. Eso me pareció como muy emotivo (AC2).

ESE5 Pues sí, sentí como digamos un poco como de nostalgia, como de tristeza, el hecho de que se han callado y mostraron como unas gomitas que eran como lo que con el ESMAD disparaba, o sea como que con eso se acabaron la vida con alguien pues sí me sentí como, no sé, como un poco como triste digamos, como un tipo de tristeza y que además sentí, pues también como esperanza, o en el mural pues me mandó como una vibra como bonita, o sea como mural del Catatumbo, como algo como que le apuesta como a la paz por medio del arte (AC5).

ESE6 Yo recuerdo que incluso en la segunda sesión con la señora Luz, lloré porque sí bien son cosas que yo siento que la carrera y mi información política me han enseñado y me han hecho entenderlo, digamos específicamente de haberme encontrado otra vez con una persona que ha vivido la persecución, que ha vivido la muerte de compañeros y demás, hizo que reivindique constantemente esas vidas y que se basa por la memoria histórica para que no se replican las cosas.

ESE1 pues yo me acordé, fue del último momento. Pero porque yo ese momento fue el que quedó más marcado. Digamos que porque también me gustó como el tema de que se hubiera presente lo cultural y lo artístico. Me llama mucho la atención eso (AC1).

ESE4 algunos compañeros como que dijimos no, esa sesión fue muy chévere, a todos nos gustó sobre todo esa segunda sesión porque fue como algo más como acercamos ya como a otra parte de nosotros que muy poco exploramos, con esa parte como energética espiritual, me parece muy bonito (AC4).

ESE4 Pues a mí me pareció muy simbólico todo como en el encuentro que hicimos con la señora Luz, ese encuentro me pareció muy lindo, porque sentí yo como una conexión espiritual distinta, como digamos al estar todos juntos conectados, como nuestras energías todo eso me parece algo muy bonito, como el realizar la mística, el hablar

Los procesos socioeducativos que integran pedagogías innovadoras y participativas se orientan a que los participantes sean líderes de sus espacios educativos. Convirtiéndose en una práctica liberadora que, mediante la interacción y la transformación social, impulsa el proceso de concientización. Este permite alcanzar un grado más elevado de conciencia sobre la realidad sociocultural y su capacidad de transformarla. Así, la

			<p>todos, eso me pareció algo muy, o sea, simbólicamente muy bonito y de por sí me parece algo muy bonito por la realización de todo eso (AC4).</p>	<p>concientización emerge como un acto cultural de despertar crítico, donde los sujetos se reconocen como co-creadores de su futuro histórico, trascendiendo limitaciones impuestas y afirmando su agencia transformadora (Freire,1974).</p>
		ESE5	<p>a mí me gustó mucho el trabajo final, precisamente el de la muestra artística, me pareció muy chévere porque yo estaba pensando como en qué llevar y pues me acordé como que en el pueblo allá, en San Vicente había un museo, fue como muy chévere, me pareció muy bonito ir a investigar, preguntar a los soldados y el ejercicio en general pues a mí me pareció muy enriquecedor y también me gustó mucho pues la vez que fuimos a ver el mural que están inaugurando y pues los escenarios también como reconocimiento de víctimas, como el día de las víctimas que hicimos como un acto, como un acto simbólico pues a mí me pareció muy chévere pues como recordar las víctimas, o sea recordar qué pasó, qué pasaron, pues que como parece una frase como muy de cajón pero sí que pues que cuando no se la historia, pues vamos a repetirla (AC5).</p>	
		ESE7	<p>A mí me pareció que el 9 de abril, la actividad que se hizo para la conmemoración de las víctimas fue muy disiente y también se tocó muchas fibras que los evocó. Creo que el tema del mural, lo que hizo AMOVI en el mural también fue muy disiente, el tema de incorporar también al padre, que la iglesia ha sido un actor fundamental en los territorios para la defensa de la paz. Creo que hay muchos elementos, el tema de que estuviera la chica cantando, o sea, incorporar un montón de elementos que fueron interesantes y que despertó unas sensibilidades en las estudiantes y unos intereses también respecto al tema, como generar esa reflexión y, pues, hacerse aprehender cosas con relación a lo que ha pasado en mi país y sigue pasando (AC7).</p>	
¿Qué aprendizajes le dejó el proceso socioeducativo de educación para la paz en relación a	Incidencia significativa en la formación profesional	ESE3	<p>fue un gran aporte tanto para el quehacer de nosotros como futuros trabajadores sociales, pero también para nosotros como personas y seres individuales que entramos en la sociedad (AC3).</p>	Los procesos basados en una pedagogía liberadora, como la propuesta por Paulo Freire (1970), permiten realizar aportes significativos tanto a nivel societal por medio de la
		ESE3	<p>fue un gran aporte tanto para el quehacer de nosotros como futuros trabajadores sociales, pero también para nosotros</p>	

las temáticas
abordadas?

	como personas y seres individuales que entramos en la sociedad (AC3).	educación. Esta perspectiva facilita indagar críticamente la historia develando las estructuras opresivas que la atraviesan e investigar desde y con las comunidades oprimidas, reconociendo sus saberes como fuentes legítimas de conocimiento. Además, impulsa la generación de acciones colectivas que, mediante una lucha política no violenta, transforman la realidad desde la praxis (unión de reflexión y acción). Así, la educación se convierte en un acto de liberación que desafía las jerarquías del conocimiento y empodera a los sujetos como agentes de cambio histórico.
ESE5	O sea, pues, el impacto personal fue como querer como investigar más sobre, sobre San Vicente, sí, o sea, más que todo fue en San Vicente porque, pues, yo sí sabía que había museo, pero nunca había ido, la verdad, y pues sí quería ir, pero como que no, como que no me había nada como motivado seriamente. Entonces, pues, ir y pues conocer, leer como se llama, la historia del conflicto armado nacional y también en el municipio, pues me parece como muy enriquecedor y también pues de las memorias, las víctimas, o sea, los murales de las víctimas y buscar como nombres como conocidos, ¿sí? Como que una vez se escucha, no, que ese era amigo de mi nono y pues ahí yo lo encontré, incluso encontré un hermano de mi nono, un tío de mi mamá entonces fue como, ah mira, ahí está mi tío, entonces fue como algo como buscar, sí, como, o sea, como, como interesarme más por las víctimas, sí (AC5).	
ESE6	Para mí fue un resultado de lo que yo pensé, de lo que yo reflexioné, de ese momento de introspección que tuve en el proceso y siento que haber visto a mis compañeros también me ayudó a entender cómo ellos entienden el tema y ver que todos lo podemos expresar de una forma muy bonita, muy significativa y mucho significado para nosotros mismos, me es muy valioso (AC6).	
ESE6	Bueno, lo que ya mencionaba antes respecto a la memoria histórica como que esa sensibilización que se logró me da como esas ganas de seguir luchando, seguir estudiando, seguir haciendo cosas porque hay muchas cosas por hacer (AC6)	
ESE6	Creo que hondar estos temas nos ayudaron bastante en ese sentido, o bueno, a mí personalmente, me hicieron sentir como de, bueno, tengo que seguir por este camino (AC6).	
ESE7	Permitió aterrizar como ya lo mencioné, los conceptos a la realidad y permite también romper con el tema de lo que es la educación, que si no es una clase magistral dada por alguien que está dando un poco de conceptos, entonces no se aprende, entonces también permitió generar una comunicación, una aprendizaje más horizontal y romper con esa verticalidad que ya está ahora (AC7).	

Estrategias pedagógicas	¿Qué estrategias pedagógicas considera fueron relevantes en el marco de la implementación del proceso socioeducativo?	Pedagogías artísticas (5)	ESE 1	O sea, no fue como que simplemente dar una charla, temas teóricos, sino que se quiso también implementar como, digamos, actos culturales, actos artísticos. Entonces digamos que todo eso, me pareció chévere. También había mucho simbolismo (AC1).	Las pedagogías artísticas, en el marco de los procesos socioeducativos, posicionan al arte como una herramienta pedagógica versátil y reflexiva que permite a los participantes no solo proyectar sus propias ideas, sino también receptor y reinterpretar críticamente las de otros. Desde este enfoque, la educación artística trasciende la mera instrucción en técnicas o habilidades específicas, para convertirse en un vehículo que promueve la apreciación estética, la conciencia crítica y la transformación de realidades sociales (Tourrián, 2016).
			ESE1	Entonces sí recalcaría esa última parte. Porque digamos que fue eso. Como que esas representaciones gráficas, culturales y artísticas que hubo. Digamos que también fue la forma de que cada uno interiorizará los temas, pues en forma de lo que cada uno quería explicarse, ya sea simbólico o por medio artístico (AC1).	
			ESE1	Sí, el tema artístico, el tema simbólico, el tema cultural, que el tema cultural lo vimos mucho, pues más marcado en el último encuentro. Entonces el tema, digamos, del baile, o sea toda la historia que dejó ese momento que se vivió y el tema también pues de todas las cosas artísticas que se hicieron (AC1).	
			ESE2	Fue muy chévere, las actividades fueron muy bonitas, los trabajos que entregamos fueron muy lindos, hubo el de Vale que eran las cartas, ese fue yo creo que el mejor, el de Faisuli también fue muy lindo, todos tienen algo que aportar y como ver el arte y mis [...] en eso pues uno empieza como a juntar ese tipo de cosas que quizás en el diario no lo hacen (AC2).	
			ESE6	me gustó que mezclaran el arte. Yo siento que mezclar el arte en los procesos pedagógicos siempre son como muy bien recibidos, aunque la gente diga que no es creativa y que no es artística, la gente suelta su creatividad, se suelta y eso me gustó bastante, es algo que yo siento que motivó bastante y algo que yo personalmente uso también bastante, como de que bueno, vamos a hacer arte (AC6).	
			ESE6	el arte, la verdad, que nos hayan propuesto hacer arte y que la profesora se haya prestado para que casi como una motivación con el tema de la nota, que pues no debería ser así, uno debería hacerlo por voluntad, pero que la profesora, que cuenten ustedes con profesore que los apoyen, me parece muy chévere, porque eso hace que los estudiantes se sientan como si un poquito obligados, y al	

final uno lo termina disfrutando, no veo a ninguna de mis compañeras como decir, ay, no, qué pereza hacer esto, sino más bien como, qué chévere, a veces uno se encierra mucho en trabajos académicos, normas APA y poder expresar el conocimiento a cambio que no tiene ninguna forma no tan académica, me parece genial, la verdad. Yo siento que el arte fue fundamental, la verdad (AC6).

ESE6 Para mí el arte es una forma de expresión muy bella que todo el ser humano tiene, aunque no sea técnica, entonces como que eso. Ok, que no se vaya a perder (AC6).

ESE6 Entonces para mí la primordial es el arte. Es el arte y siento que como ya le he mencionado que esas estrategias como dialogo ahorita se me escapan como el nombre específico. Hacen que sea muy ameno y demuestra como la capacidad que tiene el trabajador social de hacer que la gente participe, que la gente se sienta incluida que no sea como, ven te vamos a enseñar esto y ya chao no nos interesas. Tú qué sabes o qué tienes para aportar o qué no entendiste porque eso es lo que sabemos y no te solo que estemos y ya (AC6).

ESE7 El tema de llevar a las estudiantes a hacer propositivas en la última sesión, y que ellas pudieran a partir de las tres categorías que ustedes mencionaban, cultura de paz, memoria histórica, y derechos humanos, una apuesta artística o cultural, y el ver tantas, a mí me parece que eso como estrategia pedagógica fue fundamental (AC7).

ESE7 la primera que mencioné que fue incorporar elementos artísticos y culturales en el desarrollo de las actividades, porque las llevó a explorar la imaginación y la creatividad, y poder ya aterrizar el tema puntual en una de las tres categorías principales que ustedes proponían en el desarrollo de la actividad (AC7).

ESE3 pero es que también no desaprovecharon el elemento pedagógico que usaron al final de generar en nosotros una expresión, una muestra artística relacionada. Y que cada uno la significara porque ustedes no pusieron unos lineamientos fijos como para encuadrarlo. Si no, venga, tiene que ser una expresión artística que esté relacionada con lo que hemos visto a lo largo del semestre y muchas fueron enfocadas a lo que ustedes nos explicaron (AC3)

Pedagogía crítica	ESE6	Pues a mí me gustó bastante que siempre intentaran que el diálogo fuera como horizontal, que todos fuésemos al mismo nivel, que no éramos como ustedes allá y nosotros acá, sino que nos mezclará justo siento que eso da un ambiente más de confianza y hace que uno se sienta más confiado o como más a gusto para expresar la opinión (AC6)	Desde la pedagogía crítica de Paulo Freire (1968), aplicada a procesos socioeducativos de sensibilización y compromiso con los derechos humanos, se propone superar las dinámicas verticales tradicionales entre educador y educando, reemplazándolas por diálogos horizontales que fomenten la conciencia crítica y la autonomía de los participantes. En lugar de imponer conocimientos, este enfoque invita a los sujetos a investigar y cuestionar activamente su realidad, construyendo saberes colectivos desde sus experiencias vividas. Para ello, integra herramientas pedagógicas como la metacognición (reflexión sobre el propio aprendizaje), el juicio crítico (análisis de estructuras opresivas) y la participación activa, las cuales permiten transformar la sensibilización en praxis transformadora frente a violaciones de derechos humanos. Así, la educación se convierte en un acto político de liberación, donde los participantes no solo aprenden sobre derechos, sino que se reconocen como agentes de cambio en la
	ESE6	Me gustó que todo era muy dialogo horizontal. Me gustó la inclusión del arte. Para mí es una herramienta pedagógica muy importante que, de hecho, Freire, todas estas teorías de pedagogías para la liberación, la educación para la paz las incluye, un componente muy componente muy importante del ser humano (AC6).	
	ESE7	Entonces ustedes lograron romper con ese paradigma el tema de que yo soy la que estoy dando el recorrido, entonces no me interesa saber la percepción de los otros, y empezaron a preguntar y se volvió una comunicación más horizontal, entonces rompieron con eso la verticalidad y se volvió una cosa más armoniosa (AC7).	
	ESE7	me gustó también el tema cuando ya empezaron a preguntarles, hacerlos parte como de los espacios, el tema también de que creo que eso fue algo culminante que marcó a las estudiantes (AC7)	

					defensa de la dignidad humana.
	¿Qué significado y sentido tuvo para usted las estrategias pedagógicas utilizadas en el proceso educativo de educación para la paz por parte de las practicantes de Trabajo Social?	Ejercicios prácticos	ESE7	Muchos, el tema de que es importante salir del aula, que ahora en la reforma curricular hay que apostarle a que se pueden hacer, por lo menos por asignatura, una salida al campo, alguna vez logré hacerlo con el primer grupo que tuvo derechos humanos, al Universidad de San Bernardo Popular y fue eso que le enriquecedora, en los años pasados intenté pero como era una asignatura teórica, no teórica práctica, no nos orientaron del tema de los recursos, que es importante que no solamente he visto bueno para que haya una salida al campo, sino por parte del permiso de la escuela, sino también que haya un rubro destinado para eso, que hay que empezar a gestionar esos espacios, porque si es sinóptico y que es enriquecedora el tema (AC7).	La educación debe equilibrar teoría y práctica, por medio de la incorporación de métodos pedagógicos abiertos, que contribuyan a preparar a los estudiantes sobre como pensar críticamente y adaptarse a los cambios del saber (Pallares, 2018).
			ESE7	Obviamente siempre lo hemos sabido y en el del aula, que experiencias como la de ustedes, aun cuando no se puedan salir del aula, enriquecen poder darle espacios y enlazar las cátedras con otras apuestas institucionales que se están haciendo, enriquecen totalmente la cátedra, que a partir de la práctica y de romper con el imaginar que la comunidad es solamente el territorio externo y no lo que tenemos acá, se pueden generar aprendizajes enriquecedores con los elementos que tenemos acá. Y que darle espacio a iniciativas como las de ustedes y apoyar también a los y las estudiantes en el proceso de práctica, habrá una oportunidad grandísima para que se enriquezca la cátedra como me pasó a mí, entonces esas son como las impresiones que me quedaron (AC7).	
			ESE7	Yo resalto el ejercicio que hicieron, me parece un ejercicio enriquecedor para ustedes, para los estudiantes y también para mí, porque aprendí un montón como les mencioné, es muy importante también ya y para la escuela creo que una reflexión grande es poder apostarle más a que las asignaturas tengan un componente práctico (AC7).	
Fortalecimiento del proceso pedagógico	¿Qué aspectos considera hicieron falta o se debieron	Efectividad del proceso	ESE1	Excelente, muy nutritivo, digamos que se manejan temas muy importantes y que también más allá de bueno sociedad y comunidad, también como universidad nos	Un proceso socioeducativo efectivo debe fundamentarse en un análisis profundo de la

fortalecer en el socioeducati
proceso vo (7)
socioeducativo
adelantado con
ustedes?

- falta recalcar. O sea, siento que estos espacios deberían dar en muchos más lugares y facultades. Entonces pues digamos que yo lo recalcaría mucho, es de gran importancia y es un espacio de reflexión y conmemoración muy importante (AC1).
-
- ESE2 Yo creería que excelente, excelente porque como ya había dicho, es muy importante saber dónde uno está, o sea, como salir de esa burbuja que ya había mencionado, en la que yo tengo mi vida bien y pues el de más gente que sufra, ¿no? (AC2).
-
- ESE3 pues si fuera cuánto sería un 10, ¿no? de 1 a 10. Pero siendo cuali, yo creo que fue un proceso muy positivo, porque ustedes utilizaron muchos recursos que tenían a su disposición muchas veces son limitados, pero yo pienso que les sacaron muy buen provecho a todos los recursos que tenían a su disposición (AC3).
-
- ESE3 si tuviera que puntuar de 1 a 10 yo les daría un 12. Y es porque hay mucho compromiso, mucha responsabilidad y mucha entrega (AC3).
-
- ESE4 pues yo la verdad lo evaluaría muy bien, porque como ya te dije me pareció pues sesiones bastante interesantes que supieron abarcar todo. Entonces pues yo la verdad pues calificaría como muy bien hecho, muy bien estructurado todo (AC4).
-
- ESE6 Yo siento que es muy valioso, siento que no la podría medir como el 1 al 10, pero sí con lo que te decía ahorita, como que uno reconozca eso, no hay nada que uno, o sea, no hay proceso, no hay proyecto, no hay intención, no hay nada que uno haga que no. Parta de una reflexión, de una autocrítica, de un reconocimiento de la historia, de la verdad (AC6).
-
- ESE7 Me parece que fue acorde, que fue excelente, como ya lo mencioné en las preguntas anteriores, recogieron un poco, permitió generar reflexiones en las estudiantes, permitió recoger y identificar aspectos teóricos en lo práctico, fundamentalmente en la última actividad que es muy propositiva por parte de ustedes, permitió generar sensibilidades muy grandes, yo sentí que con el tema de Luz realmente se sensibilizaron y una conexión con ella (AC7).

realidad social y educativa del contexto, permitiendo comprender las necesidades y características específicas de la comunidad. Es fundamental promover una participación activa y responsable de todos los actores involucrados, reconociéndolos como agentes de transformación en lugar de simples objetos de estudio. Este tipo de proceso requiere de un fuerte compromiso y motivación por parte de quienes participan, fomentando el liderazgo, la organización y el trabajo en equipo. La organización clara y estructurada del proceso, mediante vías definidas como la intervención, la gestión y la labor social, asegura que las acciones sean coherentes y orientadas a lograr cambios concretos. En conjunto, estas condiciones permiten que el proceso socioeducativo propicie transformaciones sociales y educativas integrales, promoviendo un desarrollo más inclusivo y participativo en la comunidad (Sánchez, 2024).

	ESE7	Entonces yo lo valoraría y para mí fue muy satisfactorio, de muy buena manera, aun cuando hay cosas por mejorar, que se que ustedes las van a dejar plasmadas en las reflexiones de fondo y en la propuesta transformadora que van a hacer (AC7).	
Adaptabilidad metodológica de los procesos socioeducativos	ESE5	Ok, pues yo siento que, pues, de pronto hizo falta como saber, si aquí, o sea, como informar si aquí en la universidad había como algunos tipos de, como, como organizaciones, o sea, como esos movimientos estudiantiles. Tengo entendido que son varios, ¿no? (AC5).	La adaptabilidad constante en los procesos socioeducativos implica la implementación de metodologías ágiles, dinámicas y flexibles que se ajusten de manera continua a las características, necesidades y contextos específicos de las comunidades educativas. Esta capacidad de adaptación no solo facilita la incorporación de enfoques innovadores, sino que garantiza que las prácticas pedagógicas sean significativas, pertinentes y efectivas frente a los desafíos sociales contemporáneos. La revisión permanente de las estrategias metodológicas se convierte así en una condición indispensable para promover la participación activa, mejorar la calidad educativa y asegurar la sostenibilidad de los procesos socioeducativos en entornos sociales y culturales diversos (Páez, 2025).
	ESE5	Pues, de pronto como más en el contexto de pronto de Santander, se debió abordar más, o sea fue muy chévere porque fue como más en la universidad, pero pues también de pronto como más enfocado al departamento pues han sido chévere (AC5).	
	ESE6	Entonces... Para mí es como más conceptos, bueno, de pronto eso no es tan pedagógico, así como estrategia super innovadora, pero que expliquen las cosas así muy bien, a mí me gusta, como así con autores y teorías, eso me gusta demasiado, pero es porque yo soy muy académica, muy teórica, pero en general siento que estuvo bien (AC6).	
	ESE7	Entonces siento también que hay que darle un punto a que un poquito más teórico al tema del mural como tal, como el lenguaje visual que tiene el mural, hay desde los teóricos, que es un mural, empezar a explicar eso, que manifiesta un mural, cómo utilizan el mural los movimientos sociales y las expresiones populares para dar un mensaje. Porque digamos que el mural hace parte de esas expresiones populares, entonces también desde lo visual y lo teórico, porque el mural con una expresión, una expresión de que, que estás expresando y después empezar a recorrer, por ejemplo, ya situados teóricos en la parte práctica que ustedes con otros elementos lo hicieron como cuando hablaban de la memoria histórica, lo definían, el tema de la memoria que era la memoria también lo definían (AC7).	
	ESE7	Entonces ahora es falta también incorporar el tema del mural, que es un mural, aquel mural, de dónde surge el mural, porque es importante que atasen a murales, eso	

como para qué, como darles el sentido más social, ese enfoque más social desde el lenguaje divulgativo visual que tiene también el mural, y también esa apuesta de paz, que el lugar que le apuesta finalmente los murales, que también es una estrategia reivindicativa (AC7).

-
- ESE2 Algo de recalcar que de pronto sería el tema que en los espacios abiertos a veces se perdía la voz de ustedes. Entonces sí le tocaba a uno como acercarse o había momentos en los que no. Digamos en el recorrido, me pasó de que yo no estaba escuchando en el mural que está aquí más allá de Ingeniería Industrial. Ah, en el E3T. Yo no estaba escuchando. Pero entonces siento que es eso, por el espacio abierto. Entonces lo único es eso. Pero pues también entiendo que es como difícil llevar un equipo así, micrófono y demás. Pero así es como lo único (AC2).
-
- ESE2 el tema de que ustedes hablen también del autocuidado y se piense en el autocuidado del guía o la guía del recorrido, en el tema de la voz, que a AMOVI les proporcioné a ustedes una herramienta que permita amplificar el sonido (AC2)
-
- ESE2 Desde el trabajo social, no sé, pues sería [...], bueno, de pronto que en alguna actividad o algo así, fuese como una simulación de quizás algún caso, que tuviéramos como ya grupos algún caso y cómo le daríamos solución o desde nuestro trabajo social qué haríamos, sí, ah bueno, vamos a mirar qué red de apoyo tiene, no tiene red de apoyo, entonces bajo cada caso porque pues lastimosamente casos hay miles, ¿cómo resolveríamos nosotros teniendo en cuenta lo que ya vimos de leyes, teniendo en cuenta cómo son los procesos, teniendo en cuenta qué ha pasado y cómo son los protocolos para, qué fue lo que nos explicó la Profe Lina. Creo que eso sería como un [...] de implementación (AC2).
-
- ESE2 Pues de pronto quizás como otra persona, de pronto haber tenido como otro invitado, que hubiese sido como desde otra perspectiva, digamos la señora Luz, vivió eso, ella misma, de pronto como algún hijo o algo así que de pronto no esté como tan inmiscuida en el conflicto, pero tuvo como sus consecuencias quizás a largo plazo, hubiese sido también como chévere (AC2).

- ESE4 Pues yo siento que como el, digamos como abarcar como digamos como esa pequeña partecita de cómo trabajadores sociales podríamos como que, como darle o implementarle una cultura de paz como digamos como que estrategias, que cosas podríamos implementar nosotros como trabajadores sociales mediadores de paz para digamos para construir una cultura de paz que pues sea notoria (AC4).
-
- ESE6 siento que podríamos hacer o se podría como hacer más cosas como lo que se hizo con Luz, personas que vivieron esas experiencias, personas que conocen a esas personas, siento que sería como muy enriquecedor, porque eso para mí fue lo que me ayudaba a como a interesar el tema (AC6)
-
- ESE6 el tema de las historias de los mártires, digamos, traer como más invitados supongo, que nos cuenten su historia, que nos cuenten cómo fue eso, qué o no, a veces uno se hace muchas preguntas de, ¿por qué estaba pasando eso? Como que uno, como no lo ha vivido y está tan lejano nuestra generación de esas generaciones, uno como que sabe qué pasaba, pero no entiende muy bien cómo por qué putas pasaban, entonces como que tener a alguien que le esté contando de primera mano cómo se sintió, siento que hace que uno se sensibilice más porque no lo estás leyendo, no lo estás estudiando, te lo están contando, es más confiable, es alguien hablando de su experiencia (AC6).
-
- ESE7 siento que a la última actividad se le puede sacar más provecho, se podría plantear, digamos que desde ese enfoque que ustedes le dan, que es riquísimo incorporar elementos culturales y artísticos, pero además de eso, darle una orientación, ¿cómo decirlo? es que no sé cómo decirlo, como que sea más dinámico, porque yo hace la sentía, al inicio ustedes preguntaban cosas, y yo las sentía muy rígidas, como que no decía, como que sí, entonces siento que ahí se puede romper el diálogo con otra actividad, pasando un papelito y preguntándole a ellas, con preguntas que les permitan generar una dinámica de confianza y posteriormente ya empezar la socialización (AC7).

ESE7 O sea, hay muchos elementos ahí que la pedagogía social, que eso podría seguir profundizando, fundamentalmente eso, creo que el tema de generar iniciativas de participación colectiva para hacer estas acuestas en los territorios, o sea, mostrar que esto puede ser un referente para replicarlo en contextos comunitarios un poco más amplios .Y desarrollar esos conceptos, el concepto de educación popular, el concepto de las metodologías participativas, eso me parece que es interesante para reforzar desde el Trabajo Social (AC7).

Pertinencia Teórica Metodológica (5)	ESE2	En general bien, a mí me gustaba que la profe nos dijera que teníamos como esa sesión con ustedes, porque pues no era como perder la clase sino aportarle algo a la clase porque pues se relacionan mucho AC2.	La relevancia del abordaje teórico en los procesos socioeducativos radica en que permite fundamentar y orientar las prácticas situadas, otorgándoles sentido y sustento más allá de la mera intencionalidad (Gil, 2012).
	ESE2	Yo creería que eso, como el unir la materia con los casos reales, más bien, como él. Ah bueno, está esta ley, pero ¿qué pasa para que llegara esta ley? Es que hubo tantas desapariciones, es que, por ejemplo, la escombrera, no sé qué, muchas cosas. Y eso creo que es como unir la teoría con la práctica, digámoslo así (AC2).	
	ESE3	Entonces yo considero que va muy, muy acorde y muy de la mano con la materia, ¿no? O sea, no es algo salido del contexto ni agregado porque sí, sino complementa lo que vimos en clase con la profe. Pero más allá de lo que vimos en clase también lo que hace es nutrimos de esas realidades que pues a veces desde lo... desde lo catedrático y académico no las visibilizamos tanto (AC3).	
	ESE4	Pues la verdad siento que estuvo la parte como la parte teórica, que estuve en el aula de clase con la profesora Lina, y pues ya como digamos en esa partecita práctica con ustedes en las sesiones, pues siento que se supieron complementar bastante, porque digamos como en el plan de estudios que se tenía en la materia, veíamos como en primera parte como en derechos humanos, como cómo se surgieron los derechos humanos, la carta de los derechos humanos, demás, luego vemos como escalando más como en la memoria histórica, la profeta Lina nos iba enseñando como todo el surgimiento de los movimientos sociales, todo eso en los estallidos sociales que han habido aquí en Colombia (AC4).	

- ESE7 el que fuera un proceso planificado permitió que ustedes pudieran desarrollar de buena manera todo lo que se hizo en el marco de la asignatura del acompañamiento que nos dieron, que es muy valioso también porque permite a los y las estudiantes salir del aula (AC7).
-
- ESE3 informaron muy bien sobre el contexto de los acontecimientos y le daban información también de qué han hecho las familias y qué tipo de situaciones pueden llegar a pasar, que no es lo mismo hablar de violencia y ya desde lo técnico, sino venga, mire estas son las secuelas, esto ha hecho las familias, de esta manera se han organizado, eso por ese lado (AC3).
-
- ESE3 pues yo siento que fue un proceso muy muy positivo aparte de que la información que entregaron fue muy clara las temáticas que abordaron estudiaron propicias a no solo la materia de derechos humanos sino al contexto nacional y a las realidades que están en este país (AC3).
-
- ESE3 Y utilizaron las herramientas que da la carrera para brindar toda la información, para abordar todas las temáticas. Cada actividad que hicieron, o sea yo siento que cada actividad que ustedes hicieron y prepararon no fue una actividad vacía. O sea, no fue venga vamos a hacer esto porque es qué pues toca. No, yo pude percibir que la actividad que hicieron fue con propósito, o sea estuvo bien estructurada. La información que entregaron fue información valiosa y pues finalmente eso repercute en nosotros (AC3).
-
- ESE4 yo siento que se abordó muy bien, sobre todo como en esa sesión que se abarco más como todo lo que pasó aquí en la UIS, como los compañeros de ella que fueron de aquí en la UIS fueron asesinados por policías aquí en este mismo campus, todo eso, entonces yo siento que fue muy bien implementado también esa parte como que todo un poquito se complementó (AC4).
-
- ESE4 yo sentí que fueron sesiones bastante completas, que supieron como abarcar como una alternativa pedagógica, el enseñamos las tres distintas cosas, la memoria histórica, la cultura de paz y los derechos humanos, como que fueron muy bien como digamos los empleados muy bien enseñados, pues para mí la verdad no sentí que faltó nada,

siento que todo estuvo muy bien completo, muy bien estructurado (AC4).

ESE7 Segundo también que tenía un muy buen manejo del tema, eso también me generó como una alegría, ver que fue un proceso serio, que fue un proceso planificado en donde ustedes, tanto Milena como tú, cuando intervenían tenían muchos elementos para enriquecer el recorrido que estaban realizando (AC7).

AC7 yo creo que es que la estrategia en sí misma es una estrategia de derechos humanos, que abordan los derechos humanos, que creo que hay algunas cuestiones que ya mencioné que la puede reponer, pero como tal el tema se aborda a satisfacción, todo lo que ustedes abordaron iba en coherencia, en total armonía y coherencia con los derechos humanos, con la memoria histórica, con las apuestas de paz, porque en sí misma la estrategia es una apuesta de paz (AC7).

ESE7 Entonces yo siento que con apuestas creativas que lo quisieron, o sea, además de que abordaron en total integridad el tema de los derechos humanos, lograron también incorporar pedagogías novedosas para la apropiación de sus conocimientos, igual ustedes hablan desde lo general a lo particular porque ustedes empiezan haciendo un contexto de conflicto armado con el 9 de abril, por ejemplo, fue una gran posibilidad, pero si no fueron a fecha como el 9 de abril, sí, sin olvidar y recordarles el tema del conflicto (AC7).

ESE7 Entonces yo creo que no mencionaría nada porque fue integral en cuanto a su ente, se abordó a satisfacción, todo lo que abordaron eran derechos humanos y lo abordaron de muy buena forma incorporando estrategias pedagógicas que permitieron que las estudiantes se apropiaran de esos conceptos, desde las pedagogías que ustedes estaban proponiendo, unas pedagogías disruptivas que eran salir del aula, que era generarnos una comunicación más horizontal y romper con esa verticalidad, de conocer experiencias externas, con el caso de Luz, etcétera (AC7).

ESE3 desde ustedes como practicantes pues yo creo que es un proceso muy positivo, yo en lo personal no tengo quejas.

Y siento que cada tema que abordaron ustedes lo abordaron con muchísimo respeto y eso es importante. Porque y con mucha, con mucho respeto y con mucha responsabilidad por las víctimas, por las familias, por los sucesos. Y eso impregna al que está recibiendo el mensaje, o sea yo no puedo hablar de víctimas y reírme o mofarme, o no darle el significado de la importancia necesaria. Entonces yo pienso que ustedes abordaron el tema con muchísimo respeto, con muchísima responsabilidad. Tratando de comunicar de una forma muy comprometida, eso sí se podría decir (AC3).

ESE5 Primero porque tuvimos como tres sesiones, o sea fue como un buen tiempo, o sea invirtieron como buen tiempo las sesiones y pues la disposición de ustedes, o sea ustedes pues no les pusieron nada, se abordaban bien pues los temas y las actividades que se tenían que hacer y también yo pienso que pronto ocuparon el espacio (AC5)

ESE7 Entonces también siento que la buena vibra de ustedes y la disposición que tenían ustedes, eso también es importante porque ustedes siempre llegaban con buena actitud y con una actitud de, o sea, como alegría de estar en un espacio y poder hacer ese espacio, eso también contribuye a sensibilizarlas, porque ustedes también son referentes a seguir las con estudiantes de prácticas, ya son, es como las hermanitas mayores, cuando uno ve al hermanito y le dicen, ¿hace esto?, ¿yo quiero hacer eso?, miren que nosotros podemos hacer esto, si queremos imos por ese lado (AC7).

ESE7 Entonces yo también siento que el hecho de que ustedes nos hayan hecho un buen ejercicio planificado y demás, la actitud también con la que llegaban a los espacios, la buena disposición, cuando llegamos a la plazoleta Christian Roa, ustedes ya tenían ambientado, toda una humanización, el día del mural también ustedes tenían, hicieron toda una mística para generar un vínculo con ellas, todos esos elementos hizo que el espacio fuera ganando fuerza, porque también se veía un interés por parte de ustedes en llegar puntual a los espacios, en estar de la lista, en tener ya todo organizado, entonces siento que todo iba dándole como fuerza al interés o iba

		acreditando el interés que las tenían por estas temáticas (AC7).
	ESE7	también la percepción que tengo es que ustedes fueron muy asertivas, porque cuando yo les decía, intégrenlas más, para que ellas hablen, ustedes empezaron a hacerles preguntas y ellas respondían, entonces rompieron como con esa, lograron en el desarrollo romper con esa percepción de la educación vertical, que como yo soy la que estoy dando el recorrido, yo soy la profesora, lo que tienen por decir que es mis estudiantes no valen (AC7).
Barreras Institucional es (1)	ESE7	siento que hizo falta acompañamiento de parte de AMOVI, con un profesional, una profesional que les acompañara por lo menos en el primer recorrido, en temas de profundizar ciertos aspectos contextuales, que después les diera a ustedes una retroalimentación de la experiencia o del recorrido, ¿por qué? porque hay cosas que el pronto no veces no ve, y ellos tienen un componente contextual muy fuerte, y podrían haberle dado más herramientas, entonces siento que eso (AC7).
	ESE7	pero si siento que las vi solas creo que tampoco hubo mucho respaldo por parte de la persona que les estaba acompañando en el proceso, eso también es importante porque es una persona que tiene muchos elementos para poder aportar muchísimo más, porque tiene experiencia en campo, porque tiene experiencia en estos temas, es una persona también con muchos conocimientos y habilidades para poder orientar las estrategias que ustedes realizaron y pese a todo eso ustedes sacaron un gran ejercicio (AC7).
	ESE7	Entonces no parecía que tuvieran como un respaldo institucional, porque digamos que eso que tú me explicaste inicialmente no lo mencionaste. Entonces siento que sí era importante primero mencionar eso como para que se vea articulada la AMOVI, que creo que eso se lo daba cuando íbamos ya al archivo como tal. Y con relación a la percepción que yo tengo del proceso (AC7).
	ESE7	que también de pronto haya un poco más de acompañamiento por parte de AMOVI, porque también siento que en el recorrido ustedes se quedaban solas y eran ustedes con los conocimientos que ustedes habían desarrollado, que tenían muy buenas bases (AC7)

Categorías de Análisis	Subcategorías	Preguntas	Categoría Emergente	Cód.	Descriptor	Marco Referencial
Memoria Histórica	Conflicto armado	¿De qué forma aportó el proceso socioeducativo en el reconocimiento de la memoria histórica y del conflicto armado?	Reconocimiento del conflicto armado (3)	ESE2	Sí. Pues yo creería que es la base de todo, como ya había dicho, pues no existirían tantas leyes y tantas, digamos, sí leyes, si no hubiese pasado eso, si el Estado hubiese actuado de una forma correcta y pues normal. Entonces, igual siento que el conflicto armado es algo que siempre ha tapado al país desde que inició, que sigue pasando, que pues hasta el día de hoy se siguen viendo muchísimas masacres por esas mismas situaciones y conocer esos personajes representa la lucha que ellos tenían y la cual pues los llevó también va su desaparición, a su muerte, lo que sea, y pues cómo afecta eso, ¿no? Cómo está en riesgo por simplemente estar en contra de algo, que pues está evidentemente mal (AC2).	La Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad (s. f.) define el reconocimiento del conflicto armado como un acto fundacional para la deconstrucción crítica de la historia de violencia. Este proceso trasciende la mera admisión de los hechos; constituye una asunción colectiva de los profundos impactos padecidos por las víctimas y la dignificación de sus resistencias, junto con el reconocimiento explícito de responsabilidades por parte de los perpetradores. Esta doble vertiente es la condición para comprender las causas y consecuencias del conflicto, lo que a su vez sienta las bases éticas para su superación histórica. El propósito último de este ejercicio de memoria y verdad es desnaturalizar y cuestionar la normalización de todo tipo de violencia, quebrantando los ciclos de victimización y la perpetuación de las hostilidades. Al interrumpir esta lógica, el reconocimiento se convierte en el pilar indispensable para edificar una convivencia pacífica, basada en la justicia, la reparación simbólica y la garantía de no repetición, evitando así que las dinámicas
				ESE2	Y por ejemplo en clase también vimos la masacre de Bojaya. Esto es fuerte porque a mí me... Como que me podría pensar esa gente ahí y tener que seguir viviendo ahí, sí. Y recordar todo el tiempo eso, o sea recordar que en mi casa pasó esto, en la iglesia, en donde quizás yo hice, por ejemplo, mi primera comunión, cosas así, cómo de una vez la guerra rompe con eso y como que genera muchas heridas que quizás uno no piensa en el diario vivir (AC2).	
				ESE6	respecto al conflicto armado es ver cómo realmente nos ha tocado a todos, o sea, de verdad, en esas sesiones yo solo pensaba en como Marika, no importa qué persona y no sea usted, que usted no se ha desplazado, la violencia del país nos ha tocado, algunos de formas muy abruptas, demasiado violentas, muy destructivas, y a otros nos ha tocado de una forma un poco distinta que igual duele, pero es como reconocer que me ha ayudado como también a pensar en que realmente Colombia, todos los colombianos estamos afectados de una forma por la violencia de este país (AC6).	

	ESE6	cuando uno habla lo analiza, cuando uno escucha esas historias es como una de esas cosas que se hace en el campo, que la gente campesina es la que más nos sufre, pero acá en las ciudades los estudiantes lo han vivido de una forma muy banal. Entonces como que pensar eso del reconocimiento del conflicto, aunque nos ha tocado a todos, fue algo que me aportó bastantes emociones (AC6).	del pasado se repliquen en el futuro.
	ESE7	Por eso también me pareció muy importante generar esas reflexiones sobre el conflicto, de identificar cosas que pasan, que siguen pasando, que son del departamento, que son las desigualdades estructurales que viven en eso y, sobre todo, poder poner el centro de la discusión más que a lo coyuntural de lo que pasó a las propias víctimas con el acto como conmemorativo, como el que se hizo que también pareció muy interesante que la universidad haya hecho esa cuesta por toda una semana mostrar las expresiones de memoria (AC7).	
Sensibilización frente al conflicto armado (4)	ESE1	Pero digamos que también me acordé del primer momento. Y fue porque precisamente fue como el momento en el que yo abrí esa visión. Yo digo, oiga, eso de verdad pasa y lo dejé como de normalizar (AC1).	Según la Unidad de Víctimas (s.f) la sensibilización respecto al conflicto armado opera como un mecanismo de transformación social, cuyo fin es despertar una conciencia colectiva acerca del sufrimiento de las víctimas. Este proceso busca fomentar la solidaridad activa y catalizar la participación ciudadana, con el objetivo último de cimentar una cultura de paz que garantice la no repetición.
	ESE1	Entonces pues si siento que la memoria histórica pues me ayudó mucho desde mi posición de que normalizaba mucho las cosas (AC1).	
	ESE2	Creo que eso que hicieron de todo lo que pasó en el conflicto hace también entender por qué es tan importante como el entender el contexto y en especial esa materia. Como el entender por qué las personas son así o por qué actúan así. Porque llevan también como una carga encima que quizás uno no sabe y uno tiene que entender eso. Creo que eso lo relacionó mucho a lo que hicieron en lo del conflicto (AC2).	
	ESE3	pero ya después de sus intervenciones, ya como que, ya generamos una conciencia tratando de dimensionar lo que ha sucedido y tratando también	

		de respetar esos sucesos, yo digo que también el respetar ese tipo de acontecimientos es prestarle atención, no invisibilizarlos y tener en cuenta a sus familias (AC3).	
	ESE4	Pues yo siento que aportó de manera que nosotros como que cambiáramos esa parte de nosotros un poco muy dura digamos las veces, sobre todo varias compañeras pues también decían lo mismo, que ellas pues no tenían como esa, o sea que eran muy duras, les faltaba como ser como más, digamos lo más sensibles en esos aspectos, entonces siento que eso como que pudo aportar bastante como en nuestra formación como trabajadores sociales (AC4).	
Pedagogías de la memoria (3)	ESE3	O sea, emplear la universidad como tal, como un escenario amplio de concientización me pareció excelente, porque ni siquiera en la carrera se nombraba mucho, ¿sabes? o sea, ni siquiera en la carrera se nombraba mucho venga, mira, es que pasa esto, esto, esto mucho menos, o sea, no hace parte ni siquiera del tema de conversación entre nosotros los estudiantes y debería ser realmente (AC3)	La pedagogía de la memoria es una perspectiva educativa que busca enseñar los pasados recientes, especialmente los traumáticos, de manera ética, crítica y democrática. Se centra en rescatar las voces silenciadas, promover nuevas interpretaciones del pasado, y fomentar la reflexión sobre cómo esos pasados influyen en la realidad social. Lo hace a través de la experiencia, los relatos y la construcción crítica de subjetividades, entendiendo que todo recuerdo es histórico, político y situado (Domínguez, 2019).
	ESE3	Y aparte eso por ejemplo, ese recorrido que hicimos en la universidad, donde pues tratamos... donde ustedes nos los explicaron, cada uno de los murales, cada uno de los lugares, tratando de acomodarnos en el contexto y las situaciones que pasaron y cuál es el trasfondo que tratan de comunicar esos murales, pues llenaron muchísimo más. Igual somos estudiantes (AC3).	
	ESE3	me gustó mucho que nos hubiesen sacado del aula y nos hubiesen hecho, nos hubiesen permitido visibilizar las marcas, les llamo yo o los murales, las expresiones que hay dentro de la universidad tratando de informar, rememorar o de mantener presentes esas desapariciones, por ejemplo, cómo se llama eso, en ciencias humanas uno, la placa que hay y los diferentes murales que hay haciendo alusión a los estudiantes desaparecidos, pues esto	

son cosas que más allá de dar la temática, lo que hacen es inquietarnos como estudiantes, más allá de tratar de descifrar o describir qué tipo de sentimientos, de sensaciones, de situaciones se fueron presentando en cada una de esas situaciones o en cada uno de esos eventos y cómo los interiorizando (AC3).

-
- ESE3 las visitas guiadas y el hecho de poder ver los murales y decir, ah, pero es que fueron estudiantes de esta universidad (AC3).
-
- ESE5 pues, por medio del arte, así como los murales y todas esas cosas, las placas, las, el ejercicio, pues, también tenía como una parte de memoria histórica, que fue el que yo elegí, pues, también como que nos sintió a, como a investigar, sí, o sea, sobre hechos, sobre cosas así. Pues yo creo que, por lo poco que recuerdo, sí, pues, los compañeros de memoria histórica. Pues, también hicieron como su ejercicio de reconstrucción, entonces fue como muy interesante (AC5).
-
- ESE7 Siento que eso hace que le dé un valor también social a lo que se recorrido como tal, y que realmente se engrane con los elementos de memoria histórica, que es una de las categorías centrales que ustedes tenían en el desarrollo de las actividades (AC7).

Construcción de verdad	¿Qué alcance o impacto identifica en el proceso socioeducativo respecto a la construcción de verdad y memoria sobre el conflicto armado?	Memoria como herramienta de verdad (5)	<p>ESE1 la importancia de la búsqueda de verdad y también digamos que de cierta forma la conmemoración de todos estos hechos. Y siento que eso, como tener presente la historia, lo que ha pasado (AC1).</p> <hr/> <p>ESE2 Que por lo menos, listo, ya pasó, no ha habido pasar, pero la persona puede, o la familia puede descansar, porque creo que es como una zozobra ahí mantener eso y eso también le puede a cargar la vida a la familia, entonces creo que el reconocimiento de lo que pasó es la verdad y constituye también esa memoria histórica que pues fue lo que hicimos en comunidad (AC2).</p>	La memoria histórica se configura como un instrumento fundamental para el esclarecimiento de la verdad, al servir como un mecanismo que dignifica los testimonios de las víctimas y contribuye a la construcción de una paz sostenible (CNMH, s. f.). Por lo tanto, funciona como un pilar para la reparación simbólica, dado que posibilita la
------------------------	--	--	---	---

- ESE2 A la verdad. A la verdad y a la memoria del conflicto. Eso, entonces ese testimonio, bueno esa anécdota la menciono porque pues eso es verdad para esa familia, es la verdad, mientras que por ejemplo para otros el encontrar los restos de su familiar, de su hijo, de su hermano, es la verdad, sí, entonces son cosas diferentes pero que representan para cada persona la verdad y lo que puede ser la memoria histórica en cuanto a las tierras o en cuanto a tener a la persona ahí, ya sé que falleció, ya sé que no está, pero por lo menos puedo darle un entierro digno y creo que eso es la verdad y lo que uno busca en medio de toda esta guerra (AC2).
-
- ESE5 Sí, o sea, como por, digamos, brindarles, como, por medio de la memoria histórica, reconocimiento y pues, pues, con el reconocimiento de las víctimas, yo siento que eso es fundamental (AC5).
-
- ESE5 Y también pues, digamos, pues la verdad, la verdad es como muy importante pues saber, digamos mucha gente que tiene sus familiares, así como de pronto desaparecidos, asesinados, pues saber cómo qué pasó con ellos, es importante como brindarles la verdad, totalmente la verdad y pues si ellas, pues yo en un desplazamiento pues vi que, si ellas elegían, pues perdonar, pero pues el perdón es como algo como muy personal (AC5).
-
- ESE1 Sí, el recordar es el sensibilizar, también el llevar a nuestros entornos porque a mí me pasaba mucho eso de que yo salía a clase y yo le contaba a mis hermanas, yo le contaba a mi mamá. Entonces como también llevar a nuestros espacios, a nuestros entornos lo que se vive en estos espacios siento que es muy importante. Por lo mismo porque por ejemplo son personas que no tienen en cuenta eso. Entonces esto precisamente también lo ayudó a uno el que uno lleve eso y digamos mis hermanos me decían como, diga, sí, es cierto. Y ellos también los hace pensar. Entonces me pareció importante eso (AC1).

reconstrucción de los hechos violentos a través del examen crítico de las diversas narrativas de víctimas, perpetradores y testigos. Este proceso no solo implica recuperar la verdad histórica, sino también enfrentar las disputas por la significación del pasado, reconociendo el valor de las voces de los afectados para lograr una comprensión integral del conflicto (Jaramillo, 2010).

- ESE2 Y tomo la historia. La historia también creo que uno tiene que saber en dónde está el país que ha vivido, el país que ha sufrido y para dónde va porque pues uno, o sea en esta carrera si tiene uno como que tener muy claro eso y mantener una postura frente a lo que pasó, o sea bueno, o sea malo, pues uno tiene que saber cómo eso (AC2).
-
- ESE3 yo ahorita después de sus intervenciones, yo veo muy seguido en las ceremonias de grado donde tratan como de exigir que se le dé el título, posthumos se llama eso? el honoris causa posthumos, posthumos a Carmenza Landazábal, y pues si yo hubiese escuchado eso antes, que yo decía, mi ignorancia me permitiría decir como pero venga, ya no está que finalidad tiene, pero cada una de las intervenciones que ustedes hicieron llenaban de significado ese tipo de situaciones y ya yo no yo no percibo esas problemáticas como venga, son como, que finalidad hay, sino las resignifico y me transporto a todo eso que ustedes nos explicaron a todo ese tipo de no solo situaciones sino sentimientos que se fueron presentando estas personas, sus familias y ya no las tomo como, ya no las tomo como, ya no las tomo la ligera, sería como la forma de decirlo (AC3).
-
- ESE3 teniendo en cuenta también el hecho de que nos permite reconocernos como estudiantes y a la vez reconocer la historia que hay en la Universidad en materia de derechos humanos, por ejemplo, el haber hecho el recorrido de las víctimas que sufrieron violaciones de derechos humanos, las desapariciones, como lo hizo el Carmenza Landazabal (AC3).
-
- ESE3 Y ahí me acordé mucho del proceso que ustedes nos hicieron y yo dije, oiga, qué fuerte, entonces pude dimensionar más ese tipo de situaciones y me frenó, me dejó en esto, entonces no sé si me salía la respuesta (AC3).
-
- ESE4 Sobre todo en la memoria histórica, porque yo la verdad soy como... yo tiendo a ser como un poco

escéptico a eso, pero siento que eso como que... las sesiones como que me cambiaron mucho en ese sentido, como al no olvidar ¿sí? Porque yo soy muy cómo te dije muy escéptico, entonces esas sesiones como que me ayudaron como a recordar, a revivir, tal como digamos no olvidar, sino tener presente esto, todo lo que pasó como quien dice este.. (AC4).

ESE5 o sea como al saber los hechos de lo que menciono en el principio, pues sí me genera como un cierto, o sea como que ese sentimiento, como que eso sería como reconocer más, o sea como ser más reconocido que la universidad porque eso es como el entorno en el que habitamos ayer, pues todos los estudiantes y deberíamos como tener como ese reconocimiento de esas personas, de lo que pasó, de pues lo que vivieron lamentablemente, entonces pues me generó como un sentimiento como, no sé, como de querer como que eso se implementara como más, o sea como no solo en el trabajo social, sino como en general (AC5).

ESE5 Pues me quedó como esa importancia de conocer la historia, conocer la historia de todos los contextos, o sea como para el trabajo social yo creo que es como importante que en cualquier población tengamos como conocimiento histórico, o en cualquier contexto, como aquí en la UIS me parece muy importante como eso, como reconocer la historia y pues las personas que hicieron parte de la historia (AC5).

ESE6 Yo siento que el no de existir, o sea, la memoria histórica a fin de cuentas es lo que estamos construyendo, es lo que estamos, lo que buscamos hacer para no repetir los errores ni que se vayan más vías, y siento que eso se logra, y esa fue como mi reflexión, ese momento introspectivo de seguir luchando, seguir en pie de lucha, o sea, no retroceder ante el miedo, ante la intimidación, eso fue como mi principal reflexión (AC6).

Desconocimiento de la memoria histórica (4)	ESE1	Entonces, este proceso digamos que me sirvió porque yo no hacía precisamente esa memoria histórica. Entonces digamos que me ayudó mucho a reconocer pues todo lo vivido y digamos que esa conmemoración de todos mis momentos (AC1).	El desconocimiento o negación de la memoria histórica implica una ruptura en la comprensión colectiva del pasado, lo que genera un vacío informativo en las nuevas generaciones respecto a los hechos históricos y sus impactos. Este vacío, ejemplificado en el caso colombiano por la minimización del conflicto armado en entornos educativos y familiares, no solo desconoce las experiencias de las víctimas, sino que facilita la justificación de las violencias y la repetición de patrones traumáticos, tal como advierte la frase atribuida a Napoleón: "Aquel que no conoce su historia está condenado a repetirla" (Pirateque & Ulloa, 2020).
	ESE1	Y también no recordaba muchas de las cosas porque sí soy de esa persona como que lo vivido ya pasó y no hago memoria de eso. Y siento que es importante precisamente tener presente todos los acontecimientos que se llevan en el país, en la sociedad y en las comunidades (AC1).	
	ESE2	Sin embargo, un estudiante quizás de otra carrera no lo va a conocer, o sea ve como el mural, ve la persona, ve Camilo Torres y demás y como que aquí es una persona ahí. Pero eso fue interesante. Había algunos que no conocía, los de acá, los de la E3T que queda hacia atrás, esos por allá pues nunca voy. Entonces no sabía que allá también estaba una persona importante (AC2).	
	ESE2	Bueno, había muchas cosas que no tenía conocimiento, igual esto fue al principio de la materia, fue como una tercera clase, entonces estaba como ahí empezando todo. No conocía muchas personas, por ejemplo, Chucho, él, no sabía quién era, no tenía ni idea. Y eso es importante porque pues es la ciudad de uno, donde uno nació, uno está creciendo, está haciendo su vida y uno no, o sea, uno pronto puede ver a la persona, quizás un artista, pero ese artista pues	

tiene un reconocimiento que uno debería tener, claro. Y como reforzar ciertas cosas, pues digamos de Camilo Torres y es como algo más básico, yo creo que cuando uno entra en la universidad eso uno ve que Camilistas, que no sé qué, es como un poquito más fácil de reconocer. Pero si hay ciertas personas que no conocía, que no sabía tampoco que habían sido desaparecidas, el chico de La Plazoleta, Carmenza, que, pues es muy icónica y muy representativa para la carrera, el chico de allá, de E3T, como pues lo dije al principio, como el conocer, el saber, porque no tenía ni idea de quién es el amigo (AC2).

ESE4 Como darnos como a nosotros como estudiantes de trabajo social como una profundización más allá de como el por qué sucedieron estos movimientos y demás, más que todo como en el contexto aquí de la Universidad de Santander, porque la verdad es que hoy en día la mayoría de los estudiantes tú ves chicos de primer segundo semestre que no tienen ni idea de lo que ha pasado acá, de todo lo que se ha llevado, lo que ha conllevado a la Universidad Universal de Santander para ser hoy como una universidad pública y el alma mater de Santander y como una universidad pública de muy bien, de muy buen carácter (AC4).

ESE7 porque mucha gente pasaba y no sabía un mural más y ni siquiera a veces leen el mensaje de mural, o saben que está la imagen de Jaime Garzón en el Camilo Torres, pero no saben, o sea, muchos ya no son de esa generación, ¿por qué? Jaime Garzón (AC7).

Reparación	¿Qué factores del proceso socioeducativo considera fueron significativos para fomentar el	Reconocimiento de las víctimas	ESE1 digamos que el tema de como de reflexionar o ponernos, no sé si ponernos en el papel, pero más bien como recordar todos, digamos, todas las víctimas o todos los actores que tuvieron relevancia. Siento que también eso, o sea, como traer a colación toda esa historia vivida (AC1).	Según la Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas. (2021) reconocer a las víctimas implica realizar actos dirigidos a dignificar y validar su condición de
------------	---	--------------------------------	---	--

compromiso en ustedes como estudiantes en torno a la reparación de las víctimas?

- ESE2 fue muy emotivo porque eso también es reconocer el valor que ella tiene, de pronto en medio de su lucha y tanto que ha pasado se le olvida como lo que ella es por estar luchando por otras personas o por el reconocimiento de los derechos de otras personas, creo que eso fue muy importante, no yo creería que eso, pues como el verla, o sea, el hacerla visible a ella frente a nosotros como estudiantes, primero es una señora, o sea, me refiero a la edad, que nosotros tenemos que tener un respeto a ella. Y el cómo verla, hacerla visible, hacerla sentir en medio de ese tiempo querida, apreciada, aceptada y que ella pudiera como contar su historia sin represarle alguna, creo que fue como lo más importante (AC2).
-
- ESE2 Pues yo creo que lo más importante, o el más importante fue traer a la señora Luz (AC2).
-
- ESE3 Yo creo que es muy enriquecedor, o sea, después de ese proceso nadie va a pensar y a ver las víctimas, sus familias y los victimarios que también hay que... también los hicieron ustedes presentes y nosotros los mantenemos en nuestra cabeza. No los vamos a ver de la misma manera. Yo después de eso, pues antes de eso yo vivía el día de las víctimas, pues no le daba la importancia necesaria y yo digo que hace parte de... o sea, es como que el trato que le dan la mayoría de las personas en la sociedad colombiana, porque no tendemos ni le damos la relevancia a ese tipo de trabajadores que hay en la sociedad (AC3).
-
- ESE3 Entonces generaron una apropiación y un apasionamiento por el tema que nos motivó o nos incentivó como a hacer parte y a pensar en vivencias propias, yo me acaba de acordar y es que por ejemplo a mí en lo personal me hicieron significar mucho las víctimas de la violencia en Colombia violencia de derechos humanos, etcétera. Yo antes pues lo hacía, pero ya no con la misma dimensión que lo empecé a hacer después de sus intervenciones (AC3).

ciudadanos civiles sujetos de derechos, restituyendo su buen nombre y honra, así como visibilizando su capacidad de resiliencia y afrontamiento. Estas acciones construidas desde los símbolos y formas de expresión propios de cada comunidad trascienden el ámbito individual y generan un impacto profundo en la sociedad. Al hacerlo, no solo se repara simbólicamente a quienes sufrieron directamente el conflicto, sino que se cuestionan y transforman los imaginarios colectivos que durante años naturalizaron la violencia, justificaron las agresiones y estigmatizaron a las víctimas. Así, el reconocimiento se convierte en un mecanismo de reparación ética y cultural que contribuye a desmontar narrativas de guerra y abrir caminos hacia la convivencia.

- ESE5 Bueno, en torno a la reparación de las víctimas, yo recuerdo que algo como para reparar las víctimas, sería como reconocimiento, las víctimas y pues reconocerlas como víctimas (AC5).
-
- ESE5 Desde ustedes, pues, por medio de la participación, pues como querer como darle pues esa como voz a las víctimas, pues acá en la universidad, y pues también por medio de, pues sí, la socialización, sí, por medio de la voz de las víctimas y de reconocimiento (AC5).
-
- ESE1 Bueno, el transformar esas experiencias vividas y digamos que todo ese dolor. Todas esas historias que se viven como víctimas. Entonces digamos que el transformar a través del simbolismo todo lo vivido. Pero entonces transformarlo no solamente en contar sino también en que nos deja todas estas experiencias (AC1).
-
- ESE2 Yo creería como que lo que más me quedó fue el entender el dolor de esas familias. Porque la persona, hablando de desaparición y esforzada, dado el caso, pues la persona no está. Sí, en un plano terrenal quizás ya no está, no se sabe. Pero la familia sí lo guarda, la familia lo espera, o los amigos. Por ejemplo, en el caso de la señora Luz, cuando ella mencionaba a los compañeros, para ella es muy significativo hablar de ellos, aunque hayan pasado tantos años (AC2).
-
- ESE2 uno quizás no alcanza a imaginarse lo que es el territorio por algunas comunidades o por algunas personas y sobre todo en el campo, no es lo mismo ir a un barrio, a una vereda, es completamente diferente y son tierras trabajadas, o sea, que lleguen y se las quiten por una guerra en la que uno no está, pues el choque es fuerte, entonces eso como que fue importante porque pues por algo también la gente defenderá sus ideales, es lógico, también no es propio (AC2).
-
- ESE2 Bueno, podría rescatar que en quinto nosotros tenemos comunidad, entonces creo que teníamos como muy presente lo que significaban las

comunidades y cómo ellas mismas se cuidan, cómo de pronto, como decía ahorita, cómo la tierra puede ser algo tan importante para uno, para una comunidad y cuidarla, ¿no? Que lleguen y los despojen o no, por medio de lo que fuera. Pues es difícil volver a hacer una vida cuando ahí está su familia, cuando usted creció ahí, sus hijos están creciendo ahí. Toda como que su infancia está ahí, o sea más allá de una tierra hay una raíz emocional (AC2).

ESE2 Y uno a veces no ve eso, ah bueno, si está tal ley, no sé qué, hay que aplicarla, pero ¿qué pasa detrás de esas personas? ¿Qué llevan esas personas como sentimentalmente? No lo veo porque se vuelve como muy rígida, por decirlo así, entonces creo que es eso, como entender más allá las personas, como ser más empático, que creo que en la carrera sí tenemos que tener mucho (AC2).

ESE3 Pues yo siento que el proceso fue muy... muy desde el punto de vista de los sentimientos como de tratar de conectar con la situación y la realidad de esas personas y de sus familias. El pensar también no sólo en el desaparecido, sino también en su familia, cómo quedan ellos, qué tipo de situaciones pueden llegar a pasar, cuáles son sus luchas después del hecho de que después de las desapariciones no hay paz ni descanso para estas familias que siguen tratando de visibilizar estas problemáticas y sus problemáticas, así como de asociarse y crear estrategias para visibilizarlas (AC3).

ESE3 El acto simbólico, o sea todo ese tipo de espacios nos llevaron a concientizarnos, a apropiarnos del problema y a tratar de sentir eso que pudieron haber sentido las víctimas y su familia (AC3).

Actos simbólicos	ESE1	Entonces se manejó bueno el tema de la poesía, también el momento de reflexión que tuvimos que también fue muy simbólico que lo tuvimos ahí en el edificio de música. Ese momento digamos que también hacer el tema de las palomitas, o sea todo	La integración de actos simbólicos en procesos socioeducativos constituye una estrategia pedagógica fundamental para fomentar el
------------------	------	--	--

	eso siento que es muy importante, que a través del arte también se lleve el mensaje (AC1)	
ESE1	Yo considero que las historias y también el simbolismo. Siento que lo hace como un integrarse. Por ejemplo, el llevar el libro con las poesías, el llevar la representación de las cenizas con las balas. Todo eso lo hace a uno como también integrarse. Porque lo mismo, no es solamente palabras, sino que también hay simbolismo. Más allá (AC1).	compromiso con los derechos humanos y la dignificación de las víctimas del conflicto armado. Estos actos, definidos como prácticas que utilizan elementos de recordación y valores identitarios, operan como herramientas pedagógicas que permiten a las víctimas resignificar hechos traumáticos o territorios afectados por la violencia. Mediante el uso de símbolos compartidos y objetos cargados de significado arraigados en experiencias colectivas de la vida cotidiana, se facilitan procesos de reconstrucción de memoria, reparación simbólica y fortalecimiento de identidades resilientes (UARIV, 2024).
ESE5	Pues sería como el acto simbólico, el acto de simbólico, de poner como una frase que fuera como, como cambiar, es la problemática del conflicto más o menos, entonces sería como... (AC5).	
ESE6	Yo siento que esos espacios de las mandalas, de las místicas, siento que para mí era muy mística, algo muy resumido, muy sagrado, muy significativo. Esos son unos de los factores, de los aspectos donde yo dije que me tenía que comprometer. Muchas veces uno escribe esos papelitos y cuando se hacen este tipo de rituales, como estar todos en círculo, tener un diálogo horizontal, hablar de la experiencia y los sentires, hace que no se comprometa más porque estás en un ámbito donde estás escuchando, estás compartiendo experiencias valiosas a todos los presentes. Y para mí eso tiene mucha significancia y merece demasiado respeto (AC6).	

Categorías de Análisis	Subcategorías	Preguntas	Categoría Emergente	Cód.	Descriptor	Marco Referencial
Derechos Humanos	Reconocimiento	¿De qué forma aportó el proceso socioeducativo al reconocimiento de los Derechos Humanos?	Educación en derechos humanos	ESE2	pues de pronto uno que está haciendo trabajo social y como que lo relacionan más a los derechos humanos y a los conflictos que ha tenido el país tiende uno a saber ciertas cosas o ciertos personajes que han sido como muy icónicos en el país (AC2).	La educación en derechos humanos se fundamenta en un proceso integral que trasciende la mera transmisión de conocimientos teóricos y prácticos, orientándose hacia la formación de actitudes y comportamientos que permitan a las personas participar en sus comunidades de manera constructiva y respetuosa. Este proceso, de carácter vitalicio, busca convertir la paz, los derechos humanos y la democracia en prácticas cotidianas, integrando tanto el aprendizaje de instrumentos fundamentales como la Declaración Universal de Derechos Humanos y la Carta de Derechos como la aplicación concreta de sus principios en contextos reales: el aula, el hogar y la vida comunitaria. Así, se garantiza que los principios abstractos se traduzcan en vivencias tangibles que fortalezcan la comprensión y el compromiso con la dignidad humana (.).
				ESE2	Bueno, yo no tenía mucho conocimiento respecto a la materia. Sí, lo que son declaraciones de los derechos humanos, que le enseñaron en el colegio, y uno va viendo muchas cosas acá en la carrera, pero no tenía como tan presente todo lo que es la ley de víctimas, por ejemplo, que lo explicó muchísimo la propia Lina. Y pues ella nos hizo como el contexto de lo que era como los inicios de la guerra y del conflicto a partir del Bogotazo, y demás, ¿no? (AC2).	
				ESE2	Y pues con lo que ustedes hicieron fue como aportarle a eso y entender más el por qué están esas leyes, ¿sí? El por qué se crean diferentes instituciones, porque aparecen este personaje, o qué representa la persona (AC2).	
				ESE7	Bueno, el proceso social educativo aportó al poder aterrizar elementos conceptuales, elementos conceptuales que se abordan en la clase, a partir de ejemplos, el tema de reivindicar las apuestas sociales y populares, también siento que con los murales con los que ustedes estaban haciendo puntualmente el caso de Cristian Roa, que parece un caso muy vigente porque es desconocido por parte de caso toda la comunidad universitaria, entonces yo creo que allí hubo una apuesta bastante importante por parte de ustedes (AC2).	
			Concientización frente a las violaciones de DDHH (3)	ESE2	pero hay gente que ha habido mucho más, o sea hay gente que el conflicto la ha golpeado muy fuerte y también ver cómo sigue pasando, o sea a la fecha de hoy siguen pasando cosas, siguen	La vulneración de los derechos humanos durante el conflicto armado colombiano alcanzó su punto

	pasando demasiadas violaciones a los derechos humanos y precisamente estamos en esa clase, o sea nos están explicando, pero sigue pasando y la señora tiene demasiada resiliencia, ¿qué se llama? O sea, es que wow (AC2).	más crítico en la década de 1980, cuando se cometieron violaciones masivas y sistemáticas contra la población civil. Este periodo se caracterizó por la implementación de prácticas como la desaparición forzada, las ejecuciones extrajudiciales y la llamada "limpieza social", que tenían como objetivo eliminar a quienes eran considerados indeseables u opositores políticos. El conflicto se intensificó con la alianza entre el narcotráfico y los grupos armados, lo que llevó a hechos trágicos como la toma del Palacio de Justicia y el exterminio sistemático de miembros de la Unión Patriótica. Estas acciones contaron con la complicidad de sectores estatales que, bajo el argumento de combatir la amenaza comunista, establecieron alianzas con grupos ilegales y justificaron la violación de derechos humanos como parte de una estrategia de control social y político (Marín, 2017).
ESE2	Por ejemplo, el asesinato de Garzón, digamos, que fue un líder muy importante en el país y que al día de hoy lo siguen recordando. Y bueno, a mí lo que más nos enseñó la materia, como el entender el liderazgo que tienen que tener ciertas personas y pues el riesgo, lastimosamente, que corren las mismas (AC2).	La concientización frente a las violaciones de derechos humanos implica un proceso transformador que busca romper los ciclos de silencio e impunidad mediante el
ESE3	En el 2021 hubo un estallido social, pasaron situaciones fuertes también y a lo largo de la historia universitaria y esta universidad se han presentado ese tipo de situaciones (AC3).	
ESE2	Pues todo se relaciona como las violaciones a los derechos humanos y por qué estaban ustedes ahí, ¿no? El que, si no hubiese pasado, si el Estado hubiese actuado, no hubiesen tantas instituciones que velan por esos derechos. Es como pensar en... Ah, cuando estuvimos en esa plazoleta la Cristian Roba es... (AC2).	
ESE3	Primero identificar y tener muy presente de que las violaciones a los derechos humanos y sobre todo aquí en Colombia son una constante que está bien, los medios de comunicación hegemónicos no lo hablan, no lo comunican muchas veces porque no hacen parte de la agenda de ellos, pero ahí están presentes entonces nos dan como ese suministro para también llegar a identificarlas en otro tipo de situaciones y llegar a contrastar aparte de que llegar a interiorizarlas porque muchas veces hemos o podemos llegar a ser sujetos con los cuales se les violen los derechos humanos o ahora ya, eso hablándolo como personas (AC3).	
ESE3	claro, eso nos sirve porque de ahí en adelante evita en uno como persona mortal y como trabajador social, evita que uno llegue a	

invisibilizar o a restar la importancia de este tipo de situaciones, porque muchas veces uno cree que son problemáticas tan distantes que no nos tocan que uno no le da la relevancia necesaria, no respeta ese tipo de situaciones en las demás personas y ni siquiera trata de conectar o tratar de entender ese tipo de vivencias una noticia más, una noticia menos en este país atravesado por la violencia, pero entonces este tipo de experiencias que vivimos nos sirve mucho para ya tomar ese tipo de situaciones, en derechos humanos, desapariciones, etcétera, a tomarlas con muchísimo respeto y darles la importancia necesaria (AC3).

reconocimiento efectivo de las víctimas y la preservación de sus relatos, fortaleciendo así la memoria histórica y la demanda de justicia. Esta sensibilización trasciende la mera divulgación de información al fomentar una cultura de respeto y paz donde todos los actores sociales asumen su responsabilidad ética en la construcción de una sociedad más equitativa.

ESE3 No, o sea, todo lo que ustedes nos mostraron y nos presentaron me han encaminado en dimensionar y visibilizar las problemáticas en materia de derechos humanos, de desapariciones forzadas que hay en el país y eso a su vez lo lleva a uno, y con lo que ustedes nos explicaron, lo lleva a uno a querer buscar una cultura de paz y generarla desde uno mismo. O sea, desde el que hace el diario, que bueno, una golondrina no hace verano, dicen por ahí, pero pues es una forma de contribuir a la sociedad (AC3).

Simultáneamente, promover la conciencia social sobre las violaciones también implica informar sobre la complejidad de la violencia y el conflicto, resaltando que estos hechos afectan directamente a la población civil, que muchas veces se ve como “escudo humano” o víctima colateral. Por ende, es imprescindible que las

ESE5 En los derechos humanos, pues yo siento que, pues como parte también de la historia, esto es importante como reconocer las violaciones de derechos humanos que han ocurrido con tal de que pues no vuelvan a ocurrir y también pues me parece que es como muy importante, pues como reconocerlos, reconocer esas violaciones de derechos humanos y sí reconocerlos más que todo para pues tratar de que no se repiten (AC5).

soluciones requieran acciones concertadas y sostenidas ante los escenarios de violación. En esencia, la concientización se erige como una estrategia fundamental para interpekar a la sociedad, promover la reparación integral y cimentar las bases de una paz duradera en Colombia (Salazar, 2019).

ESE3 Sí, pues primero yo destacó el hecho de que no fueron unas intervenciones pedagógicas clásicas donde ustedes simplemente se ponían como a la información y listo, no, o sea, fueron unas intervenciones pedagógicas en donde ustedes pues nos generaron procesos de reflexión, de

interiorización de las problemáticas, o sea, no fue un tema por ver, no fue una clase por dar, como por cumplir con un acto protocolario, sino que cada tema se abordó de una manera muy respetuosa respecto a las víctimas y a los sucesos (AC3).

ESE4	el tema de generar reflexión y criticidad, que era lo que iba detrás de todas las actividades que estás haciendo, era generar sentido, era mover fibras también para que se pudieran apropiar y conocer de la historia de la institución, que aquí también pasaron cosas que no se habla mucho de eso, que no se aborda mucho y traer la memoria, darle vida a la memoria de esas personas que ya no están (AC4).
ESE7	Y esa apuesta de traer acá a los estudiantes, a los estudiantes de las instituciones educativas de educación media me parece que es fundamental porque empieza a despertarles, primero les dan contexto y dan a conocer lo que hay, lo que fue, pero también les despierta la criticidad y la reflexión frente a lo que está pasando, que eso también creo que es uno de los propósitos, no solamente, vengan miren lo que tenemos aquí como institución, igual para los estudiantes de la universidad, sino es también generar una reflexión y una criticidad frente a eso que pasó, a cuestionarnos un montón de cosas, por qué pasa eso, porque ya no tenemos el sendero de la memoria, y qué pasó con el sendero antes de que hiciera la reconstrucción de pandemia, ahí de ese pasillo antes de llegar a administración 3, que lo borraron y fue como que esa expresión colectiva que representaba para los familiares, realmente era una cuestión afectiva, una cuestión afectiva de visibilizar lo que le pasó a su familia y lo borré (AC4).

Sensibilización	¿Cómo evaluaría el	Trabajo Social por la defensa de	ESE2	Entonces, cómo las personas aún guardan esa esperanza. Y creo que en medio de esta carrera	La defensa de los derechos humanos desde el trabajo
-----------------	--------------------	----------------------------------	------	--	---

<p>desarrollo del proceso socioeducativo en la sensibilización sobre los Derechos Humanos, y qué factores considera que incidieron en ello?</p>	<p>los derechos humanos (4)</p>	<p>eso es por lo que uno debe velar. Que no siga pasando (AC2).</p>	<p>social constituye un compromiso ético-político transformador que trasciende el asistencialismo para confrontar las causas estructurales de la injusticia. Esto implica una transición fundamental: reconocer que necesidades básicas como vivienda, salud y alimentación son derechos exigibles que obligan al Estado a garantizarlos mediante políticas públicas y marcos jurídicos. Los profesionales actúan como mediadores críticos entre comunidades vulnerables e instituciones, denunciando violaciones a los derechos humanos. Por lo tanto, asumen riesgos profesionales al acompañar a víctimas en escenarios de conflicto, utilizando su conocimiento directo para transformar políticas públicas que prioricen los derechos humanos sobre intereses económicos. Subordinan lealtades institucionales a un ethos profesional centrado en la dignidad humana, enfrentando desafíos como la persecución en regímenes autoritarios, la corrupción estatal o las crisis humanitarias. Por consiguiente, su accionar no</p>
		<p>ESE3 Y ya que por ejemplo una persona llegue y trate de invisibilizar o mofarse de ese tipo de situaciones a mí me mueve desde adentro, es como, venga, como es posible que esto pase, pero bueno, estamos en un país donde muchas cosas se han hecho posibles pero ese tipo de actos nos llenan más de compromiso porque a su vez el oponerse a que se mofen de ese tipo de actos a que traten de negar el conflicto armado, las desapariciones, es también una responsabilidad con las víctimas (AC3).</p>	
		<p>ESE3 Yo después de eso salí a compartirlo aprendido porque yo no sabía esos casos con mi hermano, pues es una forma como generando y creando una conciencia de protección a los derechos humanos, de reconocer las desapariciones y darle el peso importante, el peso y la importancia que merecen porque somos una sociedad que normalizó la violencia, las desapariciones, la violación a los derechos humanos y considero yo que no le damos la atención y la importancia necesaria a este tipo de problemáticas (AC3).</p>	
		<p>ESE3 ahora ya como trabajadores sociales, pues es fundamental que tengamos que hacer, que hagamos defender los derechos humanos no tendría sentido ser trabajo social y no velar o defender los derechos humanos. Entonces es un insumo muy importante, aparte la forma en que ustedes lo mostraron yo creo que fue una forma muy acertada, no sé si sería la palabra (AC3).</p>	
		<p>ESE4 Y pues seguido a eso ustedes nos enseñaron como acerca de la memoria histórica, como digamos lo que pasa después, como las consecuencias de aquellos estallidos de las personas que, pues dan su vida por defender de esos derechos humanos, pues como tenerlos como presentes siempre nosotros (AC4).</p>	

	<p>ESE6 También es reconocer que, si no defendemos los derechos, estamos como condenados a una violencia constante, una muerte constante, una intimidación constante, una represión constante que va a vulnerar todo tipo de derecho que tengamos. La memoria a mí me da ganas de defender los derechos, como decirlo, no puede volver a suceder (AC6).</p>	<p>es neutral: es un acto de resistencia que busca desmontar jerarquías de poder y construir sociedades donde la dignidad humana sea el centro de todas las acciones (Centro de Derechos Humanos de las Naciones Unidas et al., 2009).</p>
<p>Indiferencias y negacionismo social</p>	<p>ESE3 Porque pues en todo ese proceso también nos hicieron ver el hecho de que es muy frustrante tratar y exigir que se respeten los derechos humanos, que se departe por las desapariciones, que los desaparecidos vuelvan a su hogar independientemente de en qué condición y que la gente invisibilice, que la gente irrespete, que la gente minimice, yo lo contrastaba mucho por ejemplo con Miguel, con Polo Polo cuando las madres de los desaparecidos hicieron un acto simbólico y pusieron muchas botas allá al lado, en frente del Congreso y él simplemente llegó y las empezó a echar a una bolsa diciendo que eso era un invento, que tenía que estar en la basura y eso es, no le damos la atención necesaria, no respetamos ese tipo de situaciones y no nos ponemos en la situación del otro en respetar, honrar ese tipo de actos y en decir, venga, eso es una cuestión de valentía, venga, es que es duro perder un hijo y que pase 30 años, o que pase un papá y que pase 30 años y no saber qué pasó, el que no hay respuestas y el pronunciarse y el buscarlas en cualquier lado y que la respuesta sea, no es que eso es mentira, no es que eso esto tiene que estar en la basura, o sea que aparte de que no hay un apoyo por parte de la sociedad, muchas veces hay una negación, hay una negación y a veces hasta tratan de mofarse de ese tipo de situaciones, tratan de mofarse de ese tipo</p>	<p>La indiferencia social en el marco del conflicto armado colombiano trasciende la simple pasividad y adquiere múltiples dimensiones funcionales. Por un lado, puede operar como mecanismo de protección psicológica ante el horror de la guerra, permitiendo a individuos y comunidades procesar lo traumático mediante el distanciamiento emocional. Sin embargo, también se configura como una forma de negación de la responsabilidad colectiva frente a las violencias cometidas, lo que contribuye a la perpetuación de la impunidad. En su expresión más grave, la indiferencia se convierte en un instrumento de poder siniestro que garantiza la eficacia operativa de los actores violentos, al neutralizar las respuestas del</p>

			de situaciones, yo ya lo consigo como algo impensable (AC3).	entorno social y marginar aún más a las víctimas, silenciando sus demandas de verdad, justicia y reparación. Esta complejidad revela que la indiferencia no es meramente ausencia de acción, sino un factor activo en la dinámica del conflicto (Staude, 2014).
			ESE5 porque se complementaba como mucho con lo que nos decían en las clases, o sea que las víctimas, la profe es como mucho de la memoria histórica, de que hay que reconocer las víctimas, de que no son cifras, o sea es la gente tiende a creer que no, que pasó, hay tantos muertos en tal parte y no, es como brindar ese reconocimiento, yo creo que es muy importante el reconocimiento (AC5).	
			ESE7 Pero también me llamaba la atención de otra parte que casi nadie asistía a los espacios, eso quiere decir, eso es un síntoma de que todavía nos hace falta mucho por visibilizar y interesar a las personas por esas discusiones. Porque no solamente las afectan a lo de las ciencias sociales y humanas cuando salimos a trabajar, también afecta a los ingenieros, también afecta a las personas del área de la salud, afecta a todas las disciplinas y en todas las disciplinas se deberían estar hablando de sus temas para incorporarlos, sea para que ellos cuando lleguen a territorio por el mismo sentido, que crean todos esos armados hay, e identifiquen un tema también de auto cuidado propio y porque es un tema social (AC7).	
Compromiso	¿Qué aspectos considera hicieron falta o se debieron fortalecer respecto a la sensibilización y compromiso frente a los Derechos Humanos y la	Importancia de institucionalizar procesos socioeducativos en DDHH (2)	ESE3 yo pienso que lo que hace falta es que, bueno vamos a hablar de la universidad, cada estudiante de la universidad pase por un proceso de eso que, sin importar la carrera, si estudia matemática, química, ingeniería, medicina, etc etc. Que cada persona que estudie en esta universidad pase por ese proceso que así como cátedra, que es una obligación, que así como taller de lenguaje es una obligación en todas las carreras. Que se genere un módulo, una clase de derechos humanos y de desaparición, o sea, todo lo que ustedes hicieron yo creo que debería ser	La institucionalización de procesos socioeducativos en derechos humanos es fundamental para garantizar el ejercicio activo de la ciudadanía democrática. Su lógica esencial radica en que el conocimiento de los derechos es un requisito previo para su defensa y respeto, tanto individual como colectivo. A diferencia

Memoria
Histórica?

	<p>replicable a cualquier estudiante sin importar la carrera en la que estén (AC3).</p>	<p>de enfoques elitistas que limitan este saber a círculos especializados, la educación en derechos humanos debe ser accesible a toda la población, pues todas las personas están afectadas por estos derechos y todas deben convertirse en garantes de su cumplimiento (Rodino, 2015).</p>
<p>ESE3</p>	<p>A ver, ya pensando en grande y legal, sería que cada persona de la sociedad colombiana pase por un proceso de esto porque quita vendas, pero pues a ver, es difícil que así suceda, pero como mínimo yo creo y estoy completamente seguro de que, si concientizáramos así de esa manera como ustedes lograron, a cada estudiante y futuro profesional, pues cambiaría el trato, o sea yo me pongo a pensar, qué pasaría si por esta experiencia pasó un estudiante de medicina, que después en su quehacer profesional atiende a víctimas del conflicto armado o sea, ¿las va a tratar de la misma manera? o si llega por ejemplo una persona que pasó por situaciones de abuso en medio del conflicto armado o no es que en papá lo desaparecieron y nosotros llegamos aquí a la ciudad y estamos pidiendo ayuda, pero mire, mi hermana está enferma, esto es ok, pues aquí estamos, o sea, ¿va a tratarlo de la misma manera? no lo va a tratar de la misma manera, porque se hace consciente y se apropia de las situaciones por las que están pasando que no son fáciles, yo creo que ayudaría muchísimo y sería lo que debería hacer, o sea, hacen falta más profesionales en todas las áreas, juntados de la realidad de este país (AC3).</p>	
<p>ESE3</p>	<p>Claro no, o sea como le digo ojalá eso fuera replicable a cada uno de los estudiantes de aquí esta universidad. O sea, pues mucha gente dice cosas disparatadas, pero no las dice con fundamento, las dice más bien desde la ignorancia. Pues cuando las dicen desde la ignorancia uno tampoco puede culparlas porque en nuestras casas no se habla de eso. En las universidades no es que se hable mucho, entonces es algo que debería ser parte del debate público, de las conversaciones (AC3).</p>	

ESE7 no hay que hacerlo solo con los estudiantes, sino también con la parte administrativa, que hay que generar esos espacios para que no solamente se quedan una puesta de los y las estudiantes, sino que en ese día había una profesional de la parte administrativa y ya rescataba el valor de lo que ustedes estaban haciendo precisamente. Entonces eso también es importante que los y las administrativas sepan de que van todos esos ejercicios y situaciones que hay en la universidad (AC7).

ESE7 Entonces es como nosotros también salimos a los barrios, a las comunidades, a generar estas apuestas de paz, pero lo que ustedes hicieron es un gran paso para también darnos un campanazo y sensibilizarlos, y si decimos que afuera también hay muchas cosas por hacer, bien que lo empecemos aquí, pero incluso esto se podría institucionalizar en otros lugares, hay una apuesta muy interesante que no tiene que ver con el tema, y sí, no propiamente con el tema que es el conflicto armado de la memoria y demás, pero sí con una apuesta de memoria, de memoria colectiva, y creo que todo ha sido muy rico (AC7).

ESE7 que ojalá se pudiera institucionalizar, por qué no, como parte de la puesta de paz que tiene la universidad y quizás ampliarlo más y centrarlo entre las memorias de los hechos que pasaron a la universidad. Pero también las memorias externas como el conflicto armado que tienen muchos murales, sobre todo en Camilo Torres, entonces la universidad se convierte en un, o sea los murales y demás, en un espacio de aprendizaje de una manera más aplicada (AC7).

ESE7 Entonces siento que AMOVI apuesta a reivindicar eso, no solamente usted va a borrar la silueta, eso tiene una carga afectiva y un valor social porque lo hizo un familiar y para ellos vale, entonces vamos a hacer otra cosa

reivindicativa por borrar las siluetas o qué vamos a hacer, pero no se puede borrar así como así también porque tiene un sentido social, y eso hace que se puedan materializar los conceptos que se ven en la clase, entonces yo siento que hay una apuesta muy interesante por incluso institucionalizar eso que ustedes están haciendo (AC7).

ESE7 Por eso me parece importante que lo hagan también con los colegios, porque de allí se pueden generar intereses también de estudiantes por decir, bueno, ¿qué disciplina estudian eso? Como para yo, ya tener una formación, sí, como un interés vocacional (AC7).

Categorías de Análisis	Subcategorías	Preguntas	Categoría Emergente	Cód.	Descriptor	Marco Referencial
Cultura de paz	Educación para la paz	¿Qué aspectos teórico-metodológicos de los utilizados en el proceso socioeducativo considera que pueden aportar a la construcción de una cultura de paz?	Pedagogías creativas para la paz (6)	ESE1	Bueno, la última actividad que fue o sea que nosotros mismos realizáramos todas esas expresiones gráficas o todas esas manualidades por así decirlo. Siento que eso contribuyó mucho porque nos hizo aún más presentes en el tema, o sea nos pudimos incluir más en el tema (AC1).	Este enfoque se amplía con la visión de Tuvilla (2004), quien conceptualiza la educación para la paz como un conglomerado de valores, costumbres y acciones colectivas que no buscan eliminar el conflicto, sino transformar las estructuras que normalizan la violencia, abordando creativamente las raíces de las tensiones sociales mediante procesos democráticos y comunitarios. Juntos, estos enfoques subrayan que el reconocimiento de la verdad histórica y la reparación simbólica son fundamentales para resignificar las heridas del pasado y construir futuros pacíficos y justos.
				ESE2	Y pues la otra también muy significativa fue la de cultura de paz porque cada uno como que mostró su talento y nunca habíamos tenido una actividad así, o sea de pronto es que, si uno expone y uno sabe, ella es buena en esto y demás, pero como el ver el talento para lo que las personas son muy buenas, eso es como muy admirable, creo que eso sacó como lo más chévere cada uno (AC2).	
				ESE2	Y la última que fue la cultura de paz fue también genial porque vimos como la creatividad que los compañeros tienen, no se analiza porque uno está como en sus grupitos y eso y no ve como el talento que tienen otras personas (AC2).	
				ESE4	Sobre todo pues esa última sesión como en la parte pedagógica porque me gusta mucho, porque ya fue más como digamos hacia la parte individual, como digamos como nuestras capacidades, como el que ustedes dijeron como que traigamos algo que como que esté dentro de nuestros talentos, que pueda simbolizar como los derechos humanos, la memoria histórica, la cultura de paz y pues como lo creativo, o sea como que cada, el ver como que cada persona digamos una muchacha compuso una canción, otra chica compuso un poema, otra chica pintó, otra chica trajo una maqueta, además, entonces como que esas como esas estrategias pedagógicas me gustaron mucho.	

Porque es como digamos como el abordar como los talentos interiores, los talentos ocultos que, pues podamos tener para eso, para digamos como que conectarnos con estos temas, para pues realizar como una última sesión, como una sesión ya de finalización que pues se vea como digamos lo más, más conectada con uno (AC4).

¿Cómo considera que las estrategias socioeducativas utilizadas pueden contribuir a la promoción de una cultura de paz?

ESE5 Bueno, la cultura de paz, pues sería como esos ejercicios donde, pues, la cultura de paz, pues, es un ejercicio que se llama la cultura de paz. Bueno, la cultura de paz, pues sería como esos ejercicios donde, pues, como interactuamos, digamos que podría, que la palabra podría, que definición podría como mejorar el conflicto armado en Colombia (AC5).

ESE5 Pues lo primero pues, reconociendo las víctimas se llama cultura de paz, y también pues por medio del arte, pues se puede como, bueno el arte no puede aprender mucho, se puede aprender muchas cosas y pues también puede llegar a una sociedad en paz, digamos, sí, eso (AC5).

ESE5 Pues una sería como la muestra artística, pues yo pienso que por medio del arte, pues si yo llegué fotos, pues las muestras fueron como muy diversas, yo había dibujos, vi pues como figuritas, como cositas así, entonces pues por medio del arte como darle como esa, como esa esto, sí, como ese aporta a la cultura de paz, pues sería como por medio del arte, por medio pues también del relato histórico, pues como ustedes, pues como ya hemos dicho, pues ustedes pues reavivaron como esa historia de lo que pasó acá, y como nos ayudaron como a identificar más eso, pues también sería como algo que el trabajo social que ustedes pues aportaron (AC5).

			ESE6	Además, considero que con el tema de cultura de paz se mezcla demasiado bien. Yo soy partidaria de que la cultura, la educación y el arte son herramientas que hacen que uno sí o sí como que procure la paz, como de que uno esté en comunidad, que uno se sienta en paz, no sé cómo explicarlo (AC6).	
			ESE7	Todo, todo lo que hicieron aporta a la cultura, a la construcción de una cultura de paz, el recorrido en sí mismo es construcción de paz, el darle vida a las memorias y cosas a los que ya no están en esa construcción de paz, el reivindicar apuestas populares y sociales que se materialicen en los murales es construcción de paz, el traerles discusiones y las reflexiones a las cátedras es construcción de paz, es construcción de paz, el generar apuestas diferentes, desde la mera pedagogía es construcción de paz, el visibilizar el 9 de abril es construcción de paz, el intentar institucionalizar todo eso es construcción de paz desde el trabajo social(AC7).	
		Participación activa (5)	ESE5	y pues también como la disposición del grupo, yo siento que todos participaban, yo no lo conozco porque pues no es mi corte pero me pareció un grupo chévere, o sea muy bien, yo siento que todo como que se conjugó bien, o sea (AC5) .	
Promoción de una cultura de paz	¿Cómo considera que las estrategias socioeducativas utilizadas pueden contribuir a la promoción de una cultura de paz?	Compromiso Ético-Político para la Paz (4)	ESE2	Pues a que no se repita, a la no repetición, a que bueno ya hubo tantas muertes porque ya no más, ya debería terminar eso y como cerrar también esa brecha creo que todo. Como lo que más, como que no se repita (AC2).	El compromiso ético-político contra ideologías de opresión y violencia implica la adopción de estrategias pedagógicas que fomenten la concientización crítica sobre las estructuras sociales injustas, inspirando a los sujetos a reconocer su agencia histórica para transformar realidades opresivas mediante la acción colectiva. Desde la perspectiva
			ESE3	Y no hablo de profundidad respecto a lo teórico, sino de la profundidad de los sentimientos, las situaciones que pudieron pasar las víctimas, sus familias, venga mostrarles a ustedes esa necesidad de paz. Y generar nosotros también esa respuesta de	

venga, si es que es necesaria la paz, si nosotros no podemos continuar así, es que es necesario empezar a darle importancia y trascendencia a este tipo de sucesos. Porque lo que no se ve no se difunde como problema, o sea nosotros lo vemos como una problemática (AC3).

ESE3 Y al generar también, al decir que es importante que busquemos la paz porque mire todo lo que ha pasado y que no es congruente y no es bueno que se sigan dando ese tipo de situaciones (AC3).

ESE4 Pues como dije anteriormente pues la cultura de paz empieza en uno mismo, en uno mismo, como digamos pues sí en uno mismo y también como en la manera en la que uno trata a los demás, también la cultura de paz pues siento que empieza desde el hogar, desde uno pequeño, como lo crían a uno, demás, entonces pues siento que, pues también la cultura de paz está en uno, en cómo, como no lo sé, no lo sé, pero pues está en uno (AC4).

ESE4 pues yo creo que crear como digamos una cultura de paz desde jóvenes, desde el inicio, yo siento que todas esas cosas de esto se inician desde pequeños ¿sí? Como el crear a los niños bien, demás, todo eso siento que eso como que ayudaría poco a poco como a aportar granitos de arena como para una construcción de una verdadera cultura de paz (AC4).

ESE7 es un tema de que tú te vincules, que sea algo con lo que tú sientas, porque si tú no lo sientes no puedes ir allá a plasmarlo, ni expresarlo, ni ponerle toda la dedicación que le pusieron ustedes al proceso, entonces yo también siento que la selección de las personas que van en la serie del mural, eso también en perfil de las personas es muy importante

freireana (1967), este compromiso trasciende la mera reflexión y se materializa en prácticas concretas que desafían las narrativas de dominación, promoviendo la construcción de alternativas basadas en la justicia, la dignidad humana y la autonomía de las comunidades. Se trata de un posicionamiento activo que cuestiona críticamente los mecanismos de poder e impulsa procesos de liberación a través de la educación transformadora y la organización social (Freire, 1967).

dejarlo como recomendación, que tienen que ser personas que realmente estén interesadas en los procesos y que tengan un vínculo, por ejemplo uno habla con Milena y uno escucha Milena su discurso y uno sabe que Milena es una persona que está muy comprometida con el tema, como tú, entonces uno dice bueno son personas que realmente les interesa y para ellos esto tiene un sentido. Eso, eso yo siento que es importante, que también la persona y siento que esa disposición de ustedes y ese interés que tenían por el tema hizo que todo fuera muy orgánico y no una cosita más para cumplir con la práctica y poder terminar ese requisito (AC7).

	ESE3	Y el único camino para que la violencia, las violaciones a los derechos humanos, las desapariciones cesen es el camino de la paz, no hay otro, no es el bélico, no es nada de eso (AC3).	
Acciones colectivas (1)	ESE7	Entonces siento también que estas son apuestas de reconciliación y paz que están haciendo las personas colectivas y demás por mantener una memoria viva, también el exacto tema de que no se estén borrando como se está haciendo en la parte externa, porque acá no se están viendo también como esas disputas (AC7).	La construcción de paz trasciende la esfera estatal y requiere de la participación activa de la sociedad civil mediante iniciativas concretas orientadas a fomentar una cultura de paz. En este marco, las Acciones Colectivas por la Paz (ACP) emergen como expresiones organizadas de movilización social que, desde el ámbito local, generan condiciones favorables para la implementación de procesos de paz. Estas acciones representan un esfuerzo corresponsable entre ciudadanía e instituciones, donde la sociedad no se limita a ser receptora de políticas
	ESE7	Entonces siento que el ejercicio también les queda interés, porque quieren saber las vidas que van con todos los niños allá, con esos estudiantes de la universidad o de los colegios, que ya se empieza a ser común verlas, a ser común verlas durante el semestre a ustedes haciendo recorridos y hablándoles a las paredes, entonces ya se empieza también a identificar que hay un grupo de personas, estudiantes que les están apostando a construir paz desde la universidad y a generar	

	<p>esos escenarios críticos, reflexivos y analíticos, entre otras cosas (AC7).</p>	<p>públicas, sino que se convierte en protagonista en la creación</p>
<p>ESE7</p>	<p>pero con el tema propio del conflicto, generando, y no solamente es que el conflicto es del conflicto armado, de conflictos urbanos, hay que apostarle también a la paz urbana, y con estos recorridos se podrían hacer muchas cosas, o sea, se podrían sacar y se podrían incluso tomar como referente para experiencias ya situadas, teniendo en cuenta las particularidades del contexto, hay mucho por hacer allí, pero ustedes nos dan un aliento, una esperanza, y nos muestran un programa muy interesante y correlacional (AC7).</p>	<p>de entornos que facilitan la transformación pacífica de conflictos y la sostenibilidad de los acuerdos (CINEP, 2019).</p>
<p>ESE7</p>	<p>Exacto, entonces para que vayas un día a Morro Rico y los mismos chinos, hay mucho que ver la Comuna 14 en el recorrido, y hay expresiones de murales, la comunidad vende lechona, vende la sopa, vende esto, vende lo otro, y te hacen el recorrido, si son grupos grandes, pues hay más económico, si tú vas solo, pues te cobran entre 50. Porque es también una forma de generar un recurso para los chicos, pero hay unas propuestas allí también interesantes que es una apuesta por la memoria colectiva, tal vez allí es más institucionalizada y dirigida, no es tan orgánica, ni fueron las murales expresiones de la comunidad, tal vez allí, pero si uno lo ve, eso es lo que se debería hacer, pero con un foco más participativo en las comunidades. Entonces se convierte también en generar visibilidad, que lleva a muchas personas, y es una forma de que las familias que se van a vender lechona, esos productos, pues pueden generar un recurso, por ejemplo, en el tema artístico con las cumbias, y en la parte donde</p>	

ellos bailan cumbias y bueno, es toda una experiencia cultural (AC7).

ESE7 Entonces siento también que estas son apuestas de reconciliación y paz que están haciendo las personas colectivas y demás por mantener una memoria viva, también el exacto tema de que no se estén borrando como se está haciendo en la parte externa, porque acá no se están viendo también como esas disputas (AC7).

ESE7 Entonces siento que el ejercicio también les queda interés, porque quieren saber las vidas que van con todos los niños allá, con esos estudiantes de la universidad o de los colegios, que ya se empieza a ser común verlas, a ser común verlas durante el semestre a ustedes haciendo recorridos y hablándoles a las paredes, entonces ya se empieza también a identificar que hay un grupo de personas, estudiantes que les están apostando a construir paz desde la universidad y a generar esos escenarios críticos, reflexivos y analíticos, entre otras cosas (AC7).

Aportes del Trabajo Social	De acuerdo al proceso desarrollado ¿Cómo evalúa el papel del Trabajo Social en los procesos de construcción de una cultura de paz?	Relevancia del Trabajo Social en la Construcción de una Cultura de Paz (4)	ESE1 o sea, siento que digamos también los métodos pues se implementaron y se pudo también digamos que todas como las acciones como Trabajadores Sociales se hicieron digamos que como que se unieron, o sea adaptaron también todo lo histórico al trabajo social, porque digamos cuando uno piensa en AMOVI pues uno solo piensa como en historiadores y demás. Entonces como también el adaptar todas las dinámicas que como Trabajadores tenemos a todo eso de memoria histórica me parece (AC1).	La relevancia del Trabajo Social en procesos de víctimas, memoria histórica y derechos humanos radica en su compromiso ético con la autonomía y la agencia de las comunidades afectadas por la violencia. Esto implica comprender críticamente las formas de habitar el mundo de individuos y colectivos, situando sus experiencias en contextos históricos y sociales específicos, para evitar imposiciones externas sobre lo que se considera "deseable" o "necesario". En contextos de
			ESE2 Creo que eso de comunidad. Y creería también que digamos en individual uno aprende mucho, o bueno a mí me parece que uno aprende mucho como sobre la empatía y el entender el contexto de la gente. Porque	

pues uno no puede llegar como a generarle un servicio a alguien y pensar que es por, o sea lo que le esté pasando a la persona es porque sí, no. Hay algo atrás de ella, hay una red de apoyo que puede estar fragmentada, ya la persona puede tener muchos vacíos que quizás nadie se aprecie como... (AC2).

ESE3 ¿Y por qué no tiene para institucional? Esas son cosas que uno se pregunta porque pues ellos tratan, es un archivo de memoria de las víctimas. Es un archivo de memoria de las víctimas, no tiene un trabajador social (AC3).

ESE6 Pues yo creo que nuestro rol es fundamental, por ejemplo, que, pues en estos procesos a veces uno suele pensar en sociólogos, antropólogos, politólogos, pero son gente que muchas veces no se roza con la comunidad no trabaja con ellas, se queda lo que yo te digo, quedarse como en una esfera académica donde yo sé y eso es lo que me entiendo y cuando uno para la memoria histórica, para estos procesos de conmemoración, de reivindicación de víctimas, de restauración, todo lo que tiene que ver con derechos humanos y memoria (AC6).

ESE6 El trabajo social es muy importante porque nosotros creo que podemos, tenemos las herramientas, tenemos con qué comprender lo que la gente quiere transmitir, lo que la gente quiere decir, lo que la gente necesita porque nos interesamos es como parte del trabajo social (AC6).

ESE6 Entonces considero que el trabajo social es fundamental porque trae realmente esa parte humanística, no solo social, trae esa parte humanística que es fundamental para esos procesos (AC6).

ESE6 Pues digamos ahí lo mismo yo conozco AMOVI, sé qué hace AMOVI, hace foros, eventos y eso, pero son muy académicos no

conflicto, el Trabajo Social debe interrogar sobre las condiciones estructurales que hacen posible la guerra, los intereses en disputa y los impactos en los vínculos comunitarios, así como sobre el despojo material y simbólico que sufren las víctimas. Desde una perspectiva de dignidad y libertad, su rol consiste en reconocer con las comunidades los recursos perdidos, preservados y potenciales, reconstruir proyectos truncados y promover lenguajes que visibilicen capacidades y responsabilidades, utilizando categorías como "afectados" o "traumatizados" únicamente para reivindicar derechos de reparación y restitución, nunca para reducir la identidad de las víctimas a su condición de vulnerabilidad (Bello, 2005).

hacen diálogos y la cosa, uno puede participar y demás, pero es como traer AMOVI al salón como que miren chicos esto es lo que hacemos, todo eso, es algo que yo no había podido antes y que siento que AMOVI no hace que a veces, entonces eso me gustó, como que es eso mismo es llevar esos conocimientos esos proyectos, esas cosas como tan importantes a la gente, porque a veces uno no se interesa tampoco por buscarlas me parece que se logró bastante con todo lo que te he dicho antes de la reflexión la introspección, el compromiso entender como el trabajo social puede trabajar en muchos ámbitos (AC6).

ESE6 Es eso, de verdad siento que ustedes demostraron que el trabajo social es muy importante. Ahí, en tanto trae a la gente como que no solamente está en la oficina o en foros, escribiendo libros, artículos que es muy importante, no lo desmerito, pero también lo pienso como si lo hubiesen hecho en una comunidad, en un barrio o algo así esa gente no tiene acceso las personas del común, no tiene acceso a los artículos, no tienen acceso a las cosas académicas entonces como que haya esas estrategias de acercamiento de difusión de información me parecen muy chéveres (AC6).

ESE7 realmente siento que el éxito que ustedes hicieron marcó y también permite darle también un enfoque más social a esto que hacemos, porque a veces siento que se pierde como el rumbo de lo que es el que es el trabajo social y no sabemos también que podemos hacer en trabajo social en estos temas relacionados con construcción de paz, conflicto armado, entonces uno no sabe a veces cuál es lo que hacer como profesional y permite, el éxito que ustedes hicieron

permitió que las estudiantes vieran que en temas de memoria también tenemos un espacio importante que nos podemos mezclar ahí (AC7).

Enfoque comunitario (4)	ESE1	Bueno, en cuanto a eso. Digamos que los espacios de integración. Como que se abrieron esos espacios que bueno solamente pues se podían como, o bueno se dieron solamente nosotros como estudiantes. Pero siento que el trabajo social también puede llevar sacándolo digamos como de precisamente la clase, sino que ya más en comunidad. Entonces sacar esos espacios pues ya para la comunidad, para la sociedad y en general. Entonces llevar todas esas dinámicas, todas esas historias y lo cultural que yo lo destaco mucho porque para mí es pues digamos que es muy importante y es muy chévere también eso (AC1).	El trabajo social comunitario implica una metodología de intervención que busca fortalecer a las comunidades mediante el reconocimiento colectivo de problemáticas sociales y la movilización de recursos endógenos para su transformación. Este método se caracteriza por operar desde la base, trabajando <i>con</i> la comunidad y no <i>para</i> ella, lo que supone un proceso cíclico que integra el estudio de la realidad, la programación, ejecución y evaluación de acciones. El rol del trabajador social es el de un agente de cambio que facilita la concienciación y movilización grupal, detecta capacidades latentes y promueve la solidaridad colectiva, siempre con el objetivo de revitalizar la comunidad y oponerse a lógicas paternalistas. Así, este abordaje trasciende la atención individual para enfocarse en la globalidad de problemas de un territorio, priorizando la autogestión y la potenciación de las dinámicas socioculturales, económicas y sanitarias propias de cada contexto (Lillo & Rosello, 2001).
	ESE1	O sea cómo se lleva todas esas historias a través del arte, de la cultura, todo el simbolismo que hay detrás de. Entonces digamos que llevar todo eso a las comunidades pues me parece de gran relevancia. El tema de concientización y pues digamos que también como revivir y darle vida precisamente a todas esas historias y todos esos momentos que se han vivido (AC1).	
	ESE2	Entonces eso como que teníamos muy presente porque acabamos de ver lo que era la comunidad, cómo llegar a ellas, cómo trabajar con ellas, cómo hacer mapeos, cómo... (AC2).	
	ESE2	Bueno, por ejemplo, que uno quiere hacer un emprendimiento con una comunidad, con un barrio, lo que sea, les gustaría primero hacerlo porque pronto uno llega y da la idea, no yo no quiero eso, a mí me importaría más que acá se fomente la seguridad o que se	

genere pronto, hay un problema de drogadicción. Por ejemplo, en el parque de los niños digamos, entonces no tiene sentido que uno como trabajador social llegue a hacer un emprendimiento con el problema de base, es el tema del consumo y pues si uno no tiene bien como esas bases de lo que tiene que ser conocer el contexto pues uno no va como a tener una muy buena relación en eso y no va a poder ejercer bien como su trabajo que es pues para lo que nos estamos pagando realmente (AC2).

ESE6 A veces muy chistoso a veces esa gente que como que se aparta se excluye completamente el trabajo en campo y es como que, si es bueno producir conocimiento, es bueno ser teórico y generar conocimiento y bla bla bla, pero no uno puede hacer eso si está despegado de la social porque está haciéndolo bajo su concepto y bajo sus juicios y sus prejuicios y no está viendo la diversidad que hay (AC6).

ESE7 Ese darle como un énfasis de trabajo social, un énfasis más comunitario, y mostrar cómo esto se podría hacer en otros contextos, por ejemplo, en el que se yo en tal territorio se estaba realizando un proceso, y lo hicieron así, así y así. Aquí lo hacemos así, pero en este territorio lo podríamos hacer de tal manera, teniendo en cuenta que nuestro enfoque es un enfoque más de construcción colectiva, de utilizar investigaciones participativas como la IAP, de incorporar la educación popular (AC7)

ESE7 a veces nosotros pensamos que la comunidad es ir a Arauca, ir al Catatumbo, pero la comunidad también es esto, la comunidad es barrio, la comunidad también es esto, es una comunidad educativa, entonces reconocer también las propuestas, iniciativas que

<p>¿Qué elementos considera que hizo falta integrar desde el Trabajo Social en el proceso desarrollado para la promoción de una cultura de paz?</p>	<p>Formación profesional con enfoque en paz y memoria (3)</p>	<p>AC1</p>	<p>vienen desde la comunidad educativa, desde el movimiento estudiantil, desde el movimiento social, hacen que tengan sentido, les de todo el sentido (AC7).</p> <p>Entonces sí siento que es muy relevante, o sea es muy relevante y que hace falta también presencia en el tema, en otros Trabajadores Sociales. Y pues ojalá que se abra también más espacios y que nosotros también como profesionales o futuros profesionales también nos integremos más en estos temas porque de pronto pues están ahí, pero uno más no, por desconocimiento o por falta de interés pues no se integra en todos estos espacios (AC1).</p>	<p>La formación profesional con enfoque en paz y memoria implica desarrollar procesos educativos en la educación superior orientados a la construcción de sujetos autónomos, críticos y comprometidos con la transformación social. Estos procesos buscan fomentar competencias ciudadanas y prosociales que permitan enfrentar la exclusión y discriminación en sus diversas formas, mientras se consolida una cultura de paz mediante prácticas pedagógicas situadas y participativas. Es fundamental involucrar actores tradicionalmente marginados de las dinámicas institucionales como familias, comunidades aledañas y poblaciones migrantes para generar sinergias que fortalezcan discursos y prácticas de paz desde perspectivas de empoderamiento pacífico, solidaridad y cooperación intergeneracional. Esta aproximación, además de promover la sistematización de experiencias en el campo de las ciencias sociales, contribuye a la construcción de saberes situados que enriquecen el</p>
		<p>AC6</p>	<p>Añadiría como de que esos espacios son vitales, porque una vez es, sobre todo es muy contradictoria para este tipo de carreras cuando ya está muy acostumbrado a ver constantemente casos de violencia, casos de desapariciones, uno como que pierde un poquito la sensibilidad, ¿no? Y si bien estos temas uno tiene que trabajar con comunidades afectadas y demás, siento que puede ser peligroso, como no darse cuenta de que esas cosas a un día siguen pasando, como que verlo como un pasado es peligroso, entonces creo que hablar de esos espacios constantemente, si bien los mencionamos, como profundizarlos de esa forma, como que enfocarnos solamente en eso, me parece demasiado importante para, sobre todo para nuestra formación, siento que es algo como que todo el mundo debería hacer, pero nosotros como trabajadores sociales, siento que es fundamental verlo, interiorizarlo, explorarlo, conocerlo (AC6).</p>	
		<p>AC7</p>	<p>Que siento que a veces, ahorita estamos en un proceso de organización por todo el tema de las elecciones y demás que también es una cuestión política, pero es algo que a veces, no</p>	

sé si el 100% o no, que no se aborda tanto, que no se matiza tanto para la magnitud de lo que realmente vivimos, y que en un proceso formativo creo que las estudiantes deberían salir con muchísimas herramientas en ese tema, además en el programa como trabajo social (AC7).

ámbito de la educación para la paz, particularmente en contextos donde su desarrollo aún es incipiente (Torres, 2019).

AC7 Y después de que se acabó el espacio que ustedes estaban y nosotros nos fuimos al Luis A Calvo, o en el espacio, entonces un profesor de Bogotá y otras personas de la región que trajeron, intentaban explicar, incluso había una trabajadora social que estaba allí, intentaban explicar lo que para ellos era la paz, y la verdad era de perspectivas muy dinámicas y creativas, pero nosotros no estábamos ahí generando esa discusión, ni escuchando esas reflexiones, ni preguntándonos para poder aportar lo que que estaban diciendo allí(AC7).