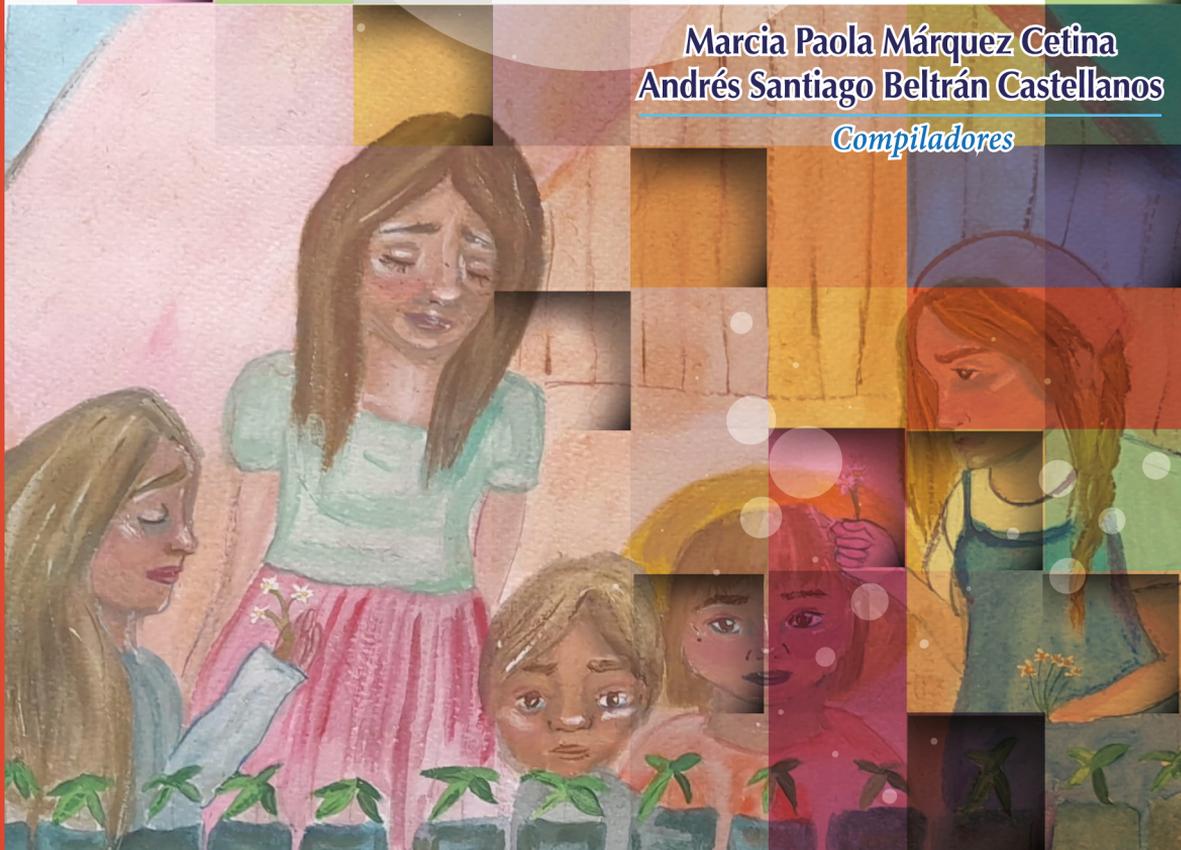


# Línea de investigación Diálogo y Memoria

La construcción de nuevos caminos:  
experiencias y retos en las pedagogías de  
las memorias .

Marcia Paola Márquez Cetina  
Andrés Santiago Beltrán Castellanos  
*Compiladores*





**Presentación:**

Sandra Patricia Rodríguez

**Intervención de Portada e ilustraciones de sección:**

Valeria Beltrán Muñoz

**Composición e Intervención de Ilustraciones:**

Andrea Johanna Gil Castro

**Aval académico**

INIS - Instituto Nacional de Investigación e Innovación Social (Bogotá D.C., Colombia). Director profesor Víctor Eligio Espinosa Galán

La obra fue sometida a la lectura y la evaluación de pares expertos y recibió el aval de centros de altos estudios, a todos ellos, agradecemos ser parte de este proyecto editorial.

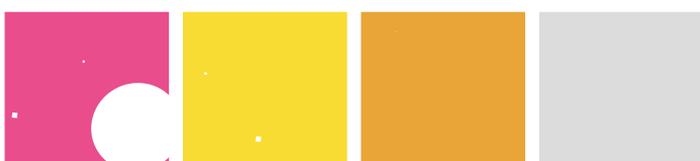
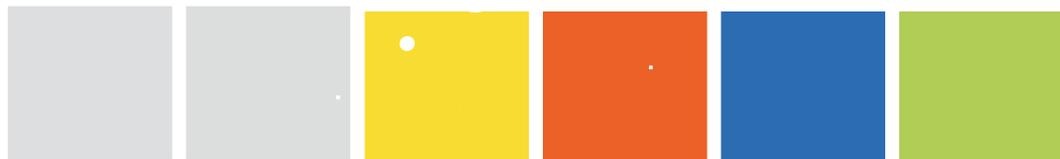
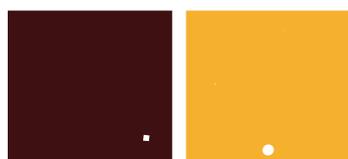
**Lectores académicos:**

Jorge Enrique Aponte Otálvaro  
Docente de la Universidad Pedagógica Nacional

Constanza Millán Echeverría  
Profesora Asistente del Departamento de Trabajo Social de la Universidad  
Nacional de Colombia

# Línea de investigación Diálogo y Memoria

**La construcción de nuevos caminos:**  
experiencias y retos en las pedagogías  
de las memorias



ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ  
EDUCACIÓN

**Línea de investigación Diálogo y Memoria**  
**La construcción de nuevos caminos: experiencias y retos en las**  
**pedagogías de las memorias**

Reta, Crea, Innova 2023

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

© Compiladores

Andrés Santiago Beltrán Castellanos  
Marcia Paola Márquez Cetina.

© Autores y autoras

Maritzabel Acosta Acosta, Iris Helena Arteaga Martínez, Andrés Santiago Beltrán Castellanos, Miguel Ángel Escobar Otavo, Jairo Segundo Gómez Barrera, Andrea González Ávila, Andrés Felipe González Manchego, Nidia Hernández Orjuela, Nicolás Larrota Reyes, Marcia Paola Márquez Cetina, Ángela María Márquez Silva, Jorge Rivas Medina, Jonathan Fernando Medina, Alejandro Nova Torres, Diego Pereira Ríos, Cesar Augusto Pulga Cruz, Diana Yasmin Reyes Ríos, Sandra Patricia Rodríguez, Adriana Rubiano Rubiano, Edwin Camilo Saavedra Espitia, Carlos Andrés Alberto Suarez.

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ

Alcaldesa Mayor Claudia Nayibe López Hernández

©SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO, SED

Secretaria de Educación del Distrito Capital Edna Cristina Bonilla Sebá  
Subsecretario de Calidad y Pertinencia Mauricio Castillo Varela

Directora de Formación de Docentes e Innovaciones Pedagógicas Patricia Niño Rodríguez

© IDEP

Directora General Jorge Alfonso Verdugo Rodríguez  
Subdirectora Académica Eliana María Figueroa Dorado  
Asesores de Dirección Daniel Alejandro Taborda Calderón  
José Cabrera Paz  
Inírida Morales Villegas

©UNIVERSIDAD EAFIT

Director del Centro Humanista / Universidad EAFIT Adolfo Eslava Gómez  
Equipo Técnico/ Línea de Innovación Educativa / Universidad EAFIT José Ángel Arrieta Domínguez  
Christian Andrés Díaz León  
Luisa Fernanda García Muriel  
Lizett Vaneza Yépez Aguirre  
Mauricio Vásquez Arias  
Oscar Fernández

Coordinación Editorial ISBN Electrónico 978-628-96322-1-7

Corrección de estilo Mirla Beltrán Castellanos  
Diseño y diagramación Andrea Johanna Gil Castro

Avales académicos: Instituto Nacional de Investigación e Innovación Social

Publicación realizada en el marco del Convenio interadministrativo SED- IDEP 4875106 de 2023, y específicamente como incentivo en especie al colectivo de docentes que gestaron la obra, por su participación en la convocatoria Reta, Crea, Innova 2023, desarrollada por medio del convenio de Ciencia y Tecnología No. 76 de 2023 suscrito entre IDEP – UNIVERSIDAD EAFIT

**Advertencia**

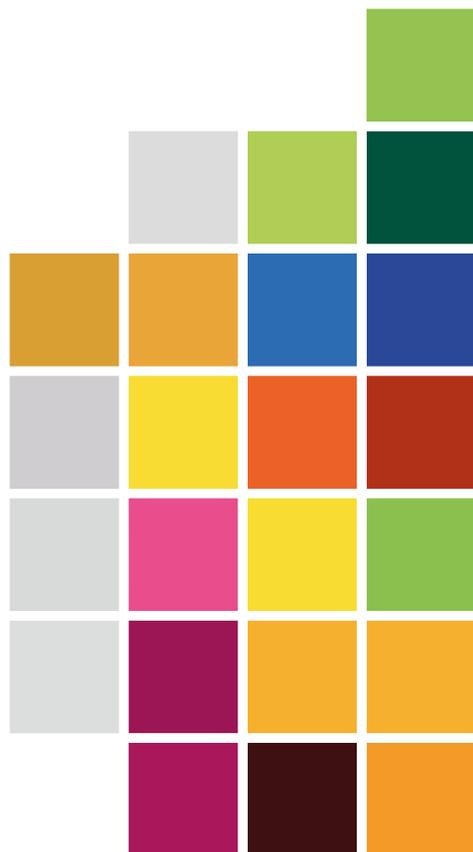
Los escritos que aparecen en esta compilación corresponden al derecho de expresión de los respectivos autores. Son textos de carácter académico. Son de responsabilidad individual y no compromete el pensamiento de ninguna institución. Cada autora y cada autor asume la responsabilidad por los derechos de autoría y conexos, hoy contenidos en el trabajo general, así como su eventual información sensible publicada en este trabajo.

Esta edición hoy se presenta a la comunidad académica en general y es sin ánimo de lucro atentamente comité editorial

**Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP**  
Edificio Elemento, Avenida Calle 26 No. 69-76 / Torre 1-Aire, Oficina 1004  
Número Telefónico PBX IDEP: (601) 2630603 - Tel. Radicación: (314)4889979  
www.idep.edu.co – idep@idep.edu.co  
Bogotá, D.C. – Colombia - 2024

## ***Agradecimientos***

*Una mención especial a los profesionales e instituciones que hicieron posible que este libro sea publicado, en especial, a los integrantes de la Línea de Investigación Dialogo y Memoria que alimentaron con sus debates las problematizaciones aquí expuestas, a los autores y colaboradores académicos, quienes con su quehacer contribuyen a fortalecer esta apuesta colectiva, a la Secretaría de Educación de Bogotá SED y al Instituto para la Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico IDEP por su generoso apoyo en la difusión del saber escolar y a la Universidad EAFIT por acompañar el proceso de publicación.*



## Perfiles de los autores

### **ANDREA GONZÁLEZ ÁVILA**

LICENCIADA EN CIENCIAS SOCIALES, UNIVERSIDAD DISTRITAL. MAGÍSTER EN FILOSOFÍA DE LA UNIVERSIDAD JAVERIANA. DOCENTE DE CIENCIAS SOCIALES CON LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN. ESTUDIANTE DEL DOCTORADO EN FILOSOFÍA DE LA UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

[ANDREAGONZALEZ2818@GMAIL.COM](mailto:ANDREAGONZALEZ2818@GMAIL.COM)

ORCID 0000-0001-9998-6161

### **ANDRÉS SANTIAGO BELTRÁN CASTELLANOS**

DOCENTE DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE BOGOTÁ (COLEGIO IED LAS AMÉRICAS), COORDINADOR COLECTIVO PENSAMIENTO PEDAGÓGICO CONTEMPORÁNEO, DOCTOR EN FILOSOFÍA.

### **ANDRÉS FELIPE GONZÁLEZ MANCHEGO**

MAGÍSTER EN COMUNICACIÓN /EDUCACIÓN. UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS. LICENCIADO EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN CIENCIAS SOCIALES DE LA UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS. ORCID 0000-0003-2880-9349

### **ÁNGELA MARÍA MÁRQUEZ SILVA**

ESTUDIANTE DEL DOCTORADO EN ESTUDIOS SOCIALES. UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS. MAGISTER EN EDUCACIÓN DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA DE BOGOTÁ, HISTORIADORA UNIVERSIDAD DEL VALLE. ORCID 0000-0001-8250-2271

### **CARLOS ANDRÉS ALBERTO SUÁREZ**

FILÓSOFO UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA  
MAGÍSTER EN FILOSOFÍA DEL DERECHO UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, DOCTORANDO EN CIENCIAS SOCIALES UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, PROFESOR DE TIEMPO COMPLETO DEL PROGRAMA LICENCIATURA EN FILOSOFÍA E INVESTIGADOR DE LA UNIVERSIDAD AGUSTINIANA. SE ENCUENTRA VINCULADO AL GRUPO DE INVESTIGACIÓN PARRHESÍA.  
ORCID 0000-0001-5608-1426

### **CÉSAR AUGUSTO PULGA CRUZ**

LICENCIADO EN CIENCIAS SOCIALES DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. MAGISTER EN DOCENCIA DE LA UNIVERSIDAD DE LA SALLE. ACTUALMENTE ES ESTUDIANTE

DEL DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL DE LA UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS. INVESTIGADOR DE LA LÍNEA DE INVESTIGACIÓN DIÁLOGO Y MEMORIA DEL COLECTIVO PENSAMIENTO PEDAGÓGICO CONTEMPORÁNEO. DOCENTE DE CIENCIAS SOCIALES DEL COLEGIO SORRENTO IED.  
[CPULGA@EDUCACIONBOGOTA.EDU.CO](mailto:CPULGA@EDUCACIONBOGOTA.EDU.CO); [PULGACESAR1@GMAIL.COM](mailto:PULGACESAR1@GMAIL.COM).  
ORCID 0000-0002-4994-6548.

**DIANA YASMÍN REYES RÍOS**  
DOCTORA EN EDUCACIÓN, DOCENTE DE LA SED  
[DIYASMINREYES@GMAIL.COM](mailto:DIYASMINREYES@GMAIL.COM)  
ORCID 0000-0002-2792-3759

**DIEGO PEREIRA RÍOS**  
PROFESOR DE FILOSOFÍA Y RELIGIÓN, MAGÍSTER EN TEOLOGÍA LATINOAMERICANA POR LA UNIVERSIDAD JOSÉ SIMEÓN CAÑAS DE EL SALVADOR. MONTEVIDEO, URUGUAY, [PEREIRA.ARJE@GMAIL.COM](mailto:PEREIRA.ARJE@GMAIL.COM).  
ORCID 0000-0002-2202-915X

**EDWIN CAMILO SAAVEDRA ESPITIA**  
LICENCIADO EN CIENCIAS SOCIALES DE LA UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS, MAGISTER EN FILOSOFÍA DE LA UNIVERSIDAD JAVERIANA, ESPECIALISTA EN PSICOANÁLISIS Y CULTURA ICJG Y ESTUDIANTE DEL DOCTORADO EN FILOSOFÍA DE LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID  
[CAMILOSAAVEDRA304@GMAIL.COM](mailto:CAMILOSAAVEDRA304@GMAIL.COM)  
ORCID 0000-0003-4749-3677

**IRIS HELENA ARTEAGA MARTÍNEZ**  
FUNDACIÓN UNIVERSITARIA DEL ÁREA ANDINA, ESTUDIANTE DE DERECHO.  
[IARTEAGA@ESTUDIANTES.AREANDINA.EDU.CO](mailto:IARTEAGA@ESTUDIANTES.AREANDINA.EDU.CO)

**JAIRO SEGUNDO GÓMEZ BARRERA**  
LICENCIADO EN FILOSOFÍA DE LA UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS. ESPECIALISTA EN GERENCIA DE PROYECTOS EDUCATIVOS Y MAGÍSTER EN EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD COOPERATIVA DE COLOMBIA. ESTUDIANTE DEL DOCTORADO EN EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS. DOCENTE DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL. INVESTIGADOR MIEMBRO DE LA LÍNEA DIÁLOGO Y MEMORIA DE LA CORPORACIÓN PENSAMIENTO PEDAGÓGICO CONTEMPORÁNEO. VINCULADO AL GRUPO FILOSOFÍA, ÉTICA Y EDUCACIÓN RECONOCIDO POR COLCIENCIAS.  
[JAIRGOMEZ823@GMAIL.COM](mailto:JAIRGOMEZ823@GMAIL.COM)  
ORCID 0000-0002-5087-0253

**JAZMÍN ADRIANA RUBIANO RUBIANO**

LICENCIADA EN HUMANIDADES Y LENGUA CASTELLANA. MAGÍSTER EN INVESTIGACIÓN SOCIAL INTERDISCIPLINARIA Y MAGÍSTER EN COMUNICACIÓN, DESARROLLO Y CAMBIO SOCIAL. DOCTORANDA EN EDUCACIÓN Y CULTURA DE LA UPTC. INVESTIGADORA INTEGRANTE DEL COLECTIVO PENSAMIENTO PEDAGÓGICO.

[ADRIANARUBIANO1984@GMAIL.COM](mailto:ADRIANARUBIANO1984@GMAIL.COM)

ORCID 0000-000-0018-8520

**JHON ALEJANDRO NOVA TORRES**

LICENCIADO EN HUMANIDADES Y LENGUA CASTELLANA DE LA UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS. MAGISTER EN EDUCACIÓN DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA. DOCENTE DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL. INVESTIGADOR INTEGRANTE DEL COLECTIVO PENSAMIENTO PEDAGÓGICO. INVESTIGADOR DE LA LÍNEA DE INVESTIGACIÓN DIÁLOGO Y MEMORIA.

[JHONNOVA@COLEGIOCUNDINAMARCA.EDU.CO](mailto:JHONNOVA@COLEGIOCUNDINAMARCA.EDU.CO)

ORCID 0000-0002-5429-963X

**JORGE RIVAS MEDINA**

PROFESOR DE ESTADO, LICENCIADO EN EDUCACIÓN, MAGÍSTER EN HISTORIA DE CHILE, DIRECTOR DEL COLEGIO ARAUCARIAS CORDILLERA DE PUENTE ALTO, SANTIAGO, CHILE

[JARM2010.12@GMAIL.COM](mailto:JARM2010.12@GMAIL.COM)

**JONATHAN FERNANDO MEDINA ZAPATA**

MAGÍSTER EN FILOSOFÍA CONTEMPORÁNEA

**MARCIA PAOLA MÁRQUEZ CETINA**

TRABAJADORA SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA. MAGISTER EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. COORDINADORA E INVESTIGADORA DE LA LÍNEA DE INVESTIGACIÓN DIÁLOGO Y MEMORIA DEL COLECTIVO PENSAMIENTO PEDAGÓGICO CONTEMPORÁNEO. TRABAJADORA SOCIAL DEL PROGRAMA AULAS DE APOYO PEDAGÓGICO DEL COLEGIO LAS AMÉRICAS IED. VOLUNTARIA EN LA ORGANIZACIÓN TRASNACIONAL RODEEMOS EL DIÁLOGO.

[MARCIAPAOLAMC@GMAIL.COM](mailto:MARCIAPAOLAMC@GMAIL.COM)

ORCID 0000-0001-9462-5455

**MARITZABEL ACOSTA ACOSTA**

LICENCIADA EN EDUCACIÓN PARA LA PRIMERA INFANCIA DE LA UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA, MAGÍSTER EN EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD EXTERNADO DE COLOMBIA. DOCENTE

**CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS / UNIMINUTO Y LÍDER DE PROYECTOS SOCIALES, DE INVESTIGACIÓN Y EDUCATIVOS. INVESTIGADORA INTEGRANTE DEL COLECTIVO PENSAMIENTO PEDAGÓGICO CONTEMPORÁNEO.**

[MARYACOSTAAC@GMAIL.COM](mailto:MARYACOSTAAC@GMAIL.COM)

ORCID 0000-0002-0684-2810

**MIGUEL ÁNGEL ESCOBAR OTAVO**

TRABAJADOR SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA ESPECIALISTA EN GERENCIA SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD MINUTO DE DIOS. TRABAJADOR SOCIAL DE LA SUBDIRECCIÓN PARA LA DISCAPACIDAD DEL PROGRAMA INTEGRARTE, SEDE BALCANES.

[ESCOBAROTAVO@GMAIL.COM](mailto:ESCOBAROTAVO@GMAIL.COM)

ORCID 0009-0008-4342-3173

**NICOLÁS LARROTA REYES**

ESTUDIANTE DE HISTORIA Y FILOSOFÍA DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA.

ORCID 0000-0001-6892-4566

**NIDIA MILENA HERNÁNDEZ ORJUELA**

ESPECIALISTA EN DIDÁCTICAS EN LECTURA Y ESCRITURA CON ÉNFASIS EN LITERATURA Y LICENCIADA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES Y LENGUA CASTELLANA.

[PROFENIDIAMILENAHERNANDEZ@GMAIL.COM](mailto:PROFENIDIAMILENAHERNANDEZ@GMAIL.COM)



# Índice

<b>Presentación</b>	<b>12</b>
<b>Experiencias, debates y trayectoria de la línea de Investigación Diálogo y Memoria</b> SANDRA PATRICIA RODRÍGUEZ ÁVILA	
<b>El contexto</b>	<b>18</b>
<b>Narrando memorias, sembrando paz. Fundamentos de la Línea de Investigación Diálogo y Memoria</b> MARITZABEL ACOSTA / JAIRO SEGUNDO GÓMEZ BARRERA / MARCIA PAOLA MÁRQUEZ CETINA / ALEJANDRO NOVA TORRES / ADRIANA RUBIANO RUBIANO	
<b>Desafíos de la Línea de Investigación Diálogo y Memoria a la estrategia de sistematización del Colectivo Pensamiento Pedagógico Contemporáneo.</b> ANDRÉS SANTIAGO BELTRÁN CASTELLANOS	
<b>Reflexiones</b>	<b>43</b>
<b>El otro como punto de partida para una memoria dialogada.</b> DIEGO PEREIRA RÍOS	
<b>Una imagen vale más que 6402 muertes.</b> ALEJANDRO NOVA TORRES	
<b>La construcción de la memoria para un futuro esperanzador.</b> MIGUEL ÁNGEL ESCOBAR OTAVO	
<b>Memoria y patología.</b> EDWIN CAMILO SAAVEDRA ESPITIA	
<b>Proyecto de imaginación y reparación simbólica.</b> ÍRIS HELENA ARTEAGA MARTÍNEZ	
<b>Memoria caleidoscópica. Una apuesta por la decolonización epistémica.</b> ADRIANA RUBIANO RUBIANO	
<b>¿Cómo escribiremos la historia?</b> ÁNGELA MARÍA MÁRQUEZ SILVA	
<b>Los “oficios de la memoria” como herramienta pedagógica para una cultura de Paz.</b> CARLOS ANDRÉS ALBERTO SUAREZ	
<b>Contra el terror agonista.</b> JONATHAN FERNANDO MEDINA ZAPATA	
<b>La memoria del pasado reciente, usos y narrativas desde las miradas de maestros y maestras.</b> MARCIA PAOLA MÁRQUEZ CETINA Y CÉSAR AUGUSTO PULGA CRUZ	

**Co-construyendo memorias entre maestras, maestros y estudiantes en el aula. Experiencias nacionales e internacionales** 120

**Momentos pedagógicos de “memoria” para enfrentar el olvido sistémico y la crítica contingencia.**

JORGE RIVAS MEDINA

**La memoria histórica desde la construcción de las narrativas transmedia en la Institución Educativa Santa Ana IESA. Aportes para la construcción de una pedagogía de la memoria.**

ANDRÉS FELIPE GONZÁLEZ MANCHEGO

**Descubriendo juntos el territorio.**

JAIRO SEGUNDO GÓMEZ BARRERA

**Los desaparecidos.**

NIDIA HERNÁNDEZ ORJUELA

**Entre la guerra y la paz, reflexiones desde el aula en torno al posconflicto.**

ANDREA GONZÁLEZ ÁVILA

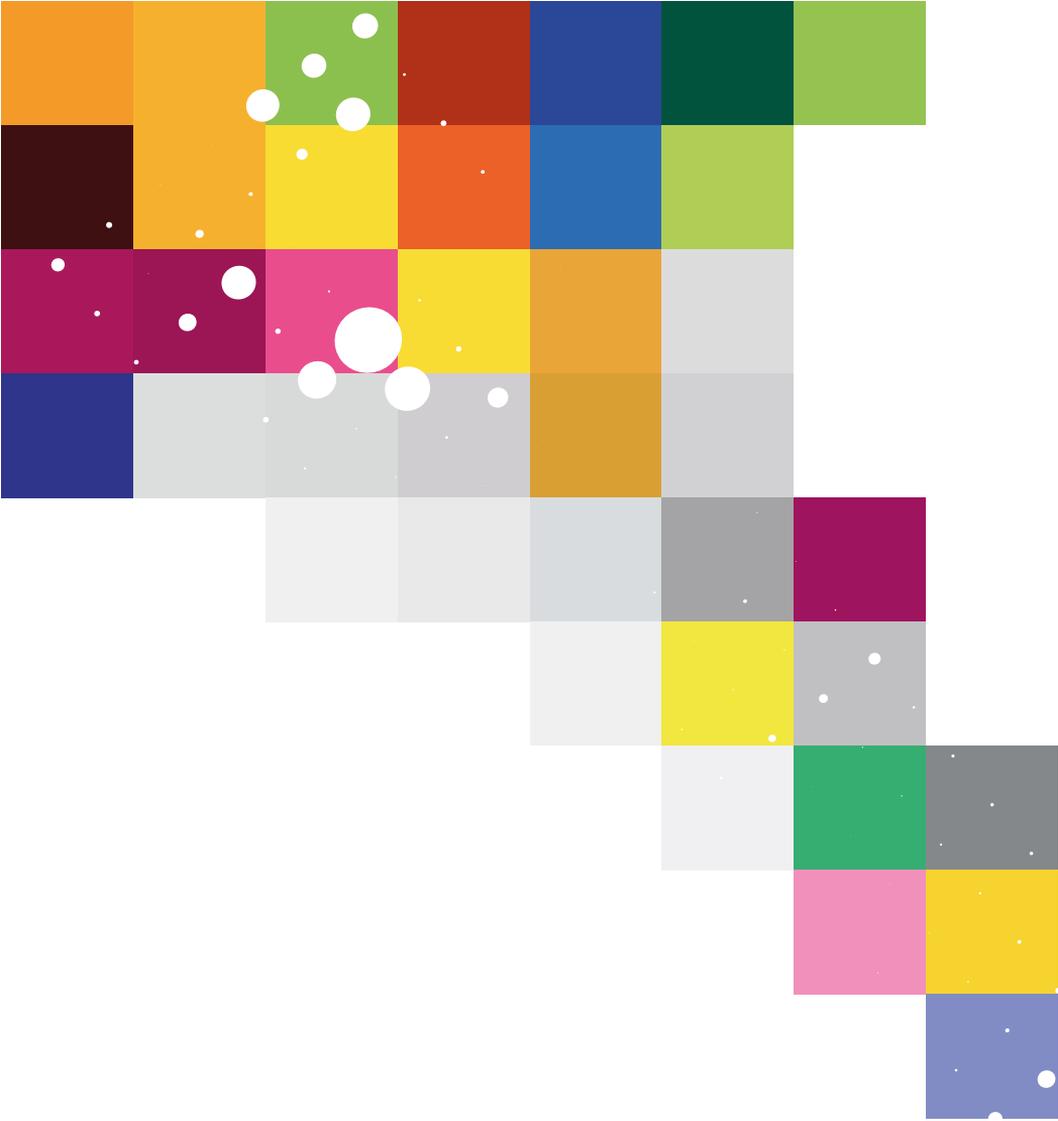
**Otras experiencias** 151

**El arte callejero, una expresión de protesta pacífica en el paro Nacional de Colombia de 2021.**

DIANA YASMÍN REYES RÍOS Y NICOLÁS LARROTA

**Epílogo** 164

MARCIA PAOLA MÁRQUEZ CETINA



## Presentación

### Experiencias, debates y trayectoria de la línea de Investigación *Diálogo y Memoria*

SANDRA PATRICIA RODRÍGUEZ ÁVILA

PROFESORA TITULAR UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Durante los dos años que duró el confinamiento al que nos obligó la pandemia de la Covid-19, los procesos educativos tuvieron que adaptarse de manera abrupta a las nuevas condiciones definidas por las mediaciones tecnológicas y el distanciamiento social. Frente a las políticas de emergencia que se trazaron para mantener las clases en todos los niveles educativos, se hicieron más palpables las desigualdades sociales porque un alto porcentaje de la población no cuenta con recursos tecnológicos ni conexión a internet. En muchas escuelas del país -urbanas y rurales- los maestros tuvieron que disponer de toda su capacidad física y mental para crear mecanismos sustitutos de la presencialidad, en algunos casos haciendo uso de las herramientas de las plataformas virtuales y en otros (donde todas las ayudas tecnológicas eran insuficientes porque las familias no contaban con acceso a estos recursos), con guías de trabajo enviadas por WhatsApp o llevadas a las escuelas a donde los y las docentes se trasladaban para dejar y recoger trabajos que los estudiantes elaboraban, en una modalidad cercana a la educación a distancia.

Desde los primeros meses de esta nueva situación, quienes se ocupan de reflexionar sobre las transformaciones de la cultura contemporánea fueron identificando dos posturas que desde ese momento buscaron explicar los efectos educativos de la pandemia: la primera de estas posturas, consideraba que nos encontrábamos ante la llegada anticipada de un futuro donde entran en obsolescencia las formas educativas institucionales conocidas hasta ese momento, así como los agentes y actores escolares; la segunda, asoció lo ocurrido a un presente distópico caracterizado por “la pérdida de la dimensión pública y común de la escolarización” (Dussel, 2020, p. 2).

En la educación básica y media durante el año 2020 acudimos a lo que Inés Dussel denominó la “domesticación de lo escolar” (2020, p. 4), situación que se extendió a todos los otros niveles de formación y a la actividad académica en general, que adoptó de manera extendida la forma del webinar para el intercambio y el debate sobre los temas y problemas que concentran el debate público del sector educativo. Fue precisamente en una iniciativa de este tipo, promovida por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) que conocí a la maestra Marcia Márquez, en un webinar sobre *Pedagogía de la Memoria e Historia reciente* que se llevó a cabo el 11 de febrero de 2021, en el cual también confluimos con otros colegas de la Universidad Pedagógica Nacional (Nylza Ofir García) y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Diego Arias y Marieta Quintero).

A partir de ese momento, las conversaciones sobre la historia reciente, la historia del tiempo presente, la enseñanza de la historia y la memoria; se convirtieron en temas de conversación con la maestra Marcia Márquez, quien además me permitió conocer la experiencia de la línea de investigación *Diálogo y Memoria* inscrita en el *Colectivo Pensamiento Pedagógico Contemporáneo*. En ese momento consideré de gran relevancia que en medio de las dificultades para concretar encuentros académicos de manera presencial, la línea de investigación *Diálogo y Memoria* se mantuviera activa en la planeación y realización de varias actividades relacionadas con el análisis de los temas referidos a la enseñanza, la memoria, el conflicto armado y las iniciativas de paz.

En la Universidad Pedagógica Nacional nos pareció de gran relevancia que nuestros estudiantes de la Licenciatura en Ciencias Sociales, y en particular del Semillero de historia cultural y educación histórica, se aproximaran a la valiosa experiencia de la línea de investigación *Diálogo y Memoria* a través de una de las emisiones del programa de radio *Ananké, relatos de Clío* de la *Pedagógica Radio*. El 14 de abril de 2021 los profesores David Triana, Marcia Paola Márquez, y César Pulga, compartieron su trayectoria académica con el equipo de trabajo que en ese momento hacíamos parte de *Ananké*.

En aquella oportunidad pudimos evidenciar que el Colectivo y sus redes académicas, así como las líneas de investigaciones que lo componen, se constituyen en formas organizativas que vienen trazando rutas de trabajo académico vinculadas a la reflexión y la fundamentación

de la práctica pedagógica a través de grupos de estudio, de ejercicios de escritura y de eventos de socialización y discusión. La propuesta organizativa de la línea *Diálogo y Memoria* se expresa en un conjunto de actividades en las cuales el equipo de trabajo mantiene un interés permanente por los debates referidos a la memoria, la paz, la verdad y las víctimas.

El libro *La construcción de nuevos caminos: experiencias y retos en las pedagogías de las memorias* al cual la profesora Marcia Márquez me invitó a realizar este texto de apertura, se constituye en un proyecto editorial en el cual se sintetiza parte de la trayectoria de la línea *Diálogo y Memoria*, tanto en su fundamentación como en los desafíos que plantea al *Colectivo Pensamiento Pedagógico Contemporáneo* en su proceso de sistematización y de articulación de las distintas líneas que lo componen.

La primera parte del libro la integran dos capítulos que presentan el objetivo general de la línea *Diálogo y Memoria*, una caracterización conceptual de las categorías que le otorgan su identidad (diálogo, memoria y alteridad) y un análisis de los retos epistemológicos y metodológicos que asume el Colectivo Pensamiento Pedagógico Contemporáneo, al ocuparse progresivamente de preguntas referidas al pasado reciente, en articulación a sus intereses inscritos en la filosofía, la estética y la política.

La segunda parte está compuesta de once textos que se presentan bajo el título *reflexiones*. En su lectura, estos capítulos parecen poner en escena un foro de intervenciones de docentes preocupados por el pasado reciente, donde las autoras y los autores coinciden en el estudio del proceso de paz con las Farc-Ep firmado en 2016 y en el análisis del esclarecimiento de lo ocurrido en el conflicto armado colombiano a propósito de los avances de la Jurisdicción Especial para la Paz (JEP) con el macro caso 03 “asesinatos y desapariciones forzadas presentados como bajas en combate por agentes del Estado”, de los informes de la Comisión de la Verdad y del informe ¡Basta ya!, último texto producido por el Grupo de Memoria Histórica creado por la Ley de Justicia y paz en 2005. Estos capítulos están articulados a varias reflexiones propuestas desde la psicología, la filosofía, la historia reciente y la pedagogía, a propósito de la manera como la memoria se convierte en una práctica para controvertir los pasados consensuados arbitrariamente y para construir escenarios de diálogo que potencien un porvenir distinto para el país.

La tercera parte del libro se compone de *ejercicios de aula* que se presentan en cinco capítulos y establecen un diálogo entre experiencias (colombiana, chilena, salvadoreña y uruguaya), en las que se reivindica el trabajo educativo en torno a temáticas como los derechos humanos, las implicaciones de los asesinatos de jóvenes por parte de agentes estatales que se conoce como “falsos positivos”, el reconocimiento del territorio desde el mismo espacio vital de la escuela, los casos de desaparición forzada ocurridos en la toma y retoma del Palacio de Justicia en 1985, y las implicaciones formativas en la transformación de las concepciones de paz y guerra en Colombia a partir de una lectura de nuestra conformación como nación. Todas estas temáticas se abordan en el aula a través de talleres, reflexiones sobre el cine documental, conversatorios, narrativas, unidades didácticas y recursos transmedia que conducen a sus autores y autoras a distintas reflexiones sobre la importancia de la categoría *memoria* en el trabajo docente.

La última parte del libro presenta un recorrido fotográfico y narrativo por las expresiones de arte público que surgieron entre Bogotá (Cundinamarca) y Armenia (Quindío) durante el estallido social ocurrido en abril de 2021 y un epílogo en el cual se destaca la importancia de analizar la memoria colectiva del país a propósito de la violencia política. En este último apartado se resalta el trabajo de la línea *Diálogo y Memoria*, en particular la dinámica del grupo de estudio, la realización de conversatorios, columnas y videocolumnas que se encuentran publicadas en YouTube y en el medio alternativo de comunicación Quira Medios. También se presenta un breve recorrido de las distintas iniciativas que la línea *Diálogo y Memoria* ha concretado entre las cuales se mencionan, algunas que hemos compartido con el equipo docente, como el programa de radio emitido por *Ananké, relatos de Clío* en abril de 2021 y el *Encuentro: Análisis y Discusión en relación con la memoria y sus pedagogías* realizado en noviembre de 2021.

El epílogo muestra la actividad constante de este equipo de docentes que incluso, como lo señalé al inicio de este prólogo, en medio del confinamiento mantuvo su trabajo de reflexión y escritura en torno a sus preocupaciones centrales. El distanciamiento obligatorio no detuvo los esfuerzos de este colectivo docente, lograron contagiar de este impulso a maestros y maestras no solamente del país, sino como se aprecia en este libro, de otras latitudes, permitiendo construir

proyectos colectivos con colegas de Chile y Uruguay, quienes a través de sus escritos hacen visibles otras experiencias como la denominada “Cómplices pedagógicos”, una red de docentes de América Latina.

Precisamente en el contexto de pandemia, mientras los profesores de la línea *Diálogo y Memoria* avanzaban en la consolidación de su trabajo, una motivación parecida nos llevó a Diego Arias de la Universidad Distrital, Graciela Rubio de Chile y Paula González de Argentina, a producir un breve libro sobre los pasados violentos en la escuela (Arias, González, Rodríguez y Rubio, 2022). Nuestra publicación se cruza con varias de las preocupaciones que se presentan en las reflexiones y ejercicios de aula que se compilan en este libro, se complementan con elaboraciones sobre la trayectoria de la historia reciente en su dimensión curricular en ciencias sociales y en historia, en la formulación de reformas educativas en cada uno de nuestros países y en la configuración de políticas de la memoria.

Finalmente, considero que este ejercicio editorial de quienes conforman la línea *Diálogo y Memoria*, puede contribuir a ampliar la reflexión sobre las rutas de trabajo ya establecidas por este colectivo y a trazar nuevos horizontes de reflexión que permitan acceder a otros problemas que igualmente, se pueden abordar desde el campo de estudios de la memoria, aprovechando el carácter plural y multidisciplinar del grupo de autores y autoras. Precisamente, en la afirmación de la trayectoria y la definición de nuevos intereses de estudio, considero sugerente el planteamiento del profesor Jorge Rivas Medina, quien en su capítulo declara lo siguiente:

Tengo la convicción que el sistema vigente en Chile, el neoliberalismo post dictatorial, ha bregado por un olvido sistémico; se ha manifestado en demasiadas ocasiones el “gatopardismo” de cambiar algo para dejarlo todo igual. De ahí la necesidad de seguir educando desde la memoria viva y desde la construcción de un “pacto social” en donde nos sintamos representados todas y todos, pero, especialmente, los postergados de siempre: mujeres, disidencias sexuales, pueblos ancestrales, pobres, trabajadores, trabajadoras, niños y niñas, todos y todas aquellas a quienes el Estado Subsidiario, los ha puesto en un segundo plano.

Como se aprecia en esta breve cita, a la vez que se valora el camino recorrido para seguir educando desde “la memoria vida”, lo que efectivamente se ha llevado a cabo desde varias de las áreas del currículo y en el marco de proyectos transversales en la escuela y en otros escenarios educativos, también se expresa un interés por entender el sistema vigente que está inscrito en el modelo neoliberal en el cual como lo expresa Nelly Richard, impera una cultura del simulacro en la que está a punto de desvanecerse “la memoria de las dictaduras latinoamericanas” por efecto, como ocurre también en nuestro contexto, de los consensos oficiales con respecto al pasado, y de la “hegemonía tecnoinstrumental de formas vaciadas de antagonismos” (Richard, 2007, 86), en los que pueden aparecer los reclamos, como expresa el profesor Rivas “de los postergados de siempre”.

## Referencias bibliográficas

Dussel, Inés. (2020). La escuela en la pandemia. Reflexiones sobre lo escolar en tiempos dislocados. *Práxis Educativa*, 15, <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.15.16482.090>

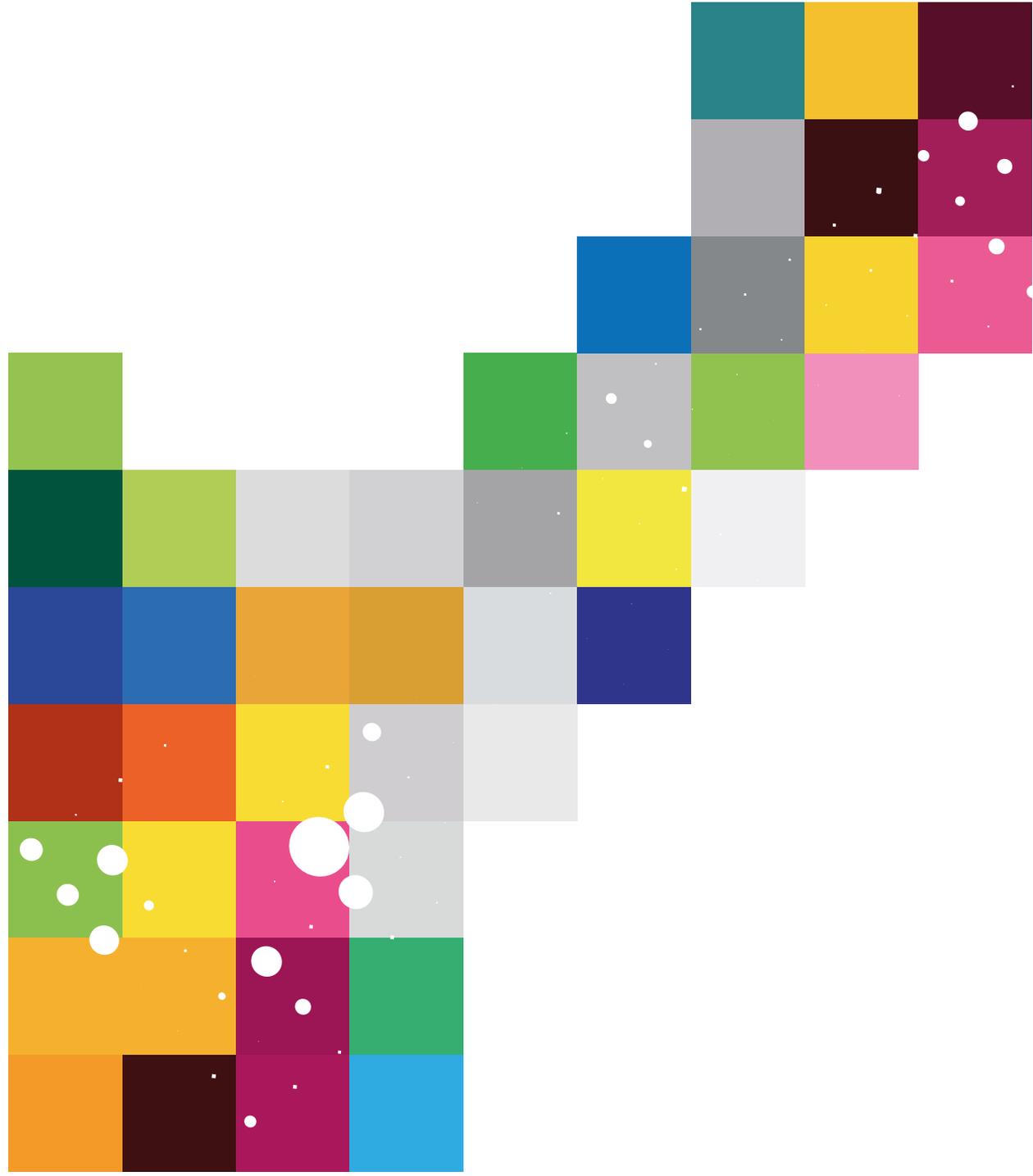
Richard, Nelly. (2007). *Fracturas de la memoria: Arte y pensamiento crítico*. Siglo XXI.

Arias Gómez, D.H., Rodríguez Ávila, S.P., González, M. P y Rubio, G. (2022). *Pasados violentos en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. Colombia, Argentina y Chile*. Editorial Universidad del Rosario

## El Contexto



Línea de investigación Diálogo y Memoria.



## **Narrando memorias, sembrando paz. Fundamentos de la Línea de Investigación Diálogo y Memoria<sup>1</sup>**

**MARITZABEL ACOSTA ACOSTA  
JAIRO SEGUNDO GÓMEZ BARRERA  
MARCIA PAOLA MÁRQUEZ CETINA  
ALEJANDRO NOVA TORRES  
JAZMÍN ADRIANA RUBIANO RUBIANO**

La línea de investigación *Diálogo y Memoria* surge en el marco del Colectivo Pensamiento Pedagógico Contemporáneo, a partir de los intereses que algunos de los integrantes muestran frente al reconocimiento de la memoria colectiva en el conflicto armado, entendiéndola como compiladora de narrativas violentas, pero también como constructora de un tejido social que contribuya a la resignificación de los hechos y a la dignificación de las víctimas; con el ánimo de aportar en la consolidación de una cultura de paz y al reconocimiento de los derechos humanos.

En este contexto se interpelan los acontecimientos ocurridos en Colombia, en torno al proceso de paz y los nuevos escenarios posacuerdo, que desde diferentes contextos y saberes disciplinares, deben ser abordados para construir un país en torno a la memoria de un pueblo que, a lo largo de la historia, ha sufrido las consecuencias de la guerra desde distintas esferas sociales. Lo anterior hace necesario que se reconozcan las dinámicas regionales y las violencias estructurales y culturales que se desarrollan en los territorios y, que han afectado la consolidación de un proyecto nacional desde la construcción misma de la república, en palabras de William Ospina:

---

<sup>1</sup> Un resumen de este texto se presentó como ponencia en la IV Pre-Bienal Internacional en Educación y Cultura de Paz: “Territorios, violencias y derechos humanos en tiempos de fragilidad”, que se llevó a cabo del 25 al 29 de octubre de 2022, en Ciudad de México, México.

La república no era el nombre de un proyecto nacional coherente sino el nombre de un conjunto de negocios particulares, de proyectos de casta [...]. La nuestra fue siempre una democracia de fachada; lo importante no eran los derechos y la dignificación de los individuos; lo importante no eran la igualdad de oportunidades, la igualdad ante la ley, la protección de la vida, la honra y los bienes de los ciudadanos: lo importante eran las formalidades, el papel sellado, los discursos pomposos, todo lo que cupiera, no en la compleja realidad sino en el golpe de una frase elocuente. (Ospina, 2013, p. 45)

Del mismo modo, la deslegitimación del conflicto es un reflejo de la realidad nacional vista desde una perspectiva fragmentada, individual y cómoda, cuando esta debe ser comprendida desde la complejidad de sus relaciones, la heterogeneidad de sus costumbres, de sus habitantes y el reconocimiento de sus problemáticas sociales.

Dicha deslegitimación ha hecho que se desconozcan las problemáticas sociales de Colombia, tales como: el desplazamiento forzado, el despojo territorial, la desaparición forzada, los asesinatos a líderes y lideresas sociales, entre otros. Lo anterior, provocado por la ausencia estatal, que se vio reflejada en el discurso de algunos de los funcionarios del periodo presidencial de Iván Duque Márquez, especialmente por el entonces director del Centro Nacional de Memoria Histórica, Darío Acevedo (febrero de 2019 a 7 de julio de 2022) quien enunció en el 2019 que:

Ese es un tema de mucha controversia, hay quienes sostienen que lo vivido en Colombia fue un conflicto armado, algo así como un enfrentamiento entre el Estado y unas organizaciones levantadas contra él; otros piensan que fue una defensa del Estado de una amenaza terrorista y de unas organizaciones que habían degenerado en su perspectiva política al mezclarse con el secuestro, el narcotráfico y los crímenes de lesa humanidad. **Aunque la ley de víctimas dice que lo vivido fue un conflicto armado eso no puede convertirse en una verdad oficial.** (Rutas del Conflicto, 2022).

Posturas como la expuesta previamente, aumenta el desconocimiento frente a la realidad nacional y siembra indiferencia

entre algunos habitantes de las ciudades que no han sido afectados directamente por el Conflicto Armado. De allí, se origina el interés de la línea de investigación que reconoce que la sociedad en su conjunto, también ha sido protagonista en la perpetuación de la violencia, desde la indolencia, el silencio, la normalización de los hechos violentos y la focalización de acciones dirigidas hacia las grandes urbes. No obstante, también la línea exalta el papel de una sociedad civil “[...] activa, con significativos aportes y experiencias para la construcción de la paz [...] promoviendo transformaciones positivas en medio de la confrontación, que han permitido que los derechos humanos y la paz tengan una defensa sólida desde la sociedad civil”. (CEV, 2022, p. 8)

De lo anterior se desprende la necesidad de que, desde diferentes escenarios epistemológicos y pedagógicos, se generen discusiones acerca de la memoria y sus implicaciones en los relatos de país, que se han manejado por décadas, pero que podrían ser transformados a partir de la reflexión, así como de las acciones que de ella se deriven. El reconocimiento de lo ocurrido en nuestro país ha sido el resultado de múltiples esfuerzos, como el de las organizaciones de víctimas, la voluntad política de algunos sectores y las apuestas de paz que históricamente se han gestado en nuestro país, tal es el caso de la firma del acuerdo de paz con las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia - Ejército del Pueblo (FARC-EP), que permitió la creación del Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición, cuyas instituciones han aportado verdad, justicia y reparación a las víctimas. En escenarios escolares, una de las apuestas ha sido la Cátedra de la paz que junto con las iniciativas de maestros han generado un aporte significativo en el abordaje de la memoria sobre los sucesos que han marcado la historia de nuestro país.

La implementación de la Cátedra de la Paz cuya finalidad es en primera medida “fomentar el proceso de apropiación de conocimientos y competencias relacionados con el territorio, la cultura, el contexto económico y social y la memoria histórica” (Decreto 1038 de 2015) supone un reto pedagógico, al abordar nuevos conceptos desde diversos elementos curriculares, que llevan a que maestros y maestras sean quienes asuman una responsabilidad que pueda aportar a “reconstruir el tejido social, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución” (Decreto 1038 de 2015).

De ahí que la línea procure desde las experiencias profesionales, educativas y pedagógicas, proyectar espacios dialógicos que ejerciten la recuperación de la memoria en pro de la construcción de la paz. Para lograrlo, se requiere el reconocimiento de la existencia de las voces de las víctimas, que han sido invisibilizados por la fuerza del discurso imperante o como señala Jelin (2002) son memorias silenciadas, memorias indecibles y prohibidas, pero que son conservadas en los recuerdos individuales y puestas en el escenario de lo público al ser reveladas y contadas.

En resumen, el objetivo general de la línea es comprender el papel de la memoria en el conflicto armado en Colombia para establecer un diálogo de saberes interdisciplinario, con el fin de construir una memoria colectiva que permita avanzar en la consolidación de una cultura para la paz. Para ello, se propone como tarea identificar las categorías más relevantes de las memorias del conflicto armado en Colombia, propiciando escenarios dialógicos que visibilicen prácticas culturales y educativas.

## **Memoria y Pedagogía. Un diálogo ético**

La línea de investigación *Diálogo y Memoria* surge del interés por aportar en la construcción de una sociedad, que reflexione sobre la violencia, la memoria y el diálogo; visibilice prácticas culturales y educativas y promueva una cultura de paz. Este ejercicio parte de la escuela, pero trasciende los límites de ella, cuestionando el papel que media el diálogo y la memoria en la construcción de las verdades, convirtiéndose en escenario para contar la historia desde los protagonistas, a partir de las narrativas, busca propiciar escenarios de participación conjunta para crear subjetividades personales y colectivas, que reconozcan al otro, su lugar en la historia y su papel en la construcción de una memoria colectiva.

La visibilización de los constructos en torno a los diálogos de saberes desde lo educativo y lo cultural, será otro de los componentes importantes que promoverán la memoria, la resignificación y las apuestas pedagógicas para la paz, por ello, uno de nuestros campos

de acción será el contexto pedagógico, porque reconocemos en él, un factor social importante en el desarrollo del país, en el que se forjan también el pensamiento crítico, la colectividad, la creatividad y la oportunidad de soñar con otra Colombia posible; donde pueda haber multiplicidad de voces, se pueda pensar diferente y los escenarios de diálogo, construcción de memoria colectiva y cultura para la paz no sean una utopía.

Teniendo en cuenta lo anterior, la Línea Diálogo y Memoria ha venido trabajando en la construcción de unas categorías de estudio, que permitan a sus integrantes profundizar en los conceptos clave, que sustentan las discusiones y que contribuyan a tener una visión más profunda frente a la memoria y el diálogo. Para ello, se estableció un grupo de estudio, en el que se integraron nuevos conceptos relacionados con el objetivo de la línea, tales como: diálogo, memoria, memoria colectiva, memoria histórica, alteridad, olvido, verdad, empatía, entre otros. Algunos de estos serán abordados a continuación:

## **Diálogo como apuesta ética y estética**

Una de las maneras para conocer el mundo es a partir de las palabras; las palabras se hacen forma y a partir de ellas recreamos ideas y significados. La palabra dota de sentido aquellos elementos que difícilmente podemos describir con los gestos y por ende en la palabra hablada encontramos una manera de conocer al alter, de entender lo que piensa y saber su historia.

Al hablar del proceso comunicativo, nos enseñan en la escuela que existe emisor, receptor, canal y mensaje; solo a través de los años y la experiencia, empezamos a notar que este proceso no es tan simple y que hay variados elementos que lo enriquecen.

En el diálogo encuentra el escenario propicio para comprender el mundo y la manera en que otros viven, es el lugar en que confluyen puntos de vista y desde la doxa se pueden construir nuevos significados, no solo epistémicos, sino también de sentido de vida. Pero no basta con construir significados, es necesario que la palabra se convierta en acción, pues la palabra sola carece de sentido y la acción por sí sola

no encuentra su significado: “no hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión y, por ende, que no sea praxis” (Freire, 2005, p. 105).

Existen diferentes posturas para abordar el diálogo. Desde la tradición hermenéutica, más exactamente desde Gadamer (2007), el diálogo es posible en la medida en que seamos capaces de interactuar y usar el lenguaje de manera respetuosa e igualitaria. De hecho, la experiencia del mundo es dialógica, así como la interacción y la forma en que experimentamos el mundo.

Otra postura relevante frente al diálogo es la propuesta por Bajtín (1985), quien lo concibe como una alternancia de voces que pueden o no estar de acuerdo, lo importante es que a partir del diálogo se interpreta la voz del otro en el intercambio de voces que llevaría a una retroalimentación. De hecho, para el autor la vida en sí misma es dialógica. Al vivir participamos de un diálogo a través de mensajes que suscitan respuestas en el receptor. El dialogismo se hace posible cuando los mensajes son actualizados a partir de la lectura de los signos compartidos socialmente. Allí se hace posible la polifonía, que sería el cruce de diversos discursos que aparecen en la interacción social, más específicamente en el diálogo con los otros.

La polifonía es un elemento retador, ya que implica comprender que las palabras pueden tener varios significados y que no solo las propias construyen nuevas realidades, sino que, por el contrario, debe existir una apertura a la transformación que dé cabida a diferentes voces desde el diálogo colectivo; para ampliar la mirada, construir nuevas perspectivas y generar aprendizajes.

El diálogo se guía por el espíritu de descubrir algo nuevo, su tono es exploratorio e inquisitivo. «Incluye el compromiso al desarrollo del propio proceso de intercambio comunicativo, una necesidad de “tratar las cosas” hasta que se llega a un entendimiento significativo o acuerdo entre los participantes» (Burbules, 1993, como se citó por Grupo Menon, 2005, p. 9).

Así, el diálogo no es estático; por el contrario, su dinamismo es una propuesta de transformación permanente, en la cual se debe entender que cada persona cuenta con su visión de mundo, una visión que se ve mediada por factores sociales, culturales, políticos y

económicos, que inciden directamente en la persona, quien a partir de estos elementos construye su verdad, que será confrontada con otras, no para ser violentada, atacada o negada sino para ser enriquecida.

Desde la perspectiva pedagógica de Freire (2012) el diálogo sería ante todo una exigencia existencial. Es un encuentro que no se reduce al acto de depositar ideas en otro. Hace parte más bien de la reflexión y acción de los sujetos que propendan por la transformación y humanización del mundo. El diálogo posibilita la búsqueda de la verdad, pero no una que se impone, sino una que surge precisamente a partir de éste.

Para Freire (2012) no habría diálogo si no existe una fe profunda en los demás, que sin embargo no es ingenua, pues se debe ser consciente de que en ocasiones los seres humanos pueden estar enajenados. Dicha fe se basa más en la consciencia de que el ser dialógico puede hacer, crear y transformar en pro de la lucha por su liberación. El diálogo es un acto creador, que no puede convertirse en un instrumento del cual eche mano un sujeto para conquistar a otro, “es así como no hay diálogo si no hay un profundo amor al mundo y a los hombres” (Freire, 2005, p. 72).

En el contexto de la escuela, es válido mencionar que “El diálogo es la unión del profesor y los alumnos en el acto conjunto de conocer y re-conocer el tema que se trata [...]. En vez de transferir el conocimiento estáticamente como una posesión fija del profesor, el diálogo requiere una aproximación dinámica al tema” (Shor y Freire, 1987, p. 14). En tal sentido, la escuela debe garantizar un diálogo que permita la construcción conjunta, la escucha activa y la pregunta, como acciones reflexivas que contribuyan a cimentar un pensamiento crítico y propositivo, que aporte a la recomposición del tejido social y a la transformación de narrativas violentas.

De acuerdo a lo anterior, el diálogo se construye en espacios sociales diversos, cada persona que participa en este responde a los marcos sociales que han influido en su memoria individual, así, “Estos marcos son portadores de la representación general de la sociedad, de sus necesidades y valores” (Halbwachs, 1984, como se citó en Jelin, 2002, p. 20), es decir, para el caso de la Línea Diálogo y Memoria, el diálogo se ha constituido en un elemento esencial para la construcción conjunta de conocimiento en los campos de la memoria, pues es desde allí, que se construyen las posibilidades de comprender la violencia sociopolítica:

la narrativa permite “abrir las puertas del dolor en el presente con miras a reconfigurar el futuro reconstituyendo y validando una memoria crítica, empoderada y pública, que se configura ya no desde un dolor impotente, sino uno proyectivo hacia la reparación integral” (Herrera y Merchán, 2014, p. 1).

## Memorias

Reflexionar sobre la Memoria es un deber y una necesidad de la sociedad, pues marca los caminos que conducen hacia la verdad, la justicia y la no repetición. Entender la memoria como pura y fiel es un error, la memoria es una elaboración que evoca las imágenes, los recuerdos y la imaginación de las personas que vivenciaron lo acontecido, no existe en ella una voz única, hay una alta dosis de subjetivación en su elaboración y por esto no hay una fuente única de memoria.

Ahora bien, cuando se evoca la idea de memoria, puede que surja al mismo tiempo la idea de historia, como aquella memoria oficial, escrita e incontrovertible, sin embargo, la memoria y la historia, como señalaremos más adelante, son categorías que si bien se encuentran y comúnmente son abordadas de manera complementaria, requieren de una discusión más profunda que reconozca no solo sus puntos convergentes sino también sus diferencias, atendiendo a la idea de una memoria que se gesta en el seno de una narrativa colectiva que reconoce la otredad.

### 1.1. La dicotomía entre la Memoria y la Historia

Después de la Segunda Guerra Mundial, se inician los estudios de la memoria, lo cual implica el reconocimiento de su propia complejidad, por ende, exponer una única definición de memoria es problemático, ya que generaría una tensión entre los diferentes factores que inciden en su construcción, en palabras de Jelin (2002):

[...] hay una tensión entre preguntarse sobre lo que la memoria es y proponer pensar en procesos de construcción de memoria, de memorias en plural, y de disputas sociales acerca de las memorias, su legitimidad social y su pretensión de verdad (p.19).

Por otra parte, la memoria no se puede estudiar únicamente desde una perspectiva, esto debido a que los estudios de la misma han sido abordados desde múltiples disciplinas, cada una de las cuales ha aportado significativamente a su desarrollo. Para aproximarse a una mirada más precisa sobre lo que implica la memoria, Jelin (2002) señala que existen dos posibilidades de trabajar con ella:

[...] como herramienta teórico metodológica, a partir de conceptualizaciones desde distintas disciplinas y áreas de trabajo, y otra como categoría social a la que se refieren (u omiten) los actores sociales, su uso (abuso, ausencia) social y político, y las conceptualizaciones y creencias del sentido común. (p. 19)

En el discurso en que emerge el término memoria, es inevitable adentrarnos al elemento que hace referencia a la historia, reconociendo la distinción entre ambas, ya que a pesar de estar inevitablemente relacionadas, no es lo mismo hablar de memoria que de historia, esta manera de diferenciar ambos conceptos, es señalada por Maurice Halbwachs de la siguiente manera:

La historia es, sin duda, la colección de los hechos que más espacio han ocupado en la memoria de los hombres. Pero leídos en los libros, enseñados y aprendidos en las escuelas, los acontecimientos pasados son elegidos, cotejados y clasificados siguiendo necesidades y reglas que no eran las de los grupos de hombres que han conservado largo tiempo su depósito vivo. En general, la historia sólo comienza en el punto en que acaba la tradición, [...]. (Halbwachs, 1995, p. 212)

La historia pretende rescatar los hechos del pasado y describirlos de una manera detallada, tomando sucesos clave y dotándolos de significados, que parten de subjetividades propias, con el fin de contar de una manera determinada aquello que ocurrió; su objetivo es enseñar

el pasado, para poder articular los hechos, que de otra manera serían acciones aisladas entre sí. Es decir, la historia posibilita “tender un puente entre el pasado y el presente y restablecer la continuidad interrumpida” (Halbwachs, 1995, p. 213).

De esta manera, la historia analiza los hechos desde una mirada externa y lejana, que no puede documentar los detalles que otorga la vivencia, pues no hay quién la cuente, a partir de su propia experiencia.

Por el contrario, la memoria se conserva en la medida en que los pueblos permanezcan vivos, por consiguiente, al desaparecer algunos de sus integrantes, esta memoria se va transformando, cambiando así parte de los recuerdos colectivos, conservando fragmentos de esa memoria colectiva. Al respecto Halbwachs (1995) afirma que “si la duración de la vida humana se doblara o triplicara, el campo de la memoria colectiva, medido en unidades de tiempo, sería mucho más extenso” (p. 215).

En este sentido la historia y la memoria colectiva riñen, pues mientras la primera se conserva como única, la segunda puede variar, porque su soporte radica en las personas y sus relatos están limitados en el espacio y en el tiempo y dependen también de los marcos sociales de la memoria en que se encuentren inmersos.

Entendemos los marcos sociales como el grupo de valores y elementos culturales, a través de los que se generan intercambios; en los que se decide qué será recordado y qué no, soportando las memorias colectivas. Dichos marcos se desarrollan y están sujetos a los condicionamientos culturales del grupo social y se relacionan con el entretreído de tradiciones; por lo tanto, las memorias sociales varían dependiendo del marco social que las sustenta.

Así debemos distinguir la historia de la memoria, pues la memoria se apoya en el recuerdo, parte de él y de su vivencia plena, y por ello, es válido afirmar que la memoria colectiva se observa como una corriente de pensamiento continua, esto quiere decir que quienes rememoran retienen el pasado, de una manera viva, conservándolo de forma personal y en la conciencia del grupo; elementos que la sociedad mantiene y conserva como algo propio, como recuerdos vividos “estos recuerdos tienden a desaparecer con el tiempo si no son evocados conjuntamente con otros involucrados en tales acontecimientos” (Muller & Bermejo,

2013, p. 250), a diferencia de la memoria oficial en la que ciertos sucesos históricos son almacenados, interpretados, organizados y socializados desde una perspectiva institucional, cuya finalidad es el mantenimiento del orden establecido.

Para la memoria colectiva existe un elemento importante que es el diálogo con el alter, es decir la confrontación con la experiencia del otro, que se resignifica de manera permanente; de hecho, no es posible que se haga memoria colectiva, cuando no se evoca con los otros la experiencia.

Parafraseando a Halbwachs (1995), toda memoria colectiva se sustenta en un grupo limitado que conserva su recuerdo en un marco cronológico y espacial. Cuando se habla de memoria, no se trata de revivir los hechos en su realidad, sino de resituarlos en los marcos de la historia.

## 1.2. Memoria Colectiva

La memoria es un tema de gran complejidad, ha sido debatido y tomado como objeto de estudio por múltiples disciplinas, dentro de las que se encuentran: la psicología social, la neurobiología, el psicoanálisis, la sociología, el trabajo social y la pedagogía.

Algunas de estas disciplinas nos hablan de las facultades psíquicas y los procesos mentales, las zonas del cerebro y los procesos químicos involucrados en la memoria, el papel del inconsciente en la explicación de los olvidos, el desarrollo del yo y la noción de trauma. Estas inquietudes, aunque fundamentales, no son de interés de la línea de investigación, como sí lo son las que hacen referencia a los fenómenos sociales.

Así, encontramos pertinente las preguntas que Elizabeth Jelin se hace frente al estudio de la memoria en su investigación *Los Trabajos de la Memoria*: ¿Cómo está presente lo social en los procesos de memoria? ¿Cómo se recuerda?, ¿Cuándo se recuerda? y ¿Cómo la memoria se ancla a los factores culturales? (Jelin, 2002).

En palabras de Jelin (2002), la capacidad de recordar u olvidar es singular:

Cada persona tiene «sus propios recuerdos», que no pueden ser transferidos a otros. Es esta singularidad de los recuerdos, y la posibilidad de activar el pasado en el presente —la memoria como presente del pasado, en palabras de Ricoeur (1999: 16)— lo que define la identidad personal y la continuidad del sí mismo en el tiempo. (p. 19)

Ricoeur (2000) relaciona la memoria con la narración, que se hace significativa con la experiencia, ya que, a partir de la función narrativa, la memoria es incorporada a la identidad, porque la comprensión que podemos tener de nosotros mismos es ante todo narrativa y temporal. Lo que a su vez se vincula con estructuras ideológicas que funcionan como sistemas integradores en las memorias fundacionales. La identidad narrativa personal o colectiva es susceptible de ser afectada por la dimensión temporal, volviéndola inestable y vulnerable.

En la identidad, se evidencian algunos rasgos de adhesión a un grupo social, que a su vez, hace que se distancie de otros, en tal sentido, la memoria y la identidad “no son cosas sobre las que pensamos sino con las que pensamos” (Jelin, 2002, p. 25), dado que estas dos no se superponen, sino que están inmersas en la subjetividad de quienes integran los grupos sociales; en el caso de la memoria, incluye además las experiencias pasadas y la actualización que de estas se hace en el presente.

Esas formas de pensar están relacionadas con lo que Maurice Halbwachs, denomina los marcos sociales, que son aquellas ideas sociales y culturales con las que una persona se vincula desde su nacimiento, que influye en las concepciones que se tienen de la vida, del hacer y del ser social, son aquellos pensamientos preconcebidos en el cuerpo colectivo e inmersos en los medios e instituciones sociales, en los cuales se apoyan las memorias (Halbwachs, citado por Jelin, 2002).

En tal sentido, “Las memorias individuales están siempre enmarcadas socialmente” (Jelin, 2002, p. 20). Las memorias transitan entre lo individual y lo colectivo, entre las relaciones e interacciones sociales, entre los códigos culturales, las narrativas, los valores, los rituales y las conmemoraciones, es decir, que están presentes en las visiones de mundo que se encuentran en las instituciones sociales, en la familia, la religión y la clase social.

En palabras de Halbwachs (1995), los marcos sociales y culturales en los cuales hemos crecido, marcos que son históricos y cambiantes, imprimen en nosotros la singularidad del cuerpo social, allí construimos nuestros recuerdos personales y es en ese pasado vivido, donde se apoyará nuestra memoria.

Asimismo, solo es posible recordar cuando se recupera la posición de los acontecimientos pasados en los marcos de la memoria colectiva, lo cual implica, que esta se reconozca como una memoria viva, que se encuentra presente en el grupo social, lo que a su vez posibilita a los sujetos rememorar.

Para Maurice Halbwachs, la historia vivida se distingue de la historia escrita, en tanto que un individuo sostiene y conserva la imagen de su pasado, a partir del marco vivo que le proporciona dicha historia, de hecho, “el recuerdo es en gran medida una reconstrucción del pasado con la ayuda de datos tomados prestados al presente [...]. No hay en la memoria vacío absoluto” (Halbwachs, 1995, p. 210).

En contraste, desde la postura de Ricoeur (2000), con la narrativa se configura aquello que se reconoce como propio y es rememorado; el olvido surgiría más bien del desgaste, de la repetición que repercute en que se rompan los hilos del presente con el pasado, dado que algunos relatos se van vaciando de sentido, porque no se basan en la experiencia, sino en palabras que empiezan a sentirse como ajenas, pues se alejan de la memoria viva.

También relacionado con el olvido (Namer como se citó por Jelin 2002), afirma que aquellas memorias que no encuentren espacio en esa reconstrucción narrativa se convierten en olvidos; y estos, al igual que las memorias, transitan en escenarios de disputa, entre la memoria oficial, la memoria colectiva y las memorias silenciadas.

Los actores sociales, la institucionalidad, las asociaciones de víctimas, encuentran aquí un punto de cohesión o de lucha, en donde las reinterpretaciones del pasado desempeñan un papel fundamental, “[...] La intención es establecer / convencer / transmitir una narrativa, que pueda llegar a ser aceptada.” (Jelin, 2002, p. 39), por la sociedad en general, es decir, que se convierta en hegemónica.

Encontramos pues, en este punto, relatos socialmente aceptados, que son aquellos que se cimientan en la historia oficial y relatos privados, que aunque ocultos a los ojos de la sociedad, siguen vivos en el ámbito privado, en la transmisión oral, en un grupo o colectivo, es así, como estos relatos, se convierten en “prácticas de resistencia frente al poder” (Jelin, 2002, p. 41), que deben tener cabida en la escuela, una escuela que de-construya los relatos oficiales, para darle cabida también a los relatos de resistencia, a las memorias silenciadas.

### 1.3. Alteridad

Todo diálogo implica el reconocimiento de la alteridad, no obstante, este debe tener la pretensión de reconocer al otro, no de imponer un punto de vista y mucho menos de juzgar las condiciones del otro, ya que “nos hemos formado siendo altamente capaces de conversar acerca de los otros y altamente incapaces de conversar con los otros” (Skliar, 2006, p.154).

En primer lugar, los nichos del hogar y la escuela se convierten en escenarios de construcción de la subjetividad, de los valores, de los prejuicios, de los temores, lo que ocasiona que el poder convivir con el otro no sea un ejercicio dialógico, sino de tolerancia. Esta implica la desaparición de la escala de valores de una de las partes, mientras que el diálogo presupone la coexistencia de múltiples escalas de valores sometidas a una revisión crítica permanente.

En segundo lugar, la escuela se ha convertido en el espacio de la crítica personal, es decir, se juzga al otro pero sin tener una comprensión del mismo; cada individuo parece ser la medida de las cosas, lo que le da el derecho de juzgar al otro con su escala individual de valores, por lo tanto, en lugar de comprender la esencia del “otro”, se termina hablando de él, desde una construcción ficcional, a la que cada individuo le da el nombre de: Yo.

Con base en lo anterior, se podría decir que, frecuentemente, se habla del otro sin interactuar con él, sin conocerlo a profundidad, sin darle una oportunidad de defenderse o que pueda darse a conocer.

En la escuela es posible que la ignorancia frente a las asignaturas sea superada cuando los estudiantes aprenden español, inglés, matemáticas, etc. Sin embargo, la ignorancia frente al otro es evidente, ya que muchos estudiantes no se dan la oportunidad de conocerse a profundidad, de cuestionar su *yo*, frente al otro.

El reconocimiento del otro debe empezar por combatir la ignorancia sobre las preguntas que surgen de él, “alteridad no es todo aquello que no somos, sino más bien todo aquello que no sabemos” (Skliar, 2006, p.155). Lo que desconocemos del otro no debe ser tomado como algo nominal, sino como algo personal, es decir, se hace necesario conocer las motivaciones, circunstancias, carácter, procedencia y genealogía del otro, para saber cómo comprenderlo desde su alteridad, sin que necesariamente sea antagonista, más bien las diferencias han de generar el encuentro dialógico.

Teniendo en cuenta lo anterior, en el marco del análisis de la segunda guerra mundial, Todorov plantea la idea de la necesidad de una memoria ejemplar, es decir, una memoria que reconozca la humanidad del otro, o sea, la del victimario, para entender sus motivaciones y desde allí, plantear una memoria para la no repetición de hechos violentos. “[...] Tal como lo ha entendido Todorov, dos son las exigencias que deben cumplir los trabajos de la memoria: fidelidad para con el pasado y utilidad en el presente.” (Saravia, 2015, p. 125).

La alteridad tiene como fin último, el develar el amor por la verdad, o en palabras de Nietzsche, “nuestro amor por la verdad se conoce más que nada, en la manera que tenemos de recibir las “verdades” que “otros” nos ofrecen; entonces dejamos traslucir si realmente amamos la verdad o nos amamos a nosotros mismos” (Nietzsche, 1999, p. 94). Si nuestro yo es más fuerte que la verdad, entonces nos amaremos a nosotros mismos; si por el contrario, recibimos las verdades de los otros, habremos llegado a una verdad, construida con el amor a los otros.

Ahora bien, una vez que se han aclarado los elementos que componen la alteridad: el reconocimiento del otro, la coexistencia de valores, la comprensión de la esencia del otro, el cuestionamiento del yo frente al otro, el diálogo para comprender al otro, la memoria ejemplar y el amor para recibir las verdades del otro, se puede concluir que:

[...] la relación existente entre pedagogía y memoria está basada en la alteridad, es decir en el reconocimiento y en el respeto por el otro en el marco de una práctica democrática, contextual y transformadora, entretejiendo de esta manera pasado, presente y futuro. (Ortega, Merchán & Villafañe, 2014, p. 68)

## Corolario

A partir de las categorizaciones que los integrantes de la línea han esgrimido, surgen escenarios de reflexión y debate, que no necesariamente implican una misma mirada sobre lo planteado, pues aquí, los disensos construyen nuevas miradas que nutren el discurso colectivo e individual y le apuestan a imaginar en esta articulación academia-sociedad, un nuevo país que camine en dirección a la construcción de paz, es decir, que permita los disensos y la posibilidad de diálogo entre distintos actores, reconociendo además, que la paz puede ser posible si se admite la existencia de violencias directas y estructurales, que han incidido en la consolidación del conflicto en Colombia, de igual manera, es fundamental que se considere el valor de los acuerdos generados entre contrarios como ocurrió con los Acuerdos de la Habana.

La Línea de Investigación Diálogo y Memoria, coloca aquí la siembra que aspira se vuelva cosecha, como una creación colectiva que debe comprometer a todas las fuerzas sociales, no resignadas a dejar el país en manos de los violentos y de las violencias.

## Referencias bibliográficas

Bajtín, M. (1985). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI Editores.

Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad. (2022). *Guía para la Pedagogía del Volumen sobre los Hallazgos y las Recomendaciones para la no Repetición*.

Constitución Política de Colombia. (20 de julio de 1991). *Constitución Política de Colombia*. [http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion\\_politica\\_1991.html](http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991.html)

Danesh, H. (2006). Hacia una teoría integradora de la educación para la paz. *Diario de la educación para la paz*, 3(1). <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17400200500532151>

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores, S.A. <http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadeloprimido.pdf>

Gadamer, H. (2007). *Verdad y método*. Sígueme.

Grupo Menon. (2005). <http://menon.eu.org/>. Obtenido de Diálogo sobre el diálogo: <http://menon.eu.org/material/Booklet%20Spanish.pdf>

Halbwachs, M. (1995). Memoria colectiva y memoria histórica. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas REIS*, 209-219. [http://ih-vm-cisreis.c.mad.interhost.com/REIS/PDF/REIS\\_069\\_12.pdf](http://ih-vm-cisreis.c.mad.interhost.com/REIS/PDF/REIS_069_12.pdf)

Herrera, M. & Merchán, J. (2012). Pedagogía de la Memoria y Enseñanza de la Historia Reciente. En: R. García (Ed.), *Las Luchas por la Memoria*. (pp. 137-156). Fondo Editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas. [https://www.researchgate.net/publication/255983260\\_PEDAGOGIA\\_DE\\_LA\\_MEMORIA\\_Y\\_ENSEÑANZA\\_DE\\_LA\\_HISTORIA\\_RECIENTE\\_1](https://www.researchgate.net/publication/255983260_PEDAGOGIA_DE_LA_MEMORIA_Y_ENSEÑANZA_DE_LA_HISTORIA_RECIENTE_1)

Jelin, E. (2002). *Los Trabajos de la Memoria Memorias de la Represión*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores. <http://www.centroprodh.org.mx/impunidadayeroyhoy/DiplomadoJT2015/Mod2/Los%20trabajos%20de%20la%20memoria%20Elizabeth%20Jelin.pdf>

Ministerio de Educación Nacional. (25 de mayo de 2015). Decreto número 1038 de 2015. *Por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz*. <https://diario-oficial.vlex.com.co/vid/decreto-numero-1038-2015-571203254>

Muller, F., & Bermejo, F. (2013). Las fuentes de la memoria colectiva: los recuerdos vividos. *Revista de Psicología*, 31 (2), 247-264. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rp/v31n2/a04.pdf>

Nietzsche, F. (1999) *Todos los aforismos*. Leviatán.

Ospina, W. (2013). *Pa' que se acabe la vaina*. Planeta.

Ortega, P., Merchán Y. & Villafañe, G. (2014). *Enseñanza de la Historia Reciente y Pedagogía de la Memoria: emergencias de un debate necesario*, en: Pedagogía y Saberes No. 40. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación. 2014, pp. 59-70

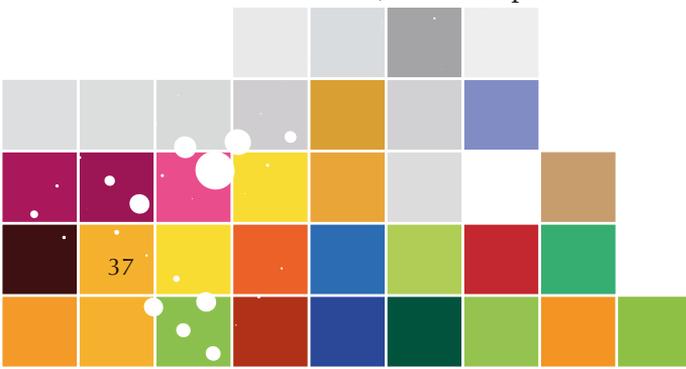
Ricoeur, P. (2000). *La memoria, la historia, el olvido*. Fondo de cultura económica.

Rincón S. & Brito N. (2022). La renuncia de Dario Acevedo: entre polémicas, tutela y negación del conflicto armado. Rutas del Conflicto. <https://rutasdelconflicto.com/notas/la-renuncia-dario-acevedo-polemicas-tutela-negacion-del-conflicto-armado>.

Saravia, G. (2015). La memoria en Tzvetan Todorov: una cuestión personal, teórica y política. Universidad Carlos III de Madrid. Actas I Congreso internacional de la Red española de Filosofía. ISBN 978-84-370-9680-3, Vol. VI (2015): 119-132.

Shor, I. & Freire, P. (1987) *Miedo y osadía la cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Buenos Aires. Siglo XXI Editores.

Skliar, C, 2009, FRAGMENTOS DE EXPERIENCIA Y ALTERIDAD en Experiencia y alteridad en educación. (pp. 143-160). Homo Sapiens Ediciones.



## Desafíos de la línea de Investigación Diálogo y Memoria a la estrategia de sistematización del Colectivo Pensamiento Pedagógico Contemporáneo

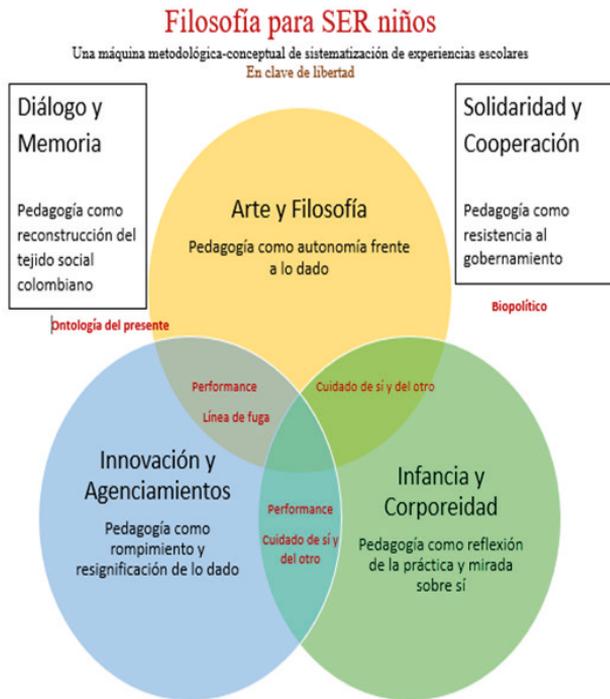
ANDRÉS SANTIAGO BELTRÁN CASTELLANOS

A pie de página del capítulo denominado *¿Qué es el Colectivo Pensamiento Pedagógico Contemporáneo?*, texto donde se hace memoria y describe el horizonte conceptual y metodológico que ha demarcado el caminar de esta agrupación de docentes que surge en 2015 con el propósito de fortalecer sus innovaciones escolares mediante la escritura de estas se enuncia que,

En 2019, un grupo de maestros dinamizado por Marcia Paola Márquez Cetina propone la creación de una cuarta línea de investigación denominada “Diálogo y Memoria”, aunque han desarrollado un trabajo independiente y alejado de esta concepción, por decir así, posestructuralista de la sistematización, su caminar ha permitido potenciar una arista en la teorización de Filosofía para SER niños, a saber, la importancia del contexto para hacer de la innovación una apuesta de paz. En un próximo libro que reúne algunos trabajos de la línea, se incluirá un capítulo que profundizará en las relaciones entre la línea y el colectivo. (Beltrán, 2023a, p. 21)

El presente texto se propone como la materialización de aquella promesa manifestada, fundamental en la comprensión de las dinámicas adelantadas. Hasta la emergencia de la línea Diálogo y Memoria el colectivo se compone de tres líneas de investigación: Arte y Filosofía, Innovación y Agenciamientos, Infancia y Corporeidad. La articulación de estas dio como resultado una máquina conceptual y metodológica denominada “Filosofía para SER niños” cuyo funcionamiento se describe en los libros: *Filosofía para Ser niños. Tomo I. Sistematización como técnica de sí* (Beltrán, 2023b) y *Filosofía para Ser niños. Tomo II. Relatos desde el acontecimiento: las marcas en la piel de la maestra y el maestro* (Beltrán, Guzmán, Piedrahita, 2023).

Hoy, se suma una quinta línea de investigación: *Solidaridad y Cooperación*, que se postula a partir de *Sopa de letras. Reflexiones de pensamiento pedagógico contemporáneo sobre escuela y pandemia* (Beltrán, 2020). Esta publicación hace un balance de los estragos a nivel escolar ocasionados por las cuarentenas estipuladas por los gobiernos locales para enfrentar la COVID 19 y expone a modo de corolario que es necesario generar focos que resistan el embate de los dispositivos biopolíticos, cuyo despliegue ha evidenciado que la vida de muchos importa poco, cuando de defender el sistema económico y de privilegios se trata. El tercer número de la revista *Transformación Colectiva* (2022) está dedicado a las problematizaciones propias de esta línea de investigación. El proceso es dinamizado por Carmen Elisa Cárdenas Ruiz.



Esquema del autor

Las líneas se presentan como las dimensiones del camino que debe transitar el docente que adelanta la escritura de su experiencia de innovación escolar. El núcleo de problematización de estas es sólido: la línea de Arte y Filosofía enfatiza en lo teórico, la de Innovación y Agenciamientos en la experimentación y la de Infancia y Corporeidad

en la reflexión del Ser y del Hacer del docente. El paso de una línea a otra se facilita por las categorías articuladoras: performance, línea de fuga, cuidado de sí y cuidado del otro. Estas son las que le imprimen un aire posestructuralista a la estrategia. El posestructuralismo es aquella corriente teórica que inicia a finales del segundo tercio del siglo XX, liderada por algunos pensadores franceses que problematizan los universales y los cimientos esencialistas de la fenomenología y los determinantes del estructuralismo en la constitución de los sujetos.

El *performance* es una apuesta primordialmente estética y política inspirada en Rancière, este autor apela por increpar las posiciones predeterminadas a los sujetos. Las *líneas de fuga* una apuesta estética y ética retomada de Deleuze y Guattari que permite hacer del escape de lo instituido la consigna de la creatividad. El *cuidado de sí y cuidado del otro* es una propuesta ética y epistemológica emanada de Foucault, que incorporada al plano escolar problematiza la libertad. Como se observa en la gráfica, tanto la línea de Diálogo y Memoria, como la de Solidaridad y Cooperación no interactúan directamente con las otras desde las categorías articuladoras, la conexión se realiza, respectivamente, desde las categorías *Ontología del presente* y *biopolítica* que, aunque se presentan como exteriores, son fundamentales para dar cuenta de las actuales formas de gobierno.

La línea de Diálogo y Memoria aterriza la reflexión en la pregunta, ¿cómo puede la escuela postularse como un escenario para sanar las heridas de la guerra y reconstruir el tejido social? La innovación no solo es el ejercicio de potenciar el aprendizaje de contenidos y desarrollar procesos de pensamiento, debe constituirse en la posibilidad de hacer de la escuela el epicentro de ese mundo otro que anhela la sociedad colombiana. El equipo de la línea ha realizado un juicioso trabajo teórico y en terreno que permite entender la actual lucha por el pasado que se entabla en el país como la sedimentación y tensión entre los procesos de visibilización del dolor y el negacionismo de quienes en nombre de intereses particulares o de clase justifican el horror.

En los análisis realizados no se recurre a grandes narrativas, sino a la reconstrucción de cómo el conflicto armado ha marcado a los involucrados, no solo a las víctimas, quienes deben ser el epicentro de las acciones de reparación, sino a los victimarios -es preciso tratar de comprender cómo se pudo gestar un proceso de deshumanización tan cruel para combatir las causas estructurales-. Las sociedades legitiman

la ferocidad de sus héroes de acuerdo con la sevicia de los monstruos que ellas misma generan. Los seres humanos cargamos con el peso de los años encima: conocimientos, errores, aciertos, responsabilidades y culpas compartidas. La historia es una de las maneras de darle sentido al ahora. Todo lo que creemos, anhelamos y aborrecemos es producto de un proceso. No solo la biografía determina, la configuración del espacio que se comparte está impresa en el cuerpo.

Las principales diferencias entre las iniciativas de la línea y la estrategia general del colectivo se encuentran a nivel epistemológico y metodológico; mientras la línea abriga los elementos analíticos de la corriente historiográfica ‘Historia reciente’, en Filosofía para SER niños se proponen los retomados de Foucault por la red ‘Historia del presente’ para interrogar por las formas de gobierno neoliberal “que conllevan el despliegue de una serie de técnicas de gobierno que se orientan a la producción de sujetos responsables. Técnicas de subjetivación que reemplazan las técnicas del Estado social” (Castro-Gómez, 2013, p. 247). Filosofía para SER niños es una apuesta por desgubernamentalizar la subjetividad, una herramienta para devenir en un docente otro identificando los dispositivos de saber y poder que configuran la subjetividad.

La historia reciente toma metodológicamente la memoria para visibilizar el dolor que ha aquejado al país en el marco del conflicto armado y que la narración historiográfica oficial ha negado. Sus dinamizadores estiman “reconocer unas configuraciones en clave de una pedagogía de la memoria [...]. Categorías que contribuyen al agenciamiento y fortalecimiento de políticas de la memoria, articuladas con la enseñanza de la historia reciente” (Ortega et al., 2014, p. 69). Específicamente, en la línea de Diálogo y Memoria -como es explícito en el texto *Narrando memorias, sembrando paz* que describe el horizonte conceptual adoptado- se privilegia la perspectiva de Tzvetan Todorov y Maurice Halbwachs para este objetivo.

En nombre del Colectivo, agradezco sacudir el andamiaje de Filosofía para SER niños con su parresía, ese decir veraz que Michel Foucault describe como elemento primordial del maestro en la Antigüedad y que es preciso reincorporar al ethos del actual. No es fácil tratar las problematizaciones que aquí se exponen, son aspectos del conflicto armado que aterrizados al contexto escolar develan el dolor

de un gran número de colombianos a un segmento de la sociedad que prefiere ignorar o silenciar. Me intimida exponer estos temas, muchos de quienes lo han hecho han sido silenciados por las balas, no obstante, el coraje esgrimido por los integrantes de la línea ha desatado algunos nudos en la garganta.

## Referencias bibliográficas

Beltrán, A. (2020) (Comp.). *Sopa de letras. Reflexiones de pensamiento pedagógico contemporáneo sobre escuela y pandemia*. Proyecto Editorial medio pan y un libro.

Beltrán, A. (2023a). ¿Qué es el Colectivo Pensamiento Pedagógico Contemporáneo? (pp. 16 – 24). En: Beltrán, A. 2023 (Comp.). *Filosofía para Ser niños. Tomo I. Sistematización como técnica de sí*. Secretaría de Educación de Bogotá – Universidad Cafam.

Beltrán, A. (2023b) (Comp.). *Filosofía para SER niños. Tomo I. Sistematización como técnica de sí*. Secretaría de Educación de Bogotá – Universidad Cafam.

Beltrán, A; Guzmán, R; Piedrahita, A. (2023). (Compiladores). *Filosofía para SER niños. Tomo II. Relatos desde el acontecimiento. Las marcas en la piel de la maestra y el maestro*. Secretaría de Educación de Bogotá – Universidad Cafam.

Castro-Gómez, S. (2013). *Historia de la gubernamentalidad I: Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*. Siglo del Hombre.

Ortega Valencia, P., Merchán Díaz, J., & Vélez Villafañe, G. (2014). Enseñanza de la historia reciente y pedagogía de la memoria: emergencias de un debate necesario. *Pedagogía y Saberes*, (40), 59-70.

TRANSFORMACIÓN COLECTIVA. (2022). Solidaridad y Cooperación. Número 3.

# Reflexiones

## **El otro como punto de partida para una memoria dialogada<sup>2</sup>**

**DIEGO PEREIRA RÍOS**

### **Introducción**

En Latinoamérica debemos recuperar la memoria. La dificultad de saber la verdad, la seducción de un primer mundo como horizonte realizador, ha sido el arma que han utilizado los que nos oprimen. Esconder e intentar desaparecer las pruebas materiales de quienes se han levantado contra ellos, se ha configurado en la gran táctica para desestabilizarnos. Las voces de los desaparecidos que claman justicia y liberación, siguen siendo silenciadas. Aún en medio de esta situación militantes, líderes sociales, líderes indígenas, hombres y mujeres de lucha y de paz, que han sabido romper las barreras del miedo, nos gritan, nos llaman, nos hablan. Debemos escuchar sus voces y recuperar la memoria para generar una cultura del diálogo a partir del Otro que sigue sufriendo. En este texto esbozo algunas ideas de cómo dialogar con la memoria desde y con los Otros.

### **A la escucha de la memoria**

Nadie puede escapar a la memoria. Ella es parte constitutiva de la naturaleza humana. A nivel personal, quien no toma contacto con ciertos hechos que la memoria guarda y que dan forma constituyente a la propia identidad, corre el riesgo de no comprenderse a sí mismo. En este sentido es necesario reconocer la posibilidad de la misma memoria de olvidar, no por decisión de ella, sino como un acto inconsciente. A nivel comunitario, la memoria puede ser mejor cuidada y protegida,

---

2. Este capítulo fue incluido en el libro publicado por su autor, "La fe cuestionada. Aportes desde la existencia", Ed. Pieco, Córdoba, 2022, pp. 106-113. Tanto para el autor como para el equipo editorial, es importante su inclusión en el libro por haber sido escrito en el marco del desarrollo de la experiencia.

pues supera la capacidad de un solo sujeto y se convierte en una tarea intersubjetiva. De ahí que hacer memoria junto a otros, conformando un nosotros, nos garantiza el alcance de las metas que podemos proponernos. Sin duda, la tarea de hacer memoria estará matizada y condicionada por dichas metas, por eso a la hora de indagar en la memoria debemos tener claro el sentido, el para qué lo hacemos.

Escuchar la memoria es un ejercicio vital, no sólo para conducir éticamente la inteligencia, sino que, sobre todo, es necesario para orientar el corazón. Cuando nos preguntamos, *¿para qué queremos hacer memoria?*, no puede ser solo un ejercicio a modo de pasatiempo, pues recordar no es un juego. Partiendo de la sociedad latinoamericana, como tarea comunitaria de nuestros pueblos, hacer memoria es una cuestión de vida o muerte. Hacer memoria y revisar la historia puede generar en nosotros dos reacciones: el rechazo y la negación de lo nuevo descubierto (sea por miedo u horror), o el hundimiento en una angustia existencial que nos haga perder el rumbo (sea por vergüenza o rencor). Para ello debemos aprender a *convivir* con la memoria. Como afirma un filósofo francés en la actualidad: “convivimos con ella, con la nuestra y con la de nuestros predecesores, porque las relaciones entre los hombres y mujeres son relaciones de memoria, relaciones entre vivencias y experiencias de un pasado y un presente que no coinciden” (Mèlich, 2010, p. 154).

En este tiempo posmoderno, la importancia de la memoria ha sido olvidada. Se vive más en el presente, en el aquí y ahora. ¿Mañana? ¡Quién sabe! Por eso debemos reaprender a escuchar a la memoria que no es una empresa fácil, sino que es un proceso costoso pues no debemos hacerlo solos. Como tarea comunitaria, podemos hablar de tres dimensiones de la memoria: la biográfica, la comunicativa y la cultural. Las tres son necesarias para una sana construcción de la memoria. La *biográfica* colabora en la construcción del sujeto que se piensa en el presente pero que quiere saber quién es. La *comunicativa* ayuda al colectivo del cual se forma parte en donde se da el intercambio de los recuerdos personales y enriquecen los relatos. La *cultural*, hace alusión a la tradición de la cual provienen todos los del grupo, que ayuda a combatir los individualismos y que no depende solamente de una cierta generación epocal, sino que apunta al conjunto. Esta es la más importante pues: “la memoria es un decisivo agente de configuración del sentido, capaz de articular cualesquiera intervalos de un presente permanentemente contextualizado y operativo” (Duch y Chillón, 2012, p. 403).

## Recrear un diálogo desde la memoria

De lo ya dicho, hacemos memoria para mejorar nuestra comunicación con los que están a nuestro lado, trayendo al presente el pasado para proyectarnos al futuro. La comunicación la hacemos mediante el lenguaje. Un lenguaje que debe ser conciliador, que debe buscar la escucha atenta y la palabra sincera. Recordando que “la acción humana trasladada al campo social es interacción, y el mejor modelo para explicarla, pues no sólo es el vehículo, sino el paradigma racional de la comunicación” (Nieto, 1997, p. 294), debemos provocar un diálogo que nos acerque y nos ayude a comprendernos mejor. Si bien podemos coincidir con el autor citado, creemos que debemos aceptar este paradigma racional, pero no por eso quedarnos inamovibles. Lo que queremos transmitir es la necesidad de recrear un lenguaje que supere el egocentrismo eurocentrista desde donde hemos aprendido a entender al *logos*. El *cogito* cartesiano sigue aún muy anclado en nuestra conciencia histórica, determinación primera de las sociedades occidentales, y no nos permite pensar el diálogo en un sentido superador.

Para Panikkar es necesario un *diálogo dialogal* que implica un decir y un escuchar, pero siempre en un segundo lugar. Es una actitud diferente a una imposición de cierta verdad que se cree poseer, intentando primero escuchar para luego hablar; comprender y posteriormente responder. Este diálogo dialogal busca cimentar una cultura de la paz y la concordia, por eso es un método que:

presupone, por un lado, una cierta intención que va más allá de los intereses particulares de los participantes y es comúnmente conocida como deseo de verdad, [y por otro], la superación de la epistemología del cazador. Es decir, esa actividad dirigida a la caza de informaciones realizada por la razón instrumental separada del resto del ser humano y sobre todo del amor. (Panikkar, 2006, p. 53-54)

En este sentido, dialogar desde el respeto de lo que se guarda en la memoria nos puede llevar al conocimiento de la intimidad del otro que, al hablar del Otro como una comunidad, hablamos de conocer la historia interna y profunda de la historia humana.

Debemos superar la lógica argumentativa que se sostiene en la creación de conceptos para describir la realidad. Cuando hablamos de

la memoria y de su transmisión por medio del lenguaje todos utilizamos palabras que son símbolos que expresan “la experiencia colectiva de un pueblo y a las que, por tanto, pueden atribuírseles muchos sentidos” (Panikkar, 2006, p. 59). Las sociedades más tradicionales mantienen su memoria colectiva, dándole la capacidad de la organización de la totalidad de la vida que implica tanto la organización de la actualidad inmanente, como la apuesta a la trascendencia futura. Al mirar nuestro mundo, sentimos que hemos perdido esa doble capacidad: valorar la memoria como cuidado de la historia y la apuesta a un futuro utópico que funja como un resorte que nos lleve a un mañana mejor y necesario. Estas explicaciones “ponen de manifiesto que la función de la memoria colectiva no se ha extinguido ni puede hacerlo, por más que haya sufrido una sensible mutación en el mundo moderno” (Duch y Chillón, 2012, p. 404).

## El Otro como punto de partida

Una falencia que podemos comprobar en la posmodernidad es cierta pérdida de memoria que supera lo únicamente psicológico y que tiene que ver con diversos factores políticos y sociológicos, manipulados por una racionalidad que excluye infinitos aspectos culturales del colectivo. Por ello “aprender a hacer memoria pasa por aprender otra palabra, una palabra más cercana a la literatura y el arte” (Mèlich, 2012, p. 89). Con ello, para hacer memoria, debemos partir del Otro y lograr la desconstrucción del subjetivismo logocéntrico. Si queremos construir juntos un nuevo horizonte de comprensión debemos partir del Otro, de sus vivencias y experiencias, de sus luchas, fracasos, alegrías y sueños, y generar un nosotros donde “no es un yo el que mira, sino un nosotros, y no es un todos los hombres los que miran con nosotros, sino algunos, los de nuestra diversidad y parcialidad” (Roig, 1981, p. 23). Este pensar desde y con el Otro son las condiciones de posibilidad de un nuevo diálogo constructor de memorias que aboguen por la justicia.

Con Dussel intentamos crecer en la validación de “la razón del Otro” que son todos aquellos que han sido históricamente silenciados: el indio, el negro, la mujer, los niños, el anciano, el homosexual, y tantos otros sujetos que no cuentan en la lógica neoliberal que nos envuelve. Cuando elaboramos discursos que intentan recuperar la memoria, no podemos dejar de insistir en la ausencia de todos ellos, que no por no estar físicamente no están presentes, sino que hay en todo ello una

intencionalidad de no hacerlos aparecer ante nuestra conciencia. Esto es negar la realidad de una historia reciente que nos es propia, y que tiene como clave la vida del Otro que me mira pidiendo justicia. Como afirma Gabilondo “la presencia se da como la archiestructura se presenta, esto es como huella, como marca de una ausencia irreductible del sentido en el presente, como lo presente se ofrece tachado” (2001, p. 185).

Esto implica un momento *analéctico*<sup>3</sup> que nos abre al ámbito metafísico, situándonos ante el otro desde el reconocimiento al oír su voz:

el punto de partida de su discurso metódico es la exterioridad del otro; su principio no es el de identidad sino el de separación, distinción [donde] saber escuchar su palabra es tener conciencia ética; no poder interpretar adecuadamente dicha palabra, porque irrumpe desde más allá del fundamento, es aceptarla simplemente por respeto a su persona. (Dussel, 2011, p. 238-239)

Y al recibir su palabra de este modo, con una actitud de humildad, descubrimos en ella una memoria cansada de una opresión sistemática y postergada en la historia. Por ello, la voz del Otro, y el diálogo entre ambos, debe interpelarnos. Interpelar nuestra forma de seguir entendiendo el mundo y a nosotros mismos. Al escuchar al Otro, al diferente de lo que pauta la cultura hegemónica, escuchamos una voz que reclama liberación, y afirma Dussel que “el liberador que toma como propia la interpelación del pobre, al final es declarado igualmente culpable por la moral vigente” (Dussel, 2005, p.150).

## Conclusión

Necesitamos seguir dialogando para recuperar y reconstruir nuestra memoria. Desde la escucha del Otro, en un rompimiento con la forma de pensar acostumbradamente viciada por el poder como necesidad de dominio. Recuperar la memoria de nuestros pueblos en

un horizonte de justicia. La historia más reciente ha descubierto –en el sentido de des-cubrir algo que estaba encubierto- tantas voces que han

---

3. Para Dussel analéctico refiere al hecho por el cual todo ser humano o todo pueblo se sitúa siempre más allá del horizonte de totalidad.

sido acalladas por el dominador. En este sentido recuperar la memoria de las voces que siguen hablando y que heredamos como pueblo, como humanidad, es una tarea no sólo sanadora, sino que nos implica en un proceso de liberación. ¿Cuántas historias tendenciosamente hemos aprendido y que nos hacen sentir extranjeros en nuestra propia tierra? Por eso recordar juntos es necesario, sí como tarea personal, pero sobre todo como tarea colectiva intentado reconstruir el pasado del cual provenimos para construir el futuro al cual aspiramos.

Debemos embarcarnos en un proyecto mediado por una nueva razón, una razón que parte del Otro y que sea un proyecto liberador. La liberación implica trabajar la conciencia ética que conlleva una acción práctica (Dussel), un pensar para un hacer que tenga como meta la justicia. Pero por ello, lo primero es trabajar sobre la memoria:

las búsquedas y el trabajo de memoria sirven para identificar a todas las personas que tuvieron que ver con el sufrimiento inicial, para relevar en detalle lo acontecido, para entender causas y consecuencias del acontecimiento, para profundizar en él. (Jelin, 2012, p.89)

Y esta tarea debemos hacerla desde el reconocimiento respetuoso del Otro, de aquél que ha sido invisibilizado en nuestra historia que aún sigue luchando y resistiendo junto a nosotros, aunque no lo veamos. El Otro es un prójimo que puede sacudir nuestra conciencia y despertarnos a unirnos en una misma memoria que debemos recuperar.

## Referencias bibliográficas

Duch, L; Chillón, A. (2012). *Un ser de mediaciones. Antropología de la comunicación*, Vol. 1. Herder.

Dussel, E. (2005). *Ética del discurso y ética de la liberación*. Trotta.

\_\_\_\_\_. (2005). *Filosofía de la liberación*. Fondo de Cultura Económica.

Gabilondo, Á. (2001). *La vuelta del otro. Diferencia, identidad, alteridad*. Trotta.

Jelin, E. (2012). *Los trabajos de la memoria*. Instituto de Estudios Peruanos.

Mèlich, J.C. (2010). *Ética de la compasión*. Herder.

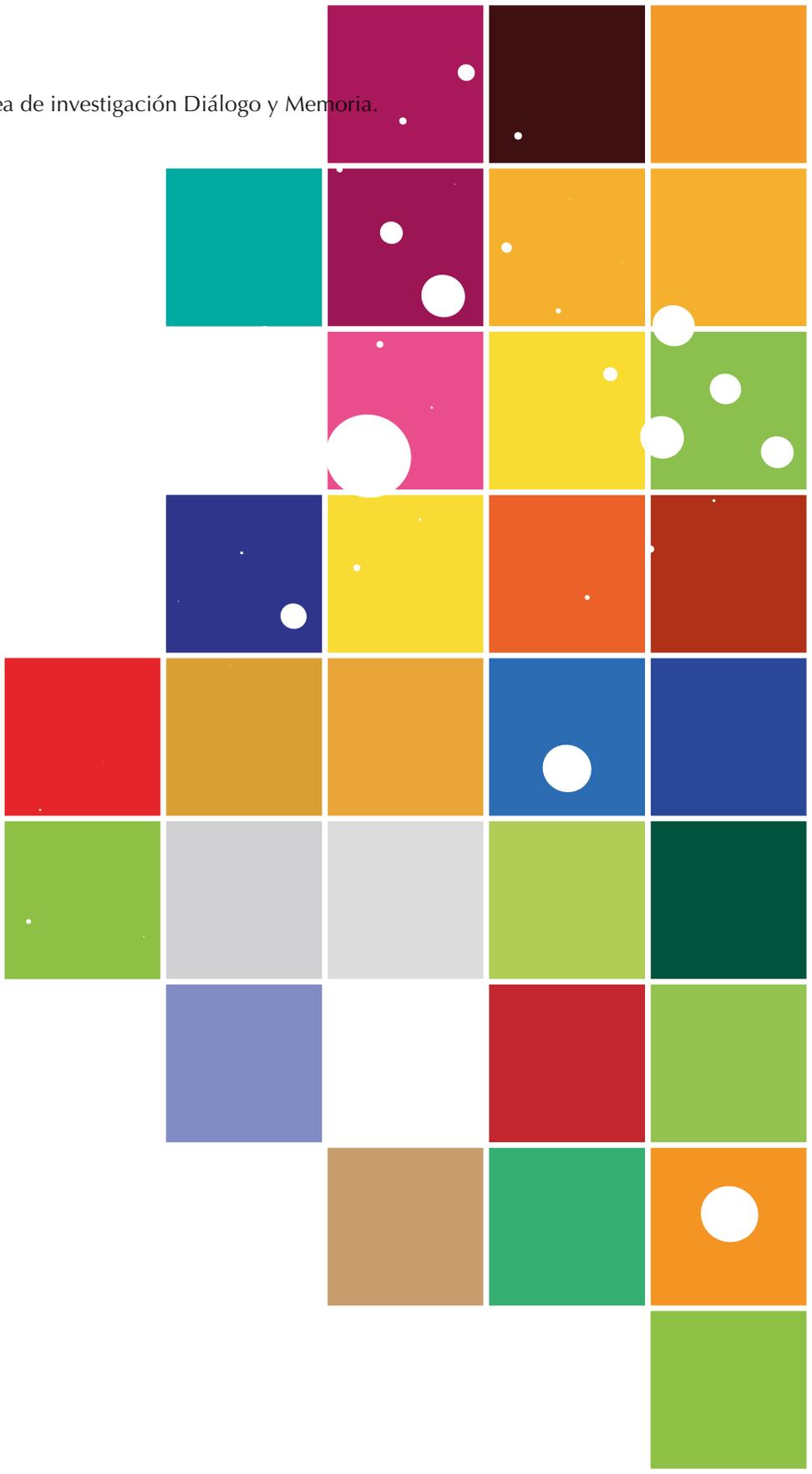
\_\_\_\_\_ (2012). *Filosofía de la finitud*. Herder.

Nieto, B. (1997). *La conciencia lingüística de la filosofía. Ensayo de una crítica de la razón lingüística*. Trotta.

Panikkar, R. (2006). *Paz e interculturalidad. Una reflexión filosófica*. Herder.

Pereira, D. (2022). *El otro como punto de partida para una memoria dialogada*. Pieco





## Una imagen vale más que 6402 muertes

JHON ALEJANDRO NOVA TORRES

*La opinión pública remite a tareas de crítica y de control, que el público de los ciudadanos de un estado ejercen de manera informal (y también de manera formal en las elecciones periódicas) frente al dominio estatalmente organizado”*  
(Jurgen Habermas)

En días pasados, la Jurisdicción Especial para la Paz (JEP) publicó un auto que hacía énfasis sobre los *falsos positivos*. Dicho documento sostiene que entre los años 2002-2008, miembros de la Fuerza Pública habrían cometido 6402 ejecuciones extrajudiciales de jóvenes colombianos para presentarlos ante sus superiores como guerrilleros dados de baja en combate. Esta clase de desaparición forzada se denomina *falso positivo*. Teniendo en cuenta lo anterior, la opinión pública, en su totalidad, debe ejercer tareas de crítica y control frente a las violaciones de derechos humanos; no servir a los intereses políticos y estatales del gobierno de turno; es decir, la opinión pública, debería condenar de forma unánime la desaparición forzada de 6402 colombianos. Lamentablemente, en Colombia no sucede así, debido a que, para la opinión pública, es menos importante la vida de los jóvenes colombianos que *El derecho al buen nombre*.

Parece que, a la voz oficial del gobierno, y a los medios hegemónicos, que pretenden construir la memoria histórica de Colombia, no le importan las vidas de los jóvenes colombianos; no les importa el conflicto armado, tampoco parece importarles la descomposición del tejido social que causa la guerra; ni siquiera las ejecuciones extrajudiciales. Lo que realmente causa afectación a los medios oficiales que conforman la opinión pública es el *tiempo*.

El auto que expuso las ejecuciones extrajudiciales comprende el periodo de 2002 – 2008, es decir, las tres cuartas partes del gobierno de Álvaro Uribe Vélez. El exmandatario, reaccionó de la siguiente

manera, a través de un comunicado en la página oficial del Centro Democrático: “Nuevo atropello de la JEP por falsos positivos. Un solo propósito como lo celebra *The Economist*: desacreditar a mi persona” (Centro Democrático, 18 de Febrero 2021) vale la pena resaltar que el comunicado continúa con la enumeración de las organizaciones que ayudaron en la elaboración de los datos expuestos en el auto, sobre las que se refirió como: “de marcada orientación política y enemigas declaradas del gobierno que presidí”. Del comunicado del expresidente, se pueden deducir tres cosas: en primer lugar, como toda persona, como cualquier colombiano, Álvaro Uribe Vélez tiene derecho al buen nombre, (Art 15. Constitución Política de Colombia 1991) tiene derecho a defenderse y a presentar sus objeciones respectivas. Lo que realmente es deleznable, es que la opinión pública centre el debate en su figura, es decir, que los medios oficiales salgan a “lavar” la imagen del exmandatario; argumentado que los *falsos positivos* son utilizados como propaganda para crear una persecución política en vísperas de elecciones presidenciales.

En realidad, lo más importante no solamente es la imagen de un expresidente, además de eso, el país merece saber la verdad sobre las ejecuciones extrajudiciales que se llevaron a cabo en su gobierno. Los medios de comunicación y la opinión pública no se pueden prestar para hacer de la imagen de Álvaro Uribe Vélez algo immaculado, cuando los casos de los falsos positivos nos demuestran que esa imagen tan immaculada, no ha sido más que un sepulcro blanqueado.

En segundo lugar, el comunicado del líder del Centro Democrático hace referencia a la revista británica *The Economist*, que, según él: “celebra la desacreditación de su persona”. Tal afirmación es falsa, debido a que, en su edición del 2 de febrero de 2021, en el artículo titulado: *Tribunal de paz de Colombia emite una sentencia aplastante contra las FARC* la revista no tiene la intención expresa de empañar su imagen; más bien se preocupa por el futuro de la JEP:

Las decisiones futuras de la JEP podrían polarizar a los colombianos. Sin embargo, subyacente al acuerdo de paz está la noción de que solo la verdad puede sanar al país y garantizar que tales crímenes nunca más vuelvan a ocurrir. Hasta ahora, la JEP se ha enfrentado al desafío de descubrirlo. (*The Economist*, 2 de Febrero 2021)

Como es evidente, la revista se preocupa por el reconocimiento de la *verdad*, una verdad que la JEP puede ayudar a elucidar. En síntesis, no son las inconsistencias del auto presentado por la JEP, no es la JEP en sí misma, no es la revista *The Economist*; es la *verdad*, la que puede desacreditar al jefe del Centro Democrático. La *verdad* que cambiaría la imagen que los colombianos tienen de Álvaro Uribe Vélez.

En tercer lugar, vale la pena aclarar que las desapariciones forzadas, denominadas como *falsos positivos*, perpetradas durante el gobierno de Álvaro Uribe Vélez, fueron un hecho indiscutible, más allá de lo político; por ende, no aplica el argumento que esgrime el Centro Democrático, que cuestiona la orientación política de las organizaciones y las declara enemigas del gobierno presidido por el ahora senador Uribe; ya que el interés de la JEP es revelar la verdad detrás de las ejecuciones extrajudiciales, o sea, que el país sepa al fin qué pasó en el gobierno Uribe y cómo funcionaba la relación entre bajas e incentivos a los miembros de la Fuerza Pública.

Al margen de los medios oficiales, la opinión pública debe tomar una postura crítica frente a lo acontecido, o sea, reconocer los *falsos positivos* como un fenómeno real y no político. Un fenómeno que ha costado la vida de 6402 jóvenes colombianos. Por otra parte, la opinión pública también debe ejercer el control, es decir, debe exigir la verdad sobre los *falsos positivos*, con el fin de evitar su posterior repetición en un futuro no muy lejano.

Por otra parte, es pertinente reconocer que en la *Primera audiencia de Reconocimiento de responsabilidad por el Caso de los Falsos positivos ante el tribunal de la JEP* llevada a cabo el 29 de Abril de 2022, fue el principio de una verdad a medias, de un sentido ambiguo, ya que integrantes del ejército asumieron su responsabilidad en los casos de los *falsos positivos*, no obstante, no declararon toda la verdad, sobre los militares de rangos superiores que dieron la orden de realizar estas ejecuciones extrajudiciales.

6402 puede ser solo una cifra, pero es el número de fracasos que tuvo el gobierno de Uribe Vélez al momento de garantizar la paz en Colombia. 6402 veces las ejecuciones extrajudiciales se disfrazaron de políticas de seguridad democrática. 6402 veces el pueblo colombiano víctima de sus propias elecciones; cambió las pescas milagrosas de la guerrilla por la seguridad democrática del gobierno nacional y sus Fuerzas Militares.

Para la reflexión posterior vale la pena preguntarse: ¿Qué tan real fue la política de seguridad democrática del gobierno de Uribe Vélez? ¿Será que la imagen de un Jefe de Estado vale más que la vida de 6402 inocentes? ¿Cómo es posible que nosotros como colombianos no tengamos la solidaridad con el dolor de las familias de las 6402 víctimas de las ejecuciones extrajudiciales? Esa misma solidaridad que se contempla en la ley 1862 de 2017, Código Disciplinario Militar, en el Artículo 6°, Numeral 3:

*“Solidaridad: Actuaciones humanitarias ante situaciones que pongan en peligro la vida, la paz, el orden y la seguridad de los colombianos, fomentando la cooperación ciudadana” (Ley 1862 de 2017)*

Es decir, los militares deben garantizar actuaciones humanitarias, no actuaciones violentas y de abuso de autoridad que pongan en peligro la vida de los colombianos. La razón de un Ejército es proteger a una población, no convertirla en víctima para justificar una política de Seguridad Democrática.

*El reconocimiento de responsabilidad por el Caso de los Falsos positivos ante el tribunal de la JEP, no solamente es una lucha por la vida, es una lucha por la verdad. Restituir la vida es imposible, pero la verdad, traerá paz y puede aliviar, en parte, el dolor de las familias afectadas. Tal como, lo dijo en Reclutador Civil Alexander Carretero en su versión libre ante la JEP:*

Me declaro responsable de traer personas de Gamarra, Soacha, Aguachica, Bucaramanga para entregárselas al ejército nacional para que las asesinaran. Ellos mismos me dijeron que trajeran personas, que las convenciera, las engañara, y traérselas a varios militares. Inclusive yo a ustedes no les puedo devolver a sus familiares, pero sí les puedo devolver la verdad. (Torres, 1 de Mayo 2022)

En conclusión, la opinión pública debe ser crítica frente a las evidencias mostradas por JEP, para visibilizar las consecuencias y fenómenos del conflicto armado; también debe ejercer un control sobre los entes estatales para que estos investiguen y declaren toda la verdad ante la JEP. Lastimosamente la realidad es muy distinta, ya que

los medios oficiales y una parte de la opinión pública, se han dedicado a limpiar la imagen del gobierno de la seguridad democrática, ya que, para ellos, la imagen de una sola persona, de un solo colombiano, vale más que la muerte de 6402 jóvenes colombianos.

## Referencias bibliográficas

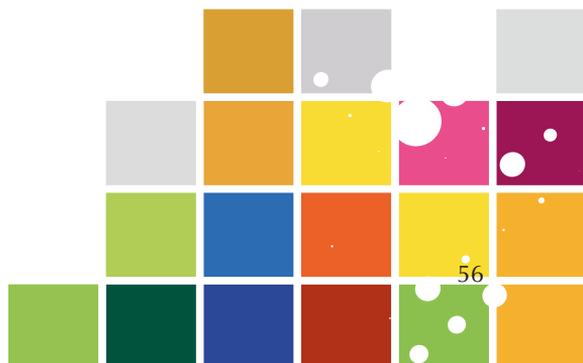
Constitución Política de Colombia. (C.P) *Artículo 15. Derecho al buen nombre. 1991.*

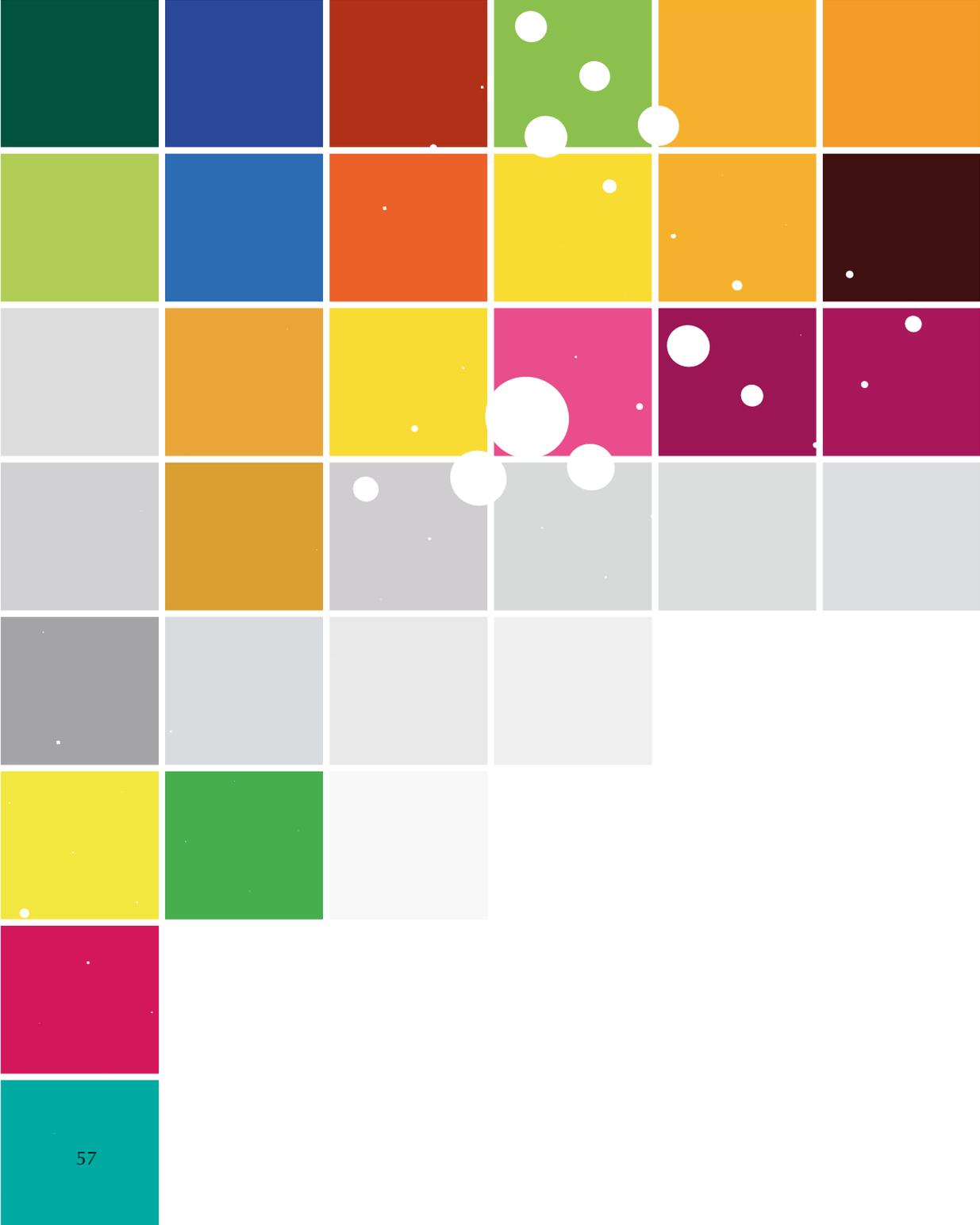
The Economist. (2 de Febrero de 2021) *Colombia's peace tribunal issues a crushing judgment against the FARC.* <https://www.economist.com/the-america/2021/02/02/colombias-peace-tribunal-issues-a-crushing-judgment-against-the-farc>

Ley 1862 de 2017. Código Disciplinario Militar. [LEY 1862 DE 2017 \(suin-juriscal.gov.co\)](http://www.suin-juriscal.gov.co)

Partido Centro Democrático.(18 de Febrero de 2021). *Nuevo atropello de la JEP por falsos positivos. Un solo propósito como lo celebra The Economist: desacreditar a mi persona.* [https://www.centrodemocratico.com/comunicados-de-prensa/nuevo-atropello-de-la-jep-por-falsos-positivos-un-solo-proposito-como-lo-celebra-the-economist-desacreditar-a-mi-persona\\_16025#.YE4CVvIKjIV](https://www.centrodemocratico.com/comunicados-de-prensa/nuevo-atropello-de-la-jep-por-falsos-positivos-un-solo-proposito-como-lo-celebra-the-economist-desacreditar-a-mi-persona_16025#.YE4CVvIKjIV)

Torres, L. (1 de Mayo de 2022) *Audiencia JEP: Los 6402 «falsos positivos» fueron una exigencia del alto mando.* La Regional.NET. [Audiencia JEP: Los 6402 «falsos positivos» fueron una exigencia del alto mando- Por: Lucio Torres - \(laregional.net\)](http://laregional.net)





## La construcción de la memoria, un presente continuo para un futuro esperanzador<sup>4</sup>

MIGUEL ÁNGEL ESCOBAR OTAVO

El presente documento es una reflexión en torno a la entrevista realizada por los profesionales Marcia Paola Márquez Cetina y Alejandro Nova Torres; integrantes de la Línea de Investigación *Diálogo y Memoria* a Constanza Millán Echeverría, docente investigadora que se desempeñó como coordinadora del informe *Buenaventura: un puerto sin Comunidad* (2015); del *Centro Nacional de Memoria Histórica* (CNMH).

En el desarrollo de la entrevista, la investigadora retoma aspectos referentes a los retos a la hora de abordar la memoria de las comunidades y la narrativa que se emplea en la divulgación de aquellos sucesos dolorosos y violentos, en el marco de un proceso de posacuerdo que no ha significado el fin del conflicto, sino una permanente secuencia de acciones violentas y dispersos gestos de paz, esta forma como se ha configurado la experiencia de nuestra propia historia en la cotidianidad de las comunidades, aún sigue siendo siendo incomprendido por una gran cantidad de colombianos y cuyas consecuencias no son del todo, susceptibles de reconocerse, tal como lo señala la investigadora Constanza Millán:

*“[...] tenemos como dificultad darnos cuenta de eso en la propia historia. Este es un conflicto que ha pasado por más de cuatro generaciones, por lo que es casi seguro que muchos colombianos, sean, incluso de elite, o de distintos sectores han tenido un impacto en su familia ... en algún momento, con algún hecho violento en esta larga historia del conflicto violento. Pero eso no lo asumimos como sociedad, la gran mayoría ve el conflicto externo a la propia experiencia cotidiana personal.*

---

4. Este capítulo corresponde a la revisión del artículo homónimo publicado en (Escobar, 2021).

*Hay una insensibilidad creada para ver incluso como nos ha afectado a nosotros mismos en nuestra propia historia.*

*Veo, dada esta particular configuración histórica, que la memoria en Colombia rompe las formas como se ha trabajado en otros lugares, es decir, de pensar el tiempo como pasado de conflictos, un presente de transición y un futuro promesa, un futuro donde ya no exista el conflicto. Esa lógica lineal del tiempo de pasado, presente y futuro,; no es lo que hemos vivido en Colombia, la memoria para la gente no tiene ese sentido lineal del tiempo. porque para la gente -incluso, lo ví ahora que estuve haciendo el trabajo de campo para mi investigación doctoral, encontré que la percepción en la cotidianidad de las comunidades, es que eso que se llama transición de proceso de negociación-; es percibido por las comunidades como más de lo mismo, la gente ya ha aprendido, o hemos aprendido como sociedad que ese futuro promesa de paz no parece llegar. La representación social de lo experiencia cotidiana es que vamos a vivir otro ciclo de violencia, eso es lo que se vive en los territorios. Si tu preguntas, los niños también ya han aprendido a vivir esto, en una lógica de ciclo, de que cuando se habla de transición no necesariamente es para la promesa de la paz, sino que estamos hablando de otro ciclo que inicia y entonces ahí es un poco como yo creo que este tema de la memoria tiene unas lógicas distinta en Colombia y debemos trabajar de manera distinta para procurar la no repetición en las pedagogías de memoria. Trabajos que respondan más a la configuración histórica que hemos vivido.”*

De acuerdo con lo señalado, el conflicto se configura como un presente continuo, debido a esa sensación de intentos de culminarlo con negociaciones, en las que personas que han sufrido sus efectos lo comprenden como una manera de seguir viviendo lo mismo. La docente expone cómo esta transición de la negociación de paz, se torna como la apertura de otro ciclo de violencia que abarca diferentes escenarios, que no son solo las contiendas bélicas, sino que también tocan las cotidianidades de las personas y las familias que conviven con este patrón arraigado de violencias continuas en la historia de Colombia.

Es precisamente esa convivencia con la violencia lo que nutre la desigualdad, por ejemplo, con el fenómeno del Desplazamiento

Forzado, que obliga a las personas y comunidades a dejar el lugar donde han construido su vida, en tanto personas y comunidades, para buscar recomenzar y obligar a reescribir sus historias desde el desarraigo

El conflicto armado y su desarrollo, ha conllevado a que su análisis no sea tan sencillo, desde la lógica lineal de la investigación de la memoria histórica; por un lado, por el lenguaje que se emplea que en ocasiones pinta un panorama diferente de la realidad que se vive, a pesar de tener un idioma común. El lenguaje puede ser diverso porque vivir algo y narrarlo, es muy diferente que narrar un hecho vivido por otro; por otra parte, la forma en cómo se comprenden los efectos de los acuerdos y sus alcances en la cotidianidad de las víctimas, quienes son afectadas directamente por el accionar institucional que tiende a ser especialmente centrado en la presencia militar en las regiones más apartadas del centro del país, lo que conlleva a mantener una postura que no logra abarcar todo lo pactado, ni a responder a la construcción de un proceso de posconflicto efectivo.

Además de lo anterior, se debe tener en cuenta, la voluntad política para viabilizar lo pactado en la Habana y las discrepancias que se han generado en la ciudadanía por cuenta de la desinformación frente al proceso de paz, de igual manera, cabe señalar que, en el marco del posacuerdo, se presentan pujas por el control territorial. Lo anterior conlleva a mantener en el tiempo estos patrones de violencia, que no cesan, y que someten a las personas a una convivencia forzada con el terror y la violencia, provocando que el conflicto se mantenga, haciendo que los colombianos sean testigos impotentes que continúan con sus vidas desde una lógica de miedo y desesperanza. En este proceso de posacuerdo, las víctimas y sus comunidades configuran su relación con ese entorno, en el que consolidan nuevas maneras de nombrarse, de comprenderse, de relacionarse en los territorios con las emergentes lógicas de poder, para así, generar sentido de pertenencia y no replicar las nefastas experiencias.

En ese orden de ideas, mientras las personas buscan fomentar una manera de memoria acorde a su contexto vital que le dé sentido a su vida; su contracara, la memoria de la lógica académica, la de ciudad, la de Estado, que está muy alejada de lo que en verdad sucede en ese presente continuo se muestra como negadora de la primera. En tanto,

los investigadores y organismos tienen el reto de afrontar, comprender y reconocer la realidad de manera más cercana, dar cuenta de una historia que duele, pero que está ahí, siendo narrada una y otra vez sin dar en el punto de lo que realmente fue y hacia donde apunta, sin saber de dónde viene, ni para donde va.

## Referencias bibliográficas

Escobar, M. (2021). La construcción de la memoria, un presente continuo para un futuro esperanzador. En *Quira medios. Portal cultural de Bogotá*. Recuperado de: <https://www.quiramedios.com/la-construcci%C3%B3n-de-la-memoria/>

Centro Nacional de Memoria Histórica. *Buenaventura: un puerto sin comunidad*. Bogotá, CNMH, 2015.

## Memoria y patología

EDWIN CAMILO SAAVEDRA ESPITIA

La memoria se presenta como la posibilidad de traer al presente aquello que ya no se encuentra, como una especie de ahistoricidad que trae aquello que está ausente, por medio de las imágenes y la imaginación. La memoria ha sido considerada por los antiguos como un don divino. Como menciona Sócrates por medio de Platón: “Pues bien, digamos que es don de Memoria, la madre de las musas: aquello de que queremos acordarnos de entre lo que vimos, oímos o pensamos, lo imprimimos en este bloque como si imprimiéramos el cuño de un anillo” (Teeteto. 191d). En esa impresión que se da en imágenes “Y lo que se imprimió lo recordamos y lo sabemos en tanto su imagen (eidólón) permanezca ahí” (Ricoeur, 2003). En la psicología arquetipal o imaginal, las imágenes son expresiones fenoménicas que son los medios por los cuales el alma<sup>5</sup> o psique se expresa.

Los estudios en la modernidad sobre la memoria han sido enfocados en las imágenes y su contenido evocador. En la segunda mitad del siglo XX, fue notable el progresivo estudio de complejos mecanismos fisiológicos de la memoria. Sin embargo, en el campo del cerebro, los neurotransmisores o el hipocampo, no hay un lugar específico en el que la memoria pueda existir independiente de elementos que configuran las experiencias psíquicas. Las ciencias sociales han dado un campo especial para atestiguar la memoria; no obstante, se presenta una complejidad en el abordaje del tema, ya sea en las neurociencias o en las ciencias sociales, y así mismo en el psicoanálisis, que es la puerta de entrada en el siglo XX para una manera diferente de concebir la memoria:

Freud y Jung han sugerido la presencia de lo inconsciente en todo acto mental. Dicha apreciación de la psicología profunda proporciona otra analogía entre lo inconsciente y la memoria.

---

5. Hillman centre en el alma su enfoque de la psicología como logos de la psique, que él define como “Una modalidad que reconoce toda realidad como principalmente simbólica o metafórica” (Hillman, 1999, p. 40), una especie de base poética que realiza la función de vincular las imágenes de eventos, amplificando las imágenes. Resonancias afectivas. En este sentido, el alma opera de una manera que preserva el conjunto de experiencia, operando en una dirección contraria a la de la mente analítica que, por el contrario, tiende a absolutizar los contenidos de los eventos individuales, llevándolos al ego o yo

Aristóteles sostenía que no podía tener lugar ningún proceso mental sin las imágenes mentales dadas por la imaginación, que son base de la memoria. (Hillman, 2000, p. 199)

Ricoeur analiza la relación entre memoria e imaginación en los dos primeros capítulos de la primera parte de *Memoria, historia y olvido*. Cada uno toma como eje uno de los dos aspectos de los *peri mnemes kai anamneseos* de Aristóteles o, según la traducción latina, *De memoria et reminiscentia*, que es la memoria en su dimensión cognitiva o en su dimensión práctica:

Es un hecho notable que estos enfoques cognitivos y prácticos se superponen en la operación de recuerdo; El reconocimiento, que corona la búsqueda exitosa, designa el lado cognitivo del recuerdo, mientras que el esfuerzo y el trabajo están inscritos en el campo práctico. (Ricoeur, 2010, p. 110)

Hillman considera que “apegarse a la imagen”<sup>6</sup>, en lugar de reemplazarla con un concepto, es el principio metodológico fundamental de la psicología arquetípica o, como prefiero decir, la psicología imaginal. Esta idea de *apegarse a la imagen*, no ha alcanzado la prominencia y la importancia que tiene en la psicología contemporánea, hasta la llegada de Hillman; antes, ceñirse a la imagen era simplemente una idea entre muchas ideas de la psicología experimental a la psicología cognitiva, y difícilmente fue una idea llamativa. Después de Hillman, esta asumió el estatus de un dictamen, que también es el camino de “hacer alma” cómo un hacer memoria.

En consecuencia, el trabajo de la memoria es de deshacer la agonía inherente de perderse en un mundo donde la imagen y el contenido que esta lleva están separados. Recordar que cada vida humana está unida a una historia y memoria que requieren de un trabajo y una transmutación. James Hillman llama a este proceso hacer alma.

<sup>6</sup> Distintos desarrollos explorados en esta extensa perspectiva, la imaginación y la imagen, no solo remite al aspecto representativo y verbalizado, la expresión de una imagen, nos conectan a un plano anímico, en donde las emociones, la afectividad se nos muestran cómo la dimensión más íntima y constitutiva de nuestro ser. La imagen desata un potencial emocional, que afectan al hombre particular de un modo más cercano, en cambio los conceptos, la abstracción del intelecto analítico que desprestigia o desvaloriza su esfera afectiva, desvaloriza la imagen inconsciente de la realidad imaginal que nos ocurre todos los días “El hombre es ante todo un hacedor de imágenes [...] el mundo psíquico es un mundo imaginal, del mismo modo que la imagen es Psique.” (Durand, 2000, p. 93)

Si pensamos en la psique como una *polis* interna, Mnemosine (la memoria) puede verse como la fuerza que busca civilizar los contenidos y asistir a los individuos que se han visto aquejados por la injusticia. A pesar de su condición de diosa Parthenos, está especialmente calificada para representar este potencial civilizador a través de sus aspectos relacionales que difieren de otras diosas vírgenes: Athene es la protectora de la relación ordenada. Dentro de sí misma, contiene y retiene, no solo a sí misma, sino el potencial de restricción y dominio del momento estrictamente sostenido y estratégico.

Al igual que Kore, Athene comparte espacio con la Necesidad, ya que los tres son independientes en su inherente franqueza psicológica. Las tres imágenes de la diosa moran dentro de sí mismas y son, en un nivel, enteramente completas e implacables. La sabiduría autónoma y blindada de Atenea es astuta con la capacidad de tejer varios hilos e impulsos en “un tejido completo” (tal como) “su propia persona es una combinación de Razón y Necesidad” (Hillman, 2016, p. 66). Ella usa estrategia, astucia e inteligencia para redirigir (a través de la retórica persuasiva) el caos y la irracionalidad de la psique en una integración reconocible, satisfactoria y cohesiva.

En *Re-imaginar la psicología* (1999), Hillman escribió que la psicología arquetípica es una psicología de la perspectiva y fomenta un tipo especial de visión: una visión metafórica y mítica que genera significado y comprensión universal. Este tipo de I-sight abre “las preguntas de la vida a la reflexión transpersonal y culturalmente imaginativa” (Hillman, 2013, pág. 28), que nos lleva a ese modo de percepción “que reconoce todas las realidades como principalmente simbólicas y metafóricas” (p. 16). En consecuencia, los mitos son la visión de la perspectiva arquetípica (pág. 28), “abren” vistas de significado imaginativo, al igual que la lente de una cámara se abre para permitir más abundancia y posibilidades en la composición total.

Esta visión es diferente de la actitud monoteísta que disfruta principalmente clasificando las imágenes míticas en categorías que le dan a cada arquetipo una cara, una dirección, un valor. Valor dado por la memoria. Si entendemos a la psicopatología, como en dolor en cada una de las víctimas e individuos que han padecido el conflicto, podemos atrevernos a interpretar, que la psicopatología el camino que hay entre la memoria, personal y colectiva, que mantiene viva una la imagen del padecimiento, de un país que clama memoria.

## Conclusión

La memoria desde la psicología arquetipal no es solo mirada sobre del pasado, es una memoria que se hace presente; no con miras a estudiar un pasado como algunas escuelas de la historia o con el fin de hacer historia desde un presente desprovisto de toda imaginación del pasado, por solo considerarla camino para llegar al concepto que se encarna en la historia. La memoria, sin embargo, es un “hacer alma”. Como vocación de la *psique* en patologizar; no solo quiere contar hechos históricos desprovistos de imagen, sino que busca el sentido, busca expresarse en la imágenes de dolor, desespero, angustia, sin olvido; el sentido que tiene que tener el pasado para nosotros en una visión que dé cabida a la psique de las víctimas. Por eso mismo, el que recuerda, de alguna manera, se siente interpelado por la responsabilidad de ese pasado y por tener la sensibilidad de verlo en sus imágenes y expresiones mito-poéticas:

Tratar la patologización como algo secundario y extraño en vez de como algo primario e inherente equivale a negar la evidencia de que patologizar no es un campo sino un fundamento, una fibra de nuestro ser que se entrelaza en todos los complejos: pertenece a cada pensamiento y sentimiento, y es también un rostro de cada persona de la psique. Menospreciar la validez fundamental de la imaginaria y la experiencia de la enfermedad distorsiona nuestra noción del alma y nuestro trabajo con ella. La afirmación de Erikson de que «la patografía sigue siendo la fuente tradicional del conocimiento psicoanalítico» y la de Freud de que el «punto de partida» es el «síntoma» no son simplemente metodológicas, es decir, relativas al análisis del alma. Se trata de afirmaciones ontológicas, afirmaciones acerca del propio ser del alma, en cuya genuina patología encontramos una fuente de penetración genuina. Pero antes de seguir con nuestro propósito habremos de hacer. (Hillman, 1999, p. 150-151)

Hacer pedagogía de la memoria es a su vez “hacer alma”, tener siempre presente la memoria de las víctimas singulares y particulares que expresan en su patología, un padecer de la historia que rodea el quehacer del alma como lo menciona Hillman citando a Keats “Llama al

mundo si quieres, «el valle de creación de alma» y entonces sabrás para qué sirve el mundo” (Hillman, 1999, págs. 26). Tal vez en el valle de las víctimas encontraremos un camino de hacer el alma y memoria para las víctimas y nuestro compromiso por la denuncia y la no repetición. Que como hemos visto en el caso del conflicto colombiano se presenta como una indicación para todo un momento histórico, de ayer y de un mañana.

## Referencias bibliográficas

Durand, G. (2000). “La exploración de lo imaginál” (*Spring 1971, incluido en Working with Images, Spring 2000*) traducido por Enrique Eskenazi.

Halbwachs, M. (2004) [1925]: *Los marcos sociales de la memoria*. Anthropos Editorial.

Hillman, J. (2000). *El mito del análisis*. Siruela.

Hillman, J. (1999) *Re-imaginar la psicología*. Siruela.

Hillman, J. (2013)., archetypal psychology: uniform edition (vol. 1.), putnam: spring publications.

Hillman, J. (2016). Pan y la pesadilla: efiates: tratado mitico-patológico sobre la pesadilla en la antigüedad clásica, Girona: atalanta, 2016

Nietzsche, F. (1984). *Sobre la verdad y la mentira en sentido extramoral*. Sarpe.

Ricoeur, P. (2003). *La memoria, la historia, el olvido*. (Trad. de Agustín Neira). Editorial Trotta





## Proyecto de imaginación y reparación simbólica

*Papel del ESTADO en la reparación y reconstrucción de memoria de mujeres víctimas del conflicto interno entre 2008 y 2020 en el marco legal y psicológico.*

**IRIS HELENA ARTEAGA MARTÍNEZ**

El conflicto armado en Colombia es una problemática que ha impactado de forma histórica en el país, en el año 2016 se plantearon una serie de estrategias para la evitar el crecimiento de esta problemática mediante el acuerdo de paz adelantado por el expresidente Juan Manuel Santos, en el cual se estipula el final de la guerra con la guerrilla de las FARC y se garantiza la verdad, justicia y reparación para las víctimas (Cancillería, 2016). El conflicto armado ha cobrado infinidad de vidas y posibilitado el quebrantamiento de derechos fundamentales de hombres y mujeres y del derecho internacional humanitario.

La legislación Colombiana cobija a estos individuos mediante la ley de Víctimas y Restitución de Tierras (ley1448 de 2011), en la cual se asegura el derecho a la verdad, justicia y reparación integral con el fin de que les sean reivindicados sus derechos a la dignidad y a la honra mediante acciones que garanticen su derecho a la justicia y a la justicia transicional, es decir, llevar a cabo acciones con el fin de garantizar que los causantes de violación a los derechos fundamentales con el uso de violencia paguen por sus actos y se vean redimidos los derechos de las víctimas por medio de “la justicia, la verdad y la reparación integral” (Senado, 2011); de igual modo que se implementen acciones para la no revictimización de dichos derechos.

Si bien es cierto que hombres y mujeres son amedrentados por actos de violencia en el conflicto interno, se evidencia que las mujeres históricamente se ha visto sometidas a actos de discriminación y vulneración, es por ello que se debe garantizar que las mujeres víctimas de violencia en medio del conflicto interno Colombiano sean amparadas por la presente ley y adicionalmente por la ley 1257 de 2008 en la cual se establecen medidas de protección para las mujeres y la ley 1719 de 2014

por la cual “se adoptan medidas para garantizar el acceso a la justicia de las víctimas de violencia sexual, en especial la violencia sexual con ocasión del conflicto armado”; y demás tratados y convenciones de derecho internacional.

La ley 1719 de 2014 determina la penalización para el causante de violencia sexual en el marco del conflicto armado con el fin de proteger los derecho de niños, adolescentes y mujeres víctimas de conflicto interno Colombiano, y se castigan vejámenes como acceso carnal violento, actos de prostitución y esclavitud sexual, trata de personas, esterilización forzada, embarazo, interrupción involuntaria del embarazo y demás actos de violencia; adicionalmente se suman los agravantes a estos crímenes de lesa humanidad en el Código Penal Colombiano, es decir la Ley 599 de 200. El Estado por medio de los jueces penales tiene la obligación de garantizar que le sean reconocidos los derechos fundamentales de las víctimas y la reparación de estos mismos cuándo sean vulnerados en el marco del conflicto armado mediante actos de “restitución, indemnización, satisfacción, rehabilitación y garantías de no repetición a cargo del responsable del delito” (Senado 2014), adicionalmente medidas que garanticen su salud física y social y psicológica.

Se evidencia que en el marco del conflicto armado se utiliza a la mujer como medio por el cual se puede adquirir dominio social, con el fin de deshumanizar y sembrar el miedo en la sociedad; esto tiene un alto impacto en la salud psicológica de la mujer, su familia y comunidad; se implementan acciones para subyugar a la población mediante la tortura, humillación y muerte de mujeres, niñas y niños, los cuales se consideran población vulnerable de la comunidad. Adicionalmente, cuando las víctimas de violencia acuden ante autoridades, se tienen testimonios de que algunos de los miembros de la fuerza para la seguridad del Estado incurrir en delitos y revictimizan al individuo, bien sea por que ocasionan más actos que incurran en la violación de sus derechos fundamentales o por la desestimación sus testimonios, violentando psicológicamente a la víctima.

Las leyes para protección de víctimas existen, pero es necesario que se dé un enfoque diferencial con lo cual la población se sienta segura al momento de recurrir a dichas entidades y se garantice la no revictimización. El Estado debe actuar de manera efectiva para la

protección de los derechos fundamentales de las mujeres, para que puedan vivir una vida libre de discriminación y cualquier tipo de violencia, así mismo los jueces de la república deben recibir la capacitación pertinente con el fin de respetar el derecho al debido proceso y la dignidad humana de las víctimas.

La reparación integral a mujeres víctimas del conflicto armado y cualquier tipo de violencia que ello conlleva, evidencia un alto grado de insatisfacción y en algunos casos la revictimización por parte de las autoridades que deberían proteger las garantías y reivindicaciones establecidas en la ley 1448 de 2011, la cual se dio como elemento para satisfacer las necesidades de las víctimas a que les reivindicaran sus derechos y se obtuviera una indemnización a nivel monetario pero más importante aún, “fue presentada como un instrumento que aspiraba a reparar pero también a transformar “las vidas” y la situación de las víctimas” (ICTJ, 2015) por medio de asistencia psicológica y social, ofrecer viviendas dignas la restitución de tierras, adicional a esto se otorga el Día Nacional de la Memoria y la Solidaridad Con Las Víctimas, el día 9 de abril, con lo cual se quiere individualizar a las víctimas sin buscar que olviden la violencia, por el contrario, que se reconozcan los derechos que fueron quebrantados y se garantice la no repetición de dichos vejámenes.

Según estudios sobre la implementación del Programa de Reparaciones Individuales por parte del Centro Internacional para la Justicia Transicional (ICTJ), las víctimas Colombianas “actualmente sienten que la promesa de la reparación solo ha sido parcialmente cumplida. El análisis del ICTJ se centra en víctimas de homicidio, desaparición forzada y violencia sexual, que son algunas de las violaciones que cubre esta ley.” (CITJ,2015). Por su parte, Cristián Correa, asociado sénior del programa de Justicia Reparadora del ICTJ considera que:

La Ley de Víctimas y el discurso político hacen promesas difíciles de cumplir cuando aseguran que la reparación transformará vidas y será integral. No consideran los niveles de pobreza y marginalidad en que viven muchas víctimas, ni tampoco su desbordante número. Cuando dichas promesas son hechas por ley, la incapacidad de cumplirlas afecta seriamente a la credibilidad de la ley y la seguridad jurídica. Los compromisos

legales que el Estado adquirió con la Ley de Víctimas no pueden ser exonerados posteriormente bajo argumentos de falta de capacidad o previsión por parte del propio Estado. (Correa, C. 2015)

Lo cual evidencia una vez más las falencias que tiene en Estado a la hora de una reparación integral, ya que no se han aplicado medidas psicosociales que garanticen la vivienda, educación y prestación del sistema de salud integral, generando que la ley 1448 de 2011 se considere laxa en cuanto los esfuerzos por la unidad de víctimas y la falta de recursos necesarios para el cumplimiento de los demás parámetros estipulados en la presente ley. A su vez la atención a mujeres víctimas de violencia en el ámbito del conflicto armado ha sido deficiente, ellas siguen esperando que se les individualice y se tengan como prioridad. La asociada del programa del ICTJ en Colombia, Ana Cristina Portilla plantea que “Se habla de crear programas de formación, proyectos productivos, programas para mujeres empresarias, horarios especiales para talleres de atención psicosocial, pero aún nada de esto se concreta con la cobertura necesaria para las mujeres víctimas” (2015, Portilla, A.C), con lo cual se evidencia que una vez más que se cuenta con la normativa respectiva para ofrecer garantías a las víctimas pero no se aplican o solo de forma parcial, un claro ejemplo del cumplimiento parcial a la norma es la estrategia de rehabilitación del Programa de Atención Psicosocial y Salud Integral a las Víctimas (Papsivi) implementada por el Ministerio de Salud el cual realizó su diseño, coordinación, monitoreo, definición de criterios técnicos, implementación de estrategias de divulgación y capacitación al personal que va a ejecutar el programa, sin embargo dicho proyecto cuenta con limitación y restricción a la hora de prestar el servicio puesto que existen dificultades con respecto a las entidades territoriales.

## Referencias bibliográficas

Alba, L. M. (2017). *Pontificia Universidad Javeriana*. Recuperado el mayo de 2020, de <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/21876/RodriguezAlbaLilianaMarcela2017.pdf?sequence=1>

Ayala, E. T., & Osorio, E. G. (06 de mayo de 2016). *Universidad Francisco De Paula Santander*. Recuperado el mayo de 2020, de Universidad Francisco De Paula Santander: <https://revistas.ufps.edu.co/index.php/perspectivas/article/view/972/1089>

Benavides, A. C., & Correa, C. (marzo de 2015). *Centro Internacional para la Justicia Transicional*. Recuperado el mayo de 2020, de Centro Internacional para la Justicia Transicional: <https://www.ictj.org/sites/default/files/ICTJ-COL-Estudio-reparacion-individual-2015.pdf>.

Cancilleria.gov.co. (2016). *cancilleria.gov.co*. Obtenido de *cancilleria.gov.co*: <https://www.cancilleria.gov.co/sites/default/files/cartillaabcdelacuerdofinal2.pdf>

Centro Internacional para la Justicia Transicional . (06 de abril de 2015). *Centro Internacional para la Justicia Transicional* . Recuperado el Mayo de 2020, de Centro Internacional para la Justicia Transicional: <https://www.ictj.org/es/news/estudio-reparacion-individual-victimas-colombia>

Lucumí, C. L., & Ortiz, S. O. (26 de septiembre de 2014). *Pontificia Universidad Javeriana*. Recuperado el mayo de 2020, de Pontificia Universidad Javeriana: <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/44720/8%20LA%20REPARACION%20INTEGRAL.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Morelle, r. C., & Guzmán, D. E. (s.f.). Recuperado el mayo de 2020, de [https://www.dejusticia.org/wp-content/uploads/2017/04/fi\\_name\\_recurso\\_143.pdf](https://www.dejusticia.org/wp-content/uploads/2017/04/fi_name_recurso_143.pdf)

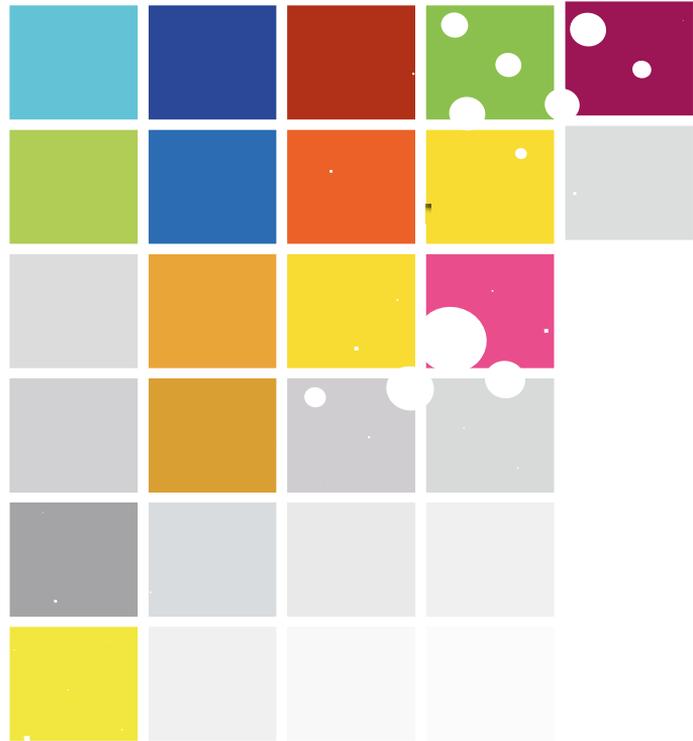
Secretaria del Senado. (04 de diciembre de 2008). <http://www.secretariasenado.gov.co/>. Recuperado el mayo de 2020, de <http://www.secretariasenado.gov.co/>: [http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley\\_1257\\_2008.html](http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1257_2008.html)

Secretaria del senado. (18 de junio de 2014). <http://www.secretariasenado.gov.co/>. Recuperado el mayo de 2020, de <http://www.secretariasenado.gov.co/>: [http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley\\_1719\\_2014.html](http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1719_2014.html)

Sisma Mujer. (s.f.). *ABC Colombia*. Recuperado el mayo de

2020, de ABC Colombia: <https://www.abcolombia.org.uk/wp-content/uploads/2017/06/4-Sexual-Violence-Spanish.pdf>

Unidad de víctimas. (s.f.). <https://www.unidadvictimas.gov.co>. Recuperado el mayo de 2020, de <https://www.unidadvictimas.gov.co>: <https://www.unidadvictimas.gov.co/sites/default/files/documentosbiblioteca/mujeres.PDF>



## Memoria caleidoscópica. Una apuesta por la decolonización epistémica

JAZMÍN ADRIANA RUBIANO RUBIANO

Desde el origen mismo de lo que serían actualmente las naciones hispanoamericanas, el influjo de occidente y de sus lógicas eurocentristas, han permeado gran parte de las expresiones lingüísticas, lógicas, estilos arquitectónicos, formas de entender y aplicar la política, entre otras aristas que conforman el entramado social de los pueblos. Allí, el pensamiento de Descartes y, aún en Kant, se materializa en consignas que postulan la existencia de un saber universal, que podría ser aplicado en cualquier contexto, eso sí desde una mirada centrada en el pensamiento de un sujeto europeo, o, más recientemente, norteamericano.

Lo interesante es observar cómo ese sujeto y su lugar de enunciación, de hecho es tomado como la autoridad máxima a la hora de configurar saberes. Para Grosfoguel (2010), este sería un discurso desde el que se legitima la colonización de los pueblos, si bien no siempre desde un punto de vista material o físico, sí desde una epistemología que propende e impulsa unas lógicas determinadas que, de alguna manera, justificarían el sometimiento de unos grupos humanos sobre otros.

El punto es, que esos enunciados no pueden persistir configurando las lógicas y constructos sobre los que cimentamos el saber, pues son, ante todo, constructos que devienen de otros que le preceden (Bajtín, 1999). Dichos enunciados, más que reflejar un conocimiento abstracto, que deba ser aplicado para todos los sujetos sin distinción, implican la posición del sujeto, que es histórica y está atravesada por el sistema dialógico en que fue creado cierto discurso (Bajtín, 1999).

En *La arqueología del saber* (2002) Foucault se pregunta: “¿Cómo estar seguro de escapar, de no dejarse engañar por las unidades o síntesis poco reflexionadas referidas al individuo parlante, al sujeto del discurso, al autor del texto siendo estas categorías antropológicas?” (p. 49). Cuestionamiento de vital importancia en tanto ciertos enunciados se han erigido como unidades inamovibles, incuestionadas dado

el prestigio de sus locutores y del lugar de enunciación en que son producidos.

Foucault (2002) propone en este texto la necesidad de repensar algunas nociones sobre las cuales se han estructurado algunos enunciados que se han asimilado como válidos. Estos, por su parte, serían una construcción dependiente de la estrechez y singularidad de su acontecer (Foucault, 2002), por lo que resulta absurdo pretender desde una geo-política del conocimiento, que unos enunciados sean verdaderos fuera de toda discusión. Más descabellado resulta pensar que desde ese conjunto de enunciados, se pueda juzgar y determinar el lugar que el otro debe ocupar en el mundo.

Los enunciados son pues producto de conexiones, de relaciones que no vienen dados de una vez y para siempre. No obstante, gran parte del poder colonial parece centrarse en esa supremacía que se tiene con respecto al lenguaje. Quien dice, se aboga el derecho a pretender que lo dicho es una verdad. Allí surge inevitablemente la pregunta sobre cómo a partir del lenguaje y la memoria colectiva, es posible llegar a esa decolonización epistemológica, que luego se materialice en proyectos reales de emancipación de los pueblos.

Acerquémonos primero a la categoría de lenguaje. En primer lugar, diremos con Deleuze (2013) que las construcciones discursivas están ligadas a unas relaciones, imbricaciones entre los principios que aparecen en el lenguaje y que, frecuentemente, se asimilan a lógicas normalizadas y generalizadas. O, lo que es lo mismo, a agenciamientos particulares.

Por agenciamiento Deleuze y Parnet (2013) entienden a las uniones que se dan a partir de los acoplamientos que ocurren entre una variedad de elementos y que se sitúan entre los sujetos y las relaciones que se dan entre estos y lo externo. Ahora, esas imbricaciones se encargan de elaborar unas lógicas e ideas históricamente situadas, que devienen en formas de ser y estar en la sociedad. El problema reside en que, algunas de esas lógicas, estilos y formas de ser y estar en el mundo empiezan a ser normalizadas, impuestas a todas las personas.

Para estos autores, esas relaciones entre los principios que configuran un agenciamiento, son susceptibles de transformarse

de acuerdo a las circunstancias, acciones y pasiones que aparezcan en el contexto. De ahí que una serie de agenciamientos localizados, territorializados, no puedan concebirse como parte de una verdad universal que, al estilo cartesiano, se instaure como el modelo a seguir mundialmente por todas las naciones.

Frente a lo anterior, Mignolo (2003) plantea la necesidad de recurrir a un “paradigma otro” de pensamiento, que supere de una vez por todas las bases en las cuales el colonialismo fue fundado, reconociendo que esa descolonización del saber y sus lugares de enunciación, están atravesados a su vez por lo cultural. Para Geertz (2001) la cultura podría definirse así:

El concepto de cultura al cual me adhiero (...) denota una norma de significados transmitidos históricamente, personificados en símbolos, un sistema de concepciones heredadas expresadas en formas simbólicas por medio de las cuales los hombres se comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento de la vida y sus actitudes con respecto a ésta (Geertz, 2001, p. 89)

Para Han (2021), hoy en día se trata no sólo de lo cultural sino de lo hipercultural, que estaría dado por un cúmulo de prácticas y formas de expresión, en donde los heterogéneos contenidos culturales de diferentes grupos humanos, empiezan a mezclarse en la era global. Es decir, las particularidades de cada cultura se incorporan, unen yuxtaponen entre sí.

Dicho posicionamiento sobre lo cultural es fundamental en consonancia con Geertz (2001), porque permite pensar la cultura desde un trasegar entre diferentes formas culturales, en donde los sentidos y significados se convierten en mixturas. Allí, el sujeto se apropia de otras miradas y posibilidades simbólicas, sin dejar de reconocer las propias especificidades culturales de las que es producto. Lo cultural se concibe como un *bricolage* que, sin dejar de aportar elementos localizados, se encuentra en consonancia con la *big picture*; esto es, con el efecto de totalidad que se consigue al observar al ser humano como parte de una especie general, aunque con particularidades que le enriquecen también.

Lo que significa que, un proyecto decolonial que se desarrolle desde lo epistémico, requeriría establecer un equilibrio entre los saberes locales y mundiales en pro de una emancipación que, realmente surja de un pensamiento fronterizo (Mignolo, 2003). Pero ¿Cómo lograr esta conciliación? En este texto se propone una hipótesis. Esta se refiere a apelar a la memoria colectiva de los pueblos desde una óptica caleidoscópica.

Como es sabido, el caleidoscopio (del griego *kalós*, bella, *éidos*, imagen y *scopéo*, observar) proporciona una experiencia visual que varía dependiendo de la óptica y de los elementos agregados, que son por lo general coloridos y múltiples, generando en el observador una imagen en donde la mixtura y la mezcla de formas y colores forman imágenes que, en ocasiones, pueden ser interpretadas de múltiples maneras por quien las observa.

Pero, ¿cómo entender lo que significa la memoria colectiva? ¿cómo dicha memoria se puede comprender de forma caleidoscópica? Empecemos por el concepto de memoria colectiva. Esta es comprendida desde Jelin (2002) como una construcción que para nada coincide con una versión fiel y pura acerca de cómo ocurrieron las cosas. Más bien correspondería con la elaboración evocada por la imaginación de las personas que la vivenciaron. Es más, no existiría en ella una voz única, pues varios procesos de significación entran a jugar en ella (Jelin, 2002).

Lo que quiere decir que, en los procesos de rememoración, se conjugan no solamente diferentes tiempos, sino que los sucesos se resignifican desde los recuerdos individuales, pero en consonancia con lo colectivo. Aspecto que desde ya nos aporta el hecho de que, en la memoria colectiva, varios prismas se conjugan para obtener después unas imágenes que, si bien no son fieles a cómo ocurrieron los hechos, si posibilitan una perspectiva del pasado polifónica, multicolor, caleidoscópica.

Ahora, dichos recuerdos no se encuentran desligados del acervo cultural y contexto social al que pertenecen. Están vinculados a unos marcos sociales y culturales, a través de los que los sujetos realizan intercambios y en los que se decide qué será recordado y qué será

mantenido en el olvido (Halbwachs, 1995). De ahí que pueda decirse que las memorias son sociales y se conectan a los condicionamientos culturales del grupo social al que se pertenece.

De hecho, Halbwachs (1995) propone que toda memoria colectiva sitúa sus recuerdos en un marco cronológico y espacial, es decir, se trata de memorias situadas que se perciben de una manera distinta, dependiendo de los marcos sociales desde los que se les mire. He ahí otro de los giros cromáticos del caleidoscopio de la cultura, que se da dependiendo del contexto y de los hechos que conforman las vivencias de quienes las recuerdan.

De acuerdo a Jelin (2002), aquello que se recuerda no se ancla del todo en el pasado. Más bien lo que ocurre es que las rememoraciones que tiene el sujeto, se activan en el presente; es decir se resignifican de acuerdo a las nuevas vivencias. Otro prisma, otro aspecto del caleidoscopio aparece en tanto todos aportamos experiencias subjetivas, que, al contrastarse con los marcos sociales y culturales en los que se enmarca la memoria (Halbwachs, 1995), logran un efecto, una imagen distinta cada vez. Si situamos esta reflexión desde la perspectiva hipercultural de Han (2021), notaremos que, las figuras que finalmente aparecen, contendrían no solamente elementos locales, sino que se entremezclarían con los que aportan otras culturas desde el contexto global e interconectado en el que nos encontramos en la actualidad.

Por otro lado, no se puede desconocer que parte de la memoria, es el olvido. Este surge del desgaste, de la repetición constante que propiciaría una ruptura de los lazos del presente con el pasado. El sentido, si bien se construye para crear memorias, también es susceptible de vaciarse (Ricoeur, 2002). Y es precisamente desde el olvido, como se construye también memoria. Lo anterior, dado que sería erróneo pensar que se recuerda todo lo vivido de una manera objetiva y en correspondencia total con lo que realmente ocurrió. No. Lo que ocurre según Todorov (2013), es que en la reconstrucción que hace el sujeto de lo que pasó, en lo que se recuerda, pero también en lo que se olvida, está la verdadera memoria, que se hace colectiva porque se alimenta tanto de la vivencia personal, como de aquello que se recuerda como sociedad.

Existe, pues, un proceso de selección que hacen tanto los individuos como los pueblos. En él se hace la escogencia sobre qué partes del pasado escogemos retener, mientras otras quedarán en la sombra (Todorov, 2013). La memoria se conecta entonces con el sentido. No uno en el que podríamos volver a los hechos del pasado para encontrar una verdad absoluta, sino que se trataría de una verdad tipo revelación, que permitiría no solamente indagar sobre qué ocurrió realmente, sino como ese hecho es interpretado y, cómo se pone al servicio de los grupos humanos. (Todorov, 2013).

Es decir, la memoria colectiva también puede ser útil. Puede ser usada en términos de generar una mayor comprensión a los seres humanos acerca de por qué ocurrieron ciertos hechos, bajo qué premisas culturales, psicológicas, históricas de dieron sucesos tan terribles como el genocidio de Auschwitz, para evitar precisamente que este tipo de sucesos vuelvan a ocurrir (Todorov, 2013). Lo que nos lleva a pensar entonces que la memoria colectiva también puede ser usada para ubicarnos de manera hipercultural en el mundo, para aprender a reconocer quienes somos, pero a la vez reconocernos en ese otro que ya no nos sería extraño, sino parte de lo que nos convierte en seres humanos.

Sí, la memoria colectiva desde la perspectiva de Todorov (2013) puede ser usada. A partir de ella, es posible realizar un proceso en donde primero se debe establecer qué pasó, en otras palabras, establecer los hechos; en una segunda etapa está la construcción del sentido, en donde podemos interpretar lo que pasó. Se trata de una verdad de desvelamiento, en donde relacionamos los enunciados y los conectamos con los demás, para sacar conclusiones. Por último, para Todorov (2002) estaría la puesta en servicio de esa memoria colectiva. Es allí en donde esta nos permite aportar en la comprensión de los hechos humanos, en la búsqueda del aprendizaje y transformación. Ejemplo de ello, sería un proyecto decolonial emancipador, porque después de interpretar los hechos del pasado, eso sí desde una memoria colectiva caleidoscópica, múltiple, compleja, hipercultural, nos sirve para ubicarnos en el mundo. Por supuesto desde una mirada localizada, históricamente situada, pero en conexión con todas las demás culturas del globo.

Comprender y sobre todo llevar a cabo este tipo de proyectos, en donde el lenguaje, la cultura y la memoria colectiva se conjuguen en pro de la consecución de un proyecto emancipador del género humano, no es tarea fácil. Baste decir que podemos apoyarnos en otro tipo de ópticas que van más allá de los modelos etnocéntricos y ego-políticos, en donde al estilo árbol, como lo señala Deleuze (2002), siempre existirá un foco, un troco con raíces y raicillas que dependen de un centro situado, del que, aparentemente, dependen todos los demás.

Deleuze (2002) nos propone una interpretación de la realidad tipo rizoma, en donde el poder no está localizado, sino que puede aparecer en cualquier parte del tubérculo, porque al igual que en la perspectiva hipercultural de Han (2021), todo está conectado. No existen jerarquías en tanto todo hace parte de lo mismo, funcionando más en consonancia con la figura de una red, en donde los sentidos son compartidos y construidos colectivamente, en tanto no hay un centro que determine hegemónicamente donde está la verdad y trate de imponerla a otros, aspecto central en la conformación de un proyecto humano emancipador.

## Referencias bibliográficas

Bajtín, M. (1999). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal*. siglo veintiuno editores.

Deleuze, G. y Parnet, C. (2013). *Diálogos*. Pre-textos

Deleuze, G. (2002) *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Pre.textos Editorial.

Foucault, M. (2002). *La arqueología del saber*. Siglo XXI Editores.

Geertz, C. (2001) *La interpretación de las culturas*. Gedisa Editorial.

Grosfoguel, R. (2010). Descolonizar los uni-versalinos occidentales: el pluri-universalismo transmoderno decolonial de Aimé Cesaire a los zapatistas. Descolonizar la modernidad, descolonizar Europa: un diálogo Europa-América Latina, 85-100.

Halbwachs, M. (1995). *Memoria colectiva y memoria histórica*. Revista Española de Investigaciones Sociológicas REIS, 209-219. Recuperado de [http://ih-vm-cisreis.c.mad.interhost.com/REIS/PDF/REIS\\_069\\_12.pdf](http://ih-vm-cisreis.c.mad.interhost.com/REIS/PDF/REIS_069_12.pdf)

Han, B. (2021). *Hiperculturalidad*. Herder Editorial.

Jelin, E. (2002). *Los Trabajos de la Memoria. Memorias de la Represión*. XXI Editores. Obtenido de <http://www.centroprodh.org.mx/impunidadayerhoy/DiplomadoJT2015/Mod2/Los%20trabajos%20de%20la%20memoria%20Elizabeth%20Jelin.pdf>

Mignolo, W. (2003) *Historias locales/ diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Akal Ediciones.

Ricoeur, P. (2002). *La memoria, la historia, el olvido*. Fondo de cultura económica.

Todorov, T. (2013). Los usos de la memoria. En *Revista sobre cultura, democracia y derechos humanos IDEHPUCP*, núm. 10, Pág. 4 -17. Disponible en: <https://issuu.com/harimarachin/v/docs/dossier>

Todorov, T. (2002). *Memoria del mal, tentación del bien. Indagación sobre el siglo XX*. Ediciones Península.

## ¿Cómo escribiremos la historia?

ÁNGELA MARÍA MÁRQUEZ SILVA

### ¿Cómo escribiremos el pasado? Reflexiones en torno a la responsabilidad de la escuela frente a la violencia en Colombia?

En la ceremonia de entrega del Informe de la Comisión de la verdad, su director, el padre Francisco de Roux lanzó una pregunta a los colombianos ¿Cómo pudimos permitir que la violencia hiciera tanto daño, a tantas personas? ¿Por qué no obligamos al Estado y a los grupos armados a parar con esta vorágine violenta que asesinó, torturó, desapareció, secuestró, desplazó y llevó al exilio a tantos colombianos compatriotas?, ¿cómo nos quedamos en silencio?

En otros escritos he venido planteando dos ideas que creo pueden responder a estos interrogantes, la primera siguiendo al doctor Adrián Serna (2020) y de Certeau (1996) expone que la violencia es asumida por las comunidades para silenciarla, pero también para incluirla a su cultura, creando mitos y leyendas, así como propiciando maldiciones que explican renacimientos de esta, en las regiones que ya las habían sufrido. Esta construcción cultural impacta el presente y el futuro, dando explicaciones a la violencia e identificando sitios como malditos y justificando nuevas tragedias sobre ciertos tipos de personas. Esta cultura es la que debe ser cuestionada, interpelada y reflexionada para cortar con el ciclo de violencia.

En este sentido, la empresa de expropiación de los recursos y territorios de las comunidades indígenas y afrocolombianas que inicia con la conquista y la colonia es mantenida a partir de la creación de una maquinaria ideológica que justifica la expoliación de sus vidas, recursos y cultura por las elites criollas durante la independencia y la república, continuada hasta la actualidad. Esta cultura discriminatoria en palabras de Grosfoguel, R. citando a Fanon limita el acceso a los

derechos de las comunidades minoritarias, sumiéndolas en situaciones de sobrevivencia mantenida de generación en generación, lo que las pone en una situación cada vez más de indefensión frente al dominio y ocasiona acciones violentas para el amparo y exigencia de los derechos vulnerados; acciones que son tomadas como justificación para la imposición de más formas de violencia por parte del poder para controlar a las comunidades.

Boaventura de Sousa Santos expone que estas formas de opresión se explican dentro de lo que él denominó la línea Abisal, que separa el Norte -ser (noroccidente, desarrollado y democrático) donde los seres humanos son tratados como seres humanos con derechos y el Sur- no ser donde los seres humanos son tratados como seres sin derechos; va tendiendo a la violencia una vez se cruza la línea ecuatorial al sur, propiciando que las relaciones de opresión sean cada vez más raciales y desiguales, al punto que hasta los individuos pertenecientes a la zona del ser (civilizados) cuando se encuentran en la zona sur-no ser, gestionen los conflictos a partir de la violencia, como lo expone Grosfoguel (2011). Lo que permite que se plantee que la violencia en Colombia, América del Sur, contiene una alta dosis de racismo que discrimina a las comunidades minoritarias, al punto de despojarlas de sus derechos y con ello justifica a diferentes actores legales e ilegales en el uso de la violencia que impacta en un mayor porcentaje la zona rural del país.

## **El papel de la Escuela en el cuestionamiento de la cultura y con ello el desmonte de la violencia que pervive en ella**

Es por ello, que la escuela se convierte en un escenario de diálogo, donde estudiantes y familias reconocen sus relaciones filiales con el campo y el campesinado, se evoque situaciones que han impactado a las familias, se reconozcan como parte de la población víctima de la violencia; así como se reconozcan como parte de los victimarios en cuanto han permitido con el silencio y la normalización de la violencia en contra de otros, unos otros que parecen lejanos a través del televisor.

Es entonces que se plantea la posibilidad de la reflexión en el escenario de la Educación, por ser este un espacio que permite el cuestionamiento de las prácticas culturales de la sociedad y que puede o no dismantlar narrativas que se han erigido como verdades. Los profesores se cuestionan en torno a ¿cómo enseñar una historia que invisibiliza a un alto porcentaje de la población?, ¿cómo desarrollar emociones políticas como la empatía y solidaridad?, ¿cómo enseñar respetando los derechos de niños y niñas a su cultura, su lengua y libertad de expresión?, y más importante aún ¿será que esta historia nacional no fomenta la discriminación hacia las comunidades indígenas y afrocolombianas, propiciando con ello la violencia e inequidad?

Es en este marco contextual que la historia nacional y la memoria histórica tienen su primer enfrentamiento, esté relacionado con la mirada verdadera de la realidad, una realidad que instituye narrativas, prácticas y discursos legitimadores, pero que a su vez son excluyentes. Una historia nacional que por doscientos años había sido efectiva para el mantenimiento de la soberanía del país, comienza a ser resquebrajada por los efectos de ella misma, por la incapacidad de la regulación de la violencia.

La violencia que desbocada amenaza con un estallido social y un daño que afectará a todos los habitantes de Colombia, es por ello, por lo que el asunto de tramitar para la construcción de una paz duradera, implica las exigencias de las comunidades antes excluidas se convierte en una necesidad de todos y en este sentido, la primera tarea es crear una nueva historia que reconozca los aportes de todas las comunidades en la formación de la nación contribuyendo a la legitimidad de la existencia de las comunidades y el respeto a sus derechos como ciudadanos. La legitimidad de las comunidades no es un asunto de menor envergadura puesto que como lo expresa Grosfoguel, R (2012) esta propicia el trato a los otros en términos de ser humanos, dotándolos con ello del acceso efectivo a los derechos.

Ahora bien, ¿cuáles podrían ser los ejes a partir de los cuales la escuela debe aportar en la tarea de la construcción de una nueva historia nacional incluyente o mejor aun de una memoria nacional?, como se ha planteado anteriormente en este escrito, la escuela ya no es únicamente receptora de la academia, sino una comunidad de diálogo,

por lo cual esta en capacidad de propiciar los escenarios de puesta en común de las diferentes narraciones en torno a la realidad del país, posturas contrarias, disensos y consensos, reflexiones y conclusiones que permitan un tratamiento holístico de la verdad sin dejar de lado la justicia, la reparación y la no repetición.

Aún más importante, la escuela puede y tiene el deber de transformar la narrativa y con ello la cultura discriminatoria y racista de la historia nacional excluyente en una que haga vivo el discurso redactado en la Constitución Política de Colombia, que le otorga los mismos derechos a las comunidades excluidas históricamente, con ello permita que estas, desde el ejercicio efectivo de los derechos, puedan participar en la toma de decisiones que las afectan, respetando su cultura, territorio, identidad y vida. En este sentido, es necesario que la escuela y las comunidades tengan como ejes articuladores la intraculturalidad, la interculturalidad y el bilingüismo, con el objetivo de construir a partir de un diálogo entre iguales, que busque integrar en unas memorias históricas las verdades desde la perspectiva de todos.

Ahora bien, la pregunta que subyace esta investigación, no es directamente ubicada en la etnoeducación pues esta ha sido ampliamente investigada, es principalmente dirigida a ¿Cómo educar en una escuela donde no ahí matrícula de estudiantes indígenas o la matrícula de estudiantes de comunidades minoritarias es escasa y por tanto no permite el reconocimiento del artículo VII de la Constitución Política y la composición de la República de Colombia como multiétnica y pluricultural?, ¿Cómo, a través del tratamiento de nuevas fuentes como el Informe final de la Comisión de la verdad, se reflexione cómo en la sociedad colombiana se instauró una cultura discriminadora, racista y clasista que justifica la violencia contra las minorías?, ¿cómo desarrollar a partir del reconocimiento de los aportes del Informe a la construcción de la nación, el derecho inalienable a la dignidad y la fiesta de la diversidad, sentimientos políticos como la tolerancia, la empatía y la solidaridad con los miembros de una nación imaginada mas amplia que la que ha sido planteada desde la escuela desde hace doscientos años?. Para responder a estas preguntas la investigación identificó herramientas y competencias, mas que contenidos, esto debido a que aun todavía la situación no esta lo suficientemente madura para volver a los dogmas y las verdades absolutas, y es más importante en este momento enseñar a identificar lo que puede o no ser verdad, construir mínimos comunes.

Como herramientas será necesario ampliar la participación en la escuela de las voces de la comunidad, las historias de vida de abuelos, padres y familias, intereses de las localidades cercanas a las escuelas, historias de municipios, y regiones. En este mismo sentido es de indudable importancia incluir en la discusión sobre la realidad colombiana los escritos realizados por las víctimas del Conflicto Armado entregados por el Centro de Memoria, Paz y Reconciliación, aún más importante es la lectura minuciosa del Informe Final de la Comisión de la Verdad; estos documentos como ya se expuso con anterioridad no solo deben ser leídos sobre el evento presentado, Conflicto Armado Colombiano, ni señalando a los ya conocidos actores violentos.

Es necesario identificar que la violencia contra las comunidades excluidas de Colombia no nace a partir del ascenso de los grupos armados y el narcotráfico, sino que tienen su raíz en la cultura colombiana racista que dejó a unas comunidades sin derechos y por tanto presas indefensas de cualquiera que quisiera expropiar estos, como lo podemos evidenciar en el transcurso de la historia, desde los conquistadores españoles, los criollos usurpadores de las tierras comunales a las empresas legales e ilegales vinculadas a empresas extractivas. En este mismo argumento debemos comprender que los responsables de la violencia no son únicamente los victimarios, sino también la comunidad que pasa por estados como los de resistencia, convivencia y colaboración con las organizaciones violentas para la violación de los derechos humanos. Es importante entonces para cumplir con el mandato de la No repetición, que la escuela asuma su responsabilidad en la reflexión acerca de las razones profundas de la violencia en Colombia, aporte al cambio cultural que identifique las prácticas que perpetúan la violencia y contribuya una nación imaginada mucho más incluyente que identifique a Indígenas, Afrocolombianos, Campesinos, Mujeres, Room etc reconociendo que todos los colombianos, como tales son sujetos de derechos.

Teniendo claridad del telos de la escuela en esta nueva realidad Colombiana es importante echar mano a competencias de desarrollo del pensamiento en los estudiantes, propuestas por Llanos-Cubillos (2019) y Peck (2008) que plantean al pensamiento histórico como necesario en el reconocimiento del liderazgo de cada uno de los sujetos en la construcción de la historia, así como su responsabilidad en los actos de violencia. Otra mano que se alza para aportar al desarrollo de

competencias es aquella identificada en la Prueba Saber 11 que para las Competencias ciudadanas y Ciencias sociales no se limita a la evaluación de la lectura comprensiva y crítica, sino que asume una posición que a largo plazo invita a los jóvenes a desarrollar el pensamiento que permite identificar sesgos, roles, intereses, a aplicar los mecanismos de participación de los ciudadanos y los derechos y libertades. La Prueba Saber 11 invita a la escuela a través de la práctica teórica en las clases de sociales a enseñar a los estudiantes y con ellos a sus familias el análisis de los efectos de las intervenciones políticas, económicas, medioambientales o culturales sobre el contexto y con ello impulsar la participación de las comunidades en la democracia participativa, impulsando en las comunidades su derecho a la autonomía.

Por último, la escuela no es una institución ajena de la sociedad, y por tanto debe asumir una posición proactiva para la construcción de una nueva memoria histórica del posconflicto, para que como lo expresa el Presidente de la República Gustavo Petro, la paz es que todos los colombianos sin importar su origen puedan tener las oportunidades que les permitan llegar a los más altos puestos del país.

## Referencias bibliográficas

Certeau, M de. (1996). *La invención de lo Cotidiano*: Universidad Iberoamericana

Cubillos, V, Llano F A (2021) “*Narrar lo diverso y lo controversial: la enseñanza de la historia y su pertinencia para la construcción de paz en Colombia*” *Afrontar los pasados controversiales y traumáticos, aproximaciones desde la enseñanza y el aprendizaje de la historia en prensa*. Universidad del Valle y Universidad Icesi

Llano F A, Márquez, A M. (2021) “*Memoria y pensamiento histórico situado: Una apuesta intercultural por las Comunidades Indígenas en Bogotá, Colombia*”, *Candado, Rejane Aparecida Rodrigues; Sousa, Fábio da Silva (org.) Caminhos da Aprendizagem Histórica: Ensino de História*

*Indígena e dasAméricas. 1ª Ed. Rio de Janeiro Sobre Ontens/UFMS (1) (PDF) Memoria y pensamiento histórico situado: Una apuesta intercultural por las indígenas en Bogotá, Colombia.* Available from: [https://www.researchgate.net/publication/352258201\\_Memoria\\_y\\_pensamiento\\_historico\\_situado\\_Una\\_apuesta\\_intercultural\\_por\\_las\\_indigenas\\_en\\_Bogota\\_Colombia](https://www.researchgate.net/publication/352258201_Memoria_y_pensamiento_historico_situado_Una_apuesta_intercultural_por_las_indigenas_en_Bogota_Colombia) [accessed Jul 23 2022].

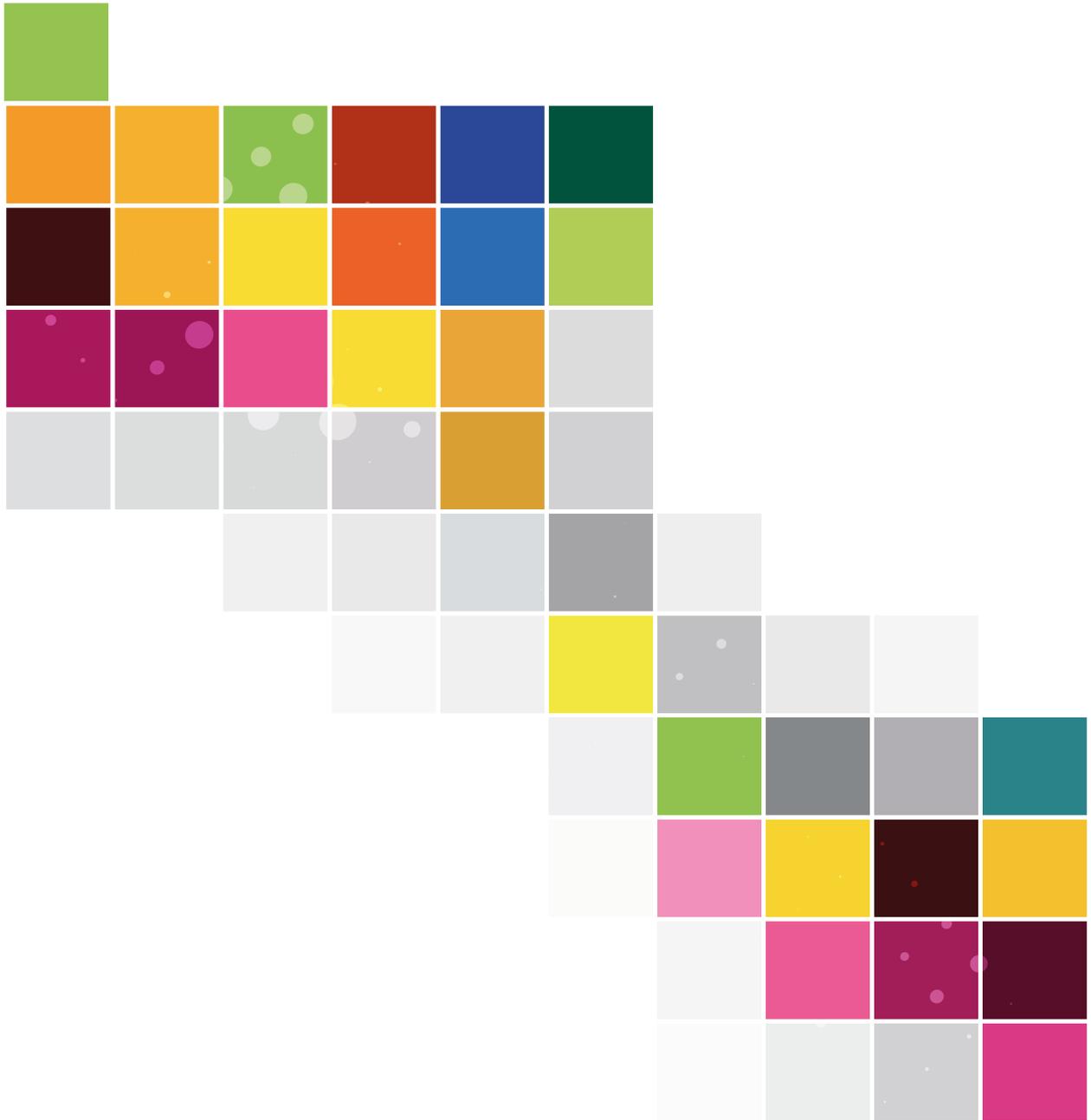
Grosfoguel, R. (n.d.). *El concepto de «racismo» en michel foucault y frantz fanon: ¿teorizar desde la zona del ser o desde la zona del no-ser?. Tabula Rasa, núm. 16, enero-junio, 2012, pp. 79-102 Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca Bogotá, Colombia*

Ibagón, N J (2006) “*Entre ausencias y presencias ausentes. Los textos escolares y el lugar del negro en la enseñanza de la historia de Colombia 1991. Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Ciencias Sociales*

Ibagón M J, Granados PR *Lidiar con las cargas del pasado en la escuela. Reflexiones desde la enseñanza y el aprendizaje de la historia, Afrontar los pasados controversiales y traumáticos, aproximaciones desde la enseñanza de la historia, Cali: Universidad Icesi y Universidad del Valle, 2021 (Colección A Contraluz, vol. 2, P 13-40*

Peck, C. Seixas P (2008) *Puntos de referencia del pensamiento histórico: primero pasos. Revista canadiense de educación 31 (4): 1015-38*

Serna Dimas A, (2020) *Hombres entigrecidos. Tomo I. El trópico en escombros, Colección Ciudadanía y Democracia.*



## **Los “oficios de la memoria” como herramienta pedagógica para una cultura de Paz**

**CARLOS ANDRÉS ALBERTO SUÁREZ**

En la actualidad colombiana convulsionada por décadas de violencia, incertidumbres generadas por la firma e incumplimiento de los acuerdos de paz, cambios en el rumbo político por la elección de un nuevo gobierno, tiene validez preguntarse sobre el rol que juegan las instituciones de educación en el desarrollo y fortalecimiento de competencias ciudadanas con miras a una cultura de paz. Sobre todo, en una sociedad con serias limitaciones a nivel moral y de convivencia producto del resquebrajamiento de las instituciones y la ruptura del tejido social en las últimas seis décadas, tal como lo ratifica en su momento el informe final de La Comisión de la Verdad (2022). Pero también, tiene sentido indagar sobre cómo conectar las instituciones educativas con la comunidad y medir el impacto directo y significativo en la ciudadanía respecto a la anhelada transformación social.

La educación para la ciudadanía en un país como Colombia representa un reto para la academia en cuanto debe ofrecer alternativas a una sociedad que se ha ido configurando a partir de la violencia padecida por más de medio siglo. Por ello, las instituciones educativas deben servir de medio alternativo complementario, junto con actores políticos y sociales, para lograr el fortalecimiento de la formación para la ciudadanía y la cultura de paz. Tal como lo afirma Chau, la participación de las instituciones educativas en dicho proceso de formación se ha dado, preferentemente, a nivel de educación inicial siendo la educación superior la menos participativa (2004).

En este último sentido cobra relevancia el propósito de pensar estrategias pedagógicas fundamentadas y ancladas en las prácticas y dinámicas surgidas desde la propia comunidad. Es así como en esa intención de acercar la academia a la comunidad, esta reflexión y análisis toma como objeto el ejercicio creado por las víctimas del

conflicto en Colombia denominado “los oficios de la memoria” (ODM de aquí en adelante). La pretensión es aprovechar y reflexionar sobre el insumo empírico y la experiencia de estas comunidades para pensar en la construcción e implementación de herramientas pedagógicas que, a corto plazo, sirva para desarrollar y fortalecer habilidades ciudadanas en la construcción de una cultura de paz de manera significativa y duradera.

Los ODM son una práctica, como muchas otras a lo largo de todo el país, desarrollada por la comunidad víctimas desplazadas por la violencia, que se ha venido configurando empíricamente, destacando al margen de la academia en el Centro de Memoria Paz y Reconciliación, liderada por la líder social Virgelina Chará. Estas dinámicas involucran varios elementos como el arte, los oficios (gastronomía, tejidos), los saberes ancestrales (medicina, rituales), el territorio y las memorias de las historias de vida de las personas participantes. Todos estos horizontes se fusionan para producir un abanico de posibilidades que van desde la reivindicación y no olvido a través de la exteriorización y visualización de sus tragedias como víctimas del conflicto, pasando por una suerte de “terapia” de sanación y perdón, hasta una propuesta pedagógica, comunicativa y política para la reconstrucción del tejido social la memoria histórica y la historia oficial.

Esta experiencia nace, entre muchas otras razones, de la necesidad de ayudar a superar problemáticas sociales y políticas de las víctimas en la capital colombiana; pero, sobre todo, emerge de la necesidad de reconstruir, contar y hacer visible a través de los ODM. y las historias de vida, las diferentes formas de victimización a las cuales fueron sometidas en sus territorios de origen, durante el desplazamiento y su asentamiento en la ciudad. Con el paso del tiempo, la práctica desbordó a la comunidad, originalmente congregada por víctimas desplazadas del conflicto, y empezó a arropar a los ciudadanos comunes, caso concreto en Bogotá en el Centro de Memoria Paz y Reconciliación.

En esta dinámica de involucrar a la ciudadanía urbana se producen ciertos cambios sustanciales de la práctica de los ODM. Dentro de los muchos aspectos que cabe mencionar es el haber logrado integrar y acercar a las víctimas directas y la ciudadanía, esto produce, desde nuestra lectura como participantes de las prácticas, que las víctimas puedan contar sus historias y ser reconocidas como tales.

Pero también logra que los ciudadanos enriquezcan su conocimiento y comprensión de lo que ha ocurrido desde perspectivas totalmente diferentes a los medios e instituciones oficiales. Esto provoca que los participantes de las prácticas lleguen a un auto-reconocimiento y auto-comprensión que permite identificarse y ubicarse dentro de la realidad con una información que antes no se tenía, entre otros muchos aspectos.

En ese intercambio de *narraciones* sobre sus vivencias y de *experiencias* (interacción) dentro del desarrollo de estas prácticas (participar de los diferentes ODM.) se logra contribuir a la reconstrucción de las dinámicas y la historia del conflicto armado en Colombia, de manera distinta a la versión oficial, desde diferentes perspectivas y de primera mano, las narraciones hechas por las víctimas. Las múltiples formas de narración conectadas con los ODM., los elementos usados para narrar, los recursos lúdicos, la conexión directa con la tradición y el territorio permiten que la experiencia genere transformaciones en la manera de percibir, interpretar y comprender el conflicto y las violencias, la noción de país, y comunidad. En esa comprensión hay también, inevitablemente, transformación de los sujetos que comprenden y comprenden al otro. Esto ha permitido que surja un inusitado interés desde diferentes sectores de la sociedad civil, política y académica por participar, interpretar y comprender estas prácticas denominadas ODM. Muestra de ello es la configuración y conformación de la Red de Pro-tejedores de la memoria (2019).

En ese intento de acercar la academia a la comunidad es interesante ver cómo esta propuesta, que surge de la comunidad, puede aportarnos herramientas de transformación social efectivas para la sociedad. Estas estrategias llegan a ser más útiles y mostrar mejores resultados en el intento de crear cultura de paz y desarrollo de competencias ciudadanas, a diferencia de otras estrategias propuestas por la academia, caso concreto clases magistrales de constitución y ética que, aunque importantes para el conocimiento, se quedan cortas o son menos significativas a la hora de desarrollar competencias ciudadanas fundamentales para una verdadera cultura de paz.

En este sentido, la intencionalidad es epistémica y pragmática. Identificar marcos de comprensión y de referencia que nos permitan describir de manera adecuada esta práctica configurada empíricamente.

Es intentar responder qué tipo de conocimientos y habilidades (competencias) se generan y fortalecen con la práctica de la estrategia propuesta en los ODM. Es, de otra manera, describir la estructura funcional de esta práctica, los roles de los participantes, los elementos cognitivos y materiales, las condiciones físico-temporales que posibilitan la experiencia, las debilidades y potencialidades, así como los alcances y limitaciones que se pueden presentar en su puesta en escena. Deviene particularmente pertinente en tanto que son pocos los estudios académicos en el país que buscan visibilizar las condiciones de algunas formas de conocimiento por fuera de la academia desde las que se produce nuevo conocimiento, especialmente en el área de humanidades. En consecuencia, esta experiencia es un aporte a un campo relevante para estudios de epistemología, pedagogía y educación que se pregunten por los modos en los que las comunidades construyen saber y soluciones a sus problemáticas sociales y políticas al margen de la academia.

El interés despertado a raíz de la participación en los ODM. no solo resulta desde el aspecto epistémico, que pregunta por las condiciones y posibilidades de conocimiento, las metodologías y el estatus de saber que se adquiere. Resulta interesante porque lo hace a través de saberes tradicionales de las distintas comunidades de donde provienen los participantes y que muchas veces no goza del reconocimiento y aceptación por estar al margen de la academia institucionalizada.

La práctica como tal, se desarrolló en una primera instancia como alternativa para dar respuesta a muchas problemáticas de las víctimas desplazadas por el conflicto, tales como denunciar los crímenes de sus familiares, luchar contra la invisibilización, crear redes de apoyo, no dejar que sus historias de vida pasen al olvido, reclamar justicia. etc. Pero con el tiempo, la práctica empieza a tener otros alcances. Empieza a involucrar a la ciudadanía en los ejercicios y esto abre otras posibilidades de transformación del ejercicio mismo, de los participantes y la sociedad a la que llega en su relación con la violencia y el conflicto.

En la práctica, el ejercicio intuitivamente parece permitir sensibilizar a los participantes frente a las víctimas, reevaluar sus conocimientos sobre la historia oficial del país, despertar una conciencia política frente al contexto social del país, comprender y asimilar los episodios de violencia, conocer los problemas de

las comunidades apartadas de los cascos urbanos víctimas del conflicto, el reconocimiento de la cultura y saberes propios de cada comunidad, crear y proponer ideas para la reconstrucción del tejido social, pero además parece contribuir a desarrollar y fortalecer competencias ciudadanas como resiliencia, empatía, alteridad, reconocimiento de la otredad y respeto por la diferencia, entre otras.

Tentativamente se han explorado y propuesto diferentes enfoques teóricos candidatos que podrían contribuir a la interpretación, comprensión, descripción y articulación de la práctica denominada los ODM; teniendo en cuenta dos aspectos: uno epistemológico y otro pedagógico. Entre las cuales se han considerado y destacado a.) el enfoque hermenéutico (la teoría de la interpretación y la comprensión), b.) la teoría de la decolonialidad del saber, c.) los saberes de la memoria, d.) aprendizaje por la experiencia, e.) constructivismo, f.) aprendizaje significativo, g.) pedagogía crítica, h.) pedagogías alternativas, i.) pedagogías del sur, j.) modelos de educación popular, k.) competencias ciudadanas, l.) construcción de nuevas ciudadanías, y m.) la Cátedra de Paz propuesta por el Ministerio de Educación Nacional.

Un acercamiento más profundo a la hermenéutica nos permite entender que el sujeto que comprende no puede sustraerse al mundo de la vida, a su contexto sociocultural e histórico efectual; es decir, interpretar y comprender siempre se hacen contextualmente, desde un lugar y una historia determinada, es siempre una experiencia situada:

rastrear y mostrar lo que es común a toda manera de comprender: que la comprensión no es nunca un comportamiento subjetivo respecto a un «objeto» dado, sino que pertenece a la historia efectual, esto es, al ser de lo que se comprende (...) Por mucho que se sienta llamado a ser el que extraiga las consecuencias más radicales de todo: el papel de profeta, de amonestador, de predicador o simplemente de sabelotodo no le va. (Gadamer 1993, p. 18)

Si llevamos la consideración más lejos, tal y como lo hace Ricoeur, y consideramos las acciones humanas como si fueran textos, y consideramos las historias de vida, en tanto narraciones y acciones de las víctimas, como textos que pueden ser explicados y comprendidos, se

logra articular un discurso que está a la espera de una interpretación, en este caso desde las experiencias de los participantes y sus perspectivas sobre el grado de victimización en el cual todos hemos estado inmersos. Así, al tener esta perspectiva en mente, las historias de vida, las manifestaciones artísticas y productos de los ODM. se convierten en textos para ser interpretados, significados y comprendidos.

La memoria colectiva es entendida como un ejercicio y un proceso grupal, comunitario y de encuentro. La memoria colectiva es múltiple y se transforma en la medida que es actualizada por los grupos que participan de ella, pues el pasado nunca es lo mismo, se configura a medida que se narra (Halbwachs, 2002).

De esta manera, la memoria colectiva se apoya en instrumentos que permiten que la memoria viva, como los mediadores literarios con narrativas y escritura, u oficios como la cocina, la costura, la medicina tradicional y otras prácticas que sirven como representación de algo del pasado que se siente y resulta útil en el presente; por lo menos desde la perspectiva de aquellos que la realizan o participan en los actos de la memoria que se soportan sobre prácticas culturales. Así, la memoria colectiva se configura como un “proceso social de reconstrucción del pasado vivido y experimentado por un determinado grupo, comunidad o sociedad” (Fernández,1991, p. 98).

Por tanto, los actos de la memoria siempre se vivencian en el presente, se realizan para que los participantes puedan sentir y recordar. No es tan importante que el recuerdo sea fiel a los hechos, sino que el acto evoque lo que sucedió. El recuerdo se evoca cuando el acto se vivencia y se comunica, pero en el acto de comunicar, la memoria va acompañada del silencio, pues, al narrar hay cosas que resultan irrelevantes, dolorosas o tristes, pero entre la comunicación y los silencios, la memoria individual se integra con la memoria del grupo y si se llega a olvidar un recuerdo o no se puede dar cuenta de él, significa que ese recuerdo dejó de ser parte de ese grupo (Halbwachs, 2002).

Así pues, la dinámica del contar y del silencio, hace que la memoria sea activa y logra que los relatos tengan sentido para el presente y para el futuro, pues el que recuerda vive en su presente y también recuerda para el futuro (Carretero et al, 2006). Por eso, la memoria se construye

en el colectivo que decide qué recordar y qué callar en comunidad. El grupo se configura como el lugar donde las personas recuerdan, con base en los acuerdos, significados y nociones comunes de aquello que el grupo comparte, cuando el individuo narra, los otros son capaces de identificarse con él y confundir su pasado con el de él (Halbwachs, 2002).

También, es importante tener en cuenta que, en los países con elevados índices de violencia, como Colombia, es necesario pensar en la recuperación de la memoria colectiva, para que aquellas personas que han sido víctimas y sus historias no queden en el olvido, o mejor no dejen de ser narradas. Por tanto, es importante tener en cuenta la noción de memoria para Gaborit (2006) que es entendida como la acción que empodera a las mayorías populares, a las víctimas y a sus familiares, para decir y decirse justicia; que va moldeando un conjunto de actitudes prácticas, cognitivas y afectivas, que posibilitan una verdadera reconciliación social.

Se debe pensar Colombia como punto nodal para pensar la formación ciudadana. Para ello, en primer lugar, se muestra que el fenómeno de la violencia en Colombia parece ser omnipresente y continuo, pues falta leerlo desde un sentido histórico que permita a los colombianos configurar lo que denominamos experiencia de la violencia. En segundo término, se realiza una aproximación a las implicaciones de la formación ciudadana desde las pedagogías críticas, con el fin de hallar puntos de encuentro donde se posibilite comprender la experiencia de la violencia en Colombia a partir del reconocimiento de nuestro papel como sujetos históricos (primera condición para formar ciudadanos), entendidos desde el compromiso en torno a la posibilidad de transformación (Piñeros, 2007).

Si lo anterior es cierto, lo que resulta sorprendente es que, dentro de la misma comunidad, por fuera de la academia, se llevan a cabo procesos que parecen tener un mayor impacto y efectividad en el desarrollo y fortalecimiento de esas competencias cívicas.

En estas propuestas de reflexión es posible rastrear muchos aspectos que se comparten o son afines a estos movimientos y corrientes de pensamiento y que en parte son reconocidos y recogidos por Raúl y Manjarrés (2013):

Resistencias al poder, ya que este siempre construye su control a través de prácticas, estrategias, discursos, instituciones, haciendo visible una racionalidad del dominio, la resistencia enfrenta esas formas de control y busca según sus posibilidades, hacerlo ineficaz, redirigirlo o transformarlo. Construye lugares de oposición. Las resistencias no son solo enunciados conceptuales, sino que en ocasiones son movimientos silenciosos, construyen acciones y prácticas que hacen visible que existan otras miradas diferentes y otra manera de poder sin dominación para hacer las cosas. Forja subjetividades críticas” (pág. 13)

Existe un sujeto sobre y desde el cual se construye el control, bajo la sujeción de sus cuerpos, mentes y deseos. Para enfrentarlo se construyen formas de cooperación que muestran las fisuras y la manera como se construye la alienación del individuo. En toda acción humana están en juego intereses, los cuales hacen visibles las necesidades humanas y sus satisfactores respectivos. Es allí donde a través del accionar en la vida se hace visible al servicio de qué poder están y hacia dónde dirigen sus acciones. Visibilización de las desigualdades y diferencias, que oprimen toda teoría crítica, construye mapas de relaciones en las cuales unos ganan y otros pierden, construyendo desbalances en la sociedad, que están a la base de las condiciones de opresión y dominación que deben ser transformados, mostrando cómo ellas son una producción social, no son de origen natural. Construye proyectos de emancipación en el terreno de la teoría y de la práctica. Tal como lo asume Quijano (2008) la teoría crítica hace claridad en que a los proyectos de dominación hay que construirles proyectos de emancipación, que hacen visibles comunidades críticas que quieren dirigir su propia vida, construyendo sociedades más justas y menos excluyentes.

## Referencias bibliográficas

Carretero, M., Rosa, A., González, M. F., & Berti, A. E. (2006). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós.

Chaux, E., Lleras, J. y Velásquez, A. (2004). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula: una propuesta de integración a las áreas académicas*. Bogotá: Corcas Editores, Ltda.

Gaborit, M. (2006). Memoria histórica: relato desde las víctimas. *Pensamiento psicológico*, 2(6), 7-20.

Gadamer, H. G. (1993). *Verdad y método: Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Sígueme.

Halbwachs, M. (2002). Fragmentos de la memoria colectiva. *Athenea digital: revista de pensamiento e investigación social*, (2), 103-113.

Piñeros, Sonia. (2007). «*La experiencia de la violencia en Colombia: apuntes para pensar la formación ciudadana*». *Revista Universitas Humanística*, 63, 269-286. [https://www.researchgate.net/publication/26467674\\_La\\_experiencia\\_de\\_la\\_violencia\\_en\\_colombia\\_apuntes\\_para\\_pensar\\_la\\_formacion\\_ciudadana](https://www.researchgate.net/publication/26467674_La_experiencia_de_la_violencia_en_colombia_apuntes_para_pensar_la_formacion_ciudadana).

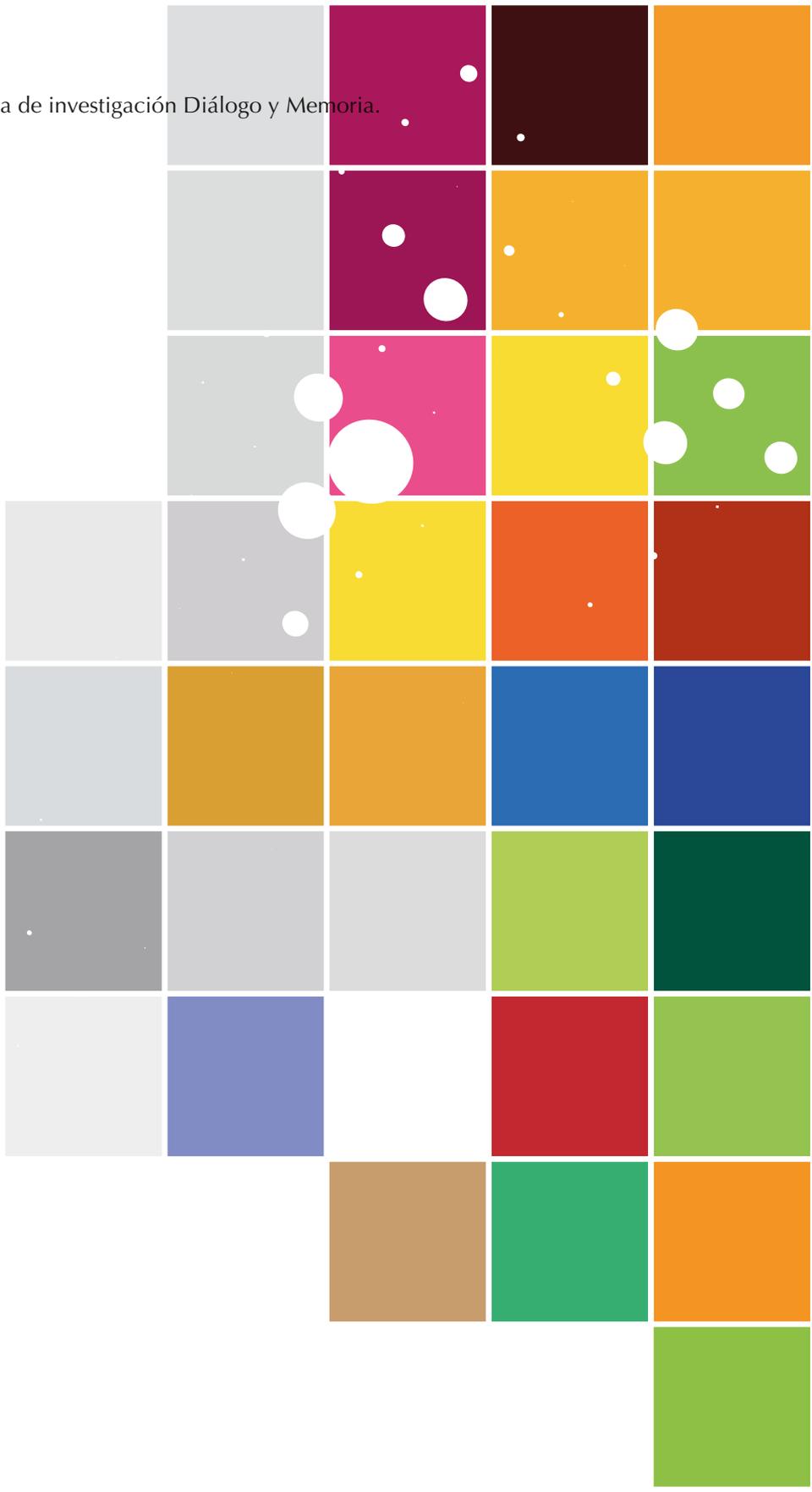
Quijano, A. (2008) Colonialidad del poder y clasificación social. (pp. X – X). En: CASTRO, S. y GROSFUGUEL. *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá. Instituto Pensar Investigaciones Universidad Central Siglo del Hombre.

Raúl, M. J., Manjarrés, M. E. (2011). La investigación como estrategia pedagógica, Una propuesta para construir pedagogías críticas en el siglo XXI. *Praxis & Saber*. 4, 127-177.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477248388007>

Quijano, A. (2008) Colonialidad del poder y clasificación social. (pp. X – X). En: CASTRO, S. y GROSFUGUEL. *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá. Instituto Pensar Investigaciones Universidad Central Siglo del Hombre.

Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración I*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.



## Contra el terror agonista

JONATHAN FERNANDO MEDINA ZAPATA

La decadencia contemporánea empieza con la muerte del hombre como ideal de la sociedad del capital. Esta observación, aunque repetida en la historia de las ideas, no por ello deja de ser cierta. El capitalismo hace de la muerte del hombre su estructura organizativa, creando un conglomerado despersonalizado: el llamado obsesivo al individualismo destruye todos los vínculos que se pueden construir en una sociedad, es más tal llamado invoca a la locura atomizadora, una locura que en su condición de terribilidad impide la creación.

El individualismo atomizador no es creador, no impulsa ni mueve la historia. Este individualismo se sustenta en la radicalidad del miedo el cual llamaré “Terror”, pues ese miedo en su condición radical, en su condición fundamental, es el terror de lo que es informe y, a su vez, innominado e innombrable; el terror que nunca hace presencia, nos mantiene en vigilia, siempre observantes, nos enferma al desgastar nuestra atención, nos hace paranoicos porque encontramos en todo al enemigo innombrable, innominado e informe, ese enemigo retirado en su ‘divina’ ausencia, un enemigo sin sujeto. El odio brutal en que se mueve ese Terror conduce a la separación del hombre con el mundo, pues lo que no sea igual a mí ha de ser declarado inmediatamente enemigo; al dominar la naturaleza mundana tuvo que encaminarse al dominio del hombre, tuvo que verlo reducido a la esclavitud física y ya no pudiendo esclavizar su cuerpo, tuvo que esclavizar sus deseos.

Cuando el deseo se torna imperioso a tal punto que se toma la totalidad del ser humano, dejando así de lado a la mucha o poca razón que sea equilibrio en las distintas cualidades humanas. El individuo dejado a la satisfacción de sus propios deseos termina por aniquilar lo físico, termina por matar lo espiritual, termina por matar la razón, termina por matar las emociones; el hombre deviene individuo: un individuo atomizado por su ansia de instrumentalizar, de volverse un objeto más, el consumo lo vuelve otro bien consumible: hacia él apunta la mercadotecnia y la publicidad. Esta bestia desatada, el deseo, propende a la satisfacción del individuo, crea el conglomerado de la muerte del hombre.

La muerte de dios fue la liberación del hombre que clamaba por el equilibrio de las partes componentes de lo humano, pero los deseos que representaban la divinidad las proyectó hacia lo extramundano; todos fingían que la divina ausencia contenía el deseo en una entidad externa a él, superior a él (capaz de dominarla). La muerte de dios hizo caer en cuenta que todo lo que representa la divinidad es expresión simbólica de los deseos propiamente humanos. Dicha muerte eliminó de un golpe la externalización que el hombre hizo de sus deseos para acogerlos en su seno: todas las pasiones, tanto las buenas como las malas (no importa determinar qué significa ese bien o ese mal porque cada propuesta humana crea esas dualidades), no podían achacarse a una entidad extramundana, sino que debían ser asumidas dentro de lo humano, este suceso cargó al ser humano de demasiada humanidad.

No pudiendo soportar tales responsabilidades, el hombre se vio sobrecogido por la carga y le resultó más fácil pensar en la muerte del sujeto que en el heroísmo del manejo de las propias pasiones. La existencia de las pasiones en seres incorpóreos no se pensaba como carga y era más fácil darles un fundamento, una raíz corporal. Aquí y solo aquí es donde surge el *agon* moderno. Ya la lucha no es por principios “superiores” nobles; el *agón* que enfrentamos es doble es dual (interno/externo): esta *lucha es interna* cuando tenemos la difícil tarea de incorporar las pasiones; mientras que *la lucha externa* en ese perfilamiento humano es su más pobre y mísera realidad de lo material, del mero consumo que nos exige como imperativo dar rienda suelta a nuestras pasiones y que desatarlas totalmente será el alimento para que el nuevo dios, el dios mercado que con su mano sacrificial todo lo toma.

El *Agon* contemporáneo se da con la muerte del hombre en tanto *Homo Sacer*, el hombre sagrado dispuesto a la muerte, pero lleno de esa suciedad execrable y en el mundo del mercado cualquiera puede darle muerte sin sufrir pena positiva o divina. Bajo esta visión, sólo queda lo agonístico para enfrentar el terror, es decir, la locura destructora propia del individualismo se constituye al afirmar como enemigo a todo el mundo exterior/interior al que debo combatir despiadadamente y mi sacralidad me invita a destruirme y destruir a todos los demás. El mayor terror de todos comienza cuando debo convertir a la humanidad entera en apóstatas de la fe del consumo quienes atacan a ese nuevo dios que no termina de formarse, pero tampoco de destruirse, pues no se entregan al éxtasis de las pasiones que les consumen, más sé que en esa entrega yo mismo me estoy consumiendo.

El terror se manifiesta cuando mi vida consumida por la locura reduce el movimiento caótico y permite traslucir un pequeño halo de pensamiento que cuestiona en qué me consumo. Los sueños dulces del dios mercado ahora se ven como lo que son: pesadillas. Surge el terror porque me doy cuenta que me consumo, me consumen y exijo a otros ser consumidos y que me consuman. Es terror agónico por otra razón más: encuentro el vacío y la inmovilidad de mi persona en ese *agon*. La muerte acaece no solo cuando el hombre muere biológicamente, muere cuando se ha rendido, en este caso a las pasiones consumidoras, por mucho moverse no quiere decir que más se avance. Solo en este paso surge el enemigo más tenaz, según es declarado por el individualismo atomista. ¿Cuál es el nuevo enemigo inventado por este individualismo? La consciencia que se manifiesta en la capacidad crítica del hombre hacia su realidad. Pero el que se manifieste en la capacidad crítica no quiere decir que sepamos exactamente lo que sea la consciencia, mas este no es espacio para abordar el tema ni arriesgar un tratamiento del asunto.

¿Cómo entender, con brevedad, la capacidad crítica? Esta la entiendo como aquella capacidad de ver el mundo en perspectiva (otros la llamarán polilogismo), de tomar un lugar distinto cada vez la vida lo exija y privilegiarlo en su riqueza paisajística, pero moviéndonos en la medida de nuestras necesidades a otros lugares para privilegiarlos –como espectadores y activos participantes- y ver lo que ese paisaje tiene para mostrarnos. La perspectiva es una manera de ‘mostración’ en que la vida se va manifestando para otorgarle sentido, el cual proviene de la relación con otros humanos quienes me invitan a posicionarme en su punto de vista, en su perspectiva, para comprender el paisaje que aparece ante su mirada. Nuestras miradas confluyen, se relacionan, se alejan de la visión agonística en que solo una de las dos miradas es no solo una *mirada*, sino, principal y con exclusión, la VERDAD (sin verdad). Esta verdad sin verdad significa que en el mercado de las pasiones la incapacidad de integrar nuestras pasiones en nuestra corporalidad nos hace ciegos a lo que esa integración requiere, mientras que la razón del nuevo dios nos hace vacíos.

La capacidad crítica en los seres humanos no es la afirmación absoluta ni la negación absoluta, es el diálogo que construye acuerdos. ¿Qué es el acuerdo? El ‘acuerdo’ es el acto de tender puentes de corazón a corazón, es el puente de la comunicación, podemos decir, por ejemplo: “coincido en esto contigo, pero difiero en esto”,

allí hemos tendido un puente entre dos corazones. El acuerdo en este sentido es el acto de ir hacia el corazón del otro donde, quiero interpretarlo así, hay co-razón, es decir, el punto donde el agonismo encuentra su punto de disolución. La co-razón es el ámbito en el que el agonismo se disuelve porque se aprende y se acoge la paz interna, mientras se ejercita la paz externa, me entiendo y entiendo a otros.

Tal como se interpreta en Occidente, el corazón es el asiento de nuestras pasiones, por lo tanto es el lugar donde es necesario trabajar la paz interna. Y es el cuerpo el límite del corazón (cuando no se es consciente de él) que nos mantiene en el individualismo, igualmente es el cuerpo quien nos proyecta hacia el exterior al trato con otros cuerpos. Para obtener la paz externa, el ser humano debe entender que las otras corporalidades no se encuentran para el consumo, tan sólo están allí para y por el acuerdo: corazones en paz permiten acuerdos, en esencia, pacíficos. De ahí que la co-razón nos complementa con los otros, sana nuestras formas de vincularnos, de relacionarnos con otros. *El corazón sin co-razón es ciego; la co-razón sin corazón es vacío.* Paz interna y externa son una amalgama entre elementos contrarios: la verdad surge cuando se genera la amalgama con otro ser humano ni antes ni después.

## El terror agonista contra los DD.HH

Una vez presentado con brevedad lo que significa este terror agonista y la respuesta que hacia este se puede dar, muchos de los lectores podrán preguntarse: “¿a razón de qué se escribe este texto?”. Mi intención es hacer frente al terrorismo fascista que se impone a nivel mundial, la masificación de una idea, de una visión de mundo excluyente en la que se divide la sociedad entre los *exclusores* y los *excluidos*. Esta distinción crea en los individuos el deseo de hacer parte de los *exclusores* –aun cuando sean *excluidos*- y defendiendo los deseos e intereses de aquellos, por sobre su condición de *excluidos* –sin sentirse ellos mismos parte de ésta última categoría-. Estos *excluidos* psicológicamente se consideran parte de esa capa de *exclusores* porque comparten la visión de odio y desprecio hacia el otro, aunque ellos mismos sean despreciados y odiados por los *exclusores*.

El mundo actual, se puede observar, está plagado de eso que se ha dado en llamar “polarización”. Es una palabra que usa el fascismo terrorista actual para hacer sentir esta división entre la doctrina del terror agonista frente a quienes buscan la paz de la co-razón. Dentro de la doctrina del individualismo metodológico que nos propone Mises se sientan las bases de la disolución de la sociedad: “una colectividad carece de existencia y realidad propia, independiente de las acciones de sus miembros. [...] No es ni siquiera concebible un ente social que pudiera operar sin mediación individual” (Mises, 2011, pp. 51-52). Si bien no carece de verdad la cita al ver que un conglomerado son solo un grupo de individuos, no es menos cierto que ese grupo de individuos reunidos son algo más que sus respectivas individualidades. Tal negación produjo que Thatcher dijera a propósito de la sociedad: “no existe tal cosa, sólo individuos”. Y sentencia de la siguiente manera la muerte de la crítica: “No son nuestros sentidos, sino la percepción, es decir, un proceso mental, lo que nos permite advertir la existencia de entidades sociales” (Mises, 2011, pp. 52-53).

De este individualismo, Mises extraerá otro gran enemigo: el polilogismo (el cual también puede ser racial): “no se puede aceptar es que la genialidad dependa de la raza o estirpe del sujeto. [...] Suponer que las hazañas de la raza blanca derivan de una superioridad racial es un error ligeramente más justificable” (2011, p. 108) y más adelante añade: “es evidente que, hasta el momento, determinadas razas no han contribuido en nada, o sólo en muy poco, al progreso de la civilización, pudiendo las mismas ser, en tal sentido, calificadas de inferiores” (p. 108). Ya Colin Robertson, citado por Hoppe celebrando la excelente representatividad que tiene el *Alt-Right* de los intereses anarcocapitalistas, nos dice:

La igualdad es una tontería. La jerarquía es esencial. Las razas son diferentes. Los sexos son diferentes. La moralidad importa y la degeneración es real. Todas las culturas no son iguales y no estamos obligados a pensar que lo son. El hombre es una criatura caída y hay más en la vida que el materialismo hueco. Finalmente, la raza blanca importa, y la civilización es preciosa. Esto es la *Alt-Right*. (Hoppe, s.f., p.42)

El terrorismo agonista va haciendo bien su trabajo: bajo la idea de objetividad, estos van introduciendo en los hombres la división excluyente de los hombres, para ello deben atacar el buen juicio y la

razón de la humanidad para que no puedan pensar sino a partir de opuestos en pugna y constante destrucción. En este proceso de constante incremento de la violencia y la “polarización”, Hoppe expone su doctrina del “mal vecino”: este *mal vecino* es aquél quien manifieste algún elemento diferenciador respecto al grupo de individuos con quienes convive (¿comunidad?); según su visión, quien tenga una religión, un color de piel, una visión de orden social, un pensamiento económico, un sentimiento, un afecto, una razón diferente a la del grupo que él privilegia, ese hombre se equipara con el delincuente que se roba la propiedad privada, al abusador que piensa que existe la sociedad, al terrorista que bombardea edificios, al asesino en serie que descuartiza a sus víctimas, etc.; el terrorismo agonista polariza a la sociedad, lleva a extremos una simple marca distintiva, crea enemigos donde no los hay ni los habrá hasta que les lleven la violencia del *buen vecino* –tal vez civilizador-:

Puede haber coexistencia pacífica de diferentes culturas en territorios distantes y físicamente separados, pero el multiculturalismo, la heterogeneidad cultural, no pueden existir en un mismo lugar y territorio sin llevar a la disminución de la confianza social, al aumento de la tensión y, en última instancia, al llamado por un «hombre fuerte» y la destrucción de cualquier cosa que se parezca a un orden social libertario. (Hoppe, s.f., pp. 43-44).

En este sentido, desaparece todo derecho humano.

¿Por qué? Porque el *mal vecino* cuando se encuentra cara a cara con el *buen vecino*, este último no encuentra un ser humano, sino una bestia sanguinaria a la cual hay que destruir sin temor, pero cruelmente. Más aún, alguien que no sea homogéneo a la cultura que defienden (blancos, cristianos, con valores occidentales) no podrá gozar ni siquiera al más sagrado de los derechos para ellos: la propiedad privada. Deben ser desterrados, desplazados porque la propiedad pertenece a los iguales, los individuos justos que son afines en principios individuales –pero que, según su abstracción irracional, no son una sociedad ni una comunidad, pues están guiados por los intereses del libre mercado-:

Y además: al igual que un orden libertario debe estar siempre en guardia contra los vecinos «malos» (incluso si no

son agresivos) por medio del ostracismo social, es decir, por una cultura común de que «no son bienvenidos aquí», por lo tanto, e incluso más vigilante, debe estar protegido contra los vecinos que abiertamente abogan por el comunismo, el socialismo, el sindicalismo o la democracia en cualquier forma o manera. (Hoppe, s.f., p. 44).

## Conclusiones

Es menester estar atentos contra el terror agonista. La mirada atenta y el seguimiento de estos valores en la sociedad son necesarios para atajarlos y desterrarlos, pues no es intolerante quien lucha contra la intolerancia, sino aquél quien en su corazón lleno de odio proclama para él y sus pocos afines el reinado sobre los demás generando odio y temor sobre quienes les rodean. Y es que estas ideas en Colombia son las que se han puesto en marcha históricamente con el paramilitarismo y la extrema derecha quienes jugando a la polarización, ejerciendo *la política del mal vecino* han desgarrado el tejido social y negado los derechos más básicos y fundamentales de los seres humanos, incluso el mismo que ellos pragonan.

No es de sorprender que agentes de la destrucción, la envidia y el odio como María Fernanda Cabal proclame la defensa del ataque a esos *malos vecinos* que son las negritudes o los pueblos originarios quienes en sus territorios ancestrales son perseguidos porque no son capaces de irse un poco más allá, porque no tienen el mismo color de piel y si lo tuvieran, ellos dirían que no asimilaban los valores occidentales como ellos sí lo han hecho.

Aparecen en escena individuos que increpan la mala vecindad de todos y llama al respeto de esos compradores de terrenos a paramilitares con consciencia que esa propiedad no les pertenecía a quienes las compraban, sólo porque se ha hecho un pase mágico propio del capitalismo, nos dice Hoppe: “el control exclusivo (propiedad) es adquirido y asignado a aquella persona que se apropió primero del recurso en cuestión o que lo adquirió a través de un intercambio

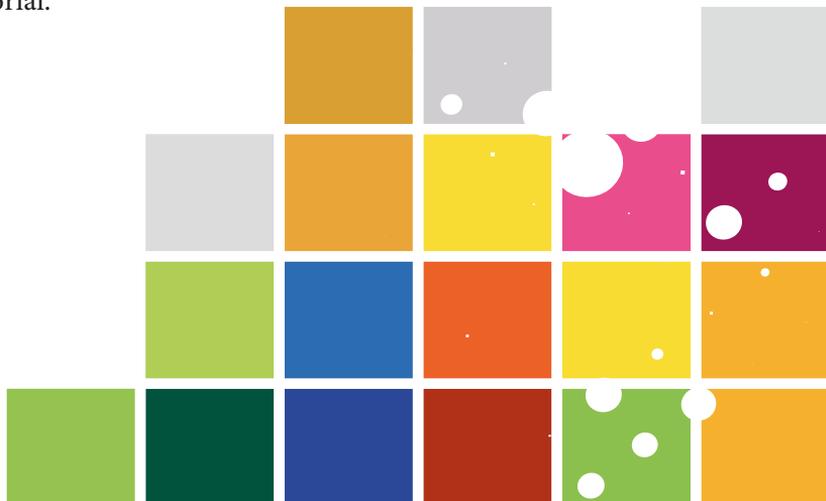
voluntario (libre de conflictos) con su dueño anterior.” (s.f., p. 39). Y es que aquí es donde radica la trampa de los *terceros de buena fe* que se promueve: al considerar que las negritudes y pueblos originarios no son más que ornamentos de la naturaleza, seres en estado salvaje (en otras palabras, en estado natural) equiparables a una vaca o un buey; entonces el despojo de territorios ejercido sobre ellos no es tal, simplemente llegó un ser humano, en todo el sentido de la palabra, capaz de pensar en términos de propiedad privada (no colectiva, etc.) tomando propiedad de dicho recurso escaso, el cual y con el tiempo decidió comerciar con otro ser humano en un intercambio libre de conflictos.

Así, pues, la comercialización de un terreno en Colombia bajo los principios del capitalismo por ellos defendido, es la destrucción de todos los derechos que un ser humano tiene. Con la política del mal vecino poco a poco todos llegaremos a ser malos vecinos de los demás hasta por las cosas más insignificantes y, de esta manera, la categoría de *exclusores* y *excluidos* se normalizará en estos procesos de polarización para que los verdaderos *exclusores* puedan actuar a sus anchas en la sociedad. Sólo así: LA MUERTE DEL HOMBRE SE SACRALIZA.

## Referencias bibliográficas

Hoppe, H. (s.f.). *Entendiendo correctamente el libertarismo*. Recuperado de: <https://cdn.mises.org> > Entendiendo correctamente el libertarismo\_1.pdf

Mises, L. (2011). *La acción humana: tratado de economía*. Unión editorial.



# **La memoria del pasado reciente, usos y narrativas desde las miradas de maestros y maestras**

**MARCIA PAOLA MÁRQUEZ CETINA  
CÉSAR AUGUSTO PULGA CRUZ**

## **Introducción**

El presente capítulo tiene como finalidad abordar cuestiones referentes a la memoria, que se distancian de aquella memoria individual propia de la psicología que rememora eventos dados en la vida cotidiana, en tal sentido, lo que pretendemos en este texto es aproximarnos a la memoria que marca la vida particular de cada persona y la vida de grupos sociales, que en los estudios sobre memoria se conoce como memoria colectiva.

Cabe señalar, que abordaremos la memoria que se centra en hechos acaecidos en el marco del conflicto armado, situaciones atroces que han marcado la forma en que los grupos sociales construyen su identidad y reflexionan sobre la manera en que estos recuerdos han venido configurando su existencia.

La memoria a la que nos referimos es una alternativa o un complemento de la historiografía, esto según el lugar en el que se reconocen las semejanzas o diferencias entre los estudios de la memoria y la historiografía. En tal sentido, comprendemos a la memoria como un campo que abre un abanico de posibilidades, no solo para la comprensión de lo ocurrido, sino también, como una alternativa para la búsqueda de la verdad, la resignificación de los sentidos del pasado, la búsqueda de la justicia y la posibilidad de crear escenarios de reparación simbólica para una sociedad que a lo largo de su relato fundacional ha recreado hechos victimizantes, configurando una identidad nacional que fácilmente podría ser relacionada con una cultura de la violencia.

Este capítulo se desarrolla en tres partes, una primera parte que centra su atención en la definición de la memoria, estableciendo una

distancia epistemológica frente a las narraciones que han prevalecido y las que se pueden construir a la luz del pasado reciente; una segunda parte, que aborda los usos que se han dado de la memoria del pasado reciente y sus posibles implicaciones a la hora de hacer una inadecuada interpretación de los hechos del pasado y finalmente se toma como lugar protagónico la escuela, que se constituye en un escenario para el agenciamiento de nuevas narrativas e interpretaciones del contexto en el cual se genera conocimiento.

## **Memoria o Memorias.**

Para entender con mayor claridad el concepto de memoria del pasado reciente, nos centraremos inicialmente en la noción de memoria, asunto abordado por múltiples autores y diversas disciplinas y que para el caso que nos ocupa, tendrá en cuenta las reflexiones generadas después de la segunda guerra mundial, momento clave, para los estudios de la memoria.

Reconocer lo ocurrido con la humanidad y las formas de memoria que se pueden gestar de los sucesos violentos, es fundamental para el acontecer actual, pues las rememoraciones no se limitan a la violencia directa, sino que, a partir de una lectura crítica de esta, es necesario reconocer otras violencias, como la violencia estructural y cultural.

Teniendo en cuenta lo anterior, lo primero a señalar es que “la memoria dada su condición humana no puede recordarlo todo y por ello es una memoria inacabada, inconclusa e imperfecta que atañe a realidades mediadas por la subjetividad de los que hacen memoria” (Sandoval, 2016, p. 203), en tal sentido, señala Elizabeth Jelin (2002) frente a la memoria o las memorias que en ellas están presentes procesos subjetivos, experiencias y contextos culturales que hacen necesario considerar la existencia de memorias plurales, de igual manera, hablar de estas, implica reconocer que su desarrollo ha estado enmarcado en escenarios de poder en donde la disputa por los sentidos del pasado, ha estado presente.

En relación con lo anterior, es vital tener en cuenta que las transformaciones del sentido del pasado, dependen del tiempo, de la

cultura y de la sociedad, con lo cual, se admite que la lectura de éste no es estática y su relevancia depende del grupo social en el que se evoca, de allí, que hablar del pasado en el presente, no es más que una interpretación sujeta a una serie de condiciones particulares.

Por su parte, el filósofo búlgaro Tzvetan Todorov (2013) señala que el pasado no se presenta tal cual en el presente, de allí que sólo es posible hablar de su representación, en realidad, los hechos son el resultado de una construcción: estos son seleccionados y relacionados entre sí y es a partir de ello que se construyen narraciones e interpretaciones, las cuales no son neutrales, sino que sirven a intereses y finalidades políticas, pues la selección de ciertas memorias, será la premisa para construir nuevas formas de utilizar el pasado. Al respecto Elizabeth Jelin (2002) reconoce que

Hay una lucha política activa acerca del sentido de lo ocurrido, pero también acerca del sentido de la memoria misma. El espacio de la memoria es entonces un espacio de lucha política, y no pocas veces esta lucha es concebida en términos de la lucha «contra el olvido»: recordar para no repetir. Las consignas pueden en este punto ser algo tramposas. La «memoria contra el olvido» o «contra el silencio» esconde lo que en realidad es una oposición entre distintas memorias rivales (cada una de ellas con sus propios olvidos). Es en verdad «memoria contra memoria». (p. 6)

Los olvidos y las memorias están en continua relación. Para Todorov (2013) la memoria es la conciencia del tiempo pasado, lo cual implica un proceso de selección de los recuerdos, por tanto, a su vez, el olvido de otros. Esta selección depende del lugar donde emergen las memorias, pues es el grupo social el que le da mayor relevancia a ciertos recuerdos, es decir, depende del marco social en el que se desarrollan; para el francés Maurice Halbwachs (1984) las memorias se desarrollan en marcos sociales que están sujetos a la cultura en la que se instauran y de acuerdo a ello, los individuos y colectivos, hacen lectura de su pasado, de tal suerte que “las memorias individuales deben ser enmarcadas en procesos grupales, de las que aquellas toman las piezas prestadas que luego cada quien reconstruye o recrea” (p, 25)

En consonancia con lo anterior, es fundamental reconocer que la memoria es contextual y particular, pues se desarrolla en un lugar en específico, por lo tanto, está anclada a la influencia cultural del

territorio; es temporal, pues se desarrolla en un tiempo particular, por tanto, susceptible a nuevas interpretaciones y; es relacional, pues solo se construye memoria con el grupo social en el que se está inmerso, de suerte que, las memorias individuales y colectivas se alimentan mutuamente, lo cual lleva a entender que “la memoria es –relación con los otros–, con el tiempo y el espacio de los otros. Dicho brevemente: la memoria es espacio-temporal y el tiempo y el espacio humanos están dirigidos al otro”. (Melich, 2004, como se citó en Ortega et al., 2014, p. 68)

Reconocer a la memoria como relacional, nos remite al sentido que le damos y a los usos que de ella hacemos, estos usos de la memoria, son abordados por Todorov (2013), en donde además se pregunta por su intencionalidad, especialmente para comprender su utilidad en el presente, pues reconoce en esta, la posibilidad de la justicia.

En este sentido, la memoria puede contribuir a la prevención de nuevos hechos violentos y a la construcción de realidades que aporten a futuros posibles, de igual forma, la no repetición se puede garantizar cuando existen marcos normativos que, al ser producto de la demanda social, ofrecen interpretaciones de lo que es o no procedente. Así las cosas, la memoria desde esta mirada tiene un carácter reparador, que como lo señala Ortega et al. (2014) “dignifica a las víctimas y promulga, en el conjunto de la sociedad, el reconocimiento de su pasado” (p. 68) trayendo de presente la idea no sólo de la memoria como justicia, sino del deber de la memoria.

Todorov (2013) por su parte manifiesta que ese deber de memoria no existe, reconociendo que lo que existe es un deber de verdad y de justicia, de allí que, las experiencias del pasado nos son útiles y se constituyen en elementos transformadores, cuando un caso particular pasa a ser reconocido como una situación general que se convierte en una lección, en un principio de justicia o una regla moral.

Hasta este punto se ha señalado como la memoria está atravesada por la subjetividad, las experiencias y el contexto que se reconocen en un concepto más amplio desarrollado por Maurice Halbwachs, como lo son los marcos sociales de la memoria, esto lleva a la idea de comprender la memoria como susceptible de interpretaciones que pueden variar de acuerdo al tiempo, el lugar y el grupo social, por tanto, la memoria es dinámica y en ella, como ya se manifestó, está presente el olvido, pues

el acto de recordar, implica la selección de unos hechos, algunos de los cuales permitirán dar paso a la consolidación de principios de justicia.

Además de lo mencionado, es clave reconocer que en el desarrollo conceptual de la memoria, ha estado presente la discusión entre memoria e historia, que aquí sólo retomaremos brevemente. Para Todorov (2013), la memoria es una experiencia subjetiva, ya sea individual o colectiva, en donde el sujeto trae al presente sus recuerdos, ahora bien, la historia por su parte, corresponde a una reconstrucción intersubjetiva, en donde el historiador recoge la narración subjetiva de los testigos y la confronta con otros testimonios, reconociendo que dichos testimonios pueden ser poco fiables y por tanto, en la mayoría de ocasiones no pueden ser verificados esto debido a que “La memoria individual está sujeta a arreglos y a acomodamientos de los cuales el testigo no es consciente.” (p. 7). Por su parte, de acuerdo al autor, los testigos también desconfían de los historiadores, porque ellos no han vivido los sucesos. En este punto, Todorov propone reconocer la existencia de una complementariedad entre el testigo y el historiador, que a ciencia cierta, requieren de alguna forma, el uno del otro.

En tal sentido, la memoria y la historia son fundamentales para conocer lo ocurrido y contribuir a la verdad y la justicia. Ahora bien, cabe señalar que los puntos en común y las diferencias entre memoria e historia han sido abordadas desde distintas perspectivas por autores diversos, Maurice Halbwachs (1968), recurre a otra distinción importante, a partir del concepto de memoria histórica, que para el caso colombiano, se ha usado para señalar la memoria del pasado reciente en el marco del conflicto armado, ahora bien, para el autor, la memoria histórica, está anclada a los estudios historiográficos y por lo tanto, a la conservación de la historia nacional, reconociendo en tal sentido, la distancia entre memoria histórica y memoria colectiva.

Así las cosas, desde esta perspectiva, hay una distancia entre el concepto utilizado en el marco del Grupo de Memoria Histórica (GMH) y el concepto desarrollado por Halbwachs, en tal sentido, señalar estas dicotomías, también abre la puerta para reconocer que en el campo de los estudios de la memoria, aún hay debates, algunos de los cuales siguen enriqueciendo las miradas sobre la memoria del pasado reciente y los usos que de esta se hacen.

## Los usos de la memoria del pasado reciente

Hasta este punto hemos abordado la memoria como un campo que se construye a partir de la experiencia de las víctimas, sin embargo, el uso que se haga de ella es relevante en tanto varía según se identifique con un ejercicio de poder determinado.

Esto quiere decir que, aunque un estado se configure bajo términos jurídicos que garanticen la seguridad de sus ciudadanos, existen intereses que dan lugar a conflictos. Allí es donde la memoria es utilizada para justificar ideas que puedan llevar a nuevas formas de violencia, por tal motivo es de importante relevancia abordar los usos que se hacen de la memoria.

Siguiendo a Todorov (2013) la memoria del pasado reciente aborda la naturaleza del crimen, que aunque singular, puede brindar lecciones generales. Así, la idea de comprensión toma especial relevancia, no porque pretenda justificar lo ocurrido sino porque permite conocer qué ocurrió, por qué ocurrió y cuáles fueron los motivos.

Cuestionar el crimen y posibilitar escenarios para su análisis conlleva una responsabilidad, la búsqueda de actores permite identificar agresores y víctimas, dispositivos de control, y justificaciones éticas y morales de los hechos victimizantes, al respecto Todorov (2013) señala que existen usos diversos de la memoria, de allí la importancia de reflexionar sobre el sentido de la memoria, reconocer cómo se usa y cuál es su intencionalidad permite comprender su utilidad en el presente, en tanto que “La memoria del pasado nos puede ser útil si ella permite la concretización de la justicia” (p. 16). El filósofo pone el lugar de la memoria en dos frentes, el primero que puede llevar a nuevas formas de violencia y el segundo que busca lo contrario, crear escenarios para la paz, la búsqueda de la justicia y abrir el paso a la reparación simbólica.

La vida pública, sin embargo, esta llena de ejemplos en donde ha sucedido todo lo contrario, luego del genocidio en la Segunda Guerra Mundial la repetición de hechos atroces se ha dado en numerosas ocasiones, pese a la extensa documentación que existe al respecto, la humanidad parece no tener reparo en crear nuevos círculos de violencia.

Esto quiere decir que para lograr la no repetición, es necesario reconocer nuevos escenarios de reflexión: documentar, identificar y crear categorías que permitan la creación de herramientas normativas que respondan a la demanda social de paz y desarrollo social.

Esto quiere decir que, la norma como resultado, ha tenido que pasar por la narración y esta a su vez, por la emoción. Por lo tanto, hacer una fenomenología de la memoria es cada vez más necesario, porque desde allí podremos integrar el cuerpo al círculo del acontecer político y social. Considerar emociones que pueden simbolizarse otorga relevancia al amor, al odio, la rabia, la repugnancia, entre muchas otras.

De esta manera se permitirá abarcar una memoria que se relaciona entre lo individual y lo colectivo. Así, la memoria del pasado reciente, se convierte en un asunto que propicia iniciativas sociales, políticas y legislativas.

## **La Memoria del pasado reciente y educación**

Para abordar la memoria del pasado reciente en términos educativos es pertinente tomar en cuenta puntos que marcan la ruta de lo que es necesario expresar sobre la comprensión hecha acerca del ámbito escolar. Primero tomaremos las narrativas de maestros, explicaremos porque son importantes y como estas inciden en el aparato escolar, luego explicaremos el contexto escolar como resultado de una constante reflexión sobre los usos que se hacen de la memoria.

### **La memoria que se recrea en narrativa de maestros**

En razón de lo anterior, Quintero (2021) señala tres lugares desde los cuales es importante reconocer las narrativas de maestros.

- i) Las retóricas de guerra, son una estrategia moral y jurídica para cambiar el ángulo de comprensión sobre los derramamientos de sangre, “son un artificio para justificar

los hechos de guerra” (2021, p 47). Esto quiere decir que las narraciones sobre el pasado reciente son construcciones que pueden estar a favor de las tecnologías del poder, estas, en el devenir de la vida ética y política que ha sufrido Colombia a lo largo de las últimas décadas, crea formas discursivas que han venido normalizando la manera en que se comprende el conflicto, no por su ausencia, sino por su excesiva presencia.

ii) La poética de la paz, construidas a la par de las retóricas de guerra, sitúan narrativas de resistencia que han cobrado vida en medio del conflicto armado, en esta, se identifican agenciamientos, formas subjuntivas de comprender el pasado y visiones alternas sobre el futuro, siguiendo a Quintero “tenemos poéticas de paz usadas para imputar, hacer resistencia o convocar el cese de los hechos bélicos” (2021, p. 45). Es así, como las comprensiones del pasado toman matices que difieren de las normalmente comprendidas.

iii) La performatividad del silencio, hace referencia a quienes se conocen como “ciudadanos de la indiferencia”. Estas narrativas muestran sujetos a quienes los hechos de guerra se les presentan como situaciones ajenas y que no son objeto de reflexión sobre sus vidas, se expresa una sostenida insensibilidad moral y política que a lo largo del tiempo se ha convertido en cómplice de la guerra y las injusticias.

La investigadora señala que estos tres tipos de narrativas nos dan a conocer “los significados que en la escuela y en los procesos de aprendizaje conlleva el vivir juntos, pero, en especial, identificar las violencias por afectación del conflicto armado en los contextos educativos y en la vida de los ciudadanos” (2021, p. 45). De esta manera, tomar en cuenta las emociones de maestros y la construcción de narrativas sobre las cuales desarrollan su vida es importante, no solo por reconocer formas de enunciar el pasado, sino también porque es el vehículo para comprender procesos de larga duración y permanencia de las costumbres.

Esta permanencia de costumbres esta íntimamente relacionada con los procesos dados en la conducta y sensibilidad de los individuos, y que es conocida como (psicogenesis), y las transformaciones en los

entramados sociales conocidos como (sociogénesis), a partir de estas interacciones se moldean costumbres, se imponen reglas de conducta y se establecen formas de autodominación sobre lo que se es, se actúa y se siente.

Desde esta configuración de la vida, se imponen prácticas de guerra como formas constitutivas de la vida cotidiana, al respecto Quintero señala que:

este es el caso de las trayectorias de guerra y conflicto armado en Colombia, las cuales se construyen en procesos de larga duración que históricamente han trastocado las conductas y la vida afectiva de los colombianos. Entre muchos otros, la transformación de las costumbres y hábitos en los periodos de conquista y colonia, el periodo de independencia y cada uno de los momentos de atrocidad en nuestro país se constituye en escenarios sociales que trajeron consigo el moldeamiento de la conducta y la sensibilidad de los individuos (2021, p 51).

Esto anterior, pone en evidencia que la escuela no es ajena a las prácticas de guerra sucedidas en Colombia, razón por la cual es necesario reconocer su papel protagónico.

## **La escuela**

Por lo dicho hasta ahora, cabe resaltar el lugar protagónico que tiene la escuela al momento de considerar en la esfera de lo público la memoria del pasado reciente, a continuación nombraremos dos lugares que ejemplifican lo que intentamos decir.

### *1. La escuela es el lugar para el encuentro con el otro:*

Considerar que la escuela es el lugar para el encuentro con el otro, ya supone un cambio en la lógica jerárquica que allí se establece. Contrario a lo que la escuela tradicional propone, en donde los estudiantes se encuentran con figuras de autoridad que transmiten saberes monolíticos e

inquebrantables, la escuela para crear escenarios que den pie a la memoria del pasado reciente es un escenario diferente por cambiar ese orden.

Para entender esto, es necesario que hagamos referencia al diálogo como elemento que brinda las bases para el reconocimiento de estas diferencias. Cuando estas son mal tramitadas, pueden llevar a crear escenarios de agresión, al respecto Quintero (2019) en estudio con la secretaria de educación (2019) aclara que “En su mayoría, los docentes señalaron la importancia que adquiere convertir la escuela en un escenario de diálogo, reflexión y comprensión de las trayectorias de conflicto armado en el país con el propósito de promover su no repetición”(p, 45). En este sentido, el encuentro es dialogo, búsqueda de empatía y alteridad.

Apelar a esta alteridad abre paso a las performatividades para la paz, esto quiere decir que adquirir conciencia del papel protagónico de la escuela es reconocerla como escenario que en sí misma adquiere la calidad de víctima, pues allí se han ejercido violencias, se ha convertido en lugar de reclutamiento, se ha usado como lugar de encuentro de actores armados, para la organización y la ejecución de acciones para la guerra. Las performatividades para la paz son una respuesta a esta victimización de la escuela, que la entiende como lugar de acogida que necesita convertirse en escenario de protección, así los sujetos que allí acuden agencian currículos que son el producto de sus propias necesidades, pues se hacen responsables de la lectura de sus propios contextos.

## *2. Las narrativas que circulan al interior de la escuela.*

El segundo ejemplo al que queremos hacer referencia se refiere al uso de las narrativas que circulan al interior de la escuela, sus implicaciones en el acto educativo son determinantes.

Tal como antes habíamos dicho, la memoria selecciona recuerdos, dicha escogencia implica olvidos, toda vez que

exaltamos un suceso del pasado, este ha pasado por un proceso de escogencias y por ende de silenciamiento de otros sucesos que lo antecedieron o acompañaron, claramente el proceso educativo no es ajeno a este fenómeno, y la escuela es el escenario donde se da lugar a esto.

Los olvidos impuestos son, a su vez, silencios cómplices. Al tener lugar en situaciones de guerra estos suscitan un pasado que no pasa porque no ha sido posible la memoria y la verdad, como consecuencia tendremos ausencia de justicia y una imposibilidad a la hora de crear procesos de reconciliación.

Esto lleva a reconocer en la memoria un deber, la posibilidad de establecer caminos alternos a los ya vividos, otorgándole un sentido deóntico que adopte propuestas emancipadoras, “el nunca más” y la “no repetición” se configuran como sentencias morales presentes en los maestros que permiten nuevos caminos desde la educación.

Estos dos escenarios muestran una acumulación, circulación y reproducción de sentidos sobre lo que significa vivir “con” y para “los otros” en el ámbito de lo público, ubicando así a la escuela como escenario privilegiado para tal sentido.

La escuela como lugar de encuentro, en primera instancia, y llevada a consideración como escenario donde acuden narrativas de justificación de violencias y resistencias a ella, en segunda instancia, nos pone en el lugar donde comprendemos que este es un lugar determinante para hablar de la memoria del pasado reciente, pues abre este camino para la construcción de futuros posibles como resultado de un detallado examen de las razones que hicieron de nuestro presente lo que es.

Cabe aclarar que existe una responsabilidad ética en este escrutinio del pasado, no es suficiente con revisar los hechos de violencia para no llegar a la repetición, es necesario comprender que se deben establecer propósitos de cambio al reflexionar sobre emociones como la rabia, la indignación,

el deseo de venganza, entre otras. Acudir al pasado no es garantía de paz, mas si es el primer paso para pensar una escuela alternativa que nos brinde una sociedad diferente a la que hemos ya habitado.

## Referencias Bibliográficas

Arias, D. (2021). *Memorias Encontradas. ¿Qué piensan los estudiantes del conflicto armado?*. Universidad Distrital Francisco José De Caldas / Centro de investigaciones y desarrollo científico.

Halbwachs, M. (1968). *La Memoria Colectiva*. Traducción de un fragmento del capítulo II, París, PUF.

Jelin, E. (2002). *Los Trabajos de la Memoria*. Siglo Veintiuno Editores. Colección Memorias de la Represión.

Ortega, P., Merchán Y. y Villafañe, G. (2014). *Enseñanza de la Historia Reciente y Pedagogía de la Memoria: emergencias de un debate necesario*, en: *Pedagogía y Saberes* No. 40. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación. 2014, pp. 59-70.

Quintero, M. (2018). *Escuelas Que Narran Y Resignifican, Guía Pedagogías de la Memoria Histórica, la Reconciliación y la Reparación Simbólica para la Atención de Estudiantes Víctimas del Conflicto Armado Interno*. Secretaria De Educación, Universidad Francisco José De Caldas.

Quintero, M. (2021). *Pedagogía de las Emociones: Narrativas de Maestros y Maestras*. En *Contextos De Pos Conflicto*. Universidad Francisco José De Caldas, editorial UD.

Sandoval, E. (2016). *Educación para la Paz Integral. Memoria, interculturalidad y decolonialidad*. ARFO Editores e impresores S.A. Bogotá, Colombia.

Todorov, T. (2013). *Los Usos de la Memoria*. *Memoria*. Revista sobre Cultura, Memoria y Derechos Humanos No. 10, mayo de 2013. Instituto de Democracia y Derechos Humanos.



**Co-construyendo memorias  
entre maestras, maestros  
y estudiantes en el aula.  
Experiencias nacionales e  
internacionales**



## **Momentos pedagógicos de “memoria” para enfrentar el olvido sistémico y la crítica contingencia.**

**JORGE RIVAS MEDINA**

Antes de octubre del año 2019 nuestro país en materia social, económica y política parecía navegar en un cauce que no contradecía mayoritariamente el proyecto “democrático” iniciado con posterioridad a la Dictadura Cívico Militar (1990); ello al menos en el discurso proveniente de los centros de poder y de los medios de comunicación oficiales, mayoritariamente en manos conservadoras.

Tras el llamado “estallido social” no solo quedó en evidencia la falta de conducción política del momento, sino un descontento popular que caminaba de manera latente desde hacía tiempo y que en absoluto se condice con el “oasis” dentro de América Latina que el entonces presidente Piñera postulaba (Cooperativa, 2019). La pandemia del año siguiente no hizo sino amplificar la imagen de país segregado, con bajos salarios, endeudado y con la necesidad de un Estado presente –no meramente subsidiario- que hasta el momento no parecía evidente para las élites gobernantes. Por cierto, la brecha digital se mostró en todo su esplendor.

Las violaciones de Derechos Humanos que dejó el estallido, sumado a elementos como el racismo y xenofobia (especialmente contra el pueblo Mapuche e inmigrantes latinoamericanos), vino a evidenciar la problemática de un país que después de casi 50 años de sufrir un golpe de Estado y de vivir terrorismo sistemático de parte de organismos de “orden y seguridad”, no ha logrado un pacto social y un proceso concordado y sostenido de empatía, integración e inclusión social. En lo macroeconómico seguimos destacando, pero en la micro sociedad aún estamos lejos de indicadores propios del “desarrollo humano”.

Así las cosas, quienes nos desenvolvemos en el marco de la educación escolar seguimos creyendo y con mayor fervor probablemente, en la necesidad certera de educar en ámbitos como la convivencia escolar, el respeto a los Derechos Humanos y de dotar de mirada crítica a los adultos del mañana.

Bajo esa premisa es que durante los años previos al estallido y a la pandemia, organizamos, junto a otros educadores y educadoras, jornadas de reflexión en materia de Derechos Humanos, que pretendemos reiterar el presente año, en el entendido que hoy es más necesario que nunca trabajar temáticas que permitan el diálogo, reinstauran la memoria y fomenten el compromiso con un “nunca más”. Aquí una breve descripción de esos momentos pedagógicos.

Durante los años 2018 y 2019 los y las estudiantes de Cuarto Medio realizaron intervenciones en todos los cursos más pequeños de la sede (de Séptimo a Tercero Medio), con el fin de ponerlos en contacto con casos reales de violación de Derechos Humanos acaecidos en Chile durante el período de Dictadura, así como en los años de Democracia. Acompañados de un Power Point (ppt) visado por el docente de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, mostraron imágenes y textos-guía para poner en conocimiento del estudiantado, casos emblemáticos de atropello ocurridos en nuestro país. Tras la presentación, el resto de las y los alumnos consultaban y opinaban sobre lo que habían visualizado. Cada docente que estaba a cargo del aula (pudiendo ser de cualquier asignatura), tuvo la posibilidad de moderar, intervenir y comentar acerca de sus propias experiencias y conocimientos. Parte de la riqueza de este ejercicio fue que los y las estudiantes escucharon a otros compañeros y otras compañeras, en el caso del curso mayor, comentar respecto a situaciones que en su mayoría eran desconocidas por las y los jóvenes.

Tras estas intervenciones que duraron alrededor de tres días en distintos horarios, y como parte de la demanda que en los propios estudiantes se evidenció, se organizaron dos jornadas de visualización de documentales que les permitieran a nuestros educandos poseer mayor información de lo acontecido en nuestro pasado reciente. La atingencia del recurso audiovisual -cine documental- fue discutido y ratificado por los y las docentes a cargo, toda vez que resulta evidente cómo la imagen, en este caso cinematográfica, logra promover comunicación, diálogo y estímulo<sup>7</sup>.

---

7. Durante los años 2008 y 2010 el suscrito formó parte del Proyecto Tramas (argentino, peruano y chileno), sobre formas de utilizar la imagen en pedagogía. Bajo el liderazgo de Inés Dussel se desarrollaron seminarios, congresos y presentaciones de investigaciones asociadas al uso de la imagen. Desde entonces y bajo el paraguas del texto *Educar la mirada* (Manantial, 2006), nos convencimos de la necesidad de que el recurso didáctico “imagen” sea leído, interpelado y tensado desde el ámbito escolar.

Se realizó una actividad motivacional a cargo de la tallerista del teatro Aylin Córdova Rivas, que fue una reflexión respecto a la pérdida de un ser querido. Luego se vieron en días distintos documentales asociados a la memoria y los Derechos Humanos: “La ciudad de los fotógrafos”<sup>8</sup> (2006) de Sebastián Moreno y “Estadio Nacional”<sup>9</sup> (2002) de Carmen Luz Parot. Tras la visualización de ambos documentales se promovió un conversatorio asociado a los temas que pudieran desprenderse de estos.

Además de la motivación teatral, se mantuvo en ambas jornadas un “kiosco de la memoria”, recurso que permitió mostrar portadas de prensa chilena impresas y que fueron titulares de la época de la Dictadura; en rigor las y los estudiantes pudieron observar de primera fuente cómo los medios de comunicación cubrieron escritos, ocultaron y tergiversaron crímenes y vejámenes del período de Pinochet.

En el caso puntual de las visualizaciones de documentales y el posterior conversatorio, se alcanzó el objetivo propuesto, toda vez que las y los estudiantes no solo se sensibilizan con los diversos casos presentados en los audiovisuales, sino que les surgió la necesidad de fortalecer el compromiso con un “nunca más”. Escuchar las opiniones de apoderados que también nos acompañaron, produjo un diálogo transgeneracional útil y fresco frente a los acontecimientos visualizados. Las piezas documentales por cierto no fueron escogidas al azar, sino producto de una exhaustiva discusión asociada con el impacto que estas provocarían, los premios internacionales alcanzados y la factura estética, que en ambos casos se lograba con creces.

De esta forma vivimos las jornadas de reflexión más potentes que recuerde en nuestro espacio escolar y por ende nos puso una presión pedagógica respecto a lo que debiéramos hacer de allí en adelante.

8. Durante el período de la dictadura de Pinochet, un grupo de chilenos fotografió las protestas y la sociedad chilena en sus más variadas facetas. En la calle, al ritmo de las protestas, estos fotógrafos se formaron y crearon un lenguaje político. Para ellos fotografiar fue una práctica de libertad, un intento de supervivencia, una alternativa para poder seguir viviendo. Ver información en link:

<https://cinechile.cl/pelicula/la-ciudad-de-los-fotografos/>

9. Desde el 11 de septiembre hasta el 9 de noviembre de 1973, el Estadio Nacional de Chile fue utilizado como campo de concentración, tortura y muerte. Más de doce mil prisioneros políticos fueron detenidos allí sin cargos ni procesos luego del violento golpe militar contra el gobierno socialista de Salvador Allende. Al menos siete mil personas fueron torturadas impunemente. Este documental, realizado 30 años después, es la primera investigación periodística que entrega una cronología exacta de estos hechos. Ver link: <https://cinechile.cl/pelicula/estadio-nacional/>

Luego del 2019 todo se volvió convulso desde el punto de vista social, político y pandémico. Los costos de este proceso intenso de más de tres años lo palpamos cotidianamente: estudiantes y padres más violentos, poca empatía, incapacidad de resolver los conflictos de manera pacífica, profesionales de la educación más agobiados; un país más polarizado y descontento con lo que se ha denominado una “democracia de baja intensidad”. Sin duda vivimos una contingencia crítica. De esta coyuntura no se puede salir sino creando y retomando los compromisos pedagógicos que avivan la relación permanente con nuestros educandos y con la comunidad educativa toda.

Tengo la convicción que el sistema vigente en Chile, el neoliberalismo post dictatorial, ha bregado por un olvido sistemático; se ha manifestado en demasiadas ocasiones el “gatopardismo” de cambiar algo para dejarlo todo igual. De ahí la necesidad de seguir educando desde la memoria viva y desde la construcción de un “pacto social” en donde nos sintamos representados todas y todos, pero, especialmente, los postergados de siempre: mujeres, disidencias sexuales, pueblos ancestrales, pobres, trabajadores, trabajadoras, niños y niñas, todos y todas aquellas a quienes el Estado Subsidiario, los ha puesto en un segundo plano.

Miro con esperanza, especialmente desde la última “Ruta del dorado”<sup>10</sup> organizada por un grupo de docentes colombianos pertenecientes a la agrupación “Cómplices Pedagógicos”, que el país cafetero ha desarrollado un proceso de reparación serio, paulatino y consistente sobre la base de la “Comisión de la verdad”. Se ha hablado allí de “los cuerpos”, se han integrado miradas de “minorías sexuales”, de colectivos feministas; se ha traspasado la información tanto de la comisión como de otras agrupaciones asociadas, al ámbito escolar (a

---

10 Este recorrido coordinado por educadores colombianos pertenecientes a la red “Cómplices Pedagógicos” de América Latina, liderados por el docente Gabriel Sánchez Albino, se llevó a cabo entre junio y julio del presente año y se tradujo en la visita de diversos espacios educativos y de memoria que fueron mostrados a las distintas delegaciones asistentes, entre las cuales tuvimos la oportunidad de estar. Recorriendo desde Bogotá hasta Santa Marta, varios profesores del continente pudimos presentar temas de investigación y conversatorios de alguna temática de interés. En nuestro caso, y en compañía del docente Mauro Abelar de México, realizamos una exposición acerca de los documentales, su categorización y la posibilidad de ser usados como herramienta didáctica dentro del aula.

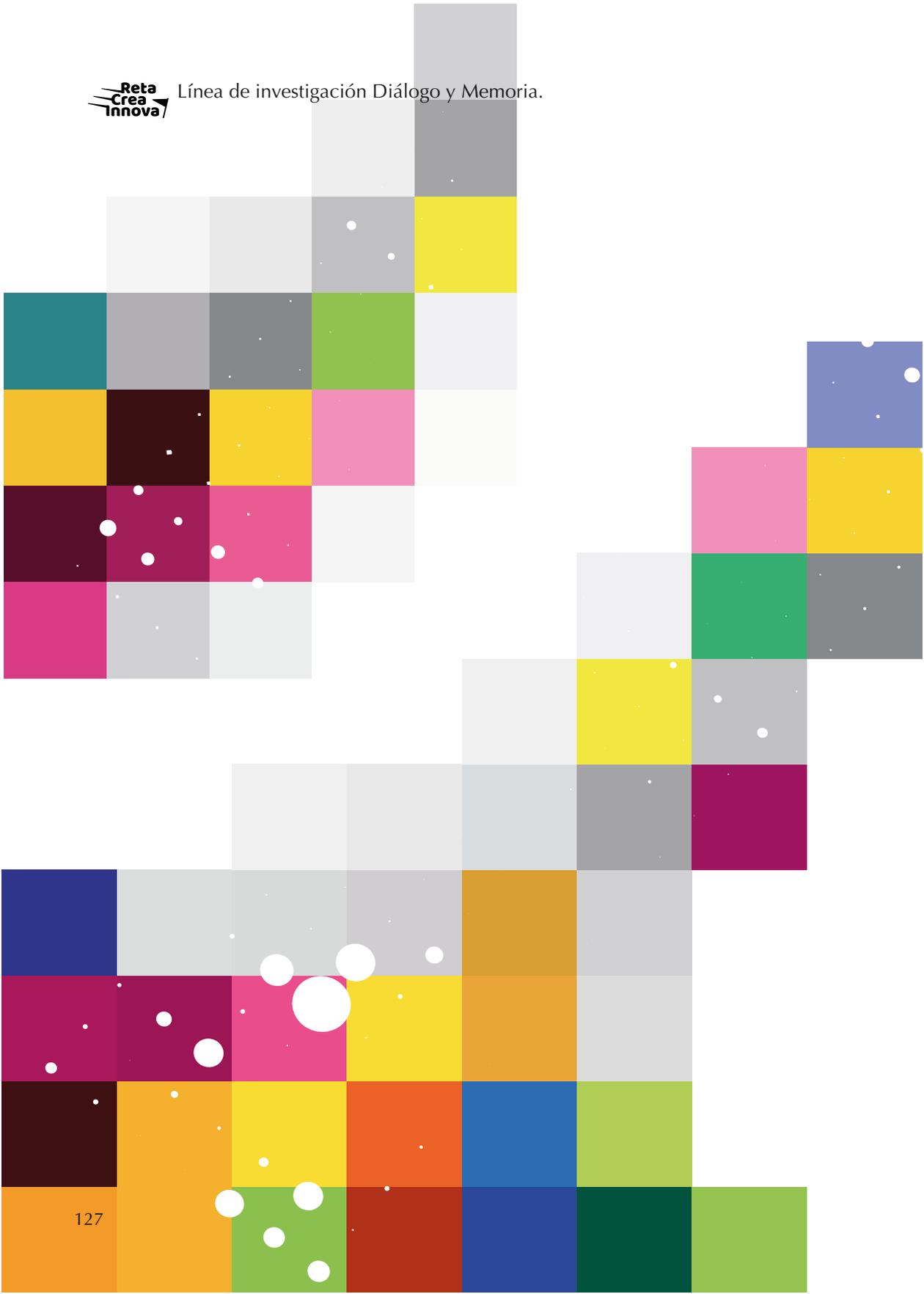
través por ejemplo del Observatorio de la Comunidad de Prácticas Pedagógicas por la Verdad, la Memoria y la No Repetición o el proyecto “La Escuela Abraza la Verdad”); se ha planificado un encuentro internacional sobre Justicia Restaurativa y se ha estado trabajando en líneas de investigación y sociabilización de Diálogo y Memoria. En definitiva, se han dado pasos concretos para un pacto social en el que la sociedad colombiana pueda resignificarse.

Desde el sur, a partir de una coyuntura en que la “Convención Constituyente” paritaria, democrática, ecológica y reconocedora de los pueblos diversos, no fue validada en su labor a partir del plebiscito del 4 de septiembre recién pasado, el tejido social cohesionado y la memoria como esperanza de un presente – futuro pacífico, sigue siendo una deuda pendiente y una tremenda incertidumbre. En el intertanto, los educadores no tenemos más opción que seguir trabajando para hacer del respeto a los Derechos Humanos y el “nunca más”, un mínimo común; no tenemos otro camino que crear momentos pedagógicos de “memoria” que se contrapongan al olvido sistémico que nos invade y la crítica contingencia social, política y educativa que vivimos.

## Referencias bibliográficas

Cooperativa. (9 de octubre de 2019). Presidente Piñera: Chile es un verdadero oasis en una América Latina convulsionada. *Cooperativa*. Recuperado de <https://cooperativa.cl/noticias/pais/presidente-pinera/presidente-pinera-chile-es-un-verdadero-oasis-en-una-america-latina/2019-10-09/063956.html>

Dussel, I., & Gutiérrez, D. (2006). (Compiladoras). *Educación la mirada*. Editorial Manantial.



# **La memoria histórica desde la construcción de las narrativas transmedia en la Institución Educativa Santa Ana IESA. Aportes para la construcción de una pedagogía de la memoria<sup>11</sup>**

**ANDRÉS FELIPE GONZÁLEZ MANCHEGO**

## **Introducción**

El presente trabajo recoge aspectos centrales de una experiencia educativa que indaga sobre los hechos de los denominados Falsos Positivos de Soacha (FPS) y la reconstrucción de la memoria histórica de los hechos a partir de nuevas narrativas transmedia diseñadas por los estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Santa Ana (IESA) en el marco de un espacio académico en el aula de clase denominado la Cátedra de la paz.

## **El contexto**

En el año 2008 el país empezó a conocer la historia de las múltiples ejecuciones extrajudiciales conocidas también como los Falsos Positivos. En el gobierno de Álvaro Uribe 2002 - 2010, se calcula que llegaron a cobrar más de 3.500 víctimas inocentes que eran presentadas por militares como guerrilleros dados de baja, y por las cuales hay más de 2.000 uniformados detenidos, la realidad de estos hechos se torna más compleja al conocerse la sistematicidad de estos hechos en el marco de una política de estado. Las víctimas de las ejecuciones eran jóvenes de sectores populares del municipio de Soacha y la ciudad de Bogotá.

---

<sup>11</sup> Investigación completa en: La memoria histórica de los falsos positivos en Soacha: una mirada desde la construcción de narrativas transmedia de los estudiantes de la Institución Educativa Santa Ana <https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/15248>

Han pasado diez años de conocidos los hechos y en medio de un nuevo escenario de posconflicto en Colombia es válido preguntarse sobre la reconstrucción de la memoria en las nuevas generaciones de jóvenes y evitar su repetición.

La construcción de las NT de los FPS por parte de los jóvenes de la IESA durante el proceso de la investigación planteó el diseño e implementación de varias secuencias didácticas que permitieran integrar el concepto de las NT, este proceso inicia a partir de la selección de una narrativa inicial, la película *Silencio en el Paraíso* (2011) de Richard Colbert, película que sirvió como eje para la extensión de los relatos de los estudiantes y permitir elaborar sus propias narrativas a partir de videoclips, videojuegos e historietas.

Iniciar un trabajo de recuperación de la memoria histórica en una comunidad que ha vivido de cerca las consecuencias del conflicto armado, implica preguntarse sobre la forma cómo los jóvenes pueden comprender los hechos de la violencia reciente en sus contextos y darles nuevos significados, a partir de una apropiación en sus propias narrativas y sus habilidades en el manejo de algunos medios que permitan reconstruir los hechos, tal como lo propone Scolari (2018), quien afirma que los jóvenes actualmente desarrollan diversas destrezas relacionadas con la producción, el intercambio y el consumo de medios interactivos digitales, habilidades evidenciadas en la experiencia, donde fueron los jóvenes quienes diseñaron en las secuencias didácticas propuestas en diferentes productos comunicativos para contar una mirada de los hechos.

## **Las estrategias en el trabajo del aula y la reconstrucción de la memoria histórica**

La construcción de (NT) sobre hechos de la memoria busca vincular en la enseñanza de las ciencias sociales el uso de los elementos tecnológicos, nuevas plataformas y las competencias transmedia, como un conjunto de herramientas que pueden motivar la creación de contenidos y producciones en diferentes temáticas, en este caso

particular los hechos de los FPS y la extensión del relato de la película *Silencio en el Paraíso* (2011), que relacionan la historia reciente y los significados que se pueden construir a partir de los participantes.

El trabajo colaborativo de los estudiantes al asumir esta propuesta integró características importantes de lo que pensadores como Levy (2004), define como una inteligencia colectiva repartida en todas partes, donde la premisa “Nadie lo sabe todo, todo el mundo sabe algo, todo el conocimiento está en la humanidad” (p,5 ), se convierte en un eje importante, donde los estudiantes logran proponer desde sus habilidades en un proyecto grupal la construcción de narrativas, evidenciando un uso de plataformas para editar videos, hacer historietas, páginas web y creación de personajes en un proceso de diseño fortalecido en diferentes secuencias didácticas:

- Acercamiento al concepto transmedia,
- Selección de la Narrativa inicial. *Silencio en el Paraíso* (2011).
- Diseño de guiones, elección de plataformas y producción de las narrativas.

Finalmente, se llevó a cabo un conversatorio y la presentación de los productos comunicativos sobre los hechos de los FPS y el relato vivo de las *Madres de Soacha* <sup>12</sup> en la institución. La enseñanza de la historia reciente y la reconstrucción de la memoria plantea un trabajo donde las fuentes de información como las bibliotecas, hemerotecas o instituciones que salvaguarden la memoria histórica, deben reconstruirse y contrastarse en la investigación con los documentos audiovisuales, presentes en las plataformas digitales, páginas web y redes sociales, elementos que se han convertido en la actualidad en una forma de emancipación de diferentes actores sociales en sus territorios y fuera de ellos, que permiten denunciar los hechos , movilizar a los diferentes actores sociales y generar memoria como lo ha sido en el caso de las Madres de Soacha y sus luchas por la justicia y la verdad, que permiten hacer frente al olvido al que algunas voces intentan someter.

---

<sup>12</sup> Madres de Falsos Positivos de Soacha y Bogotá (MAFAPO) es una asociación conformada por madres, esposas, hijas y hermanas de los hombres asesinados por funcionarios del Ejército Nacional de Colombia de manera ilegítima y presentados como guerrilleros muertos en combate entre 2006 y 2009 durante el gobierno de Álvaro Uribe Vélez

## **Aportes de las narrativas transmedia en la construcción de la memoria histórica**

La construcción de nuevos relatos y su expansión en plataformas digitales, permite conectar a diferentes personas, creando redes de ciudadanos interesados en conocer su propia historia en entornos locales, permitiendo ampliar a diferentes grupos realidades de la violencia que creían ajenas a su propio contexto, ante la ausencia de canales comunitarios y medios de comunicación que comuniquen las problemáticas propias de cada comunidad y mantengan los hechos de la memoria.

Un proceso de formación ciudadana de construcción de la memoria con los medios podría definirse en palabras de Cobo (2011), como la formación de un aprendizaje invisible, donde se busca una posibilidad de aprender más allá de un programa de estudio, los libros y la cátedra impartida por el docente en una clase o espacio escolar, donde se brindan enormes potencialidades para alcanzar un aprendizaje más significativo, que además se abre a la posibilidad de combinar saberes, disciplinas y puntos de vista, donde el uso de diferentes herramientas que los mismos estudiantes y ciudadanos conocen o exploran se convierten en una importante forma de dimensionar otros contextos de interacción en espacios de aprendizaje y sensibilización frente al pasado.

La reconstrucción de una memoria histórica a partir de las NT de los FPS, ante la ausencia de museos de la memoria o lugares emblemáticos que reconozcan y mantenga la memoria de los hechos, es una tarea que exige crear y circular en diferentes medios nuevos relatos donde se logre reconocer los hechos para evitar su olvido.

En la experiencia de aula se lograron crear relatos de los FPS que exploran diferentes potencialidades como:

- La extensión de los relatos de los FPS posibilita el reconocimiento de nuevos formatos que narran y confrontan los hechos de la historia reciente del conflicto en Soacha y el país.
- El uso de las NT permite un empoderamiento, participación

y construcción de subjetividades de la memoria de los FPS en los participantes.

- Los jóvenes en una nueva narrativa logran hacer revisión de otras fuentes documentales escritas y audiovisuales, especialmente desde la música permitiendo enriquecer y ampliar una mirada crítica y polifónica de los hechos de los FPS en sus producciones.

## **Narrativas transmedia y pedagogía de la memoria**

Finalmente, las NT de hechos de la memoria histórica de Colombia, se convierten en un relato que está en construcción y debe transitar entre varios medios análogos y digitales para lograr un movimiento amplio, de ahí que se haga necesario seguir indagando en las potencialidades de estos en la divulgación, uso y apropiación de los significados de la memoria histórica reciente en los contextos locales, logrando contrarrestar los discursos que buscan imponer ciertas visiones de los hechos y fortalecen la visión de un país amnésico como Colombia, de esta forma se está fortaleciendo una pedagogía de la memoria como eje central en el desarrollo de un trabajo activo con las comunidades escolares para dimensionar su pasado reciente, lo que se posibilita de acuerdo con (Vélez, 2015) de aprendernos, reconocernos y enseñarnos distintos al identificar y analizar otras formas de experiencia: deseos, esperanzas, resistencias (p.15).

La construcción de una pedagogía de la memoria no se puede desvincular como eje de una enseñanza de la historia reciente del país y el uso que se haga de esta en el marco de una sociedad que experimenta grandes transformaciones a nivel histórico como el posconflicto, es en esta mirada que una pedagogía de la memoria en relación al uso de las NT tiene como centro el respeto por los derechos humanos y la dignidad, de la misma forma que se guía por la búsqueda de empoderar a los sujetos en formación para la acción política y la democracia desde el uso de los medios .

## Referencias bibliográficas

Cobo R, Cristóbal; Moravec, J. (2011). *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Col·lecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius / Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona. Barcelona

Lévy, P. (2004). *Inteligencia colectiva: por una antropología del ciberespacio*. Traducción del francés por Felino Martínez Álvarez. En: <http://inteligenciacolectiva.bvsalud.org>

Scolari, C. (2018). *Proyecto Transmedia Litera*. Recuperado de [Transmedialiteracy.org](http://Transmedialiteracy.org).

Vélez, V., G; Herrera, Martha. (2015). Formación política en el tiempo presente: ecologías violentas y pedagogía de la memoria. *Nómadas* (Col), (41), 149-165 Universidad Central Bogotá, Colombia

González, A. (2019). *La memoria histórica de los falsos positivos en Soacha: una mirada desde la construcción de narrativas transmedia de los estudiantes de la Institución Educativa Santa Ana* <https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/15248>

Neira, Á. (2012). *Memoria, conflicto y escuela: Voces y experiencias de maestros y maestras en Bogotá*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.

## Descubriendo juntos el territorio

**JAIRO SEGUNDO GÓMEZ BARRERA**

La escuela es reconocida por ser el escenario en el que niños y niñas realizan experiencias de socialización y comprensión del mundo, en ella, se busca que quienes participen inicien un proceso de formación, que les permita descubrir las diferentes posibilidades que el mundo les ofrece.

Por ello, cada una de las asignaturas que en la escuela se orientan dedican sus esfuerzos a enamorar al estudiante de la ciencia, el arte, los números y el pensamiento crítico. En esa línea, el Colegio Hernando Durán Dussán no es la excepción, y de tal modo en el año 2019, asume el reto de adentrarse en la experiencia de desarrollar un espacio pensado para la construcción de paz, no solo como un escenario académico y pedagógico, sino, ante todo, como un elemento experiencial, que permita a niños y niñas ingresar en primera instancia en sus propias circunstancias vitales, desde el propio reconocimiento de su ser, es decir el autorreconocimiento. En segundo momento, abordar el escenario de la experiencia sensible donde se conoce al otro, para entenderlo desde sus circunstancias; para finalmente abordar el territorio, “entendido como el sistema en donde interactúan los factores físico-bióticos y humano-culturales” (Rodríguez Valbuena, 2011, pág. 2), así, y en torno a los procesos que desean desarrollar en el aula, aparece la pregunta, ¿cómo desarrollar un aprendizaje significativo a partir de dichos elementos?

Para alcanzar dicho fin los docentes, crean una unidad didáctica, que lleva por nombre “Soy parte de un territorio” como insumo y base para desarrollar un trabajo orientado a construir ambientes de aprendizaje, que tuvieran como eje principal la exploración del territorio, propiciando en los y las estudiantes un reconocimiento de la corporeidad y las relaciones territoriales con su casa, su colegio y barrio.

La transición que lleva del papel a la acción es el momento culmen de este proceso educativo, porque posibilita entender la manera en que los estudiantes ven el mundo. Se propone partir de la experiencia personal, reconocerse como miembro de una familia, con un nombre propio, un apellido, que cuenta con un origen. Para ello dibujan, en un primer momento su silueta en un pliego de papel y bordean con marcadores, aquí se identifican dos elementos: el primero, en el que los y las estudiantes manifiestan sus sentimientos y los describen con nombres y colores, hablan de su sentir reconociéndose a sí mismos; el segundo, desde el exterior y aquellas cosas que producen en ellos alegría, temor, tristeza, agrado, entre otros. Este último elemento guarda una estrecha relación con la alteridad y las relaciones que ellos logran establecer en sus diferentes contextos, ya que “los individuos se apropian de lugares conocidos y nuevos en donde justamente los sentidos corporales desempeñan un rol protagónico” (Kuri Pineda, 2017, p. 18) y solo desde un proceso de introspección, de reconocimiento de habilidades y dificultades, el niño puede diferenciarse de su medio y de los otros y así, entender sus acciones frente al contexto.

En un segundo espacio, los niños y niñas presentan a los otros su hogar, para ello en una cartulina plasman su casa, como viéndola desde un helicóptero, allí señalan cada uno de los espacios y sus usos, determinando la utilidad de los mismos, cuentan a los otros dónde duerme su perro, en qué lugar tienen sus juguetes, qué cosas tienen en el cuarto y con quién lo comparten, cuáles son sus lugares favoritos y cómo, para muchos, acercarse a la cocina a tomar las onces es delicioso, pero es aburrido cuando se debe lavar la loza. De igual manera, allí señalan en colores la comodidad que les transmite el cuarto, el desgano que les da el estudio o la pereza que les da el cuarto del hermano.

Así, los docentes han hecho una transición del territorio personal al territorio que es el hogar, un proceso de varias clases que busca que determinen su casa no solo como espacio físico, sino también como espacio simbólico. En ella, determinan los lugares en los que les gusta estar, las zonas que menos les agradan, los espacios donde se sienten tranquilos y seguros; y aquellos donde prefieren no estar o detectan como privados, “espacios del otro”, este elemento acerca a los estudiantes a la apropiación de sí y a la apropiación del lugar, entendida aquí la casa “como la unidad habitacional que constituye el hábitat humano y brinda

bienestar social a la población en su interacción con el medio ambiente” (Sañudo Vélez, 2013, pág. 224).

La siguiente clase se espera con ansias, porque desde la primera semana se prometió hacer clase fuera del salón y el momento tan anhelado ha llegado, de cómo se aproveche este espacio dependerá la salida del colegio, que será el culmen del proceso del periodo.

Los cuadernos por hoy se convertirán en hojas milimetradas, diarios de campo, fichas de entrevista, cuestionarios o libretas de apuntes. La tarea consiste en que desde el salón se recorrerá el “territorio colegio”, se trazarán planos, se recabarán datos, se tomarán apuntes, se harán dibujos que permitan compilar información de su institución.

El recorrido que se realiza empieza por los salones de los más pequeños, por el parque de primera infancia, los baños con cisternas y lavamanos “miniatura”, los salones con niños en mesa redonda; muchos señalan que nunca habían visto este espacio y que ojalá hubieran tenido algunos así cuando eran los más chiquis del colegio. Surgen las primeras imágenes, las primeras preguntas a las profesoras de preescolar, el diálogo con el profesor de música que toma un yogurt y así, termina la primera parte del plano.

Los pasos los llevan ahora de los pasillos a las canchas, muchos de los niños lo sienten como propio en el momento, pero ajeno en los descansos, porque *“los más grandes se apropian de este territorio y no lo comparten”*, afirman algunos intrépidos investigadores. Las niñas señalan que particularmente a ellas les gustan más los sitios donde se pueden sentar y dialogar, hacer otras cosas con amigos y amigas.

Se pasa por la sala de profesores, entran en silencio, saludan amablemente, se ríen del desorden de cuadernos y libros sobre las mesas y los muebles, determinan que es un espacio diferente y de paso se asoman a la coordinación y la rectoría, buscando alguna mirada cómplice que les permita la entrada, pero por ahora están vacías esas oficinas y tendrán que volver en otro momento.

A pocos metros de la biblioteca se empieza a hacer silencio, fue una de las pautas que se dio al salir del salón, todos entran con cuaderno

en mano, en silencio; la bibliotecaria ve que entran, avanzan, dan algunas vueltas, otros se sientan y empiezan a escribir, parece increíble que la clase vaya a terminar tan pronto y aún quedan espacios por marcar, sus mapas del colegio en el cuaderno son de todas las formas y estilos, cada uno de ellos guarda un significado para el constructor.

En un momento previo se conversó acerca de las convenciones y ellos muy creativos, durante el recorrido crearon varias: tenis, niños “miniatura”, ojos, deditos y caritas felices, de silencio, de rabia, de sorpresa, entre otras. Para la clase siguiente todos tendrán que traer su mapa, con las convenciones y lugares, pues a partir de ellos se realizará un trabajo de reconocimiento de conflictos al interior de la institución y una lluvia de ideas como propuesta para intentar solucionarlos. Al llegar al salón, una semana después, los estudiantes encuentran las mesas y sillas bordeando la pared, no saben dónde ubicarse, pero eligen después de pensarlo un lugar, guardando puesto a sus amigos.

## Corolario

Al hablar de conflictos que se presentan en el colegio es significativo ver cómo se adentran los y las estudiantes en el reconocimiento de las situaciones que ocurren en el exterior, pero pronto llegan a su propio salón y a sus compañeros. En este ejercicio los niños recordaron la pelea en el partido de fútbol y aprovecharon para pedir perdón entre ellos y ofrecerlo a los demás. Rememoraron las peleas de hace algunos años, algunos problemas que no se habían superado, y entre todos concluyeron que en la construcción de la sociedad que queremos es necesario reconocer el papel que juega el conflicto, pero también la significatividad que tiene el perdón y el olvido.

Así, distinguimos que al hablar con los niños sobre el territorio y abordar escenarios de trabajo en torno al mismo se genera sentido de identidad y empatía, desde la comprensión de la alteridad, como aquel escenario en el que me identifico con el otro y comprendo sus circunstancias. Esto lleva de una manera determinante a que se promuevan prácticas sociales, es decir, que los estudiantes encuentren en la territorialidad un escenario que les permite encontrarse con el

otro, entenderlo y de manera conjunta y determinada transformar la realidad en que viven.

El camino que queda por recorrer es mucho y apenas ha iniciado, lo que falta por construir es una tarea que como docentes nos debemos proponer día a día, en algunos días las calles del barrio nos verán con nuestros estudiantes y sus diarios de campo.

## Referencias bibliográficas

Kuri Pineda, E. (enero-junio de 2017). La construcción social de la memoria en el espacio: una aproximación sociológica. *Península*, XII (1), 9-30. Obtenido de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1870576617300016>

Rodríguez Valbuena, D. (10 de julio de 2011). Territorio y territorialidad, Nueva categoría de análisis y desarrollo didáctico de la Geografía. *Uni-pluri/versidad*, 10(3), 1-11. Obtenido de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/9582/8822>

Saez Arjona, E. (2013). Duguit, Léon, Soberanía y Libertad. Lecciones dadas en la Universidad de Columbia. *Revista de estudios histórico-jurídicos* (35), 814-816. Obtenido de [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&)

Sañudo Vélez, L. G. (enero-junio de 2013). La casa como territorio. Una nueva epistemología sobre el hábitat humano y su lugar doméstico. *Iconofacto*, 9(12), 214 - 231. Obtenido de <file:///C:/Users/ASUS/Downloads/aComoTerritorioUnaNuevaEpistemologiaSobreElHa-5204342.pdf>



## Los desaparecidos

NIDIA MILENA HERNÁNDEZ ORJUELA

Dónde estarán, me imagino que eso se preguntarán aún los familiares de las personas que fueron desaparecidas en el Palacio de Justicia, este año se cumplirán 37 años en los cuales sus familiares siguen exclamando:

“¿Qué me robaron? la figura paterna, un hermano, un ser maravilloso” eso lo dice Miriam Suspez, cuando recuerda a su hermano David, uno de los once desaparecidos que trabajaba como chef de la cafetería del Palacio. Pero los Suspez, los Rodríguez, los Esguerra, los Beltrán Hernández, los Beltrán Fuentes, los Portoles, los Franco, los Anzola, lo Lizarazo, los Guarín y los Oviedo, crearon una sola familia para nunca olvidar. (CNMH, 2014)

Cada año se convierte para ellos en un encuentro de incertidumbre, de desosiego, de soledad, tristeza y melancolía por no saber nada de sus seres queridos. Me imagino el dolor que año tras año sentirán sin saber qué pasó, por qué se los llevaron, quién dio la orden, acaso... ¿eran un peligro para la sociedad? No lo creo, lo único que sé es que fueron hombres y mujeres -en su gran mayoría- de origen humilde como empleadas del aseo, secretarías, chefs, visitantes, señoras de la cafetería, etc.

Al conocer algo de la historia de tan valioso acontecimiento, decidí en mi clase de Optativas de Expresión Comunicativa en el colegio donde antes laboraba, trabajar la temática con mis estudiantes de grado Décimo en medio de la Pandemia; la idea era presentarles desde la virtualidad y a pesar de las circunstancias del encierro, una asignatura que llamara la atención a partir de una temática histórica y social, que haya marcado y dejado huella en nuestro país y permitiera abordar esa identidad perdida que se quiere esconder.

Una memoria que quieren olvidar, borrar, dejar desapercibida, con el fin de seguir ocultando una verdad que cada uno de los familiares

de los desaparecidos quisiera develar para no sufrir más. Al traer a colación una temática tan significativa, en especial para las familias de las víctimas, para otros tan sólo es una información y nada más; para otros se convierte en una memoria que “moldea al compás de intereses y significados actuales” (Sacavino, 2015, p. 73) logrando que mis estudiantes se interesaran y le dieran importancia a ese pasado histórico, oscuro, sin culpables ni inocentes, sin noticia alguna que nadie quiere recordar; pero para ellos empieza a cobrar un verdadero sentido que implica develar y comparar con situaciones y acontecimientos que hoy en día vive nuestro país a raíz de esa violencia sin causa, que desplaza, que somete y subyuga a miles de personas que aún siguen conviviendo con ella.

Para iniciar a abordar el tema, opté por presentarles a mis estudiantes diferentes documentales, en los cuales, se daba a conocer los acontecimientos más importantes de ese día. A su vez, imágenes y videos de las víctimas antes y después de su desaparición, entrevistas de los familiares en donde dan cuenta de quiénes eran sus familiares, sus vidas y todo el karma, desesperanza, dolor y traumatismos que cada uno ha tenido que vivir a costa de un sufrimiento de hace décadas.

Al comenzar a indagar lo sucedido, se percataron en dar una connotación memorable a dicho acontecimiento, mediante la socialización de dichas averiguaciones a partir de exposiciones. En cada una de ellas dieron a conocer la biografía de cada víctima, en donde destacaba su labor u oficio dentro del Palacio, lo que se encontraba realizando ese día, etc., y quisieron expresar mediante el arte.

Al volver a recordar un suceso olvidado como lo fue lo del Palacio de Justicia, logro que la memoria “pasa por recobrar los recuerdos reprimidos” (Todorov, 2004, p. 207) haciendo que cada uno de ellos se apropie de la información, a partir de una serie de actividades que los conllevaron a indagar sobre lo sucedido; convirtiéndose en investigadores, conocedores de la historia y de los sucesos acontecidos hace tantos años que muchas familias, en especial de estos desaparecidos que un día se convirtieron a la fuerza en fantasmas y algunos de ellos aún los recuerdan con mucha tristeza y dolor.

“Rosalbina, madre de Luz Mary Portela León –una de las desaparecidas-, cuenta cómo en algunas noches de insomnio

ve la figura de su hija regresando a casa y diciendo: “Nos liberaron”. Pero es un sueño... o una pesadilla porque es mentira. Una ficción. Lo único cierto para Rosalbina es ese encuentro anual con “su familia” en la Plaza de Bolívar. Aún tiene la esperanza de encontrar verdad y justicia. (CNMH, 2014)

Lo anterior da cuenta de un dolor que jamás sanará y que siempre perdurará, debido a esa búsqueda inagotable por saber dónde están sus cuerpos, para poderlos ubicar y así tener siempre un lugar para llevar una oración, un pensamiento, unas flores.

Al ser recordadas aquellas víctimas en las clases, hago que cada uno de mis estudiantes tome una de las historias, eligiendo el nombre de una víctima sin cuerpo, sin sombra, sin recuerdo después de este día, para dar inicio a esta propuesta se presentó una imagen de algunos de los desaparecidos. Esta fue:



Imagen obtenida de: <https://www.justiciaypazcolombia.com/corte-idh-condena-al-estado-colombiano-en-el-caso-de-desaparecidos-del-palacio-de-justicia/>

A partir de ella, cada estudiante eligió una víctima con el fin de rendirle un homenaje póstumo, no sólo averiguando sobre su familia y lo que hacía antes de su desaparición, sino que se propuso a través del arte presentar como producto un video en donde cada uno realizaría una puesta escénica (Danza teatro) alusiva a la esperanza y a la remembranza de volver a recordar un ser querido que es un desaparecido para la sociedad, pero jamás para cada una de sus familias.

En los recuerdos de Alejandra Rodríguez, vive Carlos, su papá. Un hombre de 29 años, administrador de la cafetería del Palacio que estudiaba Derecho en las noches y en su tiempo libre lo compartía con su familia y su primer amor, la mamá de Alejandra, con la que estaba organizando el bautizo de su hija, quien tan solo con 35 días de vida perdió a su padre en el Holocausto. “Mi papá era una persona muy sociable, cariñosa, de lo que me cuentan es que como yo estaba recién nacida justamente esos días estaban hablando de mi bautizo y lo último que hablaron mis papás hacía las 10 de la mañana de ese día fue sobre lo que sería el encuentro”, cuenta. (Idrobo, 2021)

Al lograr que los estudiantes conocieran y recordarán un hecho histórico importante para nuestro país, se logra que cada uno de cuenta de un pasado en donde se puede decir como propone Todorov (2004) que “el recuerdo del pasado es necesario para afirmar la propia identidad, tanto la del individuo como la del grupo” (p. 199) y que, gracias a este reencuentro con el pasado cada uno de los integrantes comienzan a conocer y a explorar más sobre los hechos que ocurrieron, con el fin de encontrar una identidad que no sólo nos une como individuos sino como grupo.

La información que cada uno adquirió nos sirvió para dar cuenta de todos los detalles y acontecimientos vividos ese día por cada una de las víctimas, las cuales nos ayudaron a deducir que realmente todo sucedió, como los familiares cuentan, varios de ellos fueron sacados vivos del Palacio y subidos a unas camionetas que los esperaban, luego estas marcharon sin rumbo alguno desapareciendo por completo de vista de las cámaras que ese día los lograron capturar. Gracias a estas tomas se logró la creación de algunos documentales convirtiéndose en pruebas que ayudan a dar cuenta que son hechos verídicos.

Enseguida de haber adoptado como familiar a uno de los desaparecidos, cada estudiante logra crear un video, recreando en este a manera de ritual una danza que permite mediante los movimientos corporales expresar ese sentir, ese dolor, esa zozobra, que aún sus familiares llevan en sus corazones. Este baile armónico, contemporáneo y artístico representaba una conmemoración ritual en donde

La conmemoración ritual no es sólo de escasa utilidad para la educación de la población cuando se limita a confirmar, en el pasado, la imagen negativa de los demás o su propia imagen positiva; también contribuye a apartar nuestra atención de las urgencias presentes, al tiempo que nos procura una buena conciencia a poco coste. (Todorov, 2004, p. 210)

Al escenificar un altar alusivo a una de las imágenes de cada una de las víctimas logramos llamar la atención mediante una denuncia creada a partir de la pieza artística, la cual nos invita a crear conciencia que venimos de un pasado manchado por sangre, oscuridad y tinieblas que hoy en día quiere cambiar, mediante la restauración de conflictos, el diálogo, la restauración de daños y perjuicios gracias a una Comisión de la verdad que ahora acompaña a dichas familias con el fin de esclarecer y buscar un grupo más conocido como LOS DESAPARECIDOS.

## Referencias bibliográficas

CNMH. (2020, marzo 16). *Palacio de Justicia archivos - Centro Nacional de Memoria Histórica*. Centro Nacional de Memoria Histórica. <https://centrodememoriahistorica.gov.co/tag/palacio-de-justicia/>

CNMH. (2014, noviembre 7). *Los sin Olvido - Centro Nacional de Memoria Histórica*. Centro Nacional de Memoria Histórica.

*Corte IDH condena al estado colombiano en el caso de Desaparecidos del Palacio de Justicia*. (2014, diciembre

10). Comisión Intereclesial de Justicia y Paz. <https://www.justiciaypazcolombia.com/corte-idh-condena-al-estado-colombiano-en-el-caso-de-desaparecidos-del-palacio-de-justicia/>

Idrobo, M. C. (s/f). *Holocausto del Palacio de Justicia: 36 años sin encontrar a los desaparecidos*. Radionacional.co; Radio Nacional de Colombia. Recuperado el 16 de septiembre de 2022, de <https://www.radionacional.co/actualidad/palacio-de-justicia-36-anos-sin-encontrar-a-los-desaparecidos>

Sacavino, S., & Pontificia Universidad Católica de Río de Janeiro. (2015). Pedagogía de la memoria y educación para el “nunca más” para la construcción de la democracia. *Folios*, 41, 69–85. <https://doi.org/10.17227/01234870.41folios69.85>

Todorov, T. (2004). *Memoria del Mal, Tentación del Bien*. Peninsular Publishing Company.

undefined [PROFE Nidia Hernández]. (2020, 17 noviembre). *LOS DESAPARECIDOS “En Memoria de las víctimas de la toma del Palacio de Justicia” 2020* [Vídeo]. YouTube. Recuperado 18 de septiembre de 2022, de <https://www.youtube.com/watch?v=xCPOV9jyUKQ&t=24s>

## Entre la guerra y la paz, reflexiones desde el aula en torno al postconflicto

ANDREA GONZÁLEZ ÁVILA

*“Es más fácil hacer la guerra que la paz, porque al hacer la guerra uno ejerce la violencia contra el enemigo, mientras que al construir la paz uno debe ejercerla contra sí mismo”*

Diplomático ante la Unesco, citado por Gamboa Santiago en *La guerra y la Paz* (2014)

El presente artículo realiza una reflexión escolar sobre el postconflicto, partiendo de la obra de Santiago Gamboa, titulada, *La guerra y la paz* (2014). En dicha obra, se muestra cómo la historia del mundo ha sido la de una confrontación o lucha permanente. Muchas de las culturas, religiones o ideologías actuales tienen su origen en alguna suerte de combate o enfrentamiento. Ya en la civilización griega, encontramos el mito fundacional que da nacimiento a la cultura occidental por medio del enfrentamiento entre aqueos y troyanos en la famosa Guerra de Troya acaecida entre los siglos XIII y XII a de C; asimismo, observamos que la más antigua de las religiones monoteístas del mundo -El judaísmo- tiene como origen el conflicto de los descendientes de Abraham por liberarse de la esclavitud a la que estaban sometidos por parte de los Egipcios y, finalmente, la ideología socialista tiene su origen en el enfrentamiento entre las dos clases sociales tradicionales -burgueses y proletarios- en la lucha por el poder económico y político.

Esta historia no es ajena a la construcción de Colombia como nación, ya en los orígenes de nuestra República se encuentra la lucha por emanciparse del yugo español, gracias a la influencia de los procesos revolucionarios europeos. Este proceso emancipatorio en el que, si bien, participaron algunos grupos sociales (campesinos, indígenas y mestizos en general) estuvo auspiciado netamente por la élite criolla, quienes buscaban asumir con mayor autonomía el poder de algunas provincias, por ello, acordaron la conformación de una nueva Junta de gobierno,

pero manteniendo fidelidad al rey Fernando VII de España. Los procesos de independencia de cada una de las provincias generó conflictos de intereses entre los gobernadores y provocó alianzas entre algunas de ellas (por ejemplo, aquellas que se aliaron con Cartagena y aquellas que estaban con Santafé) promoviendo las innumerables guerras civiles que marcaron la historia de nuestro país en el siglo XIX.

Entre los incontables periodos de guerras y conflictos que han sacudido tanto al mundo como a nuestra nación, son pocos los periodos de paz. Kant en *La paz perpetua* (2003) nos indica que “el estado de paz entre hombres que viven juntos no es natural” (p. 6) es decir, que los individuos son violentos por naturaleza y que para superar esa condición deben construir una base jurídico - política (Estado) que les permita excluir la naturaleza violenta de su vínculo social. En este sentido, el individuo debe establecer como un imperativo de su razón, la coexistencia pacífica con los otros asumiéndose como legislador en su sociedad. En el mismo sentido, Gamboa expresa en su texto que, “la paz es el resultado de un largo proceso de civilización” (2014, p. 22) en el cual los seres humanos están dispuestos a dialogar, perdonar o quizá ponerse en el lugar de quien ha desplazado, martirizado o vulnerado sus derechos, es en suma, estar dispuesto a ejercer violencia contra sí mismo. “Querer construir un estado de paz es insertarse en esa preciosa creación humana que es la civilización” (p. 23).

Este proceso es el que debe realizar la sociedad colombiana y especialmente la escuela, cuyo propósito fundamental es formar ciudadanos para que puedan convivir en medio de la diversidad cultural, política y social vigente en la actualidad. Un argumento que refuerza esta idea es la expresión de Gamboa de que la sociedad debe educar al individuo para crear una cultura de paz, depositando en él una serie de contenidos que la humanidad considera como fundamentales para que pueda vivir en comunidad. A pesar de esto, la escuela no ha cumplido plenamente esa función, pues tan solo bastaría con realizar una mirada a las experiencias escolares donde nuestros estudiantes resuelven sus diferencias utilizando toda suerte de querellas que van desde las agresiones verbales hasta las físicas en un claro instinto de defensa, reacción o quizá conservación de la especie. Pero estas no son las únicas problemáticas que convergen allí, si nos detenemos un poco podríamos observar problemas de matoneo, microtráfico,

violencia sexual, intrafamiliar, pandillismo, entre otros, siendo fruto de la descomposición a la que se ve expuesta nuestra sociedad en las condiciones actuales.

Ante este panorama, las comunidades educativas deben realizar grandes esfuerzos por pensar no sólo en la generación de una cultura de paz, sino en promover una transformación en la concepción sobre la paz, ya que esta se encuentra limitada a la culminación de un conflicto armado. Al respecto, aún se mantiene el imaginario de la guerrilla como el principal actor del conflicto colombiano (desconociendo otros actores y problemáticas sociales) y que un acuerdo con ésta es alcanzar la paz, cuando realmente lo que más perjudica a nuestra nación es la falta de justicia social, la pobreza, la corrupción, el desempleo y las diversas violencias cotidianas.

En este sentido, es importante la construcción de un espacio escolar donde se puedan manifestar los conflictos sin que ello implique la exclusión o silenciamiento de las perspectivas de los otros. En este sentido, Zuleta (2021), nos invita a pensar el conflicto como algo inherente a las relaciones humanas, como aquello que es necesario para provocar un cambio social y que por ende, no debe ser erradicado o acallado (algunas posturas pacifistas promulgan el amor, la igualdad o la abundancia entre los individuos mientras que otras se sustentan en la supresión o el asesinato de los mismos, ambas con un propósito en común -erradicar el conflicto).

Una de las razones que se han planteado a lo largo de la historia para erradicar los conflictos es la necesidad de reducir todas las diferencias a una sola promoviendo la idea de que existe un enemigo absoluto o total al cual hay que exterminar. Uno de estos fenómenos se revela en la reducción que se han hecho de las clases sociales (por ejemplo: los proletarios son enemigos de los burgueses), de las razas (negros contra blancos), de naciones (Estados Unidos contra la Unión Soviética durante la guerra fría). Pretender que, con la eliminación o supresión del enemigo absoluto se acaba el conflicto es una falacia, por el contrario, esto nos indica que, bajo los ideales del honor, la patria o la religión, los Estados han utilizado a los individuos para enfilearlos en las largas listas de guerras cuyo resultado es el incremento del poder de los gobernantes y la miseria de la población en general.

Ampliar la visión de la paz en la escuela invita a potenciar los conflictos, a hacerlos manifiestos, es decir, a convivir de una manera inteligente con ellos, puesto que una sociedad que es capaz de reconocer, contener y tener mejores conflictos -de acuerdo con Zuleta (2021)- es una sociedad madura para la paz; situación posible mediante el ejercicio de una educación que fomente herramientas, capacidades y habilidades para comprender el carácter social de los conflictos que permita la consolidación de una sociedad justa, organizada y racional. Esta es una de las necesidades de la escuela, construir ese espacio social y al respecto los diálogos de paz nos pueden dar una luz para llevar a cabo este proyecto, recordemos que, allí se pone en juego el

cese al fuego y las hostilidades bilaterales entre guerrilla y gobierno, lucha contra organizaciones criminales responsables de homicidios y masacres, ejercicio de una política en el que primen los valores de la democracia, el libre juego de las ideas y el debate civilizado, la no repetición de los hechos que contribuyeron al enfrentamiento armado entre los colombianos por razones políticas. (Informando, 2016)

Dichos acuerdos permiten que a nivel escolar se amplíe la visión de la paz, pues esta tiene mayores implicaciones o un mayor esfuerzo por parte de todos los actores sociales, ya que se encuentra atravesada por la idea de justicia social, equidad, acceso y garantía de derechos para todos los integrantes de la sociedad. Al respecto, desde las asignaturas de ciencias sociales, ética y filosofía en el Colegio Hernando Durán Dussán I.E.D., se han venido desarrollando experiencias en torno a la comprensión del fenómeno del conflicto utilizando como herramienta los procesos de lectura y escritura de textos (crónicas, novelas, y obras de arte, por mencionar los más representativos) sobre nuestra realidad nacional e internacional. Transitamos desde las crónicas de algunos dictadores tropicales que marcaron la historia de América Latina, no precisamente por la inteligencia de sus acciones sino por la bestialidad de las mismas en complicidad con el mismo pueblo.

En su *Bestiario Tropical* (1998), Alfredo Iriarte narra la larga contienda entre liberales y conservadores en la visión de dos humildes bogotanos presos de la ignorancia política de su tiempo. A la vez, en *Al pueblo nunca le toca* (1998) de Álvaro Salom Becerra y *Sobre la guerra y la paz* de Santiago Gamboa; se invita a pensar una forma distinta

las relaciones entre conflicto, guerra y la paz. Para culminar, en la apreciación de una obra de arte, el Guernica de Picasso, se plasma un grito contra la barbarie causada por la legión cóndor alemana sobre la población vasca de Guernica durante los años de la guerra civil española. Quizá el acercamiento a este tipo de texto no implique una construcción real de la paz en nuestro país, pero puede aportar un grano de arena a la transformación de la memoria de las personas, al no repetir los errores del pasado y a aprender a resolver las diferencias en la inmediatez de su existencia, parafraseando un poco a Gamboa “es improbable que quien se conmovió de joven con el *Diario de Ana Frank* se convierta en un nazi antisemita” (2014, p.29), del mismo modo, se esperaría que los estudiantes del Colegio Hernando Durán Dussán de la localidad de Kennedy desarrollaran un pensamiento más reflexivo y empático con la lectura de la obra *1984* (2013) de George Orwell.

## Referencias bibliográficas

Gamboa, Santiago, *La guerra y la paz*, Penguin Random House, col. Debate, 2014

Kant, I. (2003). *La paz perpetua*. Tomado de: <https://www.biblioteca.org.ar/libros/89929.pdf>

Informando, 2016. *Acuerdo sobre “Cese al Fuego y de hostilidades bilateral y definitivo”*. Recuperado el 18 de junio de 2022, de: <https://informando.com.co/es/noticias/acuerdo-sobre-cese-al-fuego-y-de-hostilidades-bilateral-y-definitivo>

Iriarte, A. 1998. *Bestiario Tropical*. Planeta Colombiana Editorial.

Orwell, G. (2013). *1984*. Debolsillo

Salom Becerra, Á. (1988). *Al Pueblo nunca le toca*. Tercer Mundo Editores.

Hekatombe. (2021, 8 de enero). Sobre la guerra, una reflexión de Estanislao Zuleta. *Revista Hekatombe*. Recuperado el 18 de junio de 2022, de: <https://www.revistahekatombe.com.co/aprendiendo-cositas-sobre-la-guerra/>

# Otras experiencias

## El arte callejero, una expresión de protesta pacífica en el paro Nacional de Colombia de 2021

DIANA YASMÍN REYES RÍOS  
NICOLÁS LARROTA REYES

El 28 de abril de 2021, los colombianos inconformes con el gobierno de turno del presidente Iván Duque, en oposición a una agresiva reforma tributaria desafiaron la pandemia generada por el COVID 19. Esta reforma sólo buscaba agravar la crisis sobre los ya golpeados sectores populares y la clase media.



Fotos tomadas por Nicolás Larrota Reyes (2021)

Cientos de miles de personas, entre jóvenes, estudiantes, trabajadores pensionados, grupos indígenas salieron a las calles a protestar, lo que desencadenó en un estallido social. Aunque la reforma fue retirada, no se logró sosegar el descontento de un pueblo maltratado, abusado y con decenas de muertes. De acuerdo con el Instituto de

Estudios para el Desarrollo y la Paz (2022) Indepaz, “se perpetraron 83 homicidios en diversos departamentos del país, 44 presuntamente fueron cometidos por miembros de la fuerza pública, especialmente del Escuadrón Móvil Antidisturbios (ESMAD)”, entre las víctimas está el joven Dylan Barbosa asesinado en Bogotá y Lucas Villa en Pereira. Estos hechos arbitrarios fueron denunciados ante la comunidad internacional y las organizaciones de Derechos Humanos.

Durante las manifestaciones se realizaron diferentes expresiones artísticas, como la música, la danza, la pintura, el teatro y el arte urbano para denunciar el incumplimiento del Gobierno Nacional en relación con los compromisos realizados en el 2018 con los estudiantes y el Comité del paro nacional. Estas manifestaciones se realizaron de manera pacífica para exponer un país cansado de la desigualdad social, la pobreza que se deriva del modelo económico excluyente y predominante, la falta de oportunidades en educación, el desempleo y la precariedad e informalidad laboral, entre otras.

El arte en las protestas sociales señala Carvajal (2018) “se convierte en un canal en el cual las narraciones íntimas se transforman en una voz colectiva gracias a la catarsis, a la empatía y a las metáforas” (p. X). El estallido social del 2021 tuvo una participación desbordante, en especial, con manifestaciones como el arte urbano, el cual se refiere a toda actividad callejera relacionada con plasmar en los muros, avenidas y/o aceras un dibujo con la finalidad de expresar un mensaje de protesta y/o reflexión. Es decir, este dibujo tiene la principal función de representar lo que llega a sentir el artista con relación a una problemática por la que él, o el medio en el que viva, esté pasando. La historia del arte urbano es extensa, incluso algunos llegan a relacionarla con la pintura rupestre de “La cueva de las manos” ubicada en río pintura en la provincia de Santa Cruz en Argentina, pero para no extendernos y ahorrarnos una investigación que podría ser un tema de doctorado, se hará una breve reseña de esta temática desde los años sesenta.

## **Arte urbano**

El arte urbano dio sus primeros pasos en París en la segunda década de los sesenta, cuando comenzaron a verse en los muros de

la Ciudad Luz inscripciones con mensajes políticos realizadas con plantillas. Pero, sería a mitad de los años 90 cuando el concepto Street arte se usó para hacer una definición del trabajo de un grupo heterogéneo de artistas, que desarrollaron una manera de expresión callejera con el uso de varias técnicas. En Colombia, no hay una historia o un texto en específico por el cual podamos entender el cómo llegó este arte a las calles colombianas, pero, lo que sí es evidente es el protagonismo que este ha adquirido a lo largo de los años en las protestas nacionales. Por ejemplo, este arte expone el descontento social ya sea con la fuerza pública, los bancos, la estructura económica del país, actos indebidos por parte del ESMAD, la forma de gobierno y/o todas las anteriores.

A continuación, se presentan solo algunas de las muestras del arte callejero que se registraron con la cámara de un celular, en el recorrido desde Bogotá (Cundinamarca) hasta Armenia (Quindío) en tiempos de pandemia y en pleno apogeo del paro, desde el 19 hasta el 25 de mayo. Durante el recorrido las carreteras colombianas se encontraban totalmente solas debido a los bloqueos y marchas diarias, sólo una familia arriesgada, loca y tal vez irresponsable se atrevió a transitarlas, confiando su seguridad en sus conciudadanos manifestantes. Durante el recorrido se encontraron con la marcha en Funza, quienes ocupaban las calles, pero quienes les dieron paso sin problema. En Ibagué, estaba el bloqueo del gremio de los camioneros, pero de igual forma dieron paso sin problema. En Cajamarca, al llegar al bloqueo, justo en ese momento pasó una ambulancia y ellos pasaron detrás de ella. En Calarcá pasaron sin ningún problema y a Armenia llegaron cinco minutos antes de que terminara la hora permitida para el tránsito de carros.

En el paro en Bogotá, diariamente hubo marchas incansables, acompañadas por un sinnúmero de manifestaciones artísticas, de toda clase. Se vio la participación de grupos indígenas que avanzaban pacíficamente con sus banderas por las calles, al son de sus instrumentos, contagiando alegría, esperanza y fuerza para no desistir ante la sordera del Gobierno a las reclamaciones que demanda soluciones económicas, educativas, por un país más democrático, pacífico e igualitario. En los intervalos de los silencios, la minga (reunión de diversos actores, saberes y herramientas en busca de un objetivo común), coreaba “Resistiremos hasta que se apague el sol”; “Venimos al paro porque el gobierno no ha respondido a nuestras peticiones”.



Fotos tomadas por Nicolás Larrota Reyes (2020)

Durante los diferentes recorridos se disfruta también, a pesar del sol, de la lluvia y de un clima inclemente, la creatividad desbordada con títeres y marionetas, acompañados por multitudes de manifestantes de diferentes centrales que cantan arengas, salen de diferentes puntos para generalmente encontrarse en la plaza de Bolívar, para manifestar sus inconformidades. Los artistas expresan a través de los títeres, lo que su cara no puede.

En Calarcá (Quindío) municipio donde los manifestantes bloquearon la vía La línea y el sector de Versalles, los artistas urbanos se sumaron a la protesta pintando en calles y muros, quienes se hacen llamar colectivo pintor o primera línea artística. Jonhatan García, oriundo de este municipio, al entrevistarle, señala que ellos están en contra del Uribismo porque ese gobierno:

“sólo ha beneficiado a unos pocos sectores, han sido casi doce años donde el pueblo ha sido olvidado, por eso a través del arte echamos sátiras, burlas, para hacerle entender al

pueblo que quienes nos han gobernado hasta ahora se han dedicado a robar, no conocen las necesidades del país, están dañando el medio ambiente, nosotros somos una activación que a través de nuestros mensajes buscamos que el pueblo despierte, se concientice de que los representantes que se eligen es para que trabajen para el bienestar del pueblo, para que haya oportunidades para los jóvenes, trabajo, salud, educación y alimento para todos. Sabemos que nuestro arte a veces es incómodo, lo que pintamos a veces no es lindo, pero es que lo que está pasando en nuestro país, tampoco es lindo, nos están violentando, gente desaparecida, han matado a muchos pero muchos líderes sociales, niños con hambre, la fuerza pública en lugar de protegernos nos está matando, y comandados por quién, ustedes saben por quién son comandados. Por eso somos interruptores a través del arte, los primeros gritos que escucha la gente viene de un gráfico, porque así no sepa leer va a entender el mural, dado a que el arte urbano cubre lo que es la danza, la música, este tipo de cosas, entonces el arte hace despertar a la gente, y así despertar a las siguientes generaciones, funciona como una máquina del tiempo lo que hacemos hoy es para no olvidar, porque, estamos alzando la voz contra lo que está pasando aquí en el país y lo que ha venido pasando por décadas, los gritos de ahora, posiblemente la gente los escuche, y se logre un cambio, pues no se debe permitir continuar con la opresión y la violencia silenciosa y tapada del gobierno. Seguimos viviendo la misma explotación, muerte, desigualdad social, desde que llegaron los españoles. Por eso a través del arte queremos hacer reflexionar a la gente, cuando esto suceda se generará el cambio, porque cuando los de abajo se mueven, los de arriba se tienen que caer. Esto históricamente queda guardado en la mente de las siguientes generaciones y debe forjar cambios positivos para todos, para pobres y ricos. Un paso que debemos dar, es cambiar las élites políticas, por unas justas, que trabajen por y para el pueblo. Los ciudadanos deben aprender a elegir, deben dejar de ser emocionales al momento de votar, deben leer los programas que proponen, estudiarlos y cuando estén gobernando exigirles que los cumpla, que no se quede en promesas, solo así habrá cambios”.

A continuación, la explicación de cada dibujo.  
Nuestro bufón y presidente.

No es un secreto que el actual mandatario de la nación, Iván Duque Márquez no es respetado o aceptado por la mayoría de la población colombiana, debido a las acciones que se han tomado a lo largo de sus tres años de gobierno, hasta el 2021, que no han beneficiado al país, ni tampoco ha cumplido con su programa de gobierno. Tres años, a los cuales logró acceder gracias a la ayuda que le proporcionó su partido político (el centro democrático) y el exsenador y expresidente de la nación, Álvaro Uribe Vélez.



Foto tomada por Nicolás Larrota Reyes (Calarcá, 2021)

El arte que se plasma en las calles de Calarcá expresa un ferviente deseo de burla con relación al físico de este mandatario relacionando sus rasgos faciales y/o corporales con el de un cerdo, además se denota un dibujo describiéndolo como un bufón, un bufón para el pueblo y para el mundo, pues en las calles, en las marchas y en este arte se le denomina la burla de Polombia. Se le denomina como “Bufón” por su forma de gobernar, convirtiendo la política en espectáculo, usando los “globos sonda” como única y predilecta forma de comunicarse con la ciudadanía, evidenciando su incapacidad para gobernar, falta de liderazgo, nulidad para comprender las necesidades del país y además

su enorme superficialidad y arrogancia al ejercer el poder, como lo demostró durante el paro.



Foto tomada por Nicolás Larrota Reyes (Calarcá, 2021)

En Calarcá, entre otras tantas muestras de arte urbano, también se encontró un dibujo, que llamó la atención, está, el presidente Iván Duque plasmado como un cerdo, siendo cabalgado, y manejado por Álvaro Uribe Vélez, los artistas urbanos de Calarcá (y posiblemente más ciudades y pueblos de Polombia) han llegado a la conclusión que el actual mandatario es solo un títere, que no tiene voluntad al momento de tomar acciones en el gobierno colombiano, todas las decisiones son tomadas por su partido político, el centro democrático (o mejor conocido popularmente como el Centro Demoniacó) y su fundador y expresidente de la nación Álvaro Uribe Vélez, quien, según la percepción, se quiere perpetuar en el poder a través de sus candidatos.

Con respecto al término “Polombia”, fue una equivocación del Presidente Iván Duque Márquez, en una reunión en el centro de convenciones, en Corferias, donde, en su discurso se refiere a “Colombia con P mayúscula”, las redes sociales, quienes están muy atentas a todas sus participaciones, aprovecharon para convertirlo en objeto de burlas a través de memes, Facebook, Twitter y canciones como la de Hola Soy Dani y Escuela de Youtubers, con Daniel Samper como rector, donde solo usan palabras con p, que describen a son de la música y en forma

burlesca la situación crítica del país. “Por P empieza pachito, pelota, prehistórico, ..pobreza,... presidente,... perdido, ...practicante, ...P de Paloma, ...peligroso policía,... páramo...pobre país..., pero esto es solo una muestra, se encuentran muchas más canciones y videos que aprovechan este error como “Polombia: una radiografía de la situación política nacional”, de El Kalvo, contador de historias, improvisador y diseñador gráfico de profesión, ha estado involucrado con el hip hop bogotano., representa esa era de artistas que usan su voz para mostrar el inconformismo social.

*Nos están matando.*



Foto tomada por Nicolás Larrota Reyes (Cajamarca 2021)

En las paredes de diferentes ciudades se plasma este mensaje para expresar la inseguridad que sienten los manifestantes al afirmar que el ESMAD, está asesinando a todo aquel que marcha en paz exigiendo sus derechos, pero lo que es peor y se plasma en estos murales es el consentimiento y/o la ignorancia que toma el estado en relación a este tema, el estado parece que ha normalizado la violencia y el asesinato en Colombia, al punto donde estos asesinatos representan listas llenas ya sea de manifestantes y/o lideres sociales.

## El regreso a Bogotá

Para salir de Armenia, para el retorno a Bogotá, se tuvo que hacer fila desde las cuatro de la tarde hasta las seis que dieron paso a la caravana de carros. En Cajamarca los manifestantes alrededor de una fogata bloquearon la vía. Estos bailaban, cantaban y repartían tinto, más no balas, ni agresiones a los que se acercaban. Ana Rosa, residente de este municipio, madre, integrante de la primera línea contaba que lo que la impulsó a tomar el escudo de la primera línea, fue sentirse impotente a la vulneración de los derechos por parte del gobierno, “porque los jóvenes nos cansamos de la indiferencia, del olvido, y queremos decirle al presidente que somos jóvenes con sueños, con metas, con anhelos, con ganas de salir adelante, necesitamos oportunidades y que se entere de que no somos vándalos, ni bandidos, sólo pedimos un mejor futuro para todos, una Colombia equitativa, que no se roben los impuestos, sino que los inviertan en el país, en el campo, en la educación, en fuentes de empleo. No es mi primera lucha, pertenecí al grupo de defensa de territorio, que estaba conformado por solo mujeres, dado que el pueblo fue muy golpeado por el ejército, paramilitares y la guerrilla”.

Continúa diciendo Ana Rosa “Hice parte del grupo en defensa del río Magdalena, del Páramo de Santurbán, participé en la consulta en defensa del páramo de Sumapaz, en las luchas sociales, han acabado con muchas vidas, quieren intimidarnos, meternos la idea de que respondamos con odio, que tomemos las armas, pero nosotros como cuidadores del medio ambiente y de la vida, respondemos es con arte, como lo pueden ver. Con estas protestas, los jóvenes se han concientizado sobre el cuidado del medio ambiente, estos territorios han sido golpeados por la minería en gran escala. También por una reforma que cuida el medio ambiente, que evite la explotación y evite el acaparamiento de los terrenos, por ejemplo, aquí en Cajamarca hay dos empresas extranjeras que están despojando a los campesinos de sus tierras para sembrar aguacate Hass. Es un cultivo extensivo y, que requiere de mucha agua, lo que afecta directamente a la población. Para concluir, creo que es importante también creer en nosotros mismos y avanzar, aquí la mayoría somos profesionales, artistas talentosos, personas con actitud, con visión que hemos salido adelante, pero eso no quiere decir que no luchemos por los que no tienen, por lo que

tenían y fueron despojados. Estamos en contra de la corrupción, si los representantes del pueblo gobernarán con honestidad Colombia sería como Suiza, con un alto nivel de calidad de vida, con oportunidades para todos.

Somos talento, estamos para un triunfo, somos fuertes, constantes, mira, llevamos 22 días resistiendo bajo el agua, el sol, el sereno, el pueblo está con nosotros nos traen comida, donan carne de res, pollo, verduras, café, panela, estamos resistiendo a pesar de que el gobierno nos intimida, no tenemos apoyo del gobierno local, él nos utilizó, nos engañó, nosotros le hicimos campaña y lo elegimos, pero no ha cumplido con su programa, con sus promesas, al contrario, nos ha perseguido. El primer día llegó el ESMAD, nos agredió, yo fui agredida con los aturdidores, el segundo día hubo persecución hacia cuatro compañeros, quitaron la luz y empezaron a perseguirlos hasta acorralarlos en el río, pero ellos lograron escapar. El alcalde no se ha presentado, no nos ha dado la cara. De todas formas, lo responsabilizamos, que si nos pasa algo es culpa de él, porque permite que vengan a atacarnos, todo el pueblo nos conoce y nos respalda”.

Después de este bloqueo no se encontraron más, como tampoco vehículos que acompañaran el viaje.

## Referencias bibliográficas

TeleSurtv.net. <https://www.telesurtv.net/news/colombia-informe-homicidios-paro-nacional-20220423-0021.html>

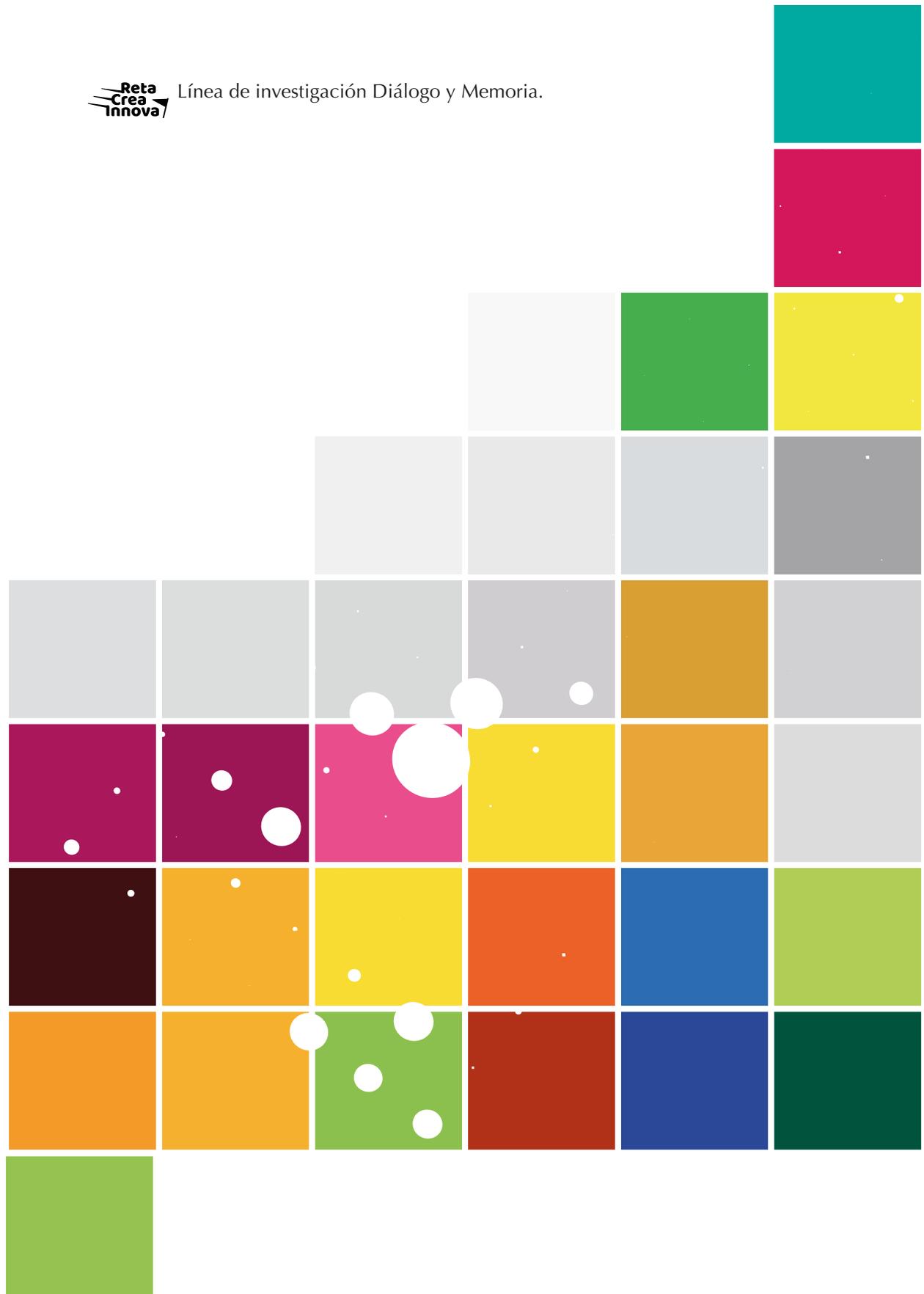
Carvajal, J. (2018). El relato de guerra: Cómo el arte transmite la memoria del conflicto en Colombia. *Amerika*. <https://doi.org/10.4000/amerika.10198>

La construcción de nuevos caminos: experiencias y retos en las pedagogías de las memorias.





Línea de investigación Diálogo y Memoria.



## Epílogo

**Marcia Paola Márquez Cetina**

La Línea de investigación *Diálogo y Memoria* surge en el marco del Colectivo Pensamiento Pedagógico Contemporáneo, como una apuesta ético-política, lo cual implica el reconocimiento del otro como un actor fundamental en la modificación de las situaciones de injusticia social, en tal sentido, involucra una lectura situada y territorializada de la construcción de memoria colectiva en un país como el nuestro, atravesado por la violencia sociopolítica. Es así, como un grupo de docentes y trabajadores sociales inician la línea tomando como fecha de referencia el 11 de septiembre<sup>13</sup> de 2019, considerando lo que implica esta fecha para las memorias del cono sur.

Este espacio de construcción colectiva se cimienta en la idea de que la memoria es una experiencia humana que atraviesa a individuos y colectivos, quienes hacen lectura del pasado desde el presente, tal como lo enuncia Elizabeth Jelin citando a Ricoeur (Ricoeur, 1999, como se citó en Jelin, 2002, p. 19)

---

13 El 11 de septiembre de 1973 es derrocado el presidente constitucionalmente elegido Salvador Allende en Chile, el golpe de estado fue orquestado por Estados Unidos y la derecha Chilena y su ejecutor fue el general Augusto Pinochet, quien luego de este golpe, instaura en el país una dictadura de 26 años que finaliza el 11 de marzo de 1999. Este hecho, hizo parte de las múltiples estrategias gestadas durante la Guerra Fría para impedir “el avance del comunismo”, dentro de las que se encuentra el “Plan Condor”, que tuvo influencia en las dictaduras de Chile, Brasil, Argentina, Paraguay, Uruguay y Bolivia, con extensión en países como Colombia, Venezuela, Perú y Ecuador, este plan se constituyó en la piedra angular del terrorismo de estado de las dictaduras que persiguieron y asesinaron a sus opositores. “En varios países del cono sur, bajo las directrices de la Doctrina de seguridad Nacional, en el marco de la guerra fría, se dio lugar al control militar del Estado y al despliegue de prácticas de persecución y eliminación del “enemigo interno”, percibido como agente de amenaza comunista internacional [...]. La influencia de la doctrina en Colombia se comenzó a materializar en las décadas de los sesenta y setenta mediante las sucesivas declaraciones de Estado de Sitio que se instauraron para enfrentar turbaciones al orden público [...]. En el marco de estas situaciones excepcionales, el poder conferido a las FFMM implicó la vulneración de las libertades individuales [...]. La promulgación y vigencia del Estatuto de Seguridad Nacional (1978-1982) se convirtió en el marco legal que consolidó la autonomía de las Fuerzas Armadas dentro del Estado en la lucha contra el “enemigo interno” y la represión de expresiones políticas disidentes [...], la creciente criminalización de libertades y derechos que no solo fueron restringidos sino convertidos en delitos” (CNMH, 2016, p. 37).

Cada persona tiene «sus propios recuerdos», que no pueden ser transferidos a otros. Es esta singularidad de los recuerdos, y la posibilidad de activar el pasado en el presente —la memoria como presente del pasado, en palabras de Ricoeur (1999: 16)— lo que define la identidad personal y la continuidad del sí mismo en el tiempo.

Estos procesos, [...] no ocurren en individuos aislados sino insertos en redes de relaciones sociales, en grupos, instituciones y culturas.

Es decir, que ocurren en marcos sociales diversos, lo que permite reconocer la existencia de memorias colectivas plurales que están sujetas a la interpretación de quien las evoca, de hecho “La memoria tiene [...] un papel altamente significativo, como mecanismo cultural para fortalecer el sentido de pertenencia a grupos o comunidades.” (Jelin, 2002, p. 9).

Ahora bien, reflexionar sobre las memorias, implica reconocer la existencia de memorias que contribuyan al reconocimiento de los hechos, pero también a la indagación de las acciones del victimario, buscando comprender sus motivaciones, con la intención de la no repetición. Esta idea de poner los ojos en el victimario desde su humanidad ha sido desarrollada por Tzvetan Todorov en lo que ha denominado la memoria ejemplar, que es aquella memoria a la que se recurre con la intención de evitar situaciones como las vividas en las dictaduras del cono sur o en los campos de concentración alemanes o soviéticos, es decir, una memoria que reconozca los hechos violentos ocurridos en el pasado para aprender de ellos y evitar su repetición (Todorov, 2002).

De lo anterior se desprende la idea de pensar en una memoria para la reconciliación que contribuya al reconocimiento de las historias de violencia y resistencia de las comunidades e individuos víctimas del conflicto armado, para darle lugar a la reparación simbólica desde la dignificación y el reconocimiento de lo vivido por quienes han sufrido los rigores de la guerra en Colombia.

Teniendo en cuenta lo precedente como horizonte de referencia, la línea ha desarrollado sus reflexiones a partir de variadas estrategias, tales como el grupo de estudio, que permite el intercambio de lecturas e ideas al interior de la línea, la realización de conversatorios, que se encuentran en el canal de YouTube de la línea de investigación y columnas y video columnas, publicadas en el medio alternativo de comunicación Quira Medios.

El grupo de estudio es un espacio de deliberación y encuentro con la palabra, que a partir del diálogo de saberes entre los y las integrantes de la línea, de sus lecturas previas y de aquellas que se proponen para las sesiones, se comparten reflexiones sobre las memorias, el olvido, el silencio, el derecho o deber de la memoria, las pedagogías de la memoria, la dignificación de las víctimas, la humanización del victimario, la insumisión de las víctimas, los totalitarismos y las pseudodemocracias, entre otros aspectos.

El interés de los y las participantes de la línea se relaciona con el pasado vivido, especialmente el referido a la violencia sociopolítica que ha marcado la historia reciente del país, una historia que infortunadamente coincide con los pasados dolorosos de otros países del cono sur, de allí que cobra relevancia que la línea cuente con integrantes de Colombia, Uruguay y Chile, para quienes, fijar su mirada en la memoria, representa reconocer la existencia de un pueblo que se resiste a los olvidos intencionados, a las miradas negacionistas y en consecuencia, a la injusticia y la impunidad, es desde esta postura, que la línea de investigación también reconoce la existencia de las memorias resistentes y de re-existencia.

A partir de los ejercicios de escucha y diálogo, se han abordado tres categorías principales: la memoria o las memorias, la memoria colectiva y la alteridad, que llevan implícitas otras, tales como el olvido, las pedagógicas de la memoria, la memoria del pasado reciente, la enseñanza de la historia reciente, la memoria ejemplarizante, las disputas por la memoria, algunas de las cuales, se desarrollan en el texto base de la línea de investigación titulado “Narrando memoria, sembrando paz. Fundamentos de la Línea de Investigación Diálogo y Memoria”, el cual, se encuentra incluido en este libro, cabe señalar, que el resumen de este texto fue presentado en la VI Pre-Bienal Internacional en Educación

y Cultura de Paz, Territorios, Violencias y Derechos Humanos en Tiempos de Fragilidad, la cual se llevó a cabo entre el 25 y el 29 de octubre de 2022, en Ciudad de México. Este texto es un referente no solo por el horizonte que le imprime a la línea sino porque es el resultado de una construcción colectiva, que recoge algunas reflexiones presentes, susceptibles de ser criticadas y transformadas.

Las acciones realizadas por los integrantes de la línea han ido tejiendo nuevos escenarios de posibilidad, tal como ocurrió con la participación de la línea el 11 septiembre de 2020 en el Tercer Coloquio del Colectivo Pensamiento Pedagógico Contemporáneo en el marco del Primer Congreso Internacional de Ética, Ciencia y Educación promovido por el Instituto Nacional de Investigación e Innovación Social (INIS) con la ponencia “Pensarnos la memoria, una reflexión desde la Línea de Investigación Diálogo y Memoria”<sup>14</sup>.

De igual manera el 30 de septiembre de 2020 se desarrolló el Conversatorio “Dialogando sobre los Derechos Humanos” del Colegio Hernando Durán Dussán, en el marco de la Semana por la Paz Duranista 2020, organizado por un integrante de la línea, el docente Jairo Segundo Gómez, espacio que contó con la participación de Alejandro Nova Torres y Marcia Paola Márquez Cetina, miembros también de la línea de investigación.

Para el año 2021, como parte de las acciones planeadas en el marco del grupo de estudio, se generaron dos conversatorios con miembros de la red trasnacional Rodeemos el Diálogo, el primero con la participación de Peter Cousins, doctorando en el Instituto de la Paz y los Conflictos de la Universidad de Granada, filólogo de formación y Master en Resolución de Conflictos de la Universidad de Bradford, en el conversatorio *La Memoria es la Fuerza de la Resistencia*<sup>15</sup>, sobre la comunidad de Paz de San José de Apartadó y el segundo con Andrei Gómez-Suárez, doctor en Relaciones Internacionales y magíster en Guerras Contemporáneas y Estudios de Paz de la Universidad de Sussex e investigador asociado en justicia transicional de la Universidad de

<sup>14</sup> Esta ponencia es la primera versión del texto base de la línea de investigación, su presentación se encuentra en el siguiente enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=WZctPN0tXhA>

<sup>15</sup> Publicado en el canal de YouTube Línea de Investigación Diálogo y Memoria: <https://www.youtube.com/watch?v=1DEbQA-6dPg>

Oxford y en procesos de paz de la Universidad de Sussex. Especialista en Resolución de Conflictos Armados y politólogo de la Universidad de los Andes de Bogotá, cuya conversación giró alrededor del libro de su autoría publicado en el año 2016, *El Triunfo del No. La Paradoja Emocional detrás del Plebiscito*<sup>16</sup>.

Otra acción de la línea de investigación se inscribió en la participación de algunos de sus integrantes en el especial del PODCAST de la Universidad Pedagógica Nacional, Ananké, relatos de Clío<sup>17</sup>, que permitió socializar el trabajo realizado por la línea y las acciones para dinamizar el proceso en las alianzas generadas con otras entidades.

En el marco de los ejercicios académicos conjuntos con el Colectivo Pensamiento Pedagógico, la línea de investigación realizó el Encuentro: Análisis y Discusión en relación con la Memoria y sus Pedagogías en noviembre 30 de 2021<sup>18</sup>, espacio que se desarrolló en dos momentos, uno inicial de conversación con dos invitados especiales, la docente Sandra Rodríguez, coordinadora de la maestría en Estudios Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional y Peter Cousins, miembro de la Organización Transnacional Rodeemos el Diálogo; y un segundo momento de este encuentro, que se desarrolló a partir de un taller sobre pedagogías de la memoria, realizado por los docentes Andrea Gonzáles y Jairo Segundo Gómez, integrantes de la línea de investigación.

El 21 de septiembre de 2022, se realizó la presentación de algunos de los capítulos del libro de la Línea de Investigación Diálogo y Memoria, en el marco del III Congreso de Ética, Ciencia y Educación, promovido por el Instituto Nacional de Investigación e Innovación Social - INIS. En este espacio, los autores presentaron algunas de las reflexiones en torno a los temas de Memoria, Derechos Humanos, Pedagogías de la Memoria, entre otros temas<sup>19</sup>.

16 Publicado en el canal de YouTube Línea de Investigación Dialogo y Memoria: <https://www.youtube.com/watch?v=GxkXf5PmzaQ>

17 [https://open.spotify.com/episode/0KuxySEcHM2J1D6MBeQNYW?si=\\_Jv0s-H0WRXq0QG4X7DqYWw](https://open.spotify.com/episode/0KuxySEcHM2J1D6MBeQNYW?si=_Jv0s-H0WRXq0QG4X7DqYWw)

18 Publicado en la página de Facebook de la Línea de Investigación Diálogo y Memoria: <https://www.facebook.com/pensamientopedagogico/videos/encuentro-an%C3%A1lisis-y-discusi%C3%B3n-en-relaci%C3%B3n-a-la-memoria-y-sus-pedagog%C3%A1das/4684025715021114/>

19 No se cuenta con el enlace, esto debido a las disposiciones propias de los organizadores del encuentro.

De igual forma, la línea de investigación también ha tejido una serie de acciones con el Centro de Memoria, Paz y Reconciliación - CMPR que empezaron en el año 2020 con conversatorios y encuentros, que permitieron la participación de los integrantes de la línea en diversos espacios, tal es el caso del *Cineforo: La memoria de las Víctimas, pieza en la construcción de paz* en la que participó el docente del distrito e integrante de la línea César Augusto Pulga Cruz, junto con los estudiantes de su semillero denominado “Memorias Barriales”, cabe señalar, que este espacio, contó con la presencia del fotoperiodista colombiano Jesús Abad Colorado y se llevó a cabo en el mes de septiembre del 2020.

De igual manera, se desarrolló el conversatorio *Diálogos Sociales, Debates Necesarios. Ciclo reflexivo por la Memoria, con el tema “Educación y Memoria”*, en el marco de la Semana por la Memoria, organizado por el CMPR y el Museo Casa de la Memoria de Medellín, que contó con la participación del equipo de pedagogía del Museo de la Memoria de Rosario Argentina, en cabeza de su coordinadora María Fabiana Elcarte, la politóloga e investigadora María Emma Wills, la docente rural de San Carlos, Antioquia Bety Loaiza y la Trabajadora Social y líder de la Línea de Investigación Diálogo y Memoria Marcia Paola Márquez Cetina, en noviembre 17 de 2020.

Para ese mismo año, tuvo lugar el *II Encuentro de Experiencias Pedagógicas Constructoras de Memoria y paz en la escuela. Tejiendo movimiento desde los territorios*, promovido por el Centro de Memoria, Paz y Reconciliación – CMPR con el apoyo de la Universidad Pedagógica Nacional, la Justicia Especial para la Paz - JEP, la Expedición Pedagógica y la Línea de Investigación Diálogo y Memoria del Colectivo Pensamiento Pedagógico Contemporáneo, en noviembre de 2020<sup>20</sup>

El 4 y 5 de diciembre de 2020 se realizó el encuentro de experiencias *“Tejer Memorias en tiempos de crisis democrática”*, impulsado por el Centro de Memoria, Paz y Reconciliación – CMPR, la Universidad Nacional de Colombia, la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad Francisco José de Caldas, la Universidad de Antioquia entre otras instituciones de educación superior, en este espacio, algunos integrantes de la línea apoyaron en el proceso de sistematización del encuentro.

<sup>20</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=B8PKFM-S4-w&list=RDCMUCbvScLSiSiQqy-FQcYCbODVw&index=1>

De igual manera, junto con el CMPR, se organizó un ciclo de talleres de Creación de Podcast, denominado “Crea-acción: Podcast en sintonía con la memoria” y se participó en la construcción de la Guía Pedagógica 30 años de la constitución política de Colombia. “Cazadores y Cazadoras de Mitos”<sup>21</sup>, en la que dos de los integrantes de la línea de investigación participaron como asesores pedagógicos, dicha cartilla fue publicada en julio de 2021.

Para el año 2022, la línea de investigación, en representación del Colectivo Pensamiento Pedagógico Contemporáneo, participó como parte del equipo dinamizador del Diplomado para la Apropriación del Informe Final de la Comisión de la Verdad en Contextos Educativos, Populares y Comunitarios, el cual se desarrolló desde el mes de septiembre de 2022 al 5 de noviembre del mismo año.

Otros espacios de construcción de alianzas fueron gestados con Quira Medios, un medio alternativo de comunicación en donde los integrantes de la línea participaron con columnas de opinión y videocolumnas (entrevistas), esta alianza, además, permitió la difusión de eventos de la línea a través de su plataforma, algunas de las acciones realizadas, se describen a continuación:

- Realización de dos video columnas publicadas en el Portal Cultural Quira Medios y en la página de Facebook Línea de Investigación Diálogo y Memoria, la primera con Peter Cousins sobre la situación de DDHH en Colombia<sup>22</sup> y el segundo con la docente Constanza Millán Echeverría, coordinadora del informe “Buenaventura: un puerto sin comunidad” del Centro Nacional de Memoria Histórica, sobre sus investigaciones de memoria en el pacífico colombiano<sup>23</sup>.

- Publicación de columnas escritas por integrantes de la línea de investigación en el Portal Quira Medios, tales como: el *Envilecimiento: Del lenguaje al conflicto* (marzo de 2021)

21 <https://repositorios.educacionbogota.edu.co/bitstream/handle/001/3280/Gui%20c%81a%2030%20an%20cc%83os%20constitucio%20cc%81n%20VE.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

22 <https://www.youtube.com/watch?v=W3YR42eXvTE>

23 <https://www.youtube.com/watch?v=RVzvCld91Gc>

y *Una imagen vale más que 6402 muertes* (abril de 2021)”, cuyo autor es Alejandro Nova Torres y *La Construcción de la memoria, un presente continuo para un mundo esperanzador* (mayo de 2021) texto basado en las reflexiones previas a la grabación de la videocolumna con la docente Constanza Millán Echeverría, columna escrita por Miguel Ángel Escobar Otavo.

Hasta aquí hemos hecho un breve recorrido por la construcción conjunta de un sueño, que recoge múltiples reflexiones y que puede dejar por fuera otras, un sueño que cada día se concreta gracias al compromiso de quienes integran la Línea de Investigación Diálogo y Memoria del Colectivo Pensamiento Pedagógico Contemporáneo, aquí se reconoce la apuesta ético-política de sus integrantes, quienes se empeñan en la realización de ejercicios reflexivos y críticos, como una apuesta de vida para transformar sus espacios educativos y comunitarios, lo descrito aquí, es apenas una muestra de su esfuerzo, un esfuerzo que se amplía en sus escenarios personales y profesionales de los cuales este texto no alcanza a dar cuenta, pues son muchos los ejercicios cotidianos de construcción de memoria en las aulas y fuera de ellas que desarrollan los y las integrantes de la línea, por lo que aprovechamos este espacio, para mostrar toda nuestra admiración y reconocer el compromiso que cada cual ha tenido, a ellos y ellas, mil gracias por apostarle a la construcción de la memoria y la paz.

## Referencias bibliográficas

Centro Nacional de Memoria Histórica y otros. (2016). *Hasta encontrarlos: el drama de la desaparición forzada en Colombia*. Centro Nacional de Memoria Histórica.

Escobar, M. (2021). *La Construcción de la memoria, un presente continuo para un mundo esperanzador*. <https://www.quira-medios.com/la-construcci%C3%B3n-de-la-memoria/>

Nova A., (2021). Envilecimiento: Del lenguaje al conflicto. <https://www.quira-medios.com/envilecimiento-del-lenguaje-al-conflicto/>

Nova A., (2021). Una imagen vale más que 6402 muertes. <https://www.quira-medios.com/una-imagen-vale-m%C3%A1s-que-6402-muertes-alejandro-nova-torres/>

Ortega P., Merchán J. & Vélez G. (2014). *Enseñanza de la Historia Reciente y Pedagogía de la Memoria: emergencias de un debate necesario*. Universidad Pedagógica Nacional.

Todorov, T. (2002). *Memoria del Mal, Tentación del Bien. Indagación del Siglo XX*. Ediciones Península S.A.

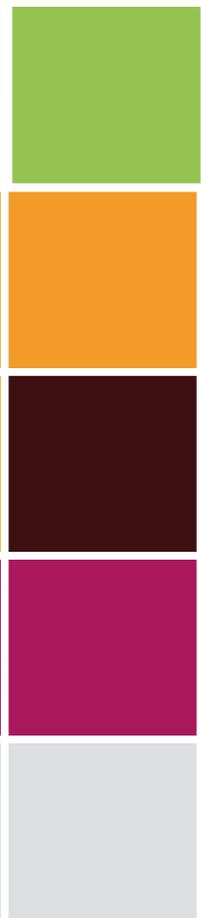


# Diálogo y Memoria

Línea de Investigación



La construcción de nuevos caminos: experiencias y retos en las pedagogías de las memorias.





# Diálogo y Memoria

Línea de Investigación



Reta  
Crea  
Innova

