

# REFLEXIONES Y EXPERIENCIAS EN TORNO A LA PEDAGOGÍA DE LA MEMORIA HISTÓRICA DEL CONFLICTO ARMADO COLOMBIANO

---



Centro Nacional  
de Memoria Histórica

NO ACEPTE SU VENTA .  
Distribución  
gratuita .  
NO ACEPTE SU VENTA

REFLEXIONES  
Y EXPERIENCIAS  
EN TORNO A LA  
PEDAGOGÍA DE  
LA MEMORIA  
HISTÓRICA DEL  
CONFLICTO ARMADO  
COLOMBIANO



Centro Nacional  
de Memoria Histórica

## REFLEXIONES Y EXPERIENCIAS EN TORNO A LA PEDAGOGÍA DE LA MEMORIA HISTÓRICA DEL CONFLICTO ARMADO COLOMBIANO

Sayra Liliana Benítez Arenas  
Yaneth Mora Hernández  
COMPILADORAS

Luis Humberto Arboleda  
Javier David Ávila Echavarría  
César Augusto Bermúdez Torres  
Divian Carolina Castillo Alarcón  
Óscar Armando Castro López  
Luz Yehimy Cháves Contreras  
Óscar Julián Cuesta  
Ricardo Delgado Salazar  
Jefferson Arley Díaz  
Wilson Díaz Gamba  
Leidy Johana Galvis Mejía  
Jairo Andrés Hernández Cubides  
Luz Marina Lara  
John Jairo Mateus Arbeláez  
Adriana Patricia Mendoza Báez  
Rafael Mercado Epieyu  
José Alexander Monroy  
Daniel Olivera Paniagua  
Ruth Bibiana Ortiz García  
Jesús María Pineda Patrón  
Jorge Eduardo Urueña  
Nartyjulieth Vásquez Quijano  
Ana María Zuluaga Ramírez  
AUTORES

---

### **CENTRO NACIONAL DE MEMORIA HISTÓRICA**

Rubén Darío Acevedo Carmona  
DIRECTOR GENERAL

Sayra Liliana Benítez Arenas  
ASESORA DE LA DIRECCIÓN GENERAL CON FUNCIONES DE PEDAGOGÍA  
DE LA MEMORIA HISTÓRICA

# REFLEXIONES Y EXPERIENCIAS EN TORNO A LA PEDAGOGÍA DE LA MEMORIA HISTÓRICA DEL CONFLICTO ARMADO COLOMBIANO

ISBN impreso: 978-958-5500-60-0

ISBN digital: 978-958-5500-61-7

Primera edición: octubre de 2021

Número de páginas: 272 páginas

Formato: 15 x 23 cm

## Secretaría técnica Comité de Investigación y Procesos Editoriales

Sayra Liliana Benítez Arenas

## Editora de apoyo de la Secretaría Técnica Comité de Investigación y Procesos Editoriales

Sofía Andrea Parra Gómez

## Líder Estrategia de Comunicaciones

Bibiana Rosero Peraza

## Coordinación editorial

Diana Gamba Buitrago

## Edición y corrección de estilo

Cristina Valdés Lezaca

## Diseño y diagramación

Diana Velásquez Jiménez

## Fotografías

Cubierta y páginas internas: ©Alexander Castellanos para el CNMH

## Impresión

Imprenta Nacional de Colombia

©Centro Nacional de Memoria Histórica

Carrera 7 # 27-18 piso 24, Bogotá

PBX: (571) 796 5060

comunicaciones@cnmh.gov.co

www.centrodememoriahistorica.gov.co

Bogotá D.C. – Colombia

Impreso en Colombia. *Printed in Colombia*

Queda hecho el depósito legal

## Cómo citar

Benítez Arenas, S.L. y Mora Hernández, Y. (comp.). (2021). *Reflexiones y experiencias en torno a la pedagogía de la memoria histórica del conflicto armado colombiano*. Centro Nacional de Memoria Histórica.



Este documento se publica bajo los términos y condiciones de la licencia Creative Commons Atribución–No comercial–Sin derivar 3.0 (CC-BY-NC-ND)

Los juicios y contenidos expresados en los artículos firmados son responsabilidad de sus autores y no representan las opiniones del CNMH.

Catalogación en la publicación – Biblioteca Nacional de Colombia

Reflexiones y experiencias en torno a la pedagogía de la memoria histórica del conflicto armado colombiano / autores, Luis Humberto Arboleda ... [et al.] ; Sayra Liliana Benítez Arenas, Yaneth Mora Hernández, compiladoras. -- 1a. ed. -- Bogotá : Centro Nacional de Memoria Histórica, 2021.

p. 272

ISBN 978-958-5500-60-0 -- 978-958-5500-61-7 (digital)

1. Conflicto armado - Colombia 2. Memoria colectiva - Colombia I. Arboleda, Luis Humberto II. Benítez Arenas, Sayra Liliana, comp. III. Mora Hernández, Yaneth, comp.

CDD: 303.6609861 ed. 23

CO-BoBN- a1080800

# CONTENIDO

---

PRÓLOGO ..... 7

PRESENTACIÓN ..... 13

---

CAPÍTULO 1. Lenguajes y formas de apropiación social de la memoria histórica..... 20

PEDAGOGÍAS DE LA MEMORIA: UNA PROPUESTA PARA LA PERVIVENCIA DE LAS NARRATIVAS Y LOS RELATOS DE LAS VÍCTIMAS DEL CONFLICTO ARMADO EN COLOMBIA..... 23

MEMORIAS SONORAS: ENTRE RELATOS Y EXPERIENCIAS DEL CAMPO COLOMBIANO..... 45

SENTIR EL CONFLICTO, UNA CUESTIÓN DE CREACIÓN Y FORMACIÓN PARA LA PAZ ..... 65

PEDAGOGÍA DEL SILENCIO EN LUGARES Y MUSEOS DE LA MEMORIA: FORMACIÓN Y JUSTICIA ANAMNÉTICA A PARTIR DEL ENCUENTRO CON EL AUSENTE..... 83

EL PENSAMIENTO INDÍGENA WAYUU EN LA APROPIACIÓN SOCIAL DE LA MEMORIA..... 105

---

CAPÍTULO 2. Bibliotecas para la memoria histórica ..... 128

UNA BIBLIOTECA PARA LA MEMORIA HISTÓRICA EN COLOMBIA ..... 131

EL OLVIDO ESTÁ LLENO DE RECUERDOS: UNA MEMORIA QUE QUEDÓ EN LA PIEL .....	149
MEMORIA Y FORTALECIMIENTO DE LA IDENTIDAD CULTURAL: EXPERIENCIAS DESDE LAS SALAS MI BARRIO Y MI CORREGIMIENTO DEL SISTEMA DE BIBLIOTECAS PÚBLICAS DE MEDELLÍN .....	171

---

## CAPÍTULO 3. Currículo y memoria histórica: relaciones posibles .....196

“DISOÑANDO” LA ESCUELA EN CONTEXTOS DE CONFLICTO ARMADO: EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS DE MEMORIA HISTÓRICA Y CONSTRUCCIÓN DE PAZ EN ESCENARIOS RURALES.....	199
EDUCACIÓN PARA LA PAZ: IMAGINACIÓN EPISTÉMICA Y RECONCILIACIÓN POLÍTICA.....	225
FUENTES HISTÓRICAS PARA LA RECONSTRUCCIÓN DEL CONFLICTO ARMADO EN LA ESCUELA .....	245

El Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) se complace en presentar a la ciudadanía, y en especial a los interesados en la relación posible entre pedagogía de la memoria y conflicto armado, esta colección de ensayos, fruto de una convocatoria abierta y de trabajos de análisis y discusión en diversos talleres y reuniones, bajo la coordinación de la Asesoría de Pedagogía de la Memoria de la Dirección General del CNMH.

Conviene aclarar que aquello que los autores de las experiencias sostienen en sus ensayos es la traducción de lo que han implementado, sin vinculación alguna con el CNMH, y a partir de lo cual han sentado sus opiniones y criterios. En tal sentido, el papel de la entidad es el de ser una plataforma para propiciar una amplia búsqueda de claridad acerca de las mejores formas y métodos desde los cuales se debe abordar el reto de llevar a los diversos públicos la enseñanza acerca de los hechos ocurridos y de lo que se denomina como verdad histórica. Esto incluye la exposición de los muy diversos enfoques e hipótesis que buscan dar una explicación fundamentada y demostrativa sobre el conflicto armado interno que ha vivido el país desde mediados de la década de los sesenta del siglo pasado.

Las complejidades de un conflicto de aproximadamente sesenta años incluyen más de una decena de grupos guerrilleros de distinta orientación, que se enfrentaron a un Estado cambiante y a un régimen político que optó por el camino de las reformas para abrir el espacio democrático, así como numerosos frentes de grupos de autodefensa o paramilitares que se enfrentaron a aquellos sobre el supuesto de defender el sistema. Además de las variaciones de época, la emergencia de fenómenos disruptores como el narcotráfico, la promulgación de una nueva Constitución (1991), y la existencia de claras diferencias en la evolución del fenómeno, en razón de su extensa duración, dan lugar al reconocimiento de varios periodos. En este sentido, los problemas que retan a los investigadores y los asuntos a los que pueden referirse

muchas de las temáticas objeto de estudio son tan numerosos, que hacen prácticamente imposible, como lo han sugerido colombianistas como Daniel Pécaut y Malcolm Deas, llegar a una sola narrativa o a una única versión o a un todo o a una explicación unívoca que dé cuenta del universo de problemas encerrados en tantas décadas.

Esta característica mutante del fenómeno, aunada a la crisis de los grandes paradigmas de las ciencias sociales que se vive desde la caída de la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), y a la implantación del capitalismo en China bajo un gobierno comunista, obliga a repensar de manera muy seria y responsable las maneras de abordar el esclarecimiento del conflicto.

No obstante tal dificultad, cabe tener en cuenta al menos cuatro recomendaciones para avanzar hacia el encuentro de esos caminos. En primer lugar, si bien el Estado está en la obligación de defenderse de quienes lo acusan de ser responsable o de aupar un régimen dictatorial o de ser violador sistemático de los derechos humanos o de tener una falsa democracia, él mismo y las entidades que lo integran, como entidad superior de representación de la comunidad social y política, no puede ni debe ocuparse de crear una verdad oficial como está estipulado en el parágrafo del artículo 143 de la Ley 1448 de 2011 o Ley de Víctimas.

De la misma forma, tampoco sería deseable que un sector de la vida académica o del mundo del conocimiento y la investigación científica se adjudicara el estatus de descubridor de una verdad de cierre, que vendría a ser una contraverdad oficial. El afán cognitivo que caracteriza al investigador y a la academia es incesante y rechaza *per se* las limitaciones que pretenden dar por agotado el estudio de un fenómeno complejo de las ciencias sociales y humanas.

Desde dicha perspectiva, es claro que los pedagogos y mediadores están retados a reconocer que sus propuestas son, como todo tipo de conocimiento, inacabadas y, por tanto, el resultado de una entre múltiples interpretaciones posibles, y que se acercan al fenómeno a partir de muy

diversos temas de corte particular o específico que se alejan de la pretensión de producir una hipótesis explicativa completa y final. Esto no va en contravía de otra dinámica del proceso de conocimiento en estos terrenos, como lo es el alcance de claridades y consensos en algunos de dichos problemas.

En segundo lugar, las instituciones y organizaciones de carácter formal o informal que estén interesadas en mediar estas comprensiones están obligadas a reconocer la diversidad de públicos a los que irán orientados los programas de enseñanza del conflicto y la memoria. A manera de ejemplo, mencionemos algunos de estos sectores: adultos que ya están por fuera del ciclo escolar regular, jóvenes matriculados en cursos de noveno a undécimo, universitarios, miembros de etnias indígenas, población afro, población campesina, población barrial, personas con discapacidades auditivas y de habla, etc. Entendemos que, al respecto, los pedagogos ya se han enfrentado a la enseñanza de temas candentes o polémicos ante públicos como los aquí reseñados y, en tal sentido, no habría gran dificultad en aprender de esas experiencias previas.

En tercer lugar, tenemos el no menos complicado tema del enfoque de partida para las propuestas que han de diseñarse. Se trata del principio pedagógico de todo proceso de aprendizaje y enseñanza, muy válido en particular en el terreno de las ciencias o disciplinas especulativas (sociales y humanas), según el cual, se debe partir de la gestación de una atmósfera crítica que suponga siempre el análisis de distintas interpretaciones o versiones de los problemas de estudio. El espíritu crítico no está en contra solo de los dogmas, sino también del poder dominante de la persona que funge de mediador o profesor. Lo deseable siempre es que el educador sea un guía, un orientador que pone sobre la mesa los elementos de juicio, la información, la bibliografía, las versiones, los datos, para que sean evaluados por los alumnos, de tal suerte que ellos, por sí mismos, sean capaces de adquirir criterio propio y analítico antes de formarse un juicio u opinión. Hay que hacerle honor a aquello de que la cátedra es un espacio libre, autónomo, formativo, y no un espacio para uniformar el pensamiento desde verdades reveladas. Que la cátedra debe ser ajena a

mediaciones partidistas, doctrinarias, religiosas o de orientación sexual. En cuarto lugar, en lo referido a los temas de memoria y verdad, también urge que se tenga claridad respecto al significado de estos conceptos, al marco en el que se va a operar sobre ellos y a su alcance. La memoria de la que hablamos es la relativa al sufrimiento, como dice el artículo 3.º de la Ley 1448 acerca de las personas que individual o colectivamente fueron afectadas por graves infracciones al Derecho Internacional Humanitario y por graves y manifiestas violaciones a los derechos humanos. La verdad, solo en un sentido elemental pero necesario a tener en cuenta, puede estar referida a lo que llamamos los hechos o acontecimientos, que están más en la órbita judicial: la verdad jurídica. Y está la verdad compleja o histórica, que es fruto de investigaciones y que se encuentra sometida al juicio de pares y de comunidades de conocimiento que le dan estatus de credibilidad de juicio, de buena construcción, más nunca de dogma.

En tal sentido, la ley en mención, como el decreto 4803 de 2011 que la regula e implementa, se refieren a sectores sociales y a otros que por su condición sufrieron de forma más lacerante los hechos dolosos. En cuanto a los primeros, se puede partir del hecho de que ningún sector de la sociedad fue ajeno al sufrimiento, desde campesinos hasta hacendados, desde trabajadores y sindicalistas hasta empresarios, maestros, personal médico, funcionarios, líderes políticos, religiosos, sindicalistas, agentes de la fuerza pública, etc.; y en el otro campo, los llamados enfoques diferenciales, entre los que se encuentran niños, niñas y adolescentes; mujeres y género; población LGBT; adultos mayores; discapacitados; y el étnico, en el que se incluye a pueblos indígenas, pueblos afro, rom, raizales y palenqueros. Como se ve, una variedad amplia y compleja que plantea retos específicos para cada uno de ellos, aunque giren en torno al tronco común: el conflicto armado interno.

Por último, hemos de comprender que la necesidad de una política pública de enseñanza sobre la memoria de las víctimas y del conflicto armado es un asunto que toca a diversas instancias, organizaciones sociales, entes públicos y privados que debe confluir —en un ambiente crítico y analítico— en la extracción de enseñanzas sobre lo ocurrido que cimien-

ten, por ejemplo, la exigencia de No Repetición, que quiere decir, de rechazo al uso de las armas para el alcance de objetivos políticos. Enseñanzas que contribuyan a afianzar procesos de reconciliación y paz, que no alimenten sentimientos de odio o de venganza, que fomenten el recurso a la justicia y que, en vez de conducir a verdades definitivas, totales y de cierre, propicien la reflexión, el estudio y el análisis.

Como puede verse, el camino por recorrer no es fácil. No depende solo del CNMH; en el terreno estatal convoca a varios ministerios, en especial al de Educación, por tener mayor cobertura y mejores instrumentos de enseñanza-aprendizaje, como también al MinCiencias, para promover la investigación científica. Con este texto, apoyado por el CNMH, esperamos ayudar a andar uno de los caminos que tenemos que desbrozar, entre muchos otros.

**DARÍO ACEVEDO CARMONA**

DIRECTOR GENERAL DEL CENTRO NACIONAL DE MEMORIA HISTÓRICA



El libro que se presenta a continuación responde de diversos modos, si bien no de forma exhaustiva, a la pregunta que le dio origen: ¿cómo, desde distintos escenarios y roles sociales, los colombianos hemos abordado acciones pedagógicas en torno a la memoria histórica del conflicto armado interno? La pregunta se sustenta en que las distintas comunidades plantean tempranamente, muchas veces antes que las entidades estatales a cargo, estrategias para resolver los problemas y necesidades de su entorno, con base en su propia experiencia. En efecto, la pregunta puede subdividirse de acuerdo con escenarios particulares: ¿cómo los docentes de distintos niveles educativos han desarrollado propuestas pedagógicas en torno a la memoria histórica del conflicto armado en Colombia?, ¿qué papel han jugado los gestores culturales y las bibliotecas regionales en la forma de aproximarse a los hechos ocurridos en el marco del fenómeno?, ¿qué tipo de lenguajes presentan propuestas enriquecedoras para su apropiación?, ¿cuáles han sido las formas de comunicación imperantes en esta tarea? Las anteriores son solo algunas preguntas posibles, pero pueden orientar la comprensión de la presente propuesta de caracterización de base sobre experiencias y reflexiones en torno a la pedagogía de la memoria histórica del conflicto armado interno en Colombia.

En este sentido, el lector encontrará artículos académicos que exponen y describen experiencias relacionadas con la apropiación social de la memoria histórica, pero también reflexiones profundas sobre los conceptos que están en juego cuando esta tipología de memoria es un objeto de comprensión en las aulas de educación básica, media y superior y en escenarios comunitarios variados. De manera especial, los escritos dejan ver tanto posicionamientos políticos de sus autores, como sus tipos de relacionamiento con el saber, pero, sobre todo, sus propios duelos y anhelos de cambio y transformación a partir de los hechos dolorosos que el conflicto armado interno ha dejado en sus contextos de vida. Todo aquello aflora cuando el objetivo es reconocernos como sujetos históricos con la

responsabilidad ética de contribuir a la construcción de un país mejor: uno de los derroteros de esta publicación.

Los escritos se dividen en tres capítulos. En el primero, *Lenguajes y formas de apropiación social de la memoria histórica*, se agrupan experiencias de trabajo comunitario a partir de lenguajes diversos que se contraponen a aquellos que determinan la expresión tradicional. En el ensayo inicial, *Pedagogías de la memoria: una propuesta para la pervivencia de las narrativas y los relatos de las víctimas del conflicto armado en Colombia*, los profesores Wilson Díaz, Andrés Hernández y Arley Díaz plantean la natural tensión entre la construcción oficial de memoria desde una perspectiva estatal frente a los ejercicios artísticos alternativos de construcción que se sitúan en distintos escenarios sociales. Se describen las potencialidades de los artefactos como objetos de gran representatividad para las víctimas, dado su carácter intimista e individual, que constituyen una forma particular de pervivencia de aquello que ocurrió.

En esta misma línea de lenguajes alternativos, en el segundo ensayo titulado *Memorias sonoras: entre relatos y experiencias del campo colombiano* John Mateus, Adriana Mendoza y Carolina Castillo exponen una propuesta de construcción identitaria a través de la radio comunitaria, cuya función educativa se sitúa en y para los territorios. En este contexto se aborda la memoria como un asunto presente que persiste en los discursos orales de las narrativas de los campesinos, y que se integra a la reflexión permanente sobre su identidad, claramente marcada por el conflicto armado interno en Colombia. Como apuesta metodológica, se propone la lógica de la cultura oral como una camino necesario para cualquier ejercicio de apropiación social de la memoria histórica, lo que implica que esta circule como forma de reconstrucción memorial. El programa radial es un escenario formativo de doble vía: a partir de la re-construcción y consolidación identitaria de las comunidades campesinas y como campo formativo de la cultura oral regional para los estudiantes de las licenciaturas de la Universidad Pedagógica Nacional. En el texto se sugiere que el fenómeno del conflicto armado en Colombia se entreteje con los relatos identitarios de las comunidades campesinas. De allí la dificultad de aislar la pedagogía

de la memoria histórica como una meta de apropiación social desagregable, de la construcción identitaria de las comunidades.

En el tercer ensayo del capítulo en mención, titulado *Sentir el conflicto, una cuestión de creación y formación para la paz*, Humberto Arboleda y Jorge Urueña describen la investigación sensible como una metodología que deja emerger los recuerdos a partir de los sentidos, los cuales perviven en las formas de comprender el conflicto por parte de sus víctimas.

La no existencia, la falta expresada en el silencio es un tipo de lenguaje cuya potencialidad describen los profesores Luz Marina Lara y Oscar Cuesta en el último de los ensayos del primer capítulo, titulado *Pedagogía del silencio en lugares y museos de la memoria: formación y justicia anamnética a partir del encuentro con el ausente*, centrado en el rol ciudadano en torno a los hechos dolorosos del conflicto. Los autores abordan aquella tarea esencial que tiene que ver con el reconocimiento de las ausencias que dejó el fenómeno, aunque estas no sean propias; se trata de hacer justicia a las víctimas que ya no están, cuyos silencios son en realidad mensajes potentes sobre el presente. Para ello, los autores ofrecen una exposición juiciosa de las comprensiones posibles en torno al concepto de memoria desde una perspectiva “objetiva” o bien una subjetiva e intersubjetiva, en las cuales el sujeto ocupa un lugar preponderante. Lo anterior se lee como una decisión ética que implica la acción de conmovirse y solidarizarse con las injusticias del pasado a partir de un lenguaje que comunica con el silencio poético.

También desde nuestras comunidades ancestrales la apropiación social de la memoria histórica del conflicto armado colombiano es un asunto que se entreteje no solo con la dinámica sucesiva de sus territorios madre, sino con la consolidación o fractura de los lugares de sentido que las han hecho existir a través del tiempo. Es así como en el ensayo *El pensamiento indígena wayuu en la apropiación social de la memoria*, Rafael Mercado Epiéyu recoge y relaciona los conceptos clave que intervienen en los conflictos territoriales propios del conflicto armado colombiano y los analiza a la luz de la visión ancestral de los wayuu. Esta correlación es el

trasfondo ancestral para una comprensión profunda de las afectaciones de aquellos hechos victimizantes acaecidos en el territorio de la comunidad, entendiendo la complejidad de los impactos en este contexto cultural que en la actualidad enfrenta enormes retos para su permanencia en sus territorios madre. A partir del relato de un abuelo, el autor trae a colación un hecho que victimiza la cultura desde la perspectiva wayuu.

En el segundo capítulo el lector tendrá la posibilidad de leer los sentidos de las bibliotecas públicas en la apropiación social de la memoria histórica, cuando en estas convergen las comunidades. Se trata de traer a colación los conceptos base y las funcionalidades asociadas con estos escenarios a partir de los fenómenos sociales que marcan un territorio. Es así como en el ensayo *Una biblioteca para la memoria histórica en Colombia* Nartyjulieth Vázques y David Ávila explican desde referentes internacionales el sentido de la biblioteca como una institución de la memoria, que se complementa con los museos y los archivos, con los cuales tiene objetivos comunes. Se hace especial énfasis en la importancia de los servicios de información local como determinantes para convocar las memorias individuales, colectivas y locales que hacen parte constitutiva de la memoria nacional. Con esta orientación, la tarea sugerida consiste en resignificar las bibliotecas como escenarios proclives para la apropiación social de la memoria histórica.

En esta misma línea, la experiencia del proyecto “La piel de la memoria” en una biblioteca de Medellín, que se presenta en el ensayo titulado *El olvido está lleno de recuerdos: una memoria que quedó en la piel*, Laidy Galvis, Bibiana Ortíz y César Bermúdez exponen un ejercicio de reconciliación entre vecinos del barrio Antioquia, quienes además de compartir recuerdos colectivos sufrieron afectaciones relacionadas con la expresión del conflicto armado en la ciudad. La experiencia sirve también como punto de reflexión y aterrizaje de los conceptos que rondan el ejercicio de la pedagogía de la memoria, en función de discutirlos en el marco de una experiencia barrial. Se hace énfasis en el valor de los relatos individuales y colectivos no oficiales (extrainstitucionales) para la posterior construcción de la historia. Además de la experiencia misma, el artículo aporta elementos que permiten

reconocer a la biblioteca como un lugar de encuentro comunitario neutro, en el que la gestión de la información es un pretexto más para insertarse dentro las lógicas comunitarias.

El tercer y último ensayo de este capítulo expone una apuesta institucional del Sistema de Bibliotecas Públicas de Medellín, *Memoria y fortalecimiento de la identidad cultural: experiencias desde las salas Mi Barrio y Mi Corregimiento del Sistema de Bibliotecas Públicas de Medellín*. En este ensayo Ana María Zuluaga proyecta de nuevo a la biblioteca como un espacio de convergencia comunitaria que se abre y sobrepasa de manera objetiva y crítica los fenómenos externos que afectan a la comunidad. La experiencia, desarrollada a través del Sistema de Bibliotecas Públicas de Medellín, describe la potencialidad de las salas Mi Barrio y Mi corregimiento en la función de integrar los saberes, necesidades y sentires comunitarios. En este marco, la memoria es un eje central que se incluye como forma de gestionar el saber que vincula la biblioteca. Es así como desde la organización y denominación de las colecciones, la biblioteca prioriza el conocimiento situado. A partir de allí se reconoce el valor de la memoria para continuar la existencia.

El último capítulo de la publicación presenta tres ensayos concernientes a la relación posible entre currículo y memoria histórica, entendiendo el primero como un constructo amplio que implica no solo los contenidos, sino las prácticas educativas y pedagógicas, así como las formas de relacionamiento entre los actores escolares y educativos. El currículo funciona como concepto vinculante de la experiencia de los profesores, quienes en su ejercicio formativo comparten sus aprendizajes en torno al abordaje del fenómeno del conflicto armado colombiano. En este sentido, en el primer ensayo titulado *“Disoñando” la escuela en contextos de conflicto armado: experiencias pedagógicas de memoria histórica y construcción de paz en escenarios rurales*, los autores, como formadores de docentes, exponen los alcances y limitaciones del rol social del profesor en zonas en las que el conflicto armado ha impactado a las comunidades. El escrito deja ver el papel múltiple del docente, quien desde un lugar de liderazgo natural comunitario encara las tensiones del aula como escenario social

que replica la organización y dinámicas propias de su comunidad. Así, se plantean los retos del educador en contextos específicos dada la naturaleza problémica en la que se desarrolla la práctica y, al mismo tiempo, los rasgos diferenciales que hacen del ejercicio educativo una experiencia inserta en lo cultural. Se reflexiona sobre el lugar del lenguaje en la escuela, en especial cuando se trata de recordar y más cuando las narrativas identitarias de los estudiantes se constituyen en puntos de llegada y de salida del proceso de aprendizaje.

En un segundo momento, el profesor Ricardo Salazar, a partir de su ensayo titulado *Educación para la paz: imaginación epistémica y reconciliación política*, propone revisar la idea permanente de que somos una cultura violenta, a partir de la mirada a las iniciativas de paz construidas desde los territorios y que se han configurado a partir de los saberes propios de los mismos. Lo anterior plantea la cuestión en torno a visiones dicotómicas centro-periferia y cómo desde ese centro se observa, delimita y califica a dicha periferia. Se reflexiona sobre el lugar de la educación en la construcción de paz y la relación con otros dos aspectos que se enfocan en esta tarea, y se pone de relieve el agenciamiento comunitario como la estrategia eficaz para generar las condiciones propicias para detener el conflicto.

Por último, pero no menos importante, el ensayo de los profesores del distrito, Óscar Castro y Luz Yehimy Chaves, *Fuentes históricas para la reconstrucción del conflicto armado en la escuela*, nos deja ver el desarrollo de una propuesta de aula en torno al fortalecimiento del pensamiento histórico en estudiantes de educación básica secundaria. A partir de una ruta reflexiva eminentemente pedagógica en torno a la enseñanza y el aprendizaje, se abordan conceptos clave como la pedagogía de la memoria en sus distintas posibilidades de comprensión y la relación de estos conceptos con la conciencia histórica. De este modo, se discute la importancia de las fuentes con el propósito de desarrollar un pensamiento propio. Por su naturaleza, el ensayo se dirige de manera clara a los docentes, por lo que se vincula una experiencia de aula con referentes curriculares nacionales que dan claridad sobre su uso en cualquier parte del país. Es significativo que los autores sean docentes en instituciones educativas

públicas de Bogotá, y que a partir de su experiencia con los estudiantes puedan referirse a un tema tan afín a la ciudad como es la migración de campesinos y otros pobladores.

Desde el equipo directivo del Centro Nacional de Memoria Histórica se espera que la presente publicación, que surge del esfuerzo y la voluntad interinstitucional, aporte a la ciudadanía en general algunos elementos propios y también necesarios para tomar decisiones sobre el diseño, desarrollo e implementación de acciones tanto de apropiación social como de pedagogía de la memoria del conflicto armado colombiano, siempre con miras a una pedagogía para la No Repetición, lo cual, definitivamente tiene que ver con el esfuerzo conjunto y la corresponsabilidad institucional y ciudadana.

**Sayra Benítez Arenas**

ASESORA DE LA DIRECCIÓN GENERAL CON FUNCIONES DE PEDAGOGÍA DE LA MEMORIA HISTÓRICA





CAPÍTULO

1

LENGUAJES Y FORMAS  
DE APROPIACIÓN  
SOCIAL DE LA  
MEMORIA HISTÓRICA



# Pedagogías de la memoria: una propuesta para la pervivencia de las narrativas y los relatos de las víctimas del conflicto armado en Colombia

**WILSON DÍAZ GAMBA<sup>1</sup>**

**JAIRO ANDRÉS HERNÁNDEZ CUBIDES<sup>2</sup>**

**JEFFERSON ARLEY DÍAZ<sup>3</sup>**

## RESUMEN

Con el posacuerdo (2016) Colombia inició el tránsito hacia la paz después de más de seis décadas de confrontación armada; sin embargo, las tareas que esto supone son múltiples. En este panorama aparecen las pedagogías de la memoria como una guía novedosa para la construcción de memoria histórica y, en consecuencia, para la reparación de las víctimas. Por tanto, este texto plantea dar respuesta, por medio de una metodología de abordaje cualitativo y de tipo deductivo, a cuál es el lugar de las pedagogías de la memoria en función de la construcción de memoria histórica para una nación que se plantea un tránsito hacia la paz y la reconciliación

1 Wilson Díaz Gamba. Magíster en Investigación Social Interdisciplinaria, especialista en desarrollo humano y procesos afectivos, licenciado en Ciencias Sociales, psicólogo. Director del Instituto para la Pedagogía, la Paz y el Conflicto Urbano (Ipazud) y el Centro de Bienestar Institucional de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente titular de la misma Institución. Correo electrónico: wdiazg@udistrital.edu.co

2 Jairo Andrés Hernández Cubides. Magister en Derechos Humanos y Derecho Internacional de los Conflictos Armados de la Escuela Superior de Guerra; Especialista en Derechos Humanos y Administrador Público de la Escuela Superior de Administración Pública. Gestor de Investigación, Escuela Superior de Guerra. Correo electrónico: jah-cubides@gmail.com

3 Jefferson Arley Díaz Mesa. Candidato a Magister en Investigación Social Interdisciplinaria y licenciado en Educación Artística de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Coordinador de la Línea de Investigación Memoria y Conflicto y editor de la Revista Científica Ciudad Pazando - RCP del Instituto para la Pedagogía, la Paz y el Conflicto Urbano (Ipazud). Correo electrónico: jeadiazm@correo.udistrital.edu.co

nacional, sirviéndose de una discusión en la cual se retoman conceptos como la pervivencia, las narrativas y relatos de las víctimas del conflicto, la reparación simbólica y las manifestaciones culturales.

**Palabras claves:** pedagogías de la memoria, reparación simbólica, memoria histórica, pervivencia, litigio estético, cultura

## ABSTRACT

In the post-conflict (2016) Colombia began the transition to peace after more than six decades of armed confrontation, and the tasks that this process entails are complex. In this scenario, the pedagogies of memory appear as a novel guide for the construction of historical memory and, consequently, for the reparation of the victims. This text proposes giving an answer, by means of a qualitative and deductive approach, to what is the place of the pedagogies of memory based on the construction of historical memory for a nation that is considering a transit to peace and national reconciliation, in a discussion that takes up concepts such as survival, narratives and stories of the victims of the conflict, symbolic reparation and cultural manifestations.

**Keywords:** pedagogies of memory, symbolic reparation, historical memory, survival, aesthetic litigation, culture

## ALGUNOS CONCEPTOS PARA LA TRANSICIÓN A LA PAZ

Los retos de Colombia, desde la firma de los acuerdos de paz con las entonces llamadas Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia - Ejército del Pueblo (FARC-EP), se enfocan en cumplir lo pactado y en transitar de la mejor manera a la paz y a la reconciliación nacional. Sin embargo, tareas como la construcción de memoria histórica como parte de la reparación integral a las víctimas aún albergan dudas respecto a su ejecución y alcances. En este contexto, aparecen las llamadas pedagogías de la memoria que prometen ofrecer un horizonte viable para el abordaje de

la construcción de memoria histórica, una acción que está íntimamente relacionada con la modalidad de reparación simbólica a las víctimas del conflicto armado nacional.

Este documento presenta un análisis conceptual de los términos de memoria histórica, pervivencia, reparación simbólica y las pedagogías de la memoria para, en un segundo momento, exponer una serie de vasos comunicantes entre los conceptos ya mencionados, con el objetivo de generar una propuesta dirigida al análisis de las pedagogías de la memoria en relación con los ejercicios culturales de la reparación simbólica y la pervivencia en la construcción de memoria histórica nacional.

## MEMORIA HISTÓRICA

La memoria histórica puede ser entendida como un espacio de análisis y reflexión donde convergen distintos relatos, narrativas y vivencias que conforman un entramado que da cuenta de los sucesos históricos que pautan la identidad y la realidad de un territorio en particular (CNMH, 2018). Es un término habitualmente usado en contextos donde se han presentado constantes violaciones a los derechos humanos, y donde se busca la transición de un periodo violento a uno pacífico y democrático (Revilla y Sánchez, 2018). En este sentido, la construcción de memoria histórica es un proceso común cuando se habla de la reparación a las víctimas de un conflicto o hecho violento, basándose principalmente en que la rememoración del pasado denuncia la verdad de lo ocurrido y funciona como un recordatorio constante que exhorta a una comunidad a no repetir los hechos violentos.

En el contexto colombiano el término de memoria histórica es ampliamente abordado en la Ley de Víctimas o Ley 1448 de 2011. Allí se expone como una de las acciones enmarcadas en las medidas de no repetición y satisfacción para la reparación integral de las víctimas del conflicto. No obstante, como lo menciona Torres (2013), la diversidad de los relatos que pueden conformar la memoria histórica de una nación abre el camino a procesos de memoria que pueden errar en su enfoque y veracidad, y de tal manera constituir imaginarios colectivos referentes al pasado común

que no dan cuenta de la verdad de lo sucedido. En otras palabras, un proceso de monopolización histórica de la verdad que empuja a los habitantes de un territorio a vivir, interactuar y proyectarse como sujetos en una realidad que no es honesta con los hechos ocurridos.

En este escenario se presenta una bifurcación, o desdoblamiento si se quiere, de las acciones que comprenden la construcción de la memoria histórica. En primer lugar, están los mecanismos trazados por el gobierno colombiano en la Ley 1448 de 2011, artículo 145. Dichas medidas comprenden la construcción de monumentos en memoria de las víctimas, la recopilación, exhibición y difusión de sus relatos y narrativas, además de la consolidación del Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH), una institución estatal encargada de llevar a cabo los procesos necesarios para realizar dichas actividades, basándose siempre en el escrutinio de lo ocurrido y los derechos a la justicia, la reparación y la verdad de las víctimas del conflicto en Colombia.

Por otro lado, se presentan los *artefactos de memoria*, término que se sustrae del documento redactado por Arenas (2012), donde, a partir del análisis de una serie de iniciativas no gubernamentales para la construcción de memoria histórica en la ciudad de Medellín (Colombia), sugiere que los mecanismos de memoria nacidos en el seno de la cotidianidad y que no se valen del apoyo estatal ni institucional de una ONG, actúan como parte del paisaje natural de un territorio que ha sido marcado por el conflicto y, de esta manera, funcionan como medidas discretas enunciativas, que a su vez favorecen el recuerdo y la reflexión para la pervivencia de la vida e ideas de quienes han sido víctimas de la violencia.

Así las cosas, se podría discernir que la diferencia principal entre las proyecciones de las normativas nacionales y los artefactos de memoria no es otra, sino el origen organizacional de los proyectos o acciones en cuestión. No obstante, el presente documento plantea una íntima relación entre los artefactos de memoria y la pervivencia de las víctimas del conflicto. Siendo esta una relación que, aunque no está ausente en las medidas gubernamentales, sí se difumina en las medidas generalizadas que puede implementar un Estado para la reparación de las víctimas debi-

do a limitantes logísticos o económicos, mientras que con los artefactos de memoria se constituyen escenarios más íntimos y personales entre el hecho victimizante, la víctima y su acción para no olvidar.

La idea anterior consiste en dar lugar a la incidencia particular de la acción de los artefactos de memoria, en tanto que, al ser elementos que no buscan el consenso ni tampoco la aprobación colectiva de un hecho específico, se convierten en transmutaciones materiales de discursos denunciante que operan bajo un carácter contrahegemónico. Es decir, que regularmente se oponen o controvierten los relatos que son públicamente aceptados, y lo hacen desde la voz de las víctimas del hecho violento. Además, si bien ambos, las medidas estatales y los artefactos de memoria, ejercen una función conmemorativa, el artefacto de memoria actúa desde la individualización acusante del caso, diferenciándose del consenso generalizador del monumento estatal. Por tanto, debido al carácter personal e íntimo que pauta la acción, esta propende por dar cuenta del proceso de construcción del artefacto, evidenciando las condiciones objetivas y subjetivas del hecho coyuntural. Los artefactos de memoria, normalmente inadvertidos por las entidades gubernamentales, esperan en silencio, siempre acusantes y con la intención de compartir un relato, y aunque se mantengan discretos, son bastiones que no permiten el avance del olvido y protegen la pervivencia de las ideas o vidas que representan, actuando desde el contexto de la violencia (Arenas, 2012).

Así las cosas, la pervivencia se presenta como el verdadero elemento limítrofe entre un artefacto de memoria y un monumento estatal. No obstante, pervivir es una acción compleja que comprende una gran variedad de aristas y que debe ser abordada de una manera más precisa. Por ello, a continuación se presenta un análisis del término con la intención de que esto sea suficiente para configurar una noción general del mismo.

## PERVIVENCIA

Vargas (2017) menciona que este término se remonta al inicio del siglo XX en Alemania. Surge como una partición de algo que perdura en el tiempo: por una parte, acudiendo a un enfoque evolucionista, aparece

el concepto de supervivencia (Überleben); y por otra, ceñido al estudio histórico del pasado como categoría de análisis y reflexión, nace el término de pervivencia (Nachleben). Esta última considera que el pasado no es un tiempo muerto ni cerrado. Por el contrario, cuando el pasado pervive se abren infinitas de vasos comunicantes entre este y las ideas y sentimientos de los individuos actuales. La pervivencia no es un proceso de orden cronológico o meramente causal, estos conductos funcionan como ecos o epílogos dialógicos que permiten al pasado, como elemento vivo, ejercer derechos directos sobre el presente y, aún más interesante, conflictuarlo en función de la rehabilitación y restauración de aquello que es amenazado por el olvido.

Para los fines del presente análisis, es importante tomar en consideración el sentido específico que imprimió Walter Benjamin a la pervivencia con relación al análisis artístico y cultural. El término de pervivencia benjaminiano, según Vargas (2017), atañe al sentido narrativo atemporal de la obra de arte o la producción cultural. Estos, impresos de la humanidad de sus autores y por tanto de sus narrativas y relatos, están exentos de la mortalidad humana. La cultura se muestra como un discurso invulnerable, al tiempo que, en medida de su explicitud, permite la comunicación entre dos planos temporales. Debido a la brecha cronológica existente, las ideas que perviven a través de la cultura escapan a cualquier tipo de control. De esta manera, al pervivir culturalmente, las narrativas del pasado no pueden ser controladas y toman vida propia: se abalanzan sobre el mundo con su propia verdad.

Así pues, pervivir enmarca un complejo entramado de relaciones, significados y aristas. Sin embargo, en el desarrollo del presente texto, será el conjunto de elementos, ideas o *pathos*<sup>4</sup> –en referencia al conjunto de elementos que componen la pasión humana, que habitan en una manifestación cultural y están destinados a conmover e impactar profundamente a los espectadores– la característica que permitirá la comprensión de la relación

4 Este es un concepto que ha evolucionado y cambiado a la par de las corrientes filosóficas en la historia de Occidente, y que ha influido directamente en campos científicos como la psiquiatría clásica propiamente dicha. No obstante, en términos generales, se ha mantenido como el delimitante de un conjunto que enmarca elementos difusos constituyentes de las pasiones del ser humano, dentro de los cuales se encuentran el sufrimiento, la esperanza, el olvido, la memoria, etc. (Dasuky et al., 2007).

entre las pedagogías de la memoria, la reparación simbólica en el marco del litigio estético y la pervivencia para la construcción de la memoria histórica nacional. A continuación se expone la reparación simbólica como normativa para la reparación integral de las víctimas, a la vez que se presenta la caracterización de la misma como litigio estético.

## REPARACIÓN SIMBÓLICA

En el contexto de la justicia transicional colombiana, entendida como todos aquellos mecanismos gubernamentales dispuestos para la transición de la guerra a la paz, la reparación simbólica es una acción comprendida dentro de las medidas de satisfacción de la Ley de Víctimas y definida por el artículo 141 de este edicto como: “El conjunto de acciones o proyectos con los que se espera la construcción de memoria histórica, la no-repetición de los hechos violentos y la re-dignificación de las víctimas” (2011, p. 41).

Por otro lado, M’Causland (2015) y Monroy (2019) sugieren que este método de reparación atañe, comúnmente, a la lucha de las víctimas por establecer discursos que controviertan el olvido y que además permitan que sean los procesos dialógicos entre las víctimas, los victimarios y los hechos victimizantes, los que pauten por la reconstrucción del tejido social, argumentando que son este tipo de procesos, de carácter íntimo y multidimensional, los que permitirán la reelaboración de una memoria histórica honesta que en verdad dé cuenta de los hechos ocurridos.

De esta manera, se puede observar que la construcción de memoria histórica ejerce como un vértice importante de los procesos de reparación simbólica propuestos por la nación, expresando en sí misma una amplia gama de acciones y, por tanto, de devenires. No obstante, en este texto solo se tomarán en cuenta aquellas acciones que optan por las manifestaciones culturales como eje de los diferentes discursos que apuestan por reparar simbólicamente a las víctimas.

Para lo anterior, se toman como ejemplo todas aquellas acciones que enmarca Sierra (2018) en el concepto de litigio estético. Sin embargo,

debido a su aproximación a la cultura y a que también se origina de una iniciativa no gubernamental, es menester abordar rápidamente el litigio artístico. Este último toma como eje fundamental al artista que, mediante su profesión y destreza técnica, entabla discursos para la denuncia, la conmemoración y la reparación simbólica de las víctimas de un hecho en particular. Ejemplos de este tipo de litigio pueden ser las labores de María Seoane y Héctor Ruiz Núñez con su libro *La noche de los lápices* (2011) o Héctor Oliveira con su película homónima, donde relatan algunos de los horrores de la última dictadura militar en Argentina. El litigio estético, por su parte, abarca las acciones que prescinden de la figura intermedia del artista: son las propias víctimas del conflicto quienes, a partir de su identidad cultural, llevan a cabo labores que colaboran con su propia reparación simbólica. Con la intención de ilustrar esta categoría, a continuación se presentan dos ejemplos de este tipo de litigio.

El primero de ellos, como se citó en Arenas (2017), es el de dos estudiantes universitarias que en 2005, luego de un enfrentamiento contra el Escuadrón Móvil Antidisturbios en medio de una protesta contra la firma del TLC, perdieron la vida en un centro de salud tras ser impactadas por una explosión. Al pasar el tiempo y observando el silencio de la Institución educativa, algunos de los compañeros de las víctimas deciden realizar un mural, ubicado en un costado del edificio de Humanidades de la Universidad Nacional (sede Medellín), que se compone de dos mariposas acompañadas de una frase para rememorar a las víctimas y recordar las circunstancias de su perecimiento.

El segundo ejemplo, como se citó en Ordóñez (2018), cuenta la historia de los habitantes de Mampuján (Bolívar), quienes una tarde del año 2000 fueron forzados a abandonar su pueblo por un grupo de más de cien hombres armados pertenecientes a las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC). Después de casi tres años de espera para su reubicación, recibieron de un cura católico la posesión de algunos terrenos baldíos que utilizaron para *rehacer* su pueblo. Tras esto, las mujeres de Mampuján empezaron a recibir clases de tejido de colchas y edredones por la Fundación Sembrando Semillas de Paz. Una vez aprendida la técnica, decidieron utilizar la

actividad para relatar, con retazos de tela, todo lo que sucedió ese trágico día, además de las penurias que debieron vivir mientras esperaban la reubicación por parte del Estado.

Ambos ejemplos nacen de una iniciativa alejada de las normativas nacionales para la reparación simbólica. Sin embargo, representaron un antes y un después para las víctimas y sus contextos. En el primer caso, aún hoy se sigue manteniendo en buen estado el mural en homenaje a las dos jóvenes fallecidas. Esta acción sigue condicionando la realidad del lugar porque no solo evoca los hechos, sino también quiénes eran y por qué vivían las personas que perdieron la vida. De igual manera, irrumpe en la realidad académica del lugar reflejando las condiciones objetivas del momento de lo ocurrido, así como el camino que se ha transitado para que esta acción persista en aquel lugar quince años después. Para los sujetos que habitan ese espacio, el mural no deja de ser un elemento que permite la pervivencia de las memorias, ideas y vidas de las estudiantes que perdieron la vida en medio de la protesta social (Arenas, 2017).

Por otro lado, los tejidos de las mujeres de Mampuján han gozado de cierta repercusión mediática. Han sido expuestos en diversas salas alrededor del país y tanto su elaboración como origen se han narrado en diversas ocasiones y por medio de diferentes formatos, tales como: televisión, radio, prensa, redes sociales, artículos académicos, libros, etc. Las escenas que comparten las tejedoras remiten no solo al suceso o las vidas perdidas, como lo haría un día conmemorativo, sino que traen al presente, a partir de la cultura, las vidas de las personas que fallecieron, sus costumbres e ideales. Es decir, los tejidos de Mampuján permiten la pervivencia de todo lo que en algún momento fue el pueblo y, de la misma manera, presentan la génesis de lo que es en la actualidad.

En este sentido, aparece una situación particular: si bien la construcción de memoria histórica se consolida como un proceso capital para la reparación simbólica e integral de las víctimas del conflicto, no existe un conocimiento que haga parte del imaginario colectivo de la nación y que funcione para la evaluación de este tipo de procesos en relación con su

asertividad e incidencia en el territorio. Por ello, en función de la importancia de la pervivencia de los relatos y las narrativas de las víctimas, la pregunta que edifica el punto central de este texto es ¿cuál es el lugar de las pedagogías de la memoria para el abordaje de la construcción de memoria histórica en el marco del litigio estético, a propósito de la pervivencia de los relatos y narrativas de las víctimas? Para tratar de responder tal interrogante, el siguiente aparte del texto tratará de ilustrar desde diferentes puntos de vista en qué consisten las llamadas pedagogías de la memoria, para luego construir algunas conclusiones que puedan ofrecer una mirada novedosa al análisis de estas en la construcción de memoria histórica nacional a partir de la cultura.

## PEDAGOGÍAS DE LA MEMORIA

Herrera (2012) ofrece algunas consideraciones importantes frente a las pedagogías de la memoria y la enseñanza de la historia reciente. En primer lugar, menciona que el objetivo de estos modelos pedagógicos es incitar a la construcción de una memoria crítica del pasado por medio de discursos disruptivos, que se establezcan a sí mismos en los imaginarios colectivos de un territorio como medidas de no-repetición de la violencia. Para ello, las pedagogías de la memoria deben exhortar a la reflexión sobre las narrativas de los actores y protagonistas del pasado reciente de la nación, en un ejercicio que busca rescatar los relatos de las víctimas y así reelaborar la memoria nacional desde un enfoque integral. En este sentido, el lugar de las pedagogías de la memoria en la educación es el de labrar un camino al reconocimiento del pasado que, con el tiempo, colabore con la eclosión de una ciudadanía memorial, siendo este un término que enuncia tres objetivos: la defensa de los derechos humanos, la transición a la paz, y la construcción de una verdadera democracia, entendiendo que un territorio que no reconoce la voz de los vencidos, no puede llamarse a sí mismo democrático (Herrera, 2012).

Asimismo, Sacavino (2014) sugiere que las pedagogías de la memoria deben empezar por transformar sus elementos de análisis y reflexión en un compendio heterogéneo de relatos. Es decir, no deben analizar la memoria

como un discurso único, sino enfocar sus esfuerzos en consolidar a las memorias, en plural, como eje de la educación para la paz. Por ello, plantea algunos lineamientos para el desarrollo de la educación en memoria, como lo son: la reflexión activa de la historia, la exhortación a procesos de diálogo y la reconstrucción de memoria a nivel social e individual, con el objetivo de superar los hechos traumáticos y migrar a la paz.

Así las cosas, las pedagogías de la memoria deben crear experiencias de sensibilización y reflexión para consolidar un proceso de aprendizajes significativos y multimodales donde, a partir de evocaciones del pasado, se pueda migrar de la reflexión teórica a la práctica cotidiana. Esta es una propuesta en la que los integrantes del proceso adquieren las herramientas para un posicionamiento político de carácter autónomo y crítico. En otras palabras, las pedagogías de la memoria buscan poder extrapolar el análisis de las experiencias del pasado al presente, en un proceso de educación que forma actores políticos que propenden al cambio nacional (Londoño y Carvajal, 2015).

Sobre lo anterior, Domínguez, (2019) menciona que el paso del análisis teórico de la historia a la vida cotidiana, está condicionado por el cumplimiento de factores como la consolidación de una cultura en derechos humanos; la recolección de narrativas testimoniales; y la formación de tramas subjetivas a partir del reconocimiento de todos los que vivieron antes, los que viven en la actualidad y los que habitarán el futuro como sujetos históricos. En otras palabras, el reconocimiento del pasado como un elemento que incide en el presente, y de la misma manera, el desarrollo de un pensamiento que evalúe el presente como un elemento determinante para el futuro.

Este modelo pedagógico aboga por el establecimiento de puentes reflexivos entre el pasado, el presente y el futuro, entendiendo que no existe ninguno sin el otro. En este sentido, como lo mencionan Flórez y Valencia (2018), en las pedagogías de la memoria debe primar el qué, antes del cómo enseñar, es decir, si se educa para la construcción de subjetividades sensibles a la violencia del pasado y la reconstrucción social, las formas

de educar en las pedagogías de la memoria se multiplican en una infinidad de posibilidades. No se habla de que la memoria se pueda abordar en la educación de cualquier manera, sino que las formas de hacerlo pueden ser diversas y apoyarse de las particularidades del caso favoreciendo un aprendizaje significativo que se pueda extrapolar a la vida cotidiana y, así mismo, transformar la realidad.

Hablando particularmente de Colombia, la importancia de asumir el presente como un estadio temporal relacional entre el pasado y el futuro es clave. Como lo menciona Herrera (2012), dado que la violencia ha configurado la formación de sujetos por un gran periodo de tiempo en el país, en el presente han nacido diversos interrogantes acerca de cómo se ha construido la memoria histórica nacional. En la actualidad las preguntas que cuestionan la verosimilitud de la historia reciente tal cómo se cuenta han aumentado, permitiendo la eclosión de un momento propicio para dialogar con el pasado e incluir en la historia lo que ha sido dejado a un lado debido a la hegemonía de discursos políticos en el país (Siciliani y Barrios, 2019).

Lo anterior puede ejemplificarse con la situación, presentada por Sacavino (2014), que se vivió en Brasil a inicios de la segunda década del nuevo milenio, cuando se percataron de que a lo largo de casi cincuenta años habían estado conmemorando un golpe de Estado que conllevó a la última dictadura en ese país. La conmemoración de ese suceso se realizaba con el propósito de rendir homenaje a todos lo que fueron víctimas de la violencia durante aquel periodo. Sin embargo, en 2012 deciden iniciar un proceso de des-conmemoración del hecho, con el objetivo de dar cabida en la celebración a los relatos de las víctimas y desplazar los recuerdos de los opresores. Se percataron de que en el ejercicio de conmemorar el inicio de la dictadura no estaban rememorando las ideas, vidas o situaciones de las víctimas, sino que, sin imaginarlo, estaban recordando las atrocidades de la violencia en un panorama donde las víctimas no tenían rostro ni identidad.

En ese sentido, el proceso de des-conmemoración brasileño tiene que ver con el rescate de las memorias y relatos de las víctimas; es un ejercicio que dota de identidad a quienes padecieron de primera mano la violencia

y de la misma manera no permite su olvido. Algo contrario a las medidas de conmemoración generales sobre un hecho nacional, en el que las víctimas se recuerdan como una suerte de masa sin pasado ni tampoco futuro. En este ejercicio, Brasil impulsó un modelo pedagógico para la reelaboración de la memoria nacional en el que convergieron diferentes elementos como la educación para los derechos humanos, el empoderamiento popular y la reflexión del pasado desde la educación para el “Nunca Más”. Esta última toma su nombre de los informes finales de las comisiones para la verdad de Brasil, Argentina y Uruguay, llamados así: “Nunca más”; título que remite a la intención directa de los documentos de hacer públicos los horrores de la violencia para no olvidarlos y, en ese sentido, nunca más permitir que algo así se repita en la nación (Sacavino, 2014).

Tomando en cuenta lo anterior y los elementos mencionados sobre las pedagogías de la memoria, se considera a la educación para el “Nunca más” como un modelo de pedagogía para la memoria, en razón de que comparten varios elementos, como la construcción de memoria histórica, el rescate de las voces de las víctimas, la reflexión crítica a los discursos establecidos y la educación en derechos humanos como mecanismo de no-repetición. A continuación se presenta una sección que pretende conectar los conceptos mencionados anteriormente, en un primer acercamiento a una propuesta para el análisis de las pedagogías de la memoria en función de la pervivencia para la construcción de memoria histórica nacional a través del litigio estético.

## UNA DISCUSIÓN SOBRE QUÉ Y CÓMO RECORDAMOS EL PASADO

En las secciones anteriores se han enfocado los esfuerzos en exponer de manera general los conceptos de memoria histórica, reparación simbólica, pervivencia y las pedagogías de la memoria. Ahora bien, contrario a lo que puede pensarse, la propuesta de análisis de este texto no se basa en una relación conceptual compleja, sino que, por el contrario, establece una relación causal entre los conceptos mencionados. Así, para una mejor comprensión de la relación propuesta, se presenta a continuación un

gráfico que espera ilustrar de manera sencilla la forma en que se vinculan la memoria histórica, la reparación simbólica, la pervivencia y las pedagogías de la memoria.

**GRÁFICO 1. EL LUGAR DE LAS PEDAGOGÍAS DE LA MEMORIA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE MEMORIA HISTÓRICA**



Fuente: elaboración de los autores, 2020.

A partir del gráfico anterior puede evidenciarse la relación causal de un elemento con el otro. No obstante, la siguiente parte del texto discute acerca de las relaciones que tienen los conceptos presentados para, en un último apartado conclusivo, configurar algunas nociones que puedan abrir la puerta a nuevos abordajes investigativos sobre las pedagogías de la memoria y su incidencia en la pervivencia de las narrativas de las víctimas en la memoria histórica nacional.

En primer lugar, es importante condensar algunas de las nociones presentadas anteriormente sobre la reparación simbólica. Esta enmarca una gran cantidad de acciones y por ello este texto solo toma en consideración lo que Sierra (2018) denomina como litigio estético: los procesos que nacen de la voz de las víctimas a través de la cultura como medidas de reparación simbólica, y que están alejados de los estatutos del Gobierno nacional, pero que de igual manera se centran en la comunicación de la verdad y la construcción de memoria histórica como garantías de no-repetición de la violencia.

Ahora bien, respecto al litigio estético es menester traer a la discusión el abordaje benjaminiano de la pervivencia. Ya se mencionó que el pensador alemán centra sus esfuerzos en reflexionar sobre la pervivencia que los productos culturales y artísticos adquieren debido al *pathos* del pasado que habita en ellos. Pues bien, el litigio estético se encuentra impregnado de este elemento, en tanto enmarca los relatos de las víctimas a través de productos o manifestaciones culturales como los ejemplos citados del Mural en la Universidad Nacional de Colombia y los Tejidos de Mampuján. Además, como ya se mencionó, aquello que pervive a través de la cultura escapa al control del mundo actual y se abalanza sobre el presente con su propia verdad. Así las cosas, ¿acaso no es eso lo que hacen los litigios culturales?, ¿no son estos productos estéticos los que narran aquello que se creyó olvidado? o ¿no son los discursos de las víctimas, llevados a la opinión pública por medio de la cultura, elementos que se resisten y confrontan los discursos hegemónicos de un territorio? Partiendo de lo anterior, puede establecerse que en los litigios estéticos de las víctimas perviven las vidas perdidas, las circunstancias, las tradiciones y un largo etcétera de elementos que fueron vejados por la violencia en el pasado.

Se propone evidenciar que la pervivencia de las víctimas va más allá de un monumento o, al menos, no es algo que uno de estos conjugue *a priori* ni que haga parte de su naturaleza *por derecho*. Lo anterior se sustenta en que las acciones consideradas incidentes en la comunidad, después de una amplia revisión de la literatura, son nacidas del dolor y la tragedia de las mismas víctimas y, asimismo, el discurso que se imprime en ellas está en contacto no solo con el hecho traumático, sino con la verdad de lo ocurrido, en un proceso en el que se plantea el rescate de sus propias narrativas.

Dado que una premisa como la anterior puede ser malinterpretada, es importante aclarar que no se plantea que las medidas como la construcción de monumentos y memoriales no aporten a la construcción de memoria histórica pues, como lo menciona Serna (2009), estos facilitan la transición de un suceso pasado a la cotidianidad física del presente y es así como pueden accionar una mirada reflexiva acerca del pasado para quienes habitan el lugar en cuestión. Por el contrario, se está tomando en consideración que se necesita

de los relatos de las víctimas para la construcción integral de una memoria histórica real y honesta, al tiempo que se pone en discusión la incidencia de este tipo de medidas para la reparación integral de las víctimas. Como lo mencionan Villa y Avendaño (2017), debido a la constante pugna entre los poderes hegemónicos de una sociedad por el poder simbólico del pasado, las narrativas parciales que sesgan una buena parte de lo ocurrido tienden a cristalizarse por medio de monumentos, memoriales y centros públicos donde se comunican discursos aceptados que previamente fueron liberados y purgados de todo aquello que no está permitido decir.

En cuanto a las pedagogías de la memoria, estas se vinculan a lo anterior al componerse de distintos modelos pedagógicos que pretenden abordar la historia de un territorio haciendo énfasis en los relatos y narrativas de las víctimas de un pasado violento. Esto tiene un carácter peculiar y es que, según evidencian autores como Herrera (2012), Sacavino (2014), Londoño y Carvajal (2015), Arenas (2017) y Domínguez (2019), los discursos que deberían desarrollar las pedagogías de la memoria hacen resistencia a los discursos hegemónicos de una nación, debido a que presentan la verdad de los hechos ocurridos desde el punto de vista de las víctimas. Por otro lado, las pedagogías de la memoria, al apostar por las experiencias sensibles para lograr la extrapolación de la reflexión teórica-histórica a la vida cotidiana, dotan de herramientas suficientes a los integrantes del proceso y, con el tiempo, a los habitantes de un territorio, para que puedan asumir de manera autónoma y crítica una posición política respecto a la historia reciente y, por tanto, frente a los discursos hegemónicos de un territorio; es decir, una ciudadanía memorial.

Así pues, las pedagogías de la memoria, ejemplificadas con la educación para el “Nunca más”, pueden vincularse al litigio estético en tanto son acciones que plantean el ejercicio político de individuos conscientes del pasado violento de un territorio, en contra de los discursos que sesgan la verdad de los hechos ocurridos en un periodo de violencia determinado, en función de la construcción de una memoria histórica honesta y real. En consecuencia, este texto plantea que el enfoque de las pedagogías de la memoria puede facilitar que no solo sean las víctimas de un conflicto las

que tomen la iniciativa de denunciar los hechos ocurridos a través de litigios estéticos, sino que, a partir de la urgencia contextual de responsabilizar a toda la nación colombiana de los objetivos de paz y reconciliación (Moreno, 2018), se pueda educar a la población de tal manera que todos, en conjunto, asuman la responsabilidad de reconstruir la memoria histórica de un territorio rescatando las narrativas y relatos de las víctimas; una acción que en paralelo funciona como reparación simbólica, según lo estipulado por las normativas nacionales.

## PROPUESTA PARA LA PERVIVENCIA DE LAS NARRATIVAS Y LOS RELATOS DE LAS VÍCTIMAS DEL CONFLICTO ARMADO EN COLOMBIA

La propuesta para el análisis de la pervivencia de las narrativas y los relatos de las víctimas del conflicto armado en Colombia se centra en que las pedagogías de la memoria, al propender por la formación ciudadana en la historia reciente del país, están abiertas a la inclusión de diversos tipos de herramientas o mecanismos no solo para la comunicación de lo acontecido a la población, sino también para la cualificación de los habitantes del territorio nacional en función del nacimiento de movimientos independientes, que ayudados de políticas públicas a favor de la construcción de memoria histórica, contribuyan a que los habitantes del territorio, en conjunto, puedan conjugar esfuerzos por reconocer y comunicar las diferentes verdades de los hechos ocurridos en el marco del conflicto armado; lo que permite, a su vez, que las memorias de las víctimas pervivan en el discurso nacional del presente y se exponga la importancia del pasado para la construcción de un futuro en paz para el país.

En este escenario, atendiendo la naturaleza de este documento, es importante reconocer que los litigios estéticos abogan por la pervivencia del pasado violento a través de la configuración cultural de las víctimas: rescatan del olvido los relatos y narrativas de los vencidos en una acción que contradice y confronta los discursos hegemónicos de un territorio acerca del pasado. Así, dado que las pedagogías para la memoria propenden por la formación de una ciudadanía memorial que, siendo consciente

del carácter violatorio del pasado asuma el objetivo de la no-repetición de la violencia y la difusión de la verdad, se propone, además, que estos modelos pedagógicos tengan en cuenta la posibilidad de hacer uso de las manifestaciones culturales, en una gran acción para la reelaboración de la memoria histórica de un territorio.

En todo caso, la piedra angular de esta propuesta se centra en que, debido a que en la actualidad no existe un elemento sólido que permita la evaluación de la asertividad de los procesos de construcción de memoria histórica en la población nacional, incluyendo las pedagogías de la memoria, se adopte la pervivencia de las narrativas y relatos de las víctimas como tal. Es decir, que el conjunto de elementos que denotan y exponen tanto las esperanzas y alegrías como el sufrimiento y desasosiego de los humanos, se convierta en un indicador importante para evaluar el impacto de las iniciativas de construcción de memoria en el país; algo que, además, contribuye a que estos mismos mecanismos propendan a la reparación simbólica de las víctimas y a la formación de una ciudadanía memorial.

## GRÁFICO 2. LA CULTURA Y LA PERVIVENCIA EN LAS PEDAGOGÍAS DE LA MEMORIA



Fuente: elaboración de los autores, 2020.

En otras palabras, las pedagogías de la memoria, por medio de la educación en la historia reciente del país, pueden favorecer la formación de sujetos que no solo entiendan el pasado, sino que, en este caso por medio de la cultura, pongan su humanidad al servicio de comunicar la verdad y reelaborar la memoria histórica, permitiendo que las víctimas de un pasado violento incidan en el futuro de un territorio. Por ello, la idea central de esta propuesta versa acerca del potencial disruptivo de los discursos culturales que habitan en los litigios estéticos que, por medio de la cualificación de la población respecto al análisis crítico del pasado, puedan además ser adoptados y explotados por las pedagogías de la memoria en función de la pervivencia de las narrativas y relatos de las víctimas del conflicto.

## CONCLUSIONES

Los conceptos utilizados en este documento son complejos, y por tanto es complicado hacerle justicia a cada uno de ellos al tiempo que se trabaja por juntarlos en una suerte de secuencia o acción para la construcción de paz. Por ello, en relación con esas dificultades conceptuales, los autores de este documento presentan esta propuesta de análisis como una puerta para el abordaje de la pervivencia en los procesos de paz, más exactamente en la teorización de las pedagogías de la memoria y el litigio estético.

Aclarado lo anterior, es momento de responder a la inquietud que sustenta este documento: ¿cuál es el lugar de las pedagogías de la memoria para el abordaje de la construcción de memoria histórica en el marco del litigio estético, a propósito de la pervivencia de los relatos y narrativas de las víctimas? Partiendo del análisis presentado hasta este momento, se observa que las pedagogías de la memoria basan sus proyecciones en formar ciudadanos conscientes de qué, cómo y por qué se recuerda la historia de un territorio de determinada manera. En ese sentido, se encargan de formar a la población en la historia de un conflicto que, en realidad, ha tocado directamente a pocos si se establece una comparación a nivel nacional en Colombia.

Por tanto, sin las pedagogías de la memoria o mecanismos homólogos, seguirán siendo las víctimas, y uno que otro ser que guste ayudar, las

que se plantan en contra de una realidad que busca ocultar detalles importantes de su historia. Es decir, la batalla por la verdad, la reparación y la justicia, derechos fundamentales de las víctimas estipulados en la Ley 1448 de 2011, continuará dándose en un contexto donde, en muchos casos, las víctimas tienen que abogar por su propia reparación y a través de su esfuerzo oponerse a un presente que busca borrar su sufrimiento de los anaqueles la historia nacional.

En este sentido, estos modelos pedagógicos deben abogar por la pervivencia de las memorias de las víctimas de la violencia; su papel es crucial si en realidad se busca transitar a la paz nacional. No pueden ser solo las víctimas las que recuerden lo terrible que es la violencia, deben ser todos los habitantes de un territorio los que sean conscientes de la génesis de la urgencia por la paz. La formación en memoria se amalgama perfectamente al desarrollo de destrezas artísticas o culturales pues, como se trató de evidenciar en este documento, las manifestaciones de esta naturaleza tienen la capacidad de traducir un hecho terrible en un discurso estético que permite la pervivencia de los relatos y narrativas de los vencidos y las víctimas en la memoria histórica nacional.

## REFERENCIAS

- Amaya, A. y Torres, I. (2015). Aproximaciones entre la enseñanza de la historia presente y las pedagogías de la memoria en el escenario educativo colombiano para la paz. *Ciudad Paz-Ando*, 8(1), 142-162. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Arenas, S. (2017). Memorias que perviven en el silencio. *Universitas Humanística*, 74, 173-194. Pontificia Universidad Javeriana.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2018). *Los caminos de la memoria histórica*. CNMH.
- Dasuky, S., Mejía, A., Rivera, G., Martínez, D. y Fernández, L. (2007). La dimensión del Pathos en la Filosofía y en la Psiquiatría Clásica. *In-formes Psicológicos*, 9, 149-182. Universidad Pontificia Bolivariana.

- Domínguez, J. (2019). Pedagogía de la memoria e historia del tiempo reciente: un diálogo entre la pedagogía, la memoria y la historia. *El Ágora USB*, 19(1), 253-278. <https://doi.org/10.21500/16578031.4129>
- Flórez, J. y Valencia, M. (2018). Pedagogía de la memoria y de la paz: herramientas para la implementación de la memoria histórica y la oralidad en la enseñanza de la historia escolar. *Revista Cambios y Permanencias*, 9(1), 898-912.
- Herrera, M. (2012). Pedagogía de la memoria y enseñanza de la historia reciente. En R. García, A. Jiménez y J. Wilches (Eds.), *Las luchas por la memoria*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Ley 1448 de 2011. Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones. 10 de junio de 2011. D.O. N.º 48096.
- Londoño, J. G. y Carvajal, J. (2015). Pedagogías para la memoria histórica: reflexiones y consideraciones para un proceso de innovación en el aula. *Ciudad Paz-Ando*, 8(1), 124-141. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- M'Causland, M. (2015). *Tipología y reparación del daño inmaterial en Colombia*. Universidad Externado de Colombia.
- Mendoza, L. (2018). Producciones culturales de las víctimas en la reparación simbólica. En Y. Sierra (Ed.), *Reparación simbólica: Jurisprudencia, cantos y tejidos*. Universidad Externado de Colombia.
- Monroy, J. (2019). La reparación simbólica a víctimas de desaparición forzada, olvido o perdón. *El Ágora USB*, 19(1), 244-252. <https://doi.org/10.21500/16578031.3550>
- Moreno, L. (2018). El arte y las garantías de no repetición de graves violaciones de los Derechos Humanos. En Y. Sierra (Ed.), *Reparación simbólica: Jurisprudencia, cantos y tejidos*. Universidad Externado de Colombia.
- Ordóñez, V. (2018). Los tejidos de Mampuján: una lectura desde la reparación simbólica. En Y. Sierra (Ed.), *Reparación simbólica: Jurisprudencia, cantos y tejidos*. Universidad Externado de Colombia.
- Sacavino, S. (2014). Pedagogía de la memoria y educación para el “nunca más” para la construcción de la democracia. *Folios*, 41, 69-85. Universidad Pedagógica Nacional.

- Seoane, M. y Ruiz, H. (2011). *La noche de los lápices*. Debolsillo.
- Serna, A. (2019). Del platanal al cocal: dos siglos de invención de las idiosincrasias nacionales. *Bicentenario de la Independencia en Colombia: Reflexionar el pasado y pensar el futuro* (pp. 11-24). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Siciliani, J. y Barrios, H. (2019) Tendencias teóricas de dos propuestas de pedagogía de la memoria en la educación superior colombiana. *Análisis. Revista Colombiana de Humanidades*, 51(95). Universidad de La Salle.
- Sierra, Y. (2018). Reparación simbólica, litigio estético y litigio artístico: reflexiones en torno al arte, la cultura y la justicia restaurativa colombiana. En Y. Sierra (Ed.), *Reparación simbólica: Jurisprudencia, cantos y tejidos*. Universidad Externado de Colombia.
- Revilla, D. y Sánchez, M. (2018). Conciencia histórica y memoria colectiva: marcos de análisis para la educación histórica. *Revista de Estudios Sociales*, 65, 113-125. <https://doi.org/10.7440/res65.2018.10>
- Torres, J. (2013). La memoria histórica y las víctimas. *Jurídicas*, 10(2), 144-166. Universidad de Caldas.
- Vargas, M. (2017). Nachleben [pervivencia] e historicidad en Walter Benjamin. *Veritas. Revista de Filosofía y Teología*, 38, 35-50. Pontificio Seminario Mayor San Rafael.
- Villa, J. y Avendaño, M. (2017). Arte y memoria: expresiones de resistencia y transformaciones subjetivas frente a la violencia política. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 8(2), 502-535. <http://dx.doi.org/10.21501/22161201.2207>

# Memorias sonoras: entre relatos y experiencias del campo colombiano

**JOHN JAIRO MATEUS ARBELÁEZ<sup>1</sup>**

**ADRIANA PATRICIA MENDOZA BÁEZ<sup>2</sup>**

**DIVIAN CAROLINA CASTILLO ALARCÓN<sup>3</sup>**

## RESUMEN

El presente artículo da cuenta de una propuesta educativa desde la radio como posibilidad de trabajo con las comunidades rurales. La experiencia propone un acercamiento a lo sonoro con dos justificantes: primero, afianzar la fortaleza de la oralidad como recurso que sistematiza, sin necesidad de traducción escritural, el saber rural (campesino, indígena o afro) y se vincula estrechamente a la manera como las comunidades rurales generan, discuten y tramitan sus memorias colectivas, y, segundo, propone cambios en la percepción de lo habitual, abriendo caminos pedagógicos y de diálogo para la comprensión colectiva de realidades naturalizadas. La radio, como ejercicio de sistematización y socialización, es una alternativa académica y comunitaria desde la que circulan y se construyen memorias colectivas con diversas narrativas; el sonido y las voces de los territorios evocan y proponen maneras de comprender procesos sociales atravesados y estrechamente ligados al conflicto armado interno colombiano.

---

1 Docente de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, antropólogo de la Universidad Nacional de Colombia, magíster en Desarrollo Rural de la Pontificia Universidad Javeriana, magíster en Gestión del Patrimonio Cultural de la Universidad de Barcelona.

2 Docente de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, licenciada en Pedagogía Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional, magíster en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional.

3 Docente de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, licenciada en Pedagogía Musical de la Universidad Pedagógica Nacional, especialista en Educación Artística, Cultura y Ciudadanía de la Universidad de Valladolid, magíster en Estudios en Infancias de la Universidad Pedagógica Nacional.

**Palabras claves:** radio educativa, comunidades rurales, narrativas orales, memorias colectivas

## ABSTRACT

This article reports an educational proposal from the radio as a space of opportunity in rural communities, the experience proposes an approach to sound with two supporting justifiers, first, to strengthen the power of orality as a resource that systematizes the rural knowledge (afro, indigenous, peasants) without a scriptural translation, and is closely linked to the way in which rural communities generate, discuss and process their collective memories, and second, it proposes changes in the perception of what is habitual, opening pedagogical and dialogue paths for the collective understanding of naturalized realities. Radio as an exercise in systematization and socialization, is an academic and community alternative from which collective memories circulates and is built, from various narratives, the sound and voices of the territories evoke and propose ways of understanding social processes traversed and closely linked to Colombian internal armed conflict.

**Keywords:** educational radio, rural communities, oral narratives, collective memoirs

## BIENVENIDOS A UN NUEVO CONVITE<sup>4</sup>

Uno de los elementos cruciales del ejercicio que acá se presenta, está relacionado con la consolidación del programa radial El Convite, a partir del cual gravitan las estrategias de trabajo con el sonido, la cultura oral y la memoria. El programa radial El Convite, de la Pedagógica Radio, ha propuesto desde su creación –en agosto de 2016– el uso de la radio como puente de diálogo entre la comunidad académica y las voces de los territorios rurales nacionales. Dicho diálogo se configura a partir de dinámicas que involucran la producción semanal de programas radiales cuyo conte-

<sup>4</sup> Frase con la que se abren habitualmente los programas de El Convite, que busca convertirse en un llamado a la acción colectiva y a la construcción.

nido se construye desde las voces de organizaciones, colectivos, mujeres y hombres de las ruralidades del país, a partir de las cuales se desarrollan acciones formativas, investigativas y de gestión. Así se ha explorado el uso de la radio como medio catalizador de procesos que van desde la generación de espacios de diálogo y debate asociados a la conformación de movilizaciones sociales como la Mesa Nacional de Educaciones Rurales, el desarrollo de interacciones pedagógicas entre maestros en formación y estudiantes rurales de Cundinamarca y la construcción de estrategias de socialización y participación con comunidades rurales en el marco de ejercicios investigativos.

Desde ese panorama, el programa se inscribe dentro de la radio educativa, asumiendo el enfoque amplio de este término que propone Kaplún (1999) y que incluye:

No solo las emisiones especializadas que imparten alfabetización y difusión de conocimientos elementales –cometidos cuya utilidad y necesidad no se cuestionan–, sino también todas aquellas que procuran la transmisión de valores, la promoción humana, el desarrollo integral del hombre y de la comunidad; las que se proponen elevar el nivel de conciencia, estimular la reflexión y convertir a cada hombre en agente activo de la transformación de su medio natural, económico y social. (p. 24)

Esta inscripción de El Convite dentro de la radio educativa, no pretende alejarlo de otras manifestaciones y formas de uso de este medio y lenguaje; desde los análisis de Peppino (1998) sobre el papel de la radio en la conformación de identidades y movilizaciones sociales en América Latina, se entiende que expresiones radiales que han sido catalogadas como radio comunitaria, popular y educativa “han propiciado la construcción de una identidad común producto del entrecruzamiento de realidades heterogéneas que se articulan en esa forma particular de expresión social” (p. 27).

Así, la radio ha funcionado como un escenario que hermana a El Convite con gran parte de sus aliados, quienes incluyen la comunicación como parte de sus estrategias de acción desde visiones y acercamientos popu-

lares, comunitarios y educativos. Por ejemplo, la Radio Campesina de la Asociación Campesina de Inza y Tierradentro, que con más de diez años de experiencia y a partir de una parrilla propia e independiente ha funcionado como plataforma de las luchas y reivindicaciones históricas de sus comunidades campesinas; o El Escaño, que desde hace cinco años afianza procesos de radio educativa con la comunidad de Nocaima en Cundinamarca, haciendo énfasis en la construcción de pensamiento crítico y la participación política informada, y La Calera Estéreo, que desde hace diez años incluye en su parrilla espacios de participación con las instituciones educativas municipales y con los sabedores campesinos locales de La Calera y Guasca en Cundinamarca. Todos ellos aliados de El Convite, con los que se han tendido puentes de trabajo a partir del uso de la radio, utilizando como fuente las voces y sonidos de los territorios rurales que representan. El trabajo con estos aliados ha hecho posible la construcción de una red radial que permite emitir colectivamente los programas producidos desde los distintos espacios y asegurar con mayor facilidad sintonías locales gracias a las emisoras comunitarias instaladas en los territorios.

Uno de los retos que el uso de la radio plantea tiene que ver con el riesgo de convertirse en un emisor con audiencias invisibles y silenciadas. Si bien la presentación de los programas radiales genera reacciones por parte de las comunidades a partir de foros, correos electrónicos y mensajes, se han construido ejercicios que buscan alcanzar lo que Kaplún (1999) llamó *la comunicación de retorno*, que plantea la generación de un diálogo real entre el medio y su audiencia como punto de partida para la realización de una verdadera radio educativa que proponga circuitos de comunicación de ida y vuelta entre los contenidos de los programas radiales y las comunidades en las que esa información toma sentido.

Si se da un verdadero diálogo entre ambos, su intercambio es tan activo que, de hecho, cada uno de ellos se convierte sucesiva y alternadamente en fuente y destinatario. Hay un ir y venir permanente de mensajes entre uno y otro; se produce un continuum comunicativo, un círculo o circuito de comunicación recíproca. (p. 142)

Desde El Convite se plantea la generación de estos circuitos de diálogo en al menos tres formas o pasos. A continuación describiremos la manera como desde la producción de programas radiales se activan distintos circuitos comunicativos que permiten acercarse a la construcción colectiva de memoria con al menos dos características principales; primera, el respeto por las características orales en el marco de las cuales se produce el testimonio o relato. Acá vale la pena mencionar lo expresado por el profesor Betancourt (2004), quien afirma:

Hay algo paradójico en las narraciones, las entrevistas y las historias orales, pues la mayoría de las veces se hace el esfuerzo de lograr el relato o la narración de un acontecimiento o un suceso, para luego ponerlo por escrito desvirtuando el significado, el contexto, los gestos y los tonos de voz del narrador, tornándolo un documento escrito mucho más convencional y frío. (p. 132)

Llevar, como es costumbre en el ámbito académico, los relatos orales a traducciones escriturales rompe de alguna manera con el circuito comunicativo oral de donde surgen. El autor Walter Ong (1994) señala cómo la oralidad configura sistemas de memoria propios, distintos a los escriturales. Estos sistemas de memoria propios de las culturas mayoritariamente orales deben ser considerados a la hora de apoyar la construcción de una memoria histórica sobre la base de memorias colectivas que son construidas en sistemas de memoria oral propios de comunidades diversas. Uno de los riesgos de la consolidación de la memoria histórica tiene que ver con la apropiación social que sobre esa memoria se haga. En ese sentido, el reconocimiento de los sistemas de memoria propios de las comunidades orales aparece como un elemento a considerar para la construcción de esa memoria histórica, pero además, es preponderante para la realización de ejercicios de apropiación y mediación de las comunidades entre sus realidades y esa memoria histórica construida.

Martha Herrera (2015) señala que la memoria histórica se configura como un escenario de disputa, donde versiones de la historia, los individuos y colectivos que la sustentan entran a disputar con versiones oficiales,

legales o de otros sectores sociales. Se podría afirmar que esta disputa por la memoria se origina desde los mismos circuitos comunicativos que se instalan como oficiales, tanto para la construcción como para la apropiación social de esa memoria histórica.

De otra parte, la segunda característica está relacionada con el lugar de enunciación que los mismos circuitos comunicativos proponen. Continuando con las aproximaciones de Herrera (2015), se considera que los relatos inciden en la formación del sujeto, en la manera como el sujeto se visibiliza a sí mismo y cómo lo hacen los demás. Desde la producción de programas radiales en El Convite se propende por el acercamiento a las características diversas de los sujetos que acompañan las producciones; más allá de los rótulos sociales como el de víctima o victimario se propone un acercamiento libre al que los sujetos responden buscando lugares de enunciación propios como pueden ser su condición de madre, padre, estudiante o docente.

Teniendo en cuenta estas dos características, a continuación describiremos los pasos o formas comunicativas por las que transita el trabajo realizado en El Convite. El primer paso está relacionado con la construcción o reproducción de los programas, donde el acercamiento directo a las reflexiones, opiniones y preguntas de las comunidades son esenciales. Se parte de ejercicios investigativos en los que se han incorporado estudiantes de distintos espacios académicos y del Semillero de Investigación en Educaciones para los Territorios Rurales de la Facultad de Educación de la UPN.

Acá es importante mencionar que el corazón de los procesos de acercamiento con las comunidades han sido siempre el sonido y las voces de los territorios desde preguntas como: ¿a qué suenan las infancias en los territorios?, ¿a qué suena la paz o el conflicto interno armado? Se busca que tanto las comunidades como los estudiantes y demás integrantes del equipo de El Convite generen cambios en la perspectiva con la que se percibe y comprende la realidad. Con la excusa de reparar en una dimensión aparentemente no tan protagónica como el sonido, las comunida-

des reconstruyen y enriquecen los relatos y construcciones de su propia realidad. Cabe mencionar que de esta manera no solo los pobladores, sino también los territorios tienen cabida en estos ejercicios sonoros; los sonidos de los espacios y entornos se convierten en paisajes sonoros que acompañan la construcción de los programas como telón que alberga las narraciones que se construyen en este diálogo con las comunidades.

En segunda instancia se encuentra la grabación del programa, que parte de la figura de la mesa redonda, donde se abre la discusión sobre temas concretos con la participación de representantes de las comunidades o iniciativas con las que se trabaja. En la dinámica que esta mesa redonda propone se busca romper con la figura del “experto”, que suele acompañar tradicionalmente los diálogos con las comunidades rurales. Por el contrario, desde una lógica horizontal, se invita a que los asistentes manifiesten y pongan en circulación su saber, reconociendo sus dimensiones académicas, pero sobre todo las experienciales, y la manera como estos saberes representan construcciones colectivas que se asientan en los territorios rurales.

Por último, como tercera forma del diálogo, El Convite propone ejercicios de balance o evaluación de los procesos involucrados en la realización de los programas. Desde preguntas detonantes, se acerca a representantes de las comunidades cuestionándolos sobre la manera como el programa y su contenido fue recibido por la comunidad, la manera en que el programa es utilizado dentro de las estrategias y procesos propios de las comunidades y los silencios o puntos de vista que el programa dejó por fuera.

Los programas así contruidos han permitido observar cómo “las experiencias de radio-educativas populares y comunitarias trascienden sus realizaciones momentáneas, ya que constituyen un espacio donde el colectivo se reconoce en una identidad mayor dotada de fuerza para poder llevar a cabo su proyecto” (Peppino, 1998, p. 28).

El programa radial se convierte en un escenario donde colectivos e individuos que han aportado a su realización se miran a sí mismos desde la

perspectiva que genera saber que están siendo escuchados por su comunidad, en primera instancia, –y también por otras que los reconocen–; que están haciendo evidente su propio saber, pero también el que se ha construido desde el diálogo y los procesos comunitarios que sus voces representan.

Los programas radiales pueden considerarse como una herramienta de sistematización, socialización y construcción de memoria por parte de estas organizaciones, que desde la radio han encontrado la manera de encarar otras formas de diálogo con su propia comunidad y con comunidades académicas como la de la Universidad Pedagógica Nacional. Los ejercicios de síntesis desde el lenguaje radial pueden usarse así:

para formular una narrativa histórica, dicha narrativa es construida y reconstruida según las perspectivas presentes y al mismo tiempo constituyen una base desde la cual se vislumbra el futuro, la memoria oral representa la forma más antigua y humana de transmisión y consolidación de esa narrativa. (Peppino, 1998, p. 27)

Para este artículo se ha seleccionado parte de la producción radial que se ha construido en El Convite, articulándolo a un tema crucial: la cultura oral como repositorio y constructora de la memoria. Así, se reflexiona sobre esta temática a partir de las voces y sentidos tejidos desde la construcción colectiva de programas radiales que tuvieron este tema como eje del debate. Como telón de estas reflexiones se presenta el uso de la radio, desde El Convite, pero también desde actividades radiales propias que las comunidades y los sujetos han implementado en sus territorios.

La construcción de este artículo se realizó a partir de insumos como los ejercicios de comunicación de retorno mencionados, en los que se planteó a los aliados el reescuchar los programas producidos en conjunto y, de esta manera, generar una reflexión ampliada sobre los efectos de la emisión de estos programas en sus espacios comunitarios, así como las reflexiones suscitadas en las diferentes emisiones.

## Voces que hacen memoria



### Código QR<sup>5</sup>

Recurrir a un medio masivo de comunicación como la radio para producir ejercicios de narración oral que puedan dar cuenta de las experiencias de vida de mujeres y hombres y su relación con la ruralidad, es un aporte a la memoria colectiva desde la experiencia individual. Si bien no puede entenderse como una versión de la historia, sí se reconoce como parte de un gran relato que habla de las luchas, la violencia y el conflicto en el país. De acuerdo con Betancourt: “El que trabaja las fuentes orales es más militante que historiador, es un romántico que se encuentra al pueblo tal y como es, sin la pantalla de los libros” (2004, p. 132). Por ello, cada encuentro radial es una posibilidad para conocer de la voz de los protagonistas, su paso por la ruralidad del país, y la lectura que cada uno hace de dichas realidades. Poder compartir los diferentes procesos comunitarios, educativos y organizacionales que lideran o de los cuales son partícipes es una forma de divulgación del conocimiento que se construye al interior de los grupos y que puede ser multiplicada por otros que se reconozcan en dichas experiencias.

Una de las dificultades que enfrentan las prácticas de resistencia y lucha de los pueblos es la construcción de memoria de su accionar. El privilegio de la cultura escrita hace que la historia de muchos movimientos sociales se desvanezca en el tiempo, condenada a desaparecer cuando ya nadie pueda hablar de ella. Desde los años ochenta, diversos grupos académicos latinoamericanos han apoyado la sistematización de experiencias

---

5 En este código QR se encuentran alojados los testimonios que sirven de insumo al presente artículo.

desde los postulados de la educación popular como posibilidad de hacer memoria a partir de la voz de quienes han vivido la experiencia, condición fundamental para poder contarla. Se entiende entonces la sistematización como un ejercicio político que parte de la necesidad de construir saber, memoria y legado desde la práctica propia. Sin embargo, la distancia con la lengua escrita hace que pocas de estas experiencias puedan ser recogidas y divulgadas. Es allí donde los archivos orales constituyen una posibilidad para construir memoria desde los relatos y hacer de ellos materiales de consulta dando lugar de saber a las narraciones.

Reivindicar el valor de la experiencia sugiere reconocer en ella el conocimiento desde construcciones epistémicas que la legitiman y comprenden, como saber que hace parte de la vida de las comunidades. Cuando la experiencia se desconoce no solamente se desconoce la historia, sino el camino recorrido. La posibilidad de retomar las respuestas que otros dieron a interrogantes que vuelven en el tiempo es la manera de encontrar en los movimientos sociales y las luchas populares lugares de saber y conocimiento.

Las luchas vinculadas con intereses colectivos suelen ser compartidas por diversos grupos sociales en todo el mundo; por ello, poder hacer memoria de los procesos es un legado para los movimientos presentes, los cuales suelen tener fuertes vínculos con los librados en épocas anteriores. Retomando a Mejía (2010), el saber presente en las prácticas se hace evidente en forma de experiencia cuando esta se reflexiona, cuando se vuelve sobre la práctica para encontrar en ella aquello que la hizo tan valiosa. Es así como poder ser escuchado e incluso escucharse a sí mismo puede convertirse en un ejercicio de sistematización que genera dos cosas, por un lado, el reconocimiento de los saberes que circulan en las prácticas y, por el otro, el poder repensar y mejorar dichas prácticas.

Hacer memoria de dichos procesos se convierte en una forma de reconocerlos, seguirlos y aprender de ellos. Sin embargo, la recolección y difusión de dicho conocimiento encuentra dificultades cuando estamos hablando de un país que aún cuenta con altos porcentajes de analfabe-

tismo en sectores rurales y vulnerables y bajos niveles de lectura en un alto grado de la población. El privilegio de la cultura oral en los grupos sociales comunitarios y étnicos deja valiosas construcciones epistémicas, invisibilizadas debido a lo limitada que puede llegar a ser una comunicación oral si no se cuenta con medios de difusión masiva; por ello, dar micrófonos y espacios a las organizaciones sociales es una forma de sistematizar y construir memoria colectiva.

Si bien los ejercicios de sistematización han hecho un aporte muy importante en el camino por construir saber desde la experiencia, su ejercicio sigue estando en manos de la cultura escrita, lo cual limita su llegada a territorios que aún siguen estando aislados de sistemas de información escritos y virtuales. Lo anterior implica un ejercicio radial que vincule principios de la escuela activa, haciendo de la participación un eje central de la propuesta, pues se trata de generar acciones bidireccionales; esto quiere decir que no es el locutor – maestro quien tiene el saber, sino quien hace puente entre la escuela – oyentes y el saber que circula en los movimientos sociales, para que sea su propia voz la que pueda dar cuenta de la narrativa. Podría el ejercicio radial entenderse como una forma de investigación participativa en la que es el propio sujeto quien expone la realidad, sin la interpretación de otros. Siguiendo a Betancourt (2004), la oportunidad de exponer las entrevistas desde las fuentes originales brinda al ejercicio investigativo otras posibilidades. En este sentido, el relato sonoro mantiene la originalidad de la expresión, del sentir, el tono de la voz desde la versión original del narrador, asunto que también permite a quien escucha hacer sus propias interpretaciones y comprensiones de la historia.

*Maestros rurales en medio de la guerra* fue uno de los programas que se grabaron en el marco del ejercicio de *Expedición por la memoria del conflicto y las iniciativas de paz*, desde la escuela de la Expedición Pedagógica Nacional en Sumapaz. Allí los maestros hablaron de sus experiencias y, luego de escucharse, sobre lo que significó para ellos poderlas recuperar en El Convite.

Participar en El Convite fue importante porque es la posibilidad de ser escuchado, de que los demás tengan una visión de la historia que se cuenta desde el mismo participante, lo que ocurrió, lo que sentí, mis miedos, mis triunfos, y ese es el mejor reconocimiento que se le puede hacer a una persona, permitirle que hable. Para un país sin memoria o con una sola versión de la historia, esto es muy importante. (Quevedo, 2020)

El ejercicio testimonial se convierte para muchos en la posibilidad de contar la forma como se viven los acontecimientos desde la perspectiva individual, sin la intención de convertirse en relato histórico. Quien aporta desde su memoria deja otras posibilidades de interpretación y hace un ejercicio de reparación propio que también es válido en el marco del conflicto. La voz de los maestros, de los líderes sociales u otros actores de la ruralidad es una muestra de la historia desde personajes que casi siempre permanecen tras bambalinas, pero que tienen en su experiencia parte importante de lo que significa trabajar y vivir en el campo.

En Colombia, la conformación de grupos, organizaciones y movimientos hace parte de la historia de disputa por la equidad y la justicia que han tenido que librar campesinos, indígenas, afrodescendientes, mujeres, niños y niñas, jóvenes y comunidades LGBT, entre otros, para ser reconocidos y valorados por una sociedad que señala desde principios globalizantes todo aquello que a su criterio sea diferente. Estos sujetos comprendieron en el despertar de su condición oprimida la necesidad de cambio desde sus propias acciones y, bajo esa premisa, hicieron profundos procesos de análisis de sus propias experiencias, encontrando un elemento fundamental para la consolidación de acciones de mayor trascendencia. Ha sido reconocerse como sujetos colectivos desde diversas formas para crear vínculos de identificación con el otro, lo que les ha sido negado en el marco de la inequidad y las desigualdades históricas propias del conflicto interno armado colombiano.

Ser líder rural, para mí, me parece muy importante porque hace de que las comunidades en sí se reúnan para debatir programas, planes, proyectos, y que ellos sienten que hay alguien que realmente lleva el mensaje a donde debe llegar. (Villalba, 2019)

En El Convite han participado diversos actores que hacen parte de la historia de lucha de los territorios rurales por sobrevivir al proyecto modernizador que pone en lugar de atraso las formas de vida de sus pobladores. El testimonio anterior corresponde al programa *Líderes sociales campesinos–Usme Rural*, espacio en el que Belisario Villalba narra la forma en que, por más de treinta años, ha liderado una lucha que ha llevado a la vereda Los Soches en Bogotá a convertirse en parque agroecológico en contra de la acelerada urbanización de la ciudad. Allí las historias de la defensa del territorio y el problema histórico de la tenencia de la tierra en Colombia tienen lugar para posicionar la importancia de los vínculos comunitarios en dichos movimientos.

De lo anterior, vale la pena recordar que Torres (2002) expone que existen dos tipos de vínculos: “El comunitario se refiere a un tipo de relación social basado en nexos subjetivos fuertes como los sentimientos, la proximidad territorial, las creencias y las tradiciones comunes” (p. 97). Esto para decir que son diversas las organizaciones de carácter comunitario que han hecho parte de El Convite desde la narración de sus historias, formas de organización, tristezas y triunfos. La memoria oral se convierte en proyecto y acción cuando puede ser difundida en diferentes escenarios y así llegar a diversos rincones de la geografía colombiana convertida en narrativa radial. Las ideas, los pensamientos y las historias fluyen de la memoria de los actores por medio de preguntas que los llevan a buscar dentro de sus propias vidas la experiencia que da lugar al diálogo sobre un tema que convoca a los grupos y colectivos que comparten las mismas problemáticas e intereses.

Cuando la memoria oral puede hablar desde sus propias jergas se vuelve cercana a los pueblos que comparten dichos lenguajes y alfabetiza a aquellos que los desconocen. La aceptación de diversas formas de nombrar el mundo es un paso fundamental en la comprensión de la diversidad y la posibilidad de establecer diálogos interculturales que atiendan la urgencia de reconocer esas otras posibilidades de leer y escribir el mundo con la palabra.

Por otro lado, están los vínculos que se gestan desde la identificación con el otro, las posibilidades de encontrarse identitariamente desde lugares y roles en la historia. En Colombia, diversas situaciones y episodios de la vida nacional han tenido protagonistas desconocidos por la versión oficial, pero que representan a millones de colombianos en ella. Esta identificación se construye desde reconocerse en la historia del otro, en su voz, en su forma de comprender un acto, en la lectura que hace de una acción o suceso, pero también desde el rol que se tiene en la historia del conflicto armado interno. Es el caso de muchas mujeres que se han identificado como madres que han perdido a sus hijos, como víctimas de violencia sexual, como hijas del patriarcalismo o como líderes que ven en peligro su vida.

Es así como puede que no se pertenezca el mismo grupo étnico y cultural, pero se comparte la idea de reivindicación de la mujer o el compartir las consecuencias de hechos que afectaron la vida y la honra. Siguiendo a Herrera (2015):

La presencia de una memoria oficial que desdibuja algunas de las aristas que permiten pensar estos sujetos más allá del referente de la victimización al instituirlos desde el paradigma del sujeto-víctima. Lo anterior señala la importancia de visibilizar otras prácticas y otros referentes que alimentan el campo de la memoria pública y controvierden la perspectiva individualizante de este paradigma y la homogenización de las víctimas. (p. 918)

Muchas voces femeninas han pasado por El Convite y en ellas hemos encontrado narrativas que por años han sido negadas; la voz de las mujeres presenta una cara con otros matices que aportan a la visión amplia de sucesos antes solo escritos desde la masculinidad. Por ello, versiones que no corresponden a las oficiales terminan siendo valiosos aportes desde la individualidad, como señala Herrera (2015), para desvirtuar roles y lugares dados a los protagonistas por una sola versión.

La verdad no la tenemos dicha, la verdad está. O sea, cada persona tiene su verdad de cómo sucedieron las cosas, de cómo ha pasado y cómo hemos sufrido también todos de alguna manera, sufrido de algún lado. Pero tam-

bién de alguna manera estamos como vinculados a este conflicto y estamos obligados a sanarlo, a transformarlo, a buscar darle la vuelta a eso, terminar y parar con estos ciclos de violencia. (Sandoval, 2019)

Las diversas caras de las historias no solamente son versiones, sino que hacen parte de la memoria colectiva que revive un hecho dejando a la luz los acontecimientos ignorados por otras interpretaciones. Poder narrar desde otros lugares no solamente da acceso a otras versiones, sino también a otros lenguajes, formas de enunciación desde las cuales se retiran estigmas o estereotipos que han construido roles sociales. Encontrarse en la historia es una manera de entenderse en lo colectivo y de identificarse, verse en el otro, en el camino recorrido, evidenciando que cada uno puede tener una versión que es contada desde sus formas de participar, las vivencias y los resultados.

Aquí lo que resulta más importante es que son los propios actores quienes se desdibujan de esos lugares dados por la historia. En 2019 salió al aire el programa *Almas que escriben, relatos de mujeres en la guerra*, en el que se encuentran relatos de mujeres que han sido protagonistas de la guerra pero que quieren contar su historia desde lo que significó para sus vidas y cómo ello puede aportar a la reconstrucción de otras almas que puedan identificarse con su historia desde un lugar que no las identifica como víctimas sino como protagonistas.

Tratar de eliminar esos lenguajes que nos ubican en un lugar u otro. Por ejemplo, hemos tratado de eliminar el ubicar víctimas en un lado, victimarios en el otro. Nos señalan como victimarios y decimos no, hemos sido víctimas, víctimas de esta sociedad, víctimas de todo un sistema. Yo no nací con un fusil en la espalda; volver a mi niñez es narrar la historia de miles de niños en el campo, viviendo situaciones muy difíciles, con muy pocas oportunidades y que finalmente terminan buscando opciones de vida por falta de oportunidades. (Sandoval, 2019)

Se vinculan también las formas de memoria: por un lado la individual, desde la historia propia, pero en estrecho vínculo con la colectiva al compartir una condición social. Para Cendales y Torres (2000): “Entre la

memoria, la identidad y la cultura existe una relación circular que se alimenta mutua y permanentemente". Ello sugiere que las identidades también se configuran desde la narración de la historia cuando te encuentras en el otro hechos que pueden tener vínculos o que se entrelazan desde la vivencia común. No es la realidad de cada persona, sino una parte de un gran rompecabezas que ayuda a tener la imagen completa de un problema en su dimensión total; no es la historia aislada de una niña campesina, es la voz de una haciéndolas visibles a todas a partir de la imagen de su vida recordada con el fin de mostrar que no es la única y que la historia para otras puede cambiar.

Lo mismo ocurre con el impacto que tiene para las nuevas generaciones escuchar la voz de quienes desde su rol femenino han liderado procesos de cambio en estructuras tan fuertes en la ruralidad como el patriarcado y el machismo. En el año 2018, y como parte del vínculo con la Asociación Campesina de Inza Tierradentro, se graba *Mujeres rompiendo el silencio*, un homenaje a la lucha campesina del comité de mujeres de Inza que describe las dificultades y logros que han tenido desde la conformación de su espacio como comité al interior de la asociación campesina.

Haber hecho este programa fue muy importante para el comité de mujeres y *Mujeres rompiendo el silencio* porque retomamos nuestra historia, contamos cómo nacimos y por qué. Fue hacer un recorrido de lo que hemos hecho, lo retransmitimos en nuestra emisora campesina cada vez que sentimos que debemos recordar nuestra lucha para las nuevas generaciones. (Morales, 2018)

Compartir una historia es tener un pasado en común y ello supera la simple enunciación de hechos para convertirlos en hitos históricos que marcan cambios sociales importantes para los colectivos y grupos sociales. Escucharlos y entenderlos como conocimiento es superar la mirada de los sucesos como datos que en muchos casos alimentan estadísticas que, si bien pueden representar un elemento cuantitativo importante para dimensionar los hechos, dejan de lado aquello que da vida a la historia. Las voces dotan de identidad un pasado desde representaciones que gene-

ralizan grupos sociales con luchas compartidas, pero identidades propias. La radio es la gran aula, el espacio donde todas las voces, desde sus acentos, sus emociones, silencios, omisiones y versiones hacen de la historia un caleidoscopio que nos brinda visiones únicas de los acontecimientos que se vuelven material educativo para alimentar los capítulos de una historia nacional que necesita ser contada por sus protagonistas.

## A MODO DE CIERRE

La radio permite otro lugar de enunciación en el que la palabra se hace de nuevo experiencia a partir de varias vías, desde la comprensión del carácter dinámico de circulación de la memoria oral y la reflexión colectiva de lo dicho (lo vivido re-vivido).

Apelar a la memoria implica “referirse a recuerdos y olvidos, narrativas y actos, silencios y gestos” (Jelin, 2020). El qué, el cómo y el cuándo se rememoran. Se propician momentos en los que el pasado, los silencios y aún los olvidos se activan. De esta manera el tiempo está ligado a esa memoria a través de experiencias que reconstruyen el pasado. “Cuanto menos colectivamente es vivida la memoria, más necesita hombres particulares que se convierten ellos mismos en hombres-memoria” (Nora, 1984).

Ser escuchado. Que los demás tengan la visión de la historia que se cuenta desde el mismo participante [invitado], que fue mi caso. Lo que me pasó, lo que sentí, mis miedos, mis angustias, mis triunfos, mis sensaciones en general; (...) le permite a uno contar [la historia], el que la vivió en vivo y en directo, de tal manera que se amplía a la versión de los que fueron sus verdaderos protagonistas y se permite que salgan a la luz diferentes verdades que el común de la gente desconoce; y esto es tan importante para nuestro país sin memoria; que programas como este nos permiten volver a vivirlo y contarlo a aquellos que lo desconocen. (Quevedo, 2020)

La posibilidad de propiciar espacios de encuentro en los que por medio de la experiencia individual nos identificamos con el relato, con el recuerdo

del otro, configurando memorias sonoras colectivas. Aquí las memorias se evocan desde las experiencias individuales, únicas y singulares; pero convocadas por los recuerdos de los otros desde las experiencias compartidas que se convierten en narrativas colectivas que reconstruyen la historia. “Solo podemos recordar cuando es posible recuperar la posición de los acontecimientos pasados en los marcos de la memoria colectiva (...) el olvido se explica por la desaparición de estos marcos o parte de ellos” (Halbwachs, 1992, como se citó en Jelin, 2002, p. 20).

El Convite, y desde él, esta apuesta que toma por nombre *Memorias sonoras*, es un lugar de múltiples interacciones, de reconstrucción de memorias que, aunque compartidas, no son homogéneas. Memorias diversas y plurales que se apartan de la idea de una memoria homogénea y universalmente lejana a lo plural, a la construcción en colectivo.

Las comunidades que históricamente han sido silenciadas por su etnia, sus creencias, su orientación sexual, su color de piel o sus ideas y/o proyectos sociales encuentran en la radio un lugar donde narrar sus experiencias, donde ser reconocidas en comunidad. De esta manera, El Convite se configura como un espacio de construcción social que rompe el imaginario de la radio como espacio para académicos y líderes de opinión y se constituye como un escenario respetuoso que reconoce y visibiliza las múltiples voces que allí convergen y presenta, desde otro lugar de enunciación, la historia que por siglos ha estado en manos de hombres y mujeres letrados y con unos intereses políticos, sociales y culturales particulares. Un escenario en el que se reconocen las múltiples voces de la experiencia para poder comprender las afectaciones que el conflicto armado interno ha producido en el territorio rural colombiano.

El lugar de enunciación es importante en cuanto a las subjetividades que puede reforzar en su relato el individuo o colectivo. No hablar como víctima necesariamente, lo que parece ser el campo de enunciación donde los relatos orales del conflicto armado toman más fuerza, sino desde el lugar de elección del sujeto: sobreviviente, gestor, madre, padre, etc. El narrarse como víctimas deja de lado momentos importantes de su expe-

riencia: este hecho se hace relevante para el estudio y comprensión de la memoria histórica nacional en el posicionamiento de vías, estrategias y metodologías que permitan dar cabida tanto a las distintas dimensiones del sujeto, como a los sistemas orales de memoria propios, de forma tal que la memoria histórica reconozca en el marco de esa diversidad la construcción individual y colectiva de la historia.

## REFERENCIAS

- Betancourt, D. (2004). Memoria individual, memoria colectiva y memoria histórica: lo secreto y lo escondido en la narración y el recuerdo. En *La práctica investigativa en ciencias sociales*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Cendales, L. y Torres, A. (2000). *Recordar es vivir. Algunas técnicas para reactivar la memoria colectiva*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Herrera, M. (2015). Narrativa testimonial y memoria pública en el contexto de la violencia política en Colombia. *Kamchatka*, 66, 913-940.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI Editores.
- Kaplún, M. (1999). *Producción de programas de radio. El guión – La realización*. Ediciones Ciespal.
- Mejía, M. (2010.) *La sistematización. Empodera y produce saber y conocimiento*. Ediciones Desde Abajo.
- Morales, A. (2018, 12 de septiembre). *Mujeres rompiendo el silencio / Entrevistada por periodista*. El Convite. Pedagógica Radio. [https://www.ivoox.com/mujeres-rompiendo-silencio-audios-mp3\\_rf\\_28547515\\_1.html](https://www.ivoox.com/mujeres-rompiendo-silencio-audios-mp3_rf_28547515_1.html)
- Nora, P. (1984). *Los lugares de la memoria*. Gallimard.
- Ong, W. (1994). *Oralidad y escritura*. Fondo de Cultura Económica.
- Peppino, A. (1998). Radio educativa, popular y comunitaria en América Latina. La formación de un nuevo sujeto social. *Signo y pensamiento*, 17(33), 27-34.
- Quevedo, E. (2020, 26 de junio). *Maestros rurales en medio de la guerra / Entrevistado por periodista*. El Convite. Pedagógica Radio. [https://co.ivoox.com/es/maestros-rurales-medio-guerra-audios-mp3\\_rf\\_25395758\\_1.html](https://co.ivoox.com/es/maestros-rurales-medio-guerra-audios-mp3_rf_25395758_1.html)

- Sandoval, S. (28 de octubre 2019). *Almas que escriben, relatos de mujeres en la guerra / Entrevistada por periodista*. El Convite. Pedagógica Radio. [https://www.ivoox.com/almas-escriben-relatos-mujeres-la-audios-mp3\\_rf\\_43590788\\_1.html](https://www.ivoox.com/almas-escriben-relatos-mujeres-la-audios-mp3_rf_43590788_1.html)
- Torres, A. (2002). *Movimientos sociales, organizaciones populares y construcción de sujetos colectivos. Reconstruyendo el vínculo social*. Universidad Nacional Abierta y a Distancia.
- Villalba, B. (25 de noviembre de 2019). *Líderes sociales campesinos – Usme Rural / Entrevistado por periodista*. El Convite. Pedagógica Radio. [https://www.ivoox.com/lideres-sociales-campesinos-usme-rural-audios-mp3\\_rf\\_44691291](https://www.ivoox.com/lideres-sociales-campesinos-usme-rural-audios-mp3_rf_44691291)

# Sentir el conflicto, una cuestión de creación y formación para la paz

**LUIS HUMBERTO ARBOLEDA<sup>1</sup>**

**JORGE EDUARDO URUEÑA<sup>2</sup>**

## RESUMEN

Colombia se conduce con sus víctimas, el pueblo se resiste al olvido y el ciudadano busca maneras de reinventarse en su cotidianidad para (re) existir en medio de la guerra. Estas son razones suficientes para demandar otra forma de existir. Mediante la dimensión sensible del acto creativo y la experiencia formativa para la vida, la comunidad puede encontrar otras maneras de ser y estar en el mundo.

Hablar de conflicto en Colombia va mucho más allá de un registro historiográfico y biográfico de quien ha vivido la violencia. Hablar de conflicto implica poner en tensión nuestra forma de sentir: de oler, saborear, tocar, mirar y escuchar en la intimidad como en la colectividad. Por tanto, el presente ensayo busca (re) pensar el sentir del conflicto armado colombiano mediante la creación como apuesta a otros escenarios formativos para la paz.

**Palabras claves:** conflicto armado, violencia, creación artística, historia, paz

---

1 Historiador de la Universidad Nacional de Colombia (Medellín). Actualmente es líder social de la Comuna 13 de la ciudad de Medellín. Miembro del Colectivo Re-creando.

2 Ph. D. Profesor de la Facultad de Comunicaciones de la Universidad de Antioquia. Doctor en Artes. En la actualidad se encuentra elaborando su investigación posdoctoral titulada *La Investigación Sensible*. ORCID ID 0000-0001-8068-952X. Correo electrónico: jorge.uruena@udea.edu.co

## ABSTRACT

Colombia sympathizes with its victims, the people resist oblivion and the citizen looks for ways to reinvent themselves in their daily lives to (re) exist in the midst of war. These are sufficient reasons to demand another way of existing. Through the sensitive dimension of the creative act and the formative experience for life, the community can find other ways of being and being in the world.

Talking about conflict in Colombia goes far beyond a historiographic and biographical record of who has experienced the violence. Talking about conflict implies putting tension in our way of feeling: of smelling, tasting, touching, looking and listening in intimacy as in the community. Therefore, this chapter seeks to (re) think about feeling the Colombian armed conflict, through creation, as a bet on other formative scenarios for peace.

**Keywords:** armed conflict, violence, artistic creation, history, peace

## INTRODUCCIÓN

Hablar del sentir, por estos días, resulta un tanto curioso y necesario. Una contingencia de salud, la epidemia de COVID-19, bastó para colocar a todo el mundo en aislamiento permanente. De esta reflexión, al igual que las consecuencias de todas las crisis humanitarias que vive el mundo, procede una mirada perentoria y urgente sobre aquella forma en cómo sentimos y signamos una realidad.

El confinamiento, la cuarentena y una cantidad de comunicaciones interconectadas por medios virtuales han agudizado lo que siempre ha acaecido en medio de nuestra existencia: la crisis y el conflicto. Hablar del conflicto como aquella manifestación de crisis de un sujeto, nos acerca a la posibilidad de entender cómo han cambiado las formas de signar la realidad. Existir en estos tiempos no resulta ser lo mismo para quien, en algún momento de su vida, pensó que la inercia del recuerdo y la costumbre de un pasado nunca acabarían.

El sentir interpeló no solo la existencia, sino toda la carga emocional con la que concebimos nuestras prácticas de vida. En este orden de ideas se justifica la lógica de un conflicto que solo se agudiza en medio de la crisis; un conflicto que no existe por sí solo, sino que requiere de aquella capacidad sensible y simbólica con la que los sujetos le otorgan un lugar en sus experiencias de vida<sup>3</sup>.

En las últimas ocho décadas las escuelas, los centros de formación y los colectivos ciudadanos en nuestro país intentan reinventarse a propósito de las voces y acciones que materializan la existencia ajena, la existencia de un otro. ¿Cómo vivir en medio del conflicto? ¿Cómo traer ese recuerdo para convertirlo en materia de creación y resignificar mi vida? ¿Cuáles son las reflexiones que puedo aportar desde el sentir como un posible reencuentro con el otro?

Todos estos interrogantes tienen sentido para estos tiempos. Por tanto, esta propuesta se circunscribe en la investigación sensible (Urueña, 2020, como se citó en Castiblanco y Wilches, 2020), donde la comunidad configura su devenir por medio de diferentes manifestaciones orales, escritas, plásticas, visuales y audiovisuales con las que se logra responder a la hipótesis de esta apuesta formativa. Para ello, se formula el siguiente interrogante: ¿cómo propiciar espacios de creación a partir de una práctica sensible, la cual gira alrededor de los diversos conflictos que vive una comunidad?

Para el desarrollo del presente ensayo se lleva a cabo una primera reflexión histórica y semiótica de la propuesta de creación a partir de las experiencias de vida que han acaecido en el departamento de Antioquia y la ciudad de Medellín. Cada una de ellas nos acerca a una mirada deontológica de la experiencia en sí, contribuyendo no solo a la comprensión del conflicto armado mediante las prácticas formativas, sino también aportando pistas sobre aquellos cambios sensibles en la forma de signar una realidad atravesada por la violencia.

---

3 Aquí se ofrece una mirada deontológica del conflicto (Ricoeur, 1995), en la medida en que se comprende el conflicto mismo como un fenómeno de la interpretación que el relato suscita en el sujeto, como en un tercero.

En segunda instancia se revisarán algunas experiencias formativas de la Red Cultural del Banco de la República, las cuales se materializaron en piezas de creación visual y audiovisual a partir del *sentir la guerra*. Por último, a manera de cierre, se ofrecen algunas conclusiones que nos invitan a (re)pensar el sentir de otra manera, con el fin de transformar las memorias del conflicto.

### **Revisión histórica y semiótica de una realidad atravesada por la guerra: Antioquia y Medellín**

Comencemos por citar algunos casos que pueden ser útiles para llevar cabo esta revisión. Hacemos memoria (2017) es un colectivo de investigación fundado por profesores y estudiantes de la Universidad de Antioquia, en el que se hace un ejercicio organizado sobre las memorias del departamento. El colectivo hace honor a su nombre, pues no solo se queda con una mirada ecléctica de la historia de un pueblo. Por el contrario, logra acercarse a aquel escenario de vida donde la voz, la palabra y el relato transgreden cualquier otra manera de contar lo que ha sucedido y acontecido en medio de la guerra.

Un ejemplo de ello se observa bajo las voces de algunos habitantes del municipio de Amalfi, pues a través de las palabras buscan contar para vivir, contar para re-existir. Las palabras no sobran, resuenan. En la voz de Lucía Velásquez<sup>4</sup>, integrante del colectivo de Mujeres del Nordeste Antioqueño, se logran reconocer las valoraciones y emociones que implica ser mujer en medio del conflicto:

Yo creo que la paz se logra si se cumple el primer acuerdo de La Habana, que es el de tierras. Lo que más nos interesa es que se garantice la seguridad alimentaria de las campesinas, porque a las mujeres les matan el esposo o les desaparecen a los hijos y les toca irse para el pueblo a aguantar hambre y dejan las tierras solas. Queremos que las mujeres

4 Lucía fungió como testigo del trabajo de campo que adelantó el colectivo Hacemos Memoria en la investigación periodística de Esteban Tavera titulada “Las amenazas que enfrenta el posconflicto en Amalfi” (2017). Aquí se logra evidenciar el cumplimiento del objetivo principal del colectivo: hacer memoria a través de la voz de la comunidad.

tengamos derecho a la tierra, así sea a media cuadra, pero que tengamos dónde sembrar comida. (Velásquez, 2017, como se citó en Tavera, 2017)

También se encuentran en el registro de esta investigación periodística algunas reflexiones sobre cómo el fenómeno del conflicto, especialmente desde una dimensión política e histórica, se instala en las prácticas de vida de aquellos que han estado interesados en controlar la existencia de un otro a través de su historia:

Para algunos líderes sociales estas amenazas de limpieza social solo buscan amedrentar a la comunidad. Ella [Lucía Velásquez] dice que no hay razón para la desesperanza. Desde hace 40 años se dedica a la minería artesanal. Su trabajo la ha llevado a luchar por los derechos de las mujeres y de la comunidad campesina. En su organización, por ejemplo, están estudiando los Acuerdos de Paz de La Habana para exigir que se cumpla lo pactado entre el Gobierno y las Farc. (Tavera, 2017)

Es en este punto en el que la reflexión se hace evidente: ¿cómo una voz puede cargar tantas emociones?, ¿cuál es ese bagaje emocional y afectivo que cargan palabras como matar, desaparecer, aguantar, dejar?, e incluso, ¿cómo siente aquella persona que afirma, de manera resignada, que al menos tiene derecho a media cuadra de una de las calles del pueblo? ¿Cuáles son las formas materiales de aquellas emociones vivas con las que se logra sentir al sujeto en su casa, en su barrio, en su calle?

Bajo estos cuestionamientos, en clave de preguntas, se logra deconstruir el sentir del otro, abriendo un vínculo entre la forma de signar la realidad y las manifestaciones legítimas para quien acepta y concibe su vida bajo la lógica de la conflagración. Si las palabras de Lucía aguardan con fe la esperanza de un futuro más próspero y mejor cultivado, entonces, reconociendo su lugar como campesina amalfitiana, podría decirse que no solo siembra comida, sino otras maneras de cultivar, de hacer el campo, de surcar tierras y recoger frutos.

Siguiendo este argumento, la siembra no tendría el mismo color, aroma y sabor de tiempos flagelados por la guerra. Su aroma no se mezclaría con

el fétido olor que produce la descomposición de cuerpos o los coágulos de sangre que destilan las heridas aún no cerradas. Más bien, la siembra atenuaría el hecho de violencia mediante el reverdecimiento de una cosecha que se ha cultivado con más ganas, con el ímpetu de cambiar por la necesidad de no querer sentir cómo la guerra les enseñó a vivir. El aroma del café sería más intenso, su color sería más vivo, y las campesinas se deleitarían con solo tostarlo para ponerlo en el granel. Asumiendo esta nueva forma de signar la realidad, las mujeres no tendrían por qué aguantar hambre, pues la tierra les pertenecería por *sentido propio*. Sergio Márquez, director de la sede de la Universidad de Antioquia que funciona en Amalfi, explicó:

Aquí todavía hay mucho miedo de hablar de temas relacionados con el conflicto armado. Por una parte, porque esta es la cuna de varios jefes paramilitares como los hermanos Castaño; por otra, porque todavía hay grupos armados presentes en el municipio. (Márquez, 2017, como se citó en Tavera, 2017)

Al parecer, en la comunidad de Amalfi la palabra aún no es cercana para contar lo que allí ha sucedido, lo que deriva en un conflicto alrededor de qué es lo que se debe recordar. La palabra está cercada por el miedo y la intimidación de quien obliga a vivir en el encierro, de un silencio que no precisamente inspira paz y tranquilidad. ¿Cómo entender este conflicto si aún estamos en medio de estos cercos simbólicos, de un lugar sin salida donde el sentir ha cambiado? ¿Cómo configurar formas de existencia en clave de estilos de vida cuando nuestro cuerpo nos invita a narrar a partir de sus movimientos, de los colores de las frutas, de los aromas y esencias de un café, del sabor de un pan, mediante los planos fotográficos de un cuerpo ausente, y bajo la melodía de los cantos populares? ¿Acaso este fenómeno no interpela las habituales prácticas de formar para la vida?

Creemos que la comunidad está enfrentada a otras formas de sentir el espacio y el tiempo. La crisis humanitaria develó, aún más, los conflictos con los que vive cada ciudadano para poder entender su aquí y su ahora.

En el caso de los amalfitanos, si no se puede hablar para denunciar los hechos de violencia, entonces ellos tendrían que cantar, exhalar aromas que hablen de vida, pintar lo que está en gris hace tantas décadas, visualizar cómo se mueve el dolor en cada plano y toma fotográfica con los que se emprende un camino hacia la tranquilidad y el bienestar.

Estas preguntas ontológicas no solo deconstruyen la intimidad del sujeto, también aportan al cuestionamiento de la sensibilidad con la que se convoca al otro. Aquí se hace necesario entender cómo el devenir de quien ha vivido la violencia en carne propia asume otras maneras de signar la subjetividad. No se está ante un discurso historiográfico del hecho acontecido, más bien nos encontramos ante una configuración de base metafórica (Lakoff y Johnson, 1986) de aquellas emociones con las que se dialoga en el escenario de la guerra.

Cuando el relato historiográfico se pliega invariablemente a lo que se denomina historia de acontecimientos, quedamos en un presente detenido, pendientes de los escasos referentes para dar cuenta de un pasado que, en algunas ocasiones, no se quiere recordar y en el que las emociones convergen en el tiempo y el espacio para definir nuevas maneras de contar qué es la realidad.

Hacia la primera década del siglo XX, Medellín contaba con setenta mil habitantes y hacia la década de los setenta registraba en su censo poblacional un número no superior al millón doscientos mil. Un historiador podría preguntarse: ¿cuáles fueron las variables sociodemográficas que incidieron en el crecimiento exponencial de Medellín? Esta pregunta podría responderse, de manera taxativa, reconociendo el crecimiento como producto de la movilización mercantil entre los municipios de Yarumal, Jericó y Sonsón, cuando apenas la ciudad se contemplaba como una zona de tránsito y descanso por las condiciones geográficas del territorio: el Valle de Aburrá.

Aun así, la historia se queda corta en los detalles sobre las formas cómo se vivía para aquella época. Los comerciantes que transitaban por esta región vendían sus productos mediante coplas, cantos, y versos con los

cuales atraían y seducían a las personas. La melodía comenzó a surtir una especie de efecto sinérgico entre la comunidad, con la que se buscó el asentamiento de los viajeros. Con esta, cada encuentro se posicionaba como una forma de poblar la futura ciudad de Medellín. La melodía se había convertido en una forma de crear comunidad, de gestar y habitar un territorio basado en el bienestar común.

Sin embargo, entre los años 1980 y 2014, en este mismo territorio se reconocieron 132.529<sup>5</sup> personas como víctimas del conflicto armado, el cual había explotado a manos del cartel de Medellín. Los cantos dejaron de ser armónicos. Por más de que los maestros se gastaran horas planeando clases con coplas y versos, los estudiantes se resistían a cantarlos, a entonarlos. ¿Cuál fue la razón de esta desmotivación? ¿Cómo cantar en medio de la guerra? Es posible que para maestros, estudiantes y la comunidad en general la guerra no fuera melodiosa, no pudiera cantarse, y que los ánimos no fueran los mismos que habían tenido los colonizadores de estas tierras.

Siguiendo esta argumentación, se llega a una primera pregunta ontológica con la que se (de)construye el ser, en cuestión de su práctica de vida, y fragmenta el discurso historiográfico del acontecimiento: ¿a qué suena la guerra? Adelantemos la respuesta a esta pregunta bajo el siguiente caso. Instalándonos en el plano local –Comuna 13, San Javier de Medellín–, esa reconfiguración de la historia basada en los acontecimientos nos muestra dos sucesos claves: el primero es la toma de este sector de la ciudad a inicios de los ochenta por el proyecto de una insurgencia guerrillera; la cual buscó instalar la lucha urbana como una forma legítima de vida para la comunidad. En este escenario hacen presencia las Milicias Populares de las FARC, el ELN, los Comandos Armados Urbanos (CAP) y los grupos paramilitares que habían tomado la zona como territorio de expansión ante el inminente tráfico de estupefacientes y el control de las salidas portuarias en el departamento, tal como sucedía con las Autodefensas Campesinas de Córdoba y Urabá y su relación directa con los Grupos de Autodefensas Urbanas (GRAU).

5 Según cifras oficiales suministradas por el Observatorio de Memoria y Conflicto del Centro Nacional de Memoria Histórica y de la Unidad para la Atención y la Reparación Integral de Víctimas (UARIV), se calcula que en Medellín, entre 1980 y 2014, al menos 132.529 personas fueron víctimas reconocidas del conflicto armado (CNMH, 2017).

El segundo suceso se sitúa en las últimas décadas del siglo XX e inicios del XXI, cuando se terminó de asentar el proyecto paramilitar en la comuna. Para ese entonces, las instancias gubernamentales del departamento de Antioquia y el municipio de Medellín respaldaron la tarea de evacuar a las milicias populares del sector, colocando de referente a la ciudad y a la comuna como un escenario idóneo de la política de Seguridad Democrática. Vale la pena mencionar que los paramilitares también buscaban dicho cometido en la comuna. Así se instala la estrategia militar denominada Operación Orión, dirigida por el General Mario Montoya el 16 de octubre de 2002, pasados dos meses de la posesión presidencial de Álvaro Uribe Vélez para el periodo 2002-2005.

En estos dos sucesos el desplazamiento de las personas fue masivo. No existía razón alguna que motivara a los habitantes de la comuna a arraigarse y asentarse en ese territorio. Los cantos se convirtieron en prosas de muerte. Los jóvenes le cantaban a la muerte, le cantaban a la zozobra de la guerra. Aquí vale la pena recordar algunos fragmentos del rap *Las ventas*, compuesto en 2015 por el colectivo Oiga Morocho!<sup>6</sup>, que sonaba así:

Una vez que ya uno grita: ya será tu día.  
 Ya me es igual lo que se diga,  
 sin duda en las mañanas más miedo que risas y ganas.  
 Comienzan las llamadas a horas muy temprano.  
 No quiero saber más, yo me debo ir de aquí.  
 Para cuando llegue el día y no tenga más a dónde ir.  
 Sin más, callar, a las ventas a apartar,  
 se fue muy largo el día, ¿Que nos pasó ahí?  
 Como ya quien sabe, la pasta ya se fue,  
 ojalá la pena valga y no tenga que decir:  
 sin más, atrás, al tiempo depurar.

6 El colectivo se fundó en el año 2015, específicamente un año después del asesinato de Juan Camilo Giraldo, llamado "Morocho" por diversos líderes sociales de la comuna. Juan Camilo fue asesinado a sus catorce años de edad, el 10 de enero de 2014. Hacía parte del semillero cultural Semillas del Futuro (Teledellín, 2014). Para más información, puede consultarse el sitio web del colectivo: <https://oigamorocho.bandcamp.com/>

Si bien ya dicho estaba, él me dijo a mí:  
¡Las ventas! (Bandcamp, 2015)

A eso sonaba la guerra en la comuna. El canto se había resignificado; ya no quedaba nada de la sinergia y el bienestar colectivo que inspiraban la melodía del transeúnte, del comerciante viajero que trasegó los caminos del Valle de Aburrá hace más de cien años. Para aquel momento, la guerra se había sonorizado; podía escucharse, convirtiendo el canto en un resguardo del conflicto, como una posibilidad de (re)existir. De esta manera se configuró un lugar íntimo que buscaba huir desesperadamente de las operaciones militares que pusieron a Medellín en el ojo del conflicto armado.

Marcelo Pimienta, conocido como “Chelo” en la comuna, fue asesinado el 5 de agosto de 2010 en el sector de La Floresta de la ciudad de Medellín. Él era compositor e improvisador de canciones de hip-hop y fundador del grupo Esk-lones<sup>7</sup>. Le gustaba cantar porque en la comuna no le permitían hablar. Su ritmo era más armónico que el del colectivo Oiga Morocho! ¿Qué diferencia la armonía entre un canto y otro? Las respuestas yacen en las manifestaciones que el sujeto buscó proyectar durante su tiempo de vida en este plano de existencia física puesto que, tal como él lo decía en sus últimos encuentros juveniles antes de ser asesinado: “Yo se las canto al que no quiere escuchar, ahí quedan resonando en el tiempo” (M. Pimienta, comunicación personal, 13 de octubre de 2009).

Se avecina una tormenta anuncia mi alma,  
cansado estoy de ahogar penas.  
En compás y en calma,

7 Esk-lones es un grupo de hip-hop fundado en 2005 en Medellín por Marcelo Pimienta Sánchez, “MC Chelo”, David Fernando Romero Galindo, “el Gordo” (asesinado en 2011), Juan Camilo Posada, “Radio MC”, “MC Teo”, “El Vale”, “Tat’s”, “ESK”, “MC Fafo”, “MC Pipe” y “Doble A”. Se conocieron a finales de 2005, se hicieron amigos y compartieron sus formas de pensar. Para esta época, las manifestaciones artísticas, tales como el rap, eran populares en la Comuna 13; muchas de ellas fueron perseguidas por los Grupos de Autodefensas Urbanas GRAU y Comandos Armados Urbanos (CAP) hasta la actualidad. Su único medio de expresar el inconformismo era el ritmo callejero, pues en este habían encontrado una melodía con la que se podía hacer una manifestación pacífica. Cada uno de los integrantes tenía conocimiento de lo que era la cultura del hip-hop y se convirtieron en referentes de este género musical dentro de la comuna a inicios del siglo XXI (BuenaMúsica.com, 2020).

un nudo en mi garganta mi vos quebrada  
 es el pronóstico que tengo en mi vida nublada.  
 El egoísmo del humano causa el problema  
 y como soy de carne y hueso no va la cadena,  
 mientras se riegan los renglones  
 como sangre en el asfalto,  
 gritos de horror alrededor de un mundo  
 hundido en llanto. (Lágrimas de Esk-lones, 2009)<sup>8</sup>

Sintamos las palabras de “Chelo”: ¿qué es lo que queda resonando?, ¿la guerra puede resonar?

Todos estos casos nos demuestran que el conflicto armado ha tomado otras dimensiones. La dimensión sensible es una de ellas. Con esta se abre la discusión sobre cómo se puede sentir la guerra mediante piezas de creación, con las cuales, más allá de hacer una apuesta artística, se nos invita a cavilar por aquellos espacios formativos con los que una persona configura esas otras entidades y universos simbólicos, y, así mismo, contribuye al rediseño del discurso histórico que busca ser atravesado por los afectos.

## ¿CÓMO SENTIR LA GUERRA? LA CREACIÓN COMO UN ESCENARIO PARA RESIGNIFICAR LA VIDA

Las directivas de la Red Cultural del Banco de la República de Colombia han estado interesadas desde 2014 en promover encuentros a través del diálogo fraterno y unísono para sentir la paz. La red ha promovido el proyecto denominado “La paz se toma la palabra”<sup>9</sup> (2014) en el marco de las

8 Véase el video de la canción en el siguiente enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=nDOfy3KlhQM>

9 “La paz se toma la palabra” es un programa que nace en el año 2014 alrededor de diferentes encuentros visuales y plásticos, conferencias, conversaciones y lecturas públicas con importantes figuras del arte y la cultura alrededor de la paz en Colombia. Su propósito principal es la inspiración de los colombianos en el proceso de construcción de paz y reconciliación. Los invitados han abordado en conferencias temas tan diversos como Arte y resiliencia; Posconflicto: derecho y perdón; Democracia y pasiones; Mujeres constructoras de paz; Paz sostenible: teología y política; Paz y Justicia: lecciones por aprender de Sudáfrica, Ruanda y los Balcanes; Hacer las paces con la naturaleza; la Encíclica Laudato, el Sí del Papa Francisco y El Canto III de la Iliada. Estas conferencias

negociaciones que realizó el gobierno colombiano con las desmovilizadas Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia FARC.

En este contexto, hablar de la paz en Colombia no presupone la ausencia de conflictos, ni la aplicación de otros modelos políticos o sociales en los que la guerra cobró vidas humanas. Hablar de paz implica repensar la historia en clave de aquellas manifestaciones que dan cuenta de cómo ha cambiado nuestra forma de sentir la vida. Además de la voluntad política y de los cambios sociales que se requieren para generar procesos de paz, esta iniciativa se ha acercado a los significados que pueden tener las palabras, las imágenes y los cuerpos con los que se nombra esa realidad.

Para el año 2019, la división cultural del Banco de la República se acercó a este objetivo en las ciudades de Cali y Medellín, por medio de la investigación sensible (Urueña, 2020, como se citó en Castiblanco y Wilches, 2020). En el taller denominado “¿Cómo resignificar la violencia en medio del conflicto armado?” se materializaron algunos ejercicios de creación, en los que los asistentes antepusieron sus sentimientos para la realización de piezas visuales, audiovisuales, plásticas y performativas.

Tal como se propone en la iniciativa, se debe “corporeizar la existencia” (Lotman, 1996). La modalización es un fenómeno semiótico que implica comprender los modos<sup>10</sup> en los que se suscribe el acto de vivir. Los asistentes al taller se preguntaron por las emociones que han afectado su concepción del tiempo y el espacio, especialmente cuando están atravesados por esos modos que buscan hablar de violencia y todos sus derivados ontológicos.

---

y conversaciones son herramientas muy útiles para generar diálogos y reflexiones alrededor de la guerra y su dimensión sensible. Las experiencias citadas son referentes para demostrar cómo se llevan a cabo creaciones sensibles alrededor de la memoria, más este ensayo solo las trae a colación para su ejemplificación. Por tanto, no constituye un resultado final de las experiencias en este respectivo programa.

10 La fundamentación de la modalización semiótica que plantea Pardo (2012) permite reconocer que el sentido, como producto primario del acto perceptible del ser humano, es sistematizado y codificado para tomar forma de existencia. A esto se le conoce como un modo con el que se signa la realidad.

Por el momento, las preguntas se modalizan<sup>11</sup> en planos, colores, figuras, voces, cuerpos, acciones, movimientos de cámara y escenarios con los que se va delimitando la creación. Según esto, el ejercicio del hacer creación se configura como un proceso sinestésico con el que el sujeto pueda signar su realidad. Cada sujeto crea su introspección a partir de su reflexión ontológica.

En *Pared, pintura e hilo* (Banco de la República, 2019), Alejandra Torres nos cuenta cómo el mudar de piel es síntoma, es índice del despojo, del desplazamiento humano. El mudar de piel existe porque hubo una acción que le obligó a un alguien (o algo) a despojarse de su ser para buscar el cambio en sí. ¿Cómo se teje el recuerdo? Para responder esto, ella y otros integrantes de la iniciativa se propusieron recoger cada rastro de piel (capas de pintura) de la ciudad de Cali y con ellos hacer una creación plástica tejida sobre los cambios que ha vivido la ciudad en medio de las guerrillas urbanas. ¿Se imaginan cómo se puede tejer una frágil y poco profunda capa de pared?

**IMAGEN 1. FOTOGRAMAS DEL VIDEO QUE PRESENTA LA ACCIÓN PERFORMATIVA "PARED, PINTURA E HILO"**



Fuente: Banco de la República, 2019.

11 La modalización se comprende como el mecanismo sógnico –sistema de significación– en el que el concepto se materializa y existe. El modo es una sistematización del sentir en signos: visual, sonora, corpórea, gustativa, audiovisual, físico-material u objetual y performativa. En la actualidad, los conceptos se manifiestan multimodalmente. Véase Pardo (2012), para mayor información.

El mudar de piel es síntoma, índice del despojo, del desplazamiento humano. Recojo, día a día, todas las capas de pintura que se caen de las paredes por donde camino. Esto lo hago después de haber sido despojada de mi casa, en el oriente de Cali, por grupos armados al margen de la ley. Me propuse recoger cada capa de pintura como el recuerdo del lugar al que no volveré. Me he propuesto coserlas mientras me pregunto: ¿es posible coser lo que se ha caído por la opresión? (A. Torres, comunicación personal, 7 de diciembre de 2019)

El hacer creación se convierte en un ejercicio introspectivo con el cual se busca (re)fundar los principios del ser y el estar, al igual que sus significaciones. La creación se convierte en aquel escenario con el que se privilegia el ensimismamiento como la trascendencia del ser. En “E.P.S. (Es parásito social)” (2019) de Daniela Vargas Victoria y Germán García Orozco, el sujeto busca dejar el ensimismamiento del hecho causado por la corrupción en Colombia, y decide darle color y estructura a la corrupción. De esta manera, la corrupción podrá verse y tocarse ante la imposibilidad de evidenciarla en el actual sistema político y burocrático que rige en Colombia.

Este montaje es muy inquietante pues uno de sus creadores se puso en la tarea de reunir, una a una, las respuestas que había recibido de su entidad prestadora de salud durante más de un año –mediante una acción de tutela<sup>12</sup>– la cual instauró en un juzgado civil colombiano por la no realización inmediata y urgente de un procedimiento médico. Con un marcador, este sujeto se propuso rayar cada información reiterativa, innecesaria y poco concluyente con la que se invisibilizó su solicitud ante la justicia. Cada rastro que deja a los ojos del espectador reduce el hecho burocrático y deja a la vista la corrupción con la que se lucró la entidad a partir de su estado de convalecencia. Un posible lector, no informado del proceso creativo pero que accede a la obra, puede deducir que aquello que carcome a Colombia no son las pandemias ni los virus: es la corrupción encerrada en casa.

<sup>12</sup> Mecanismo jurídico de reclamación ante la justicia colombiana, reconocido en el artículo 86 de la Constitución Nacional de Colombia (Secretaría General del Senado, 1991).

## CONCLUSIONES PARA (RE)PENSAR EL SENTIR Y TRANSFORMAR NUESTRAS MEMORIAS

El tercer momento nos invita a intuir sobre ese carácter sensible del hacer memoria en nuestros tiempos. No basta contar la historia, denunciarla, e incluso requerir de ella una revisión minuciosa y crítica, en especial de todo aquello que se ha proferido y se ha dicho en nombre del conflicto armado colombiano. Hacer memoria se configura como una modalización semiótica del ser. Si la creación es la existencia misma de una memoria que adolece y enluta al país, entonces, ¿por qué la memoria no se considera como parte de la existencia de ese ser que la habita y que convive con ella?

Para empezar a hablar de memoria se hace relevante cavilar sobre algunas sugerencias planteadas por Francisco Ortega (2008), con el fin de reconocer el origen de la discusión que se aduce sobre este concepto. Sea como el hecho que acontece (*geschichte*) o el relato de lo que sucede (*histoire*), la memoria no se desprende de la dimensión sensible con la que el sujeto la acoge para habitar su(s) lugar(es). Esta disyuntiva exhibe la problemática sobre el recuerdo sensible en el lugar del acontecimiento (Ricoeur, 1997); lo emotivo en la voz de quienes sobrellevaron y representaron sus prácticas de vida como transformaciones del escenario social que afectó su manera de sentir y signar la realidad. De esta primera reflexión resultan algunos interrogantes: ¿cómo sonorizar la historia de aquellos que no tuvieron –o no tienen– voz en estos sucesos?, ¿cómo pintar recuerdos donde aún se huele la violencia?, ¿a qué velocidad se expande el miedo y el olvido en una comunidad?, ¿a qué sabe la privación de la libertad?

La memoria se configura como aquel intersticio entre la capacidad de sentir (una) realidad y la configuración de un signar cultural y socialmente el lugar de un algo o un alguien. La memoria acude a los principios de la creación en el arte, en la medida que logra establecer la acción de “sentir” como aquel momento previo con el que se logra sedimentar y materializar –en cuestión de signos– la práctica humana y su correlato histórico.

Inicialmente, la creación le permite al sujeto la posibilidad de entender cómo se materializa la memoria, cómo esta afecta su forma de signar. El relato se convierte en metáforas vivas (Ricoeur, 1997) con las que se pretende signar cada una de las memorias manifiestas en el acto de creación. Esta base de la creación sensible para hacer memoria se plantea en el interrogante ¿cómo siente el otro?, a diferencia de otras prácticas artísticas que pueden estar más cercanas a preguntas tales como, ¿quién es el otro?

La “narrativización del acontecimiento” (Ortega, 2008, p. 45) asume la sensibilidad y la emocionalidad de quien vive una práctica cotidiana como expresión de la realidad de quien lleva a cabo esta práctica. En Colombia, la violencia se ha configurado como el sentir y pensar en tiempos de crisis (Fals Borda, 1994; Pecaut, 2001 y Echandía, 2001), pues para la década de los noventa la cotidianidad estaba marcada por la presencia del color de la sangre, el peso de la muerte y la (des)movilización, y el desplazamiento del ciudadano. La realidad se lee a través de sus propios signos; lo sensible faculta a la persona la posibilidad de entender su vida a través del cristal que la violencia dejó.

Tal vez no sea ajena la apreciación de Fals Borda (1994) cuando comprende que la violencia se cristaliza en medio de la acción ciudadana, y tiene mucha más fuerza cuando se dice que duele más la indiferencia que el disparo de un arma. La metáfora del cristal en Fals Borda (1994) va mucho más allá de un planteamiento conceptual sobre la experiencia de vida en Colombia; esta metáfora solo busca nombrar lo que se siente respecto al hecho de violencia.

Por tanto, somos violencia, el sentir se configuró así y negarlo sería contraproducente, pues desconocería aquellas bases memoriales en las que el dolor y la angustia de un otro se encarnaron en cicatrices, cuerpos desmembrados y lágrimas mezcladas con sudoración y sangre. ¿Por qué desconocer nuestro pasado cuando se necesita para encaminar un futuro? Si Fals Borda (1994) dijo alguna vez que la violencia se “estructuraliza” en el actuar del ciudadano, es porque no solo buscaba categorizar un problema social, sino, por el contrario, sus palabras desean materializar

ese sentir en medio de la violencia, proponiendo que vivimos rodeados de una realidad que huele a sangre, que se pinta con el dolor del otro y que hace parte de nuestra existencia humana en sí.

Por lo tanto, la memoria en Colombia debe asumirse como una modalidad narrativa, de carácter sensible, de quienes padecieron el conflicto, permitiendo con ello la activación de emociones en cada uno de los ciudadanos que entran en contacto con las metáforas mencionadas para reinventarse su existencia. Estas metáforas también logran encontrar un lugar –casi de refugio– en la creación artística, pues a partir de ellas se lleva a cabo la creación en medio de la crisis.

Cada memoria narrativizada se comprende como mecanismo con el cual se desea sentir, pensar y conocer lo que sucede en el país a nivel histórico e íntimo, con lo que se busca superar un pasado. En últimas, la memoria es aquel trayecto al cual el sujeto se adhiere con mucha fuerza para resistir en medio del dolor. *Recordar es vivir* cuando se logra comprender que aquello que se sintió en aquel pasado fue materia para la creación de paz y bienestar en colectividad. La memoria es de todas y todos y responde a nuestro carácter más inherente del sentir humano: crear para vivir.

## REFERENCIAS

- Banco de la República. (2019). *Pared, pintura e hilo*. [Instalación]. Proyecto La paz se toma la palabra. <https://www.banrepultural.org/noticias/manifiesto-vivo-metaforas-de-paz>
- Bandcamp. (2015). *Las ventas (Gallo Marciano)*. <https://oigamorocho.bandcamp.com/track/las-ventas>
- BuenaMúsica.com (2012). *Biografía de Esk-Lones*. <https://www.buenamusic.com/esk-lones/biografia>
- Castiblanco, A. y Wilches, J. (2020) *Criaturas en el encierro: reflexiones en tiempos de coronavirus*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. [https://www.academia.edu/42870440/La\\_anosmia\\_o\\_la\\_p%C3%A9rdida\\_del\\_sentir\\_para\\_hacer\\_memoria\\_en\\_tiempos\\_de\\_crisis?email\\_work\\_card=thumbnail-desktop](https://www.academia.edu/42870440/La_anosmia_o_la_p%C3%A9rdida_del_sentir_para_hacer_memoria_en_tiempos_de_crisis?email_work_card=thumbnail-desktop)

- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2017). *Medellín: Memorias de una guerra urbana*. CNMH. [http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes-accesibles/medellin-una-guerra-urbana\\_accesible.pdf](http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes-accesibles/medellin-una-guerra-urbana_accesible.pdf)
- Echandía, C. (2001). La violencia en el conflicto armado durante los años noventa. *Revista Ópera* 1(1). Universidad Externado de Colombia.
- Fals Borda, O. (1994). *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis*. Tercer Mundo.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1986). *Metáforas de la vida cotidiana*. Ediciones Cátedra.
- Lotman, I. (1996). *La semiosfera I: Semiótica de la cultura y el texto*. Trad. Desiderio Navarro. Frónesis Cátedra, Universitat de Valencia.
- Ortega, F. (2008). Violencia social e historia: el nivel del acontecimiento. *Revista Universitas Humanitas*, 66, (julio-diciembre), 31-56.
- Pardo, N. (2012). *Discurso en la Web: pobreza en Youtube*. Universidad Nacional de Colombia.
- Pecaut, D. (2001) *Guerra contra la sociedad*. Espasa.
- Pipechelo. (2009, 5 de junio). *Esk-lones (Lágrimas)*. [Archivo de Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=2v1gKHWhImw>
- Secretaría General de Senado. (1991) *Constitución Política de Colombia 1991*. [http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion\\_politica\\_1991.html](http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991.html)
- Tavera, E. (2017, 7 de noviembre). *Las amenazas que enfrenta el posconflicto en Amalfi*. Universidad de Antioquia. <http://hacemosmemoria.org/2017/11/07/las-amenazas-que-enfrenta-el-posconflicto-en-amalfi/>
- Telemedellín. (2014, 12 de enero). *Murió 'Morochó', rapero de 14 años de la Comuna 13*. <https://telemedellin.tv/murio-morocho-rapero-de-14-anos-de-la-comuna-13/>

# Pedagogía del silencio en lugares y museos de la memoria: formación y justicia anamnética a partir del encuentro con el ausente<sup>1</sup>

**LUZ MARINA LARA<sup>2</sup>**

**ÓSCAR JULIÁN CUESTA<sup>3</sup>**

## RESUMEN

El artículo propone una pedagogía del silencio para la formación de sujetos y la consecución de justicia anamnética a partir del encuentro con el ausente en los lugares y museos de la memoria. Para ello, el texto se desarrolla en dos ejes. En el primero se aborda la formación de subjetividades anamnéticas para una justicia anamnética, a partir del estatuto epistemológico y político de la memoria. En el segundo se aborda la poética del silencio y su capacidad de interpelación, lo que permite describir su potencial para desencadenar el acontecimiento ético de hacerse responsable por la memoria de los ausentes. Se concluye que los lugares y museos de memoria se presentan como escenarios propicios para la pedagogía del silencio, pero que estos deben ser dispuestos para que los sujetos escuchen y se dispongan a ser interpelados por el que ya no está presente a causa del conflicto armado.

---

1 Este ensayo es una reflexión resultado de inquietudes personales, la dirección de tesis de grado e intereses investigativos de la línea *Educación para la convivencia escolar y social* del grupo Formación, subjetividades y políticas.

2 Doctora en Educación, profesora asociada del Departamento de Formación de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. Correo: laral@javeriana.edu.co

3 Doctor en Conocimiento y Cultura en América Latina, profesor asistente del Departamento de Formación de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. Correo: ocuesta@javeriana.edu.co

**Palabras claves:** anamnesis, justicia, víctimas, silencio, lugares de memoria

## ABSTRACT

The article proposes a pedagogy of silence for the formation of subjects and the achievement of anamnestic justice from the encounter with the absent in the places and museums of memory. For this, the text is developed on two axes. In the first, the formation of anamnestic subjectivities for an anamnestic justice is addressed, based on the epistemological and political statute of memory. In the second, the poetics of silence and its capacity for interpellation are addressed, which allows describing its potential to trigger the ethical event of taking responsibility for the memory of the absent. It is concluded that the memory places and museums are presented as propitiatory scenarios for the pedagogy of silence, but that these must be arranged so that the subjects listen and prepare to be questioned by the one who is no longer present because of the armed conflict

**Keywords:** anamnesis, justice, victims, silence, places of memory

## INTRODUCCIÓN

**“Allí aprendió a vivir María  
después que el ángel la dejó.  
Sin saber decir palabra  
sin poder decir que no.**

**Allí entendió que los silencios hablan  
y que las palabras, a veces, callan.  
Que vivir no requiere saber y ganar,  
sino solo aprender a escuchar”.**  
(Lázaro, 2019)

Los ausentes víctimas del conflicto armado nos interpelan. Su silencio sepulcral es un llamado gélido para el que solo son posibles dos respuestas:

volver indiferentes la espalda y permitir cínicamente que retumbe el olvido o, por el contrario, atender su reclamo y responsabilizarse éticamente acogiendo su memoria.

Este texto es explícitamente un compromiso con la segunda respuesta: aceptamos la interpelación de los ausentes y lo hacemos en pos de la justicia anamnética y de reivindicar éticamente a los que ya no están, pero cuya no-presencia es un hilo estructurante de la memoria, la verdad, la reparación y la no repetición.

Tal compromiso lo asumimos desde el campo pedagógico. De allí que proponemos una pedagogía del silencio para los lugares y museos de la memoria que permita la consecución de la justicia anamnética y una formación de sujetos a partir del encuentro con los ausentes víctimas del conflicto armado.

Entendemos que la pedagogía del silencio puede ser comprendida como la formación de sujetos a partir de organizar condiciones para que su subjetividad sea afectada por la interpelación que trae el silencio de los ausentes, lo cual exige una actitud de escucha empática que desemboca en hacerse responsable por la ausencia del otro.

Para desarrollar la propuesta, el artículo se organiza en dos ejes: *Hacia una justicia anamnética*, y *Memoria como poética para una pedagogía del silencio en los lugares de memoria*. En el primer eje se expondrán los conceptos de amnesia (olvido) y anamnesis (recuerdo) como constitutivos del estatuto epistemológico de la memoria, por lo que se discutirán elementos teóricos subyacentes a las ciencias sociales y humanas, ya que son los campos disciplinares desde donde se enuncia este debate.

Posteriormente, se analiza la importancia de la formación anamnética y su incidencia en la subjetividad, por lo que se hace necesario planificar socialmente prácticas educativas que tengan como propósito la memoria del conflicto y sus víctimas para así responder éticamente al llamado de "Nunca más" y evitar el olvido.

En un tercer momento se plantea la justicia anamnética como la justicia de los ausentes, que parte del hecho de que en el pasado se cometió una injusticia que nos reclama probidad, toda vez que no ha prescrito, por lo que es necesario mantener el recuerdo para que el reclamo de los ausentes sea atendido y reivindicado.

Una vez analizados los conceptos de memoria y justicia anamnética, se desarrolla el segundo eje, que inicia preguntando por el lugar del silencio en la formación de la memoria y de qué manera se podría tener en cuenta en una propuesta pedagógica a partir del silencio de los ausentes. Par ello se argumenta que el silencio es una interpelación que de suyo es vaga e imprecisa, pero que por esa misma condición es potente. De hecho, allí radica su poética. Sin embargo, para que esta interpelación resuene es necesario que el sujeto se deje afectar, valga decir, se disponga a escuchar el silencio.

Finalmente, el artículo explica que para que la pedagogía del silencio sea posible en los lugares y museos de memoria, es necesario que estos presenten espacios para que los visitantes se puedan dejar interpelar por los ausentes, y para ello es clave no prefigurar la interpretación del conflicto, sino que sea el sujeto quien experimente el acontecimiento ético de hacerse responsable de la no-presencia del otro.

## HACIA UNA JUSTICIA ANAMNÉTICA

### AMNESIA Y ANAMNESIS COMO ESTATUTO EPISTEMOLÓGICO DE LA MEMORIA

Los desarrollos epistemológicos y metodológicos de las ciencias sociales y humanas del siglo XIX plantearon un estatuto epistemológico para la memoria en dos planos: el de la realidad del mundo social y los objetos, y el de la representación del conocimiento social y de los sujetos. De acuerdo con Adrián Serna (2009):

De este doble cauce procedió una memoria sin individuos (o sin sujetos o agentes concretos) o unos individuos sin memoria (o sin memorias fácti-

cas). En consecuencia, los estudios terminaron encaminados a constreñir a la memoria a la representación objetiva de la ciencia para acceder a la realidad o a liberarla a la representación subjetiva o intersubjetiva de los sujetos o agentes sociales en detrimento de la realidad en sí misma. (p. 16)

Ahora bien, esta última representación referida a lo subjetivo o intersubjetivo tuvo resonancias a nivel epistemológico y teórico en la representación colectiva. Para su comprensión, es necesario que aclaremos las diferencias entre las teorías del conocimiento del mundo social y las teorías del mundo social. Siguiendo a nuestro autor, las teorías del conocimiento del mundo social involucran los paradigmas que han definido el qué, el cómo, el por qué y el para qué se conoce este mundo, y en este orden epistemológico la representación define un modo de conocimiento del mundo social. “El positivismo consideró que la ciencia, por efecto del método científico, estaba en capacidad de representar verdaderamente la realidad, a diferencia del sentido común, que, sin método alguno, solo podía representar parcial o sesgadamente la realidad” (Serna, 2009, p. 16). De otro lado, las teorías del mundo social plantearon unas formas de comprensión del mundo caracterizadas por referentes de pertenencia social, cohesión, lazos de solidaridad entre los individuos y de construcción de vínculos con el mundo social, como una representación colectiva de orden teórico.

Esta premisa epistemológica que separó al sujeto del objeto tuvo a su vez resonancia en una premisa metodológica: separó el lenguaje corriente del especializado, en donde la memoria –como propiedad de las cosas– se basó en un lenguaje especializado, plagado de categorías para representar la realidad, mientras que en el caso de la memoria como atributo subjetivo e intersubjetivo, al ser expresada en un lenguaje corriente, representaba una imagen opaca de la realidad, puesto que se basaba en recuerdos de la realidad que eran el producto de la represión histórica y social.

En consecuencia, metodológicamente, en términos investigativos el lenguaje adquirió dos naturalezas: por un lado, un lenguaje especializado a partir de informantes subordinados al investigador social, quien trabaja con cuestionarios estructurados y luego reduce este lenguaje a categorías

para acceder a la realidad total a partir de un contexto. De otro lado, un lenguaje que representaba la realidad a partir del testimonio de múltiples voces de los sujetos, con múltiples versiones y con visiones distintas de la realidad, que expresaban cohesiones y solidaridad social, como también, condiciones de enajenación y alienación.

De esta manera, unas tendencias promovieron a la memoria como un recurso de mantenimiento social, y otras, como un recurso para conquistar la conciencia de grupo frente a las contradicciones y conflictos sociales. Ahora bien, estas consideraciones políticas sobre el estatuto de la memoria le otorgaron lugares diferentes a la amnesia (olvido) y a la anamnesis (recuerdo), subordinándola o no a los discursos racionalistas y a los lenguajes de la memoria.

En este devenir durante tantos años, Serna (2009) señala que la memoria ha desafiado el racionalismo de la ciencia y su contrastación científica con las certezas de la memoria de los sobrevivientes del terror que han vivido sociedades enteras; la vindicación de las formas orales frente a la pretensión de subordinación que querían imponer las formas escritas como único recurso para crear sentido histórico; de una concepción de memoria que la tildaba como un lugar sin historia e invisible en la historia nacional a su vindicación como memoria contrahegemónica con su propia historicidad y agencia frente al patrimonio cultural. Más recientemente, en medio de los procesos de verdad, justicia y reparación, ha desafiado las concepciones de una memoria frágil que limita su condición como instancia de conocimiento y de deber de justicia, hacia una memoria que visibiliza los acontecimientos para aportar a la reconciliación en el país y los derechos de las víctimas, posicionándose en el centro de las políticas públicas y de la institucionalidad.

Aquí, sin duda, han surgido nuevos frentes problemáticos para el estudio de la memoria que desbordan los encuadres que le otorgaron las ciencias sociales y humanas y “dentro de los aspectos más complejos que deben enfrentar estos estudios están no solo las amnesias y las anamnesis, sino igualmente las amnistías” (Serna, 2009, p. 22), que se constituyen

en desafíos actuales para los estudios e investigación de la memoria en nuestro país.

Para aproximarse a la elaboración de un concepto de justicia anamnética, esta obra colectiva propone beber de otras fuentes distintas de aquellas a las que suelen recurrir las teorías convencionales de la justicia. Se trata de autores que no encontraremos en ningún compendio habitual de dichas teorías: F. Rosenzweig, W. Benjamin, M. Horkheimer, Th. W. Adorno, B. Brecht, E. Levinas y J. Derrida. Los análisis de sus aportaciones nos acercan a un concepto de justicia que se interroga por los derechos negados en el pasado, por la vigencia del daño que sufrieron las víctimas inocentes, por los vínculos entre la injusticia presente y la pasada

### **FORMACIÓN ANAMNÉTICA DE LA SUBJETIVIDAD**

Luego de tantos años de violencia en el país, ya no podemos ver la realidad con los mismos ojos de siempre ni somos los mismos; por tanto, no podremos educar de las mismas maneras como lo hacíamos antes. Todo ahora es distinto, en especial para las víctimas, pues quedan en su memoria las huellas de un pasado violento y en cierta medida, como lo señalan Bárcena y Mèlich (2001, p. 20), “somos lo que recordamos” y ese recuerdo o anamnesis configura nuestra identidad y nuestra subjetividad, puesto que no nos resignificamos en el vacío sino sobre los recuerdos. Todorov (1999, p. 319) nos dice que “estamos hechos de pasado, y volverlo inteligible es también tratar de conocernos mejor”, y si queremos hacer inteligible el pasado y hacer presente lo ausente, se hace necesario pensar la formación de los sujetos a partir de los trabajos de la memoria como los llama Elizabeth Jelin (2001).

De ahí que acudamos a la memoria como ese puente entre pasado y presente, entre el mundo de los muertos y los vivos a decir de Bárcena y Mèlich (2001, p. 22), para ponernos en contacto con los que ya no están y conocer su historia, la historia de los vencidos, de las víctimas. Por ello, es posible afirmar que el pasado es materia de un aprendizaje cuyo objeto somos nosotros mismos, razón por la cual no es posible educar sin acudir

al recuerdo “y, junto a ello, el compromiso por asentar la construcción de la sociedad en una cultura anamnética, una cultura de la memoria” (Bárcena y Mélich, 2001, p. 26), y formar comunidades de memoria que cuenten su historia para no olvidar su pasado.

Ahora bien, la memoria no se produce en el vacío; nos afecta, no nos deja igual y, por lo mismo, configura nuestra subjetividad y así como nos ilumina también nos permite deconstruir, resignificar, romper esquemas. Para formar en un “Nunca más”, para no olvidar y para que se haga justicia, se hace necesario que la formación de la subjetividad sea anamnética. Bien nos advierte Paul Ricoeur (1996) en el III tomo de su obra *Tiempo y Narración* que “hay crímenes que no deben olvidarse, víctimas cuyo sufrimiento pide menos venganza que narración. Solo la voluntad de no olvidar puede hacer que estos crímenes no vuelvan nunca más” (p. 912).

Y esta formación anamnética de la subjetividad es a la vez una formación para responder de manera ética a la realidad, como alguna vez lo propuso Adorno. Para ello, Martha Tafalla (2003) nos aclara que en primer lugar nuestra respuesta a la realidad debe ser de rechazo y denuncia ante el sufrimiento, es decir, debe ser una *respuesta negativa*; así mismo, esta respuesta debe ser desde nuestro sentir, desde el estremecimiento de nuestro cuerpo ante el dolor y el sufrimiento ajeno, es decir, una *respuesta mimética*. Estas dos respuestas, negatividad y mimesis configuran una postura moral ante el mundo; sin embargo, no son suficientes ante el pesimismo y la impotencia que nos embargan, faltándonos la esperanza de que estos impensables no se repitan, ante lo cual Adorno propone a *la memoria*.

De esta manera, negación, mimesis y memoria comprenden el Imperativo Categórico de Adorno y la exigencia que nos impone e interpela “es justamente que nos hagamos cargo del tiempo, que el pasado no se cierna como la desesperanza del porvenir. Y para que el pasado no reaparezca hay que conducirlo a su lugar: la memoria, porque ella puede liberar al futuro” (Tafalla, 2003, p. 137). En últimas, todo lo que nos pide Adorno es amar a los otros como si estuvieran muertos, con un amor desintere-

sado y que “practiquemos una solidaridad mimética que se extienda en el tiempo” (Tafalla, 2003, p. 150) y nos permita ampliar nuestro sentimiento del “nosotros” hacia quienes concebimos como ellos y no como nosotros (Rorty, 1991).

### MEMORIA Y JUSTICIA ANAMNÉTICA

De la mano del filósofo Reyes Mate haremos esta aproximación a la justicia anamnética, la justicia de las víctimas, de los ausentes, de los que ya no están, a través de la memoria, partiendo de la premisa que hablar de la actualidad de sus derechos es hablar de justicia, y reconocer que en el pasado se cometió una injusticia que no ha prescrito y que reclama justicia, como también lo señalaron Theodoro Adorno, Walter Benjamin, Fernando Bárcena, Joan Carles Mèlich, entre otros.

Se pregunta Reyes Mate (2003), ¿qué significa una justicia que acuda al pasado? En primer lugar, nos remite a una nueva sensibilidad moral para comprender esa justicia que desborda los límites del tiempo y el espacio, y un hito en la historia son los juicios de Núremberg a los criminales nazis, en los que emergió la figura jurídica de “crímenes contra la humanidad”, es decir, crímenes “que atentan a la humanidad, mutilándola en alguno de sus momentos vitales” (Mate, 2003, p. 106). Otro hito es el veredicto del parlamento francés en 1964 cuando votó una ley que declaró la imprescriptibilidad de dichos crímenes o genocidios contra la humanidad, representando un paso importante en la historia moral del Derecho. Pero, ¿por qué solamente ciertos crímenes contra la humanidad no prescriben y otros sí? ¿Por qué es tan difícil trazar límites a la imprescriptibilidad? Por la vigencia de los derechos de las víctimas y una responsabilidad actual por los crímenes del pasado.

Ahora bien, lo que define a la justicia anamnética, nos dice Benjamin (como se citó en Mate, 1998), es la comprensión de la justicia como respuesta a las experiencias de injusticia, a los gritos o el duelo causado por el sufrimiento humano, sufrimiento que resume la historia de cada uno. De acuerdo con Herman Cohen, “el sufrimiento resume la historia más

secreta de cada cual y es la clave de lo que realmente somos” (como se citó en Mate, 1977, p. 231).

De otro lado, la justicia anamnética nos presenta dos planos de la realidad: el plano de los vencedores y el plano de los vencidos, y contra estos planos se rebela Benjamin al decir que es necesario construir una historia que haga justicia a la experiencia de desigualdad de los vencidos, de los oprimidos; no en vano decía Levinas que la igualdad es in-moral. Por tanto, la historia debe devolvernos la mirada del oprimido para poder ver el mundo con los ojos de las víctimas, y el papel de la memoria es devolvernos su mirada. Theodor Adorno lo compara con los crucificados cabeza abajo en la Edad Media, al decir: “Tal como la superficie de la Tierra tiene que haberse presentado a esas víctimas en las infinitas horas de su agonía” (como se citó en Zamora, 1997, p. 264). Y es que la mirada de la víctima es única, ilumina la realidad con su luz propia para conocer la realidad que vivimos y alumbrar una ética de la justicia como respuesta a los reclamos de la víctima.

Ahora bien, el centro de la justicia anamnética es saber si la memoria puede hacer justicia a los derechos de las víctimas. Para Benjamin, los derechos de las víctimas tienen vigencia y no renuncia a que sean satisfechos, pues el problema son las injusticias del pasado y la memoria lo que busca es actualizar la conciencia de esa injusticia, frente a un olvido que busca cancelarla. “Este es el punto: memoria es denuncia de la injusticia y olvido es sanción de la injusticia” (Mate, 2003, p. 117); por tanto, el recuerdo mantiene vivos los derechos que les fueron negados y aquí la memoria es una exigencia de justicia frente a los derechos de las víctimas que claman por ella.

Y aunque las víctimas no pueden hablar, Bárcena y Mèlich (2001) nos dicen que pueden hacerlo a través de un lenguaje poético, pues es el único que puede decir lo que ellas quieren expresar; muestra sin decir:

deja a la víctima un espacio y un tiempo para la expresión de un grito testimonial, aunque sea sin la articulación de la palabra...cuando la es-

cuchamos tanto en lo que dice como en lo que no puede decir, en lo que es imposible de decir, y sin embargo, expresa, muestra. (pp. 202-203)

Ese silencio es como un lenguaje poético que gracias a la solidaridad mimética nos permite agudizar nuestra capacidad de escucha para comprender lo indecible y el misterio que esconde el testimonio de la víctima, como también nuestra capacidad de apertura afectiva al mundo de los ausentes, de los que ya no están con nosotros.

## MEMORIA COMO POÉTICA PARA UNA PEDAGOGÍA DEL SILENCIO EN LOS LUGARES DE MEMORIA

### EL SILENCIO COMO COMUNICACIÓN Y COMO FORMA DE RESISTENCIA

El silencio es un elemento central de la interacción social. Sin embargo, fácilmente se confunde con ausencia de palabras o, incluso, con ausencia de comunicación. Ahora bien, la saturación actual de mensajes ha inoculado el valor del silencio, de hecho, con las aplicaciones telefónicas que registran la recepción y lectura de mensajes el interlocutor se ve obligado a responder, a decir algo, el no-decir nada queda prescrito.

En ese marco, nos preguntamos: ¿qué lugar tiene el silencio en la formación de memoria? ¿Qué significa el silencio de los ausentes? ¿Cómo este silencio de los que ya no están nos reclama y potencia contenidos de memoria? ¿De qué manera se podría trabajar pedagógicamente este silencio de los ausentes en los museos y lugares de memoria?

En primer lugar, es necesario decir que el silencio puede ser entendido como una llamada de atención, una demanda de responsabilidad o, en una palabra, una interpelación (Martínez, 1999). En ese orden de ideas, el silencio es una emisión de sentido, contrario a la idea de que es una no-emisión de mensajes. El sentido del silencio radica en que pone al sujeto en una relación especial con los otros. El silencio de uno es recibido e interpretado por el otro, de allí que tiene un efecto en la interacción. Ahora bien, si el silencio es interpelación, su influencia en la comuni-

cación implica una intervención no menor: por ejemplo, “pedimos unos minutos de silencio como solidaridad o como muestra de indignación” (Martínez, 1999, p. 117).

Es tanta la capacidad de interpelación del silencio, que fue usado como estrategia por los indígenas de Chiapas. En efecto, en la Quinta Declaración de la Selva Lacandona se lee: “Nuestro silencio desnudó al poderoso y lo mostró tal y como es: una bestia criminal. Vimos que nuestro silencio evitó que la muerte y la destrucción crecieran”. Así, el silencio, el no-decir, se convierte en mecanismo para mostrarles a los demás una enunciación diferente sobre la realidad y poner en tensión los discursos establecidos.

Ahora bien, en el marco de la propuesta que trae este ensayo, este silencio no es producido por alguien de manera intencional, ya que defendemos la idea de que el silencio de los ausentes (los muertos en el marco del conflicto armado) es una emisión de sentido producida por la no-presencia del sujeto: la ausencia de su voz es una interpelación, un llamado de atención, una solicitud que interrumpe la normalidad para llamar la atención sobre lo acontecido. Si bien se le puede reprochar al silencio su vaguedad e impresión, hay que decir, siguiendo a Mateu (2001), que esta misma contingencia se le puede achacar a las palabras, pues el significante no garantiza siempre un mismo significado. De hecho, reducir esa contingencia a su mínima expresión pone a la comunicación como un proceso algorítmico más que un asunto humano.

En consecuencia, más allá de reducir la posibilidad de indeterminación, se trata de que la posible vaguedad que contiene el silencio sea el báculo que interpele. Es decir, al preguntarnos qué quiere decir el silencio del ausente, más allá de llenarlo con interpretaciones, se trata de seguir sintiendo el vacío, su impresión de significado, como un llamado no claro, pero al fin una interpelación: tal vez no sabemos qué dijo ni qué diría, pero sabemos que nos dice algo y su resonancia es potencial porque nos recuerda su ausencia y la naturaleza aciaga del conflicto.

Todo esto nos permite pensar en una poética del silencio en la construcción de la memoria y la justicia anamnética. En efecto, siguiendo las

funciones del lenguaje planteadas por Roman Jakobson, se puede hablar de una poética del silencio toda vez que la forma del mensaje, el silencio, tiene un alto nivel de importancia. De hecho, si la función poética implica un propósito estético donde la forma de enunciación es importante, al grado de imprimirle mayor significado al contenido (Imaginario, 2019), el silencio es altamente poético porque su contenido invisible está decantado totalmente por su forma: la expresividad de lo ausente.

Tal poética del silencio es la que permite que la no-presencia de los ausentes tenga posibilidad comunicativa: una interpelación que no se llena fácilmente con interpretaciones, sino que resuena en el sujeto que se deja interpelar. Esto implica, siguiendo a Amorós (1982), una postura más crítica y menos ingenua ante el silencio, pues este llega como “una invitación a adoptar una postura más reservada” (p. 27). Dicha postura reservada ante el silencio es un llamado a no tomar al silencio como un espacio en blanco a ser llenado y, más aún, nos recuerda la imposibilidad del lenguaje porque las palabras no pueden abarcar la realidad y esta queda inefable (Ramírez, 2016). Así, los ausentes que no pueden hablar dicen que su no-presencia interpela nuestra presencia, y no lo hacen con palabras sino con la poética del silencio, valga decir por la forma imprecisa pero indeleble que trae su ausencia.

Lo anterior implica, consecuentemente, aprender a escuchar el silencio. Y tal escucha va más allá de guardar silencio y poner atención, ya que implica una disposición a dejarse interpelar por el otro. Ejercicio no menor, toda vez que escuchar de esta forma conlleva una suerte de empatía: ponerme en el lugar del otro, lo que puede resultar incómodo ya que tensiona esquemas de interpretación incorporados y provoca más preguntas que respuestas, pues se alimenta un deseo de entender tal otredad (Lenkersdorf, 2008). En efecto, aprender a escuchar desde el lugar del otro es necesario toda vez que es más fácil escuchar desde nuestra colocación en el mundo: lo que lleva a juzgar, criticar, explicar, pues lo que opera son nuestros esquemas de asimilación de la realidad y preconcepciones enraizadas que buscan ratificar certezas antes que dejarse interpelar por la incertidumbre propia del silencio y su poética difusa.

En ese orden de ideas, en esta escucha empática, el otro-ausente es entendido como una historicidad diferente, es decir, como totalidad que trae otros sentidos y significados, por lo que escucharlo obliga al escuchante a permanecer en paréntesis, para dejarse así interpelar de manera potencial pues este ejercicio de escuchar el silencio del ausente le ayuda a retornar en sí mismo “para problematizar los sentidos y significados que organizan su mundo” (Cuesta, 2018, p. 360).

Escuchar el silencio del ausente tiene como consecuencia una subjetividad que se inquieta por la no-presencia del otro. En ese orden, podemos seguir la propuesta de Mèlich (2001) de atender las narraciones de los ausentes para encontrar al otro y hacerse responsable de él. Sin embargo, acá no se trata de atender el relato del que no está sino su silencio. Mèlich (2001), en líneas generales, afirma que la lectura de los relatos del ausente permite una suerte de suspensión del yo como resultado de un acontecimiento ético que “irrumpe mi tiempo y mi espacio”, convocando a un “cuidado del otro” (p. 16). Este escuchar el silencio del otro ausente trae pues una oportunidad formativa: el que se dispone a atender el silencio del ausente vive una ampliación en su subjetividad porque se siente interpelado por su no-presencia y se ve éticamente abocado a acogerlo como otredad.

En efecto, dejarse interpelar por el silencio del que no está, más allá de explicar su ausencia, permite abrirse a la duda de lo que él dijo o diría y su no respuesta empuja a responsabilizarse éticamente por su ausencia. Y esa interpelación permite eclosionar destellos en la memoria, pues si bien no se recuerda la voz del ausente, se permite fijar los silencios de su no-presencia que dejan preguntas sobre lo que pasó y de cómo nos podemos hacer responsables de su muerte en el marco del conflicto y la justicia anamnética.

Ahora bien, algunos ausentes dejaron testimonio: escritos, mensajes, grabaciones de audio, video, fotos, etc., que facilitarían un encuentro con ellos. También hay madres, padres, hermanos, hermanas, esposas, esposos, hijas, hijos, amigos que pueden dar testimonio del ausente. Todos estos relatos son vitales en la construcción de la memoria. Sin embargo, nuestra propuesta radica en el silencio: disponerse a escuchar lo que no

se dijo, no se escribió o no se retrató, dejarse interpelar por la poética vacía de la no-palabra del ausente que no puede ser remplazada por el testimonio de otros que lo conocieron.

Esa experiencia del silencio es constitutiva de la memoria, no porque brinda contenidos para que esta se solidifique, sino que, por el contrario, la deja inquieta, con preguntas, afectada y proclive al acontecimiento de hacerse responsable del ausente. En pocas palabras, acoger el silencio del otro no-presente y de esta manera mantener viva su memoria en nuestra memoria (Mèlich, 2001). Tal ejercicio logra que la memoria sea un “recuerdo del pasado, crítica del presente y esperanza de un futuro justo” (Mèlich, 2001, p. 59), logrando que el silencio del ausente sea referente para pensar el tánatos del conflicto e impedir así normalizar la realidad para advertir que las cosas pueden ser de otro modo.

Sabemos que la memoria histórica y colectiva no es un proceso libre de puja, toda vez que el fijar interpretaciones sobre los hechos y sus protagonistas permite resguardar intereses y solidificar relaciones sociales (Pollak, 2006). Tanto así que Arrieta (2016) habla de unos emprendedores del olvido que buscan “evitar que determinados hechos o experiencias sociales se recuerden o, en caso de que estén presentes, sean olvidados” (p. 18). En ese marco, las estrategias para encuadrar la memoria recurren a diferentes elementos para referenciar el pasado, como lo pueden ser, entre otros, los testimonios de las personas, los documentos o el material fílmico y sonoro. Sin embargo, las características de estos elementos no siempre escapan de las manipulaciones para recordar y olvidar según la puja de intereses.

Pues bien, el silencio del ausente tiene el potencial de ser un elemento configurador de memoria que puede escapar a este control de estrategias e intereses poco justos. En efecto, es más fácil establecer una política de la interpretación del pasado y sus hechos a partir de reafirmar ciertos testimonios o destacar ciertas versiones del acontecimiento, pero es más difícil ese control sobre el silencio por su condición ontológica inasible, pues recordemos que su poética radica en una demanda de naturaleza

ambigua: al final no sabemos qué nos quiere decir y lo único cierto es que nos está interpelando.

### **LUGARES DE MEMORIA: UN ENCUENTRO CON EL AUSENTE**

Proponemos que los museos y lugares de memoria sean espacios que permitan escuchar el silencio del ausente y, de este modo, estén dispuestos como escenarios para conmemorar al ausente (Guglielmucci, 2018) y lograr el acontecimiento ético de encuentro con el otro no-presente.

Para ello, hay que procurar que lo que allí ocurra sea una interpelación que afecte la subjetividad de manera contingente (sin controlar su resultado) y no una agenda para fijar interpretaciones o narraciones sobre lo ocurrido. De esta manera, estos lugares, más que contar una historia oficial serán escenarios para movilizar emociones y experimentar los abyectos hechos de nuestro pasado reciente (Sepúlveda *et al.*, 2015).

Ello nos remite a que los museos y lugares de memoria pueden estar pensados desde una pedagogía del silencio. En líneas generales, la pedagogía es un campo que piensa la educación, es decir, la formación de los sujetos. Para ello reflexiona, entre otras cosas, qué sociedad queremos y qué tipo de sujeto debemos formar para lograr dicha sociedad. Desde este marco, pensamos la pedagogía del silencio como una posibilidad de formación de sujetos a partir de generar condiciones para que la subjetividad sea afectada por el silencio. En otras palabras, permitir escuchar el silencio del ausente para que incida formativamente en el sujeto al vivir un acontecimiento ético de hacerse responsable del silencio del otro. Esto con el fin de construir una sociedad que se haga responsable de los que no están como consecuencia del conflicto, para que no recurramos a la solución de tánatos sino que aprendamos otras formas de resolver nuestras diferencias.

La pedagogía del silencio en los museos o lugares de la memoria implica pensar estos espacios para que faciliten “una disposición a la resonancia” (Nancy, 2007, p. 20), que facilite escuchar la poética del silencio y su lla-

mado a la interpelación que deviene en dudas e incertidumbres: ¿qué dirían ellos sobre lo que ocurrió?, ¿cómo lo dirían?, ¿qué propondrían hoy a partir de su experiencia?, ¿qué esperarían ellos que nosotros hiciéramos?

Esta pedagogía del silencio en los lugares y museos de la memoria evita una única visión del pasado porque permite que aquel que lo visite y se disponga a escuchar el silencio del ausente no se lleve una narración de los hechos y sus protagonistas, sino una resonancia, una afectación que le posibilite seguir pensando lo ocurrido desde la ausencia del relato, para así disponerse a tomar decisiones y participar en la construcción del futuro (Veneros y Toledo, 2009), haciéndose responsable de la interpelación que le hace el otro no-presente con su silencio.

Arrieta (2016) señala que para que los lugares de memoria no caigan en el olvido es necesaria una retroalimentación entre la construcción individual y colectiva. Consideramos que, precisamente, el silencio es una forma de retroalimentación ya que permite una resonancia individual que se extiende colectivamente al poner al ausente como asunto político y, por tanto, de interés común.

Ahora bien, la propuesta del silencio que este artículo presenta tiene como escenario especialmente los lugares de memoria traumática, es decir, donde “los casos presentados y analizados hacen referencia a experiencias y acontecimientos compartidos de shock que tienen consecuencias a largo plazo en los individuos y colectivos sociales” (Arrieta, 2016, p. 18), como son los lugares y museos que tengan como propósito la memoria del conflicto armado. En efecto, disponer estos espacios desde una pedagogía del silencio permitiría que la memoria no fuera agendada deliberadamente por algún actor, sino que sea el sujeto visitante quien experimente la interpelación del ausente y se lleve el acontecimiento ético de hacerse responsable por el no-presente.

De esta manera, disponer la pedagogía del silencio en los lugares y museos de memoria permitiría que la memoria no se convirtiera en historia petrificada ni que se simplificaran los hechos, como lo advierte Roigé

(2016), sino, por el contrario, quedaran abiertos a las nuevas generaciones y procesos de memoria, puesto que la naturaleza del silencio es esa apertura de su ambigüedad.

El silencio, pues, dejaría abierta la construcción de memoria, no prefiguraría o petrificaría los contenidos anamnéticos, sino que la no-presencia de los ausentes sería una fuente de interpelación potencial que no deviene como contenido performativo absoluto. Ahora bien, el riesgo de una pedagogía del silencio en los lugares de memoria estaría más bien en el sujeto que los visita, toda vez que, si es escuchado el silencio desde esquemas anquilosados, desde una necesidad de confirmar creencias, y no desde una actitud abierta, dispuesto a ser interpelado por el otro, no se lograría un desarrollo de la conciencia y una educación potencial (Cuesta, 2015). En últimas, visitar un lugar de o museo de la memoria requiere una “actitud de escucha como una postura ética y política del sujeto” (Motta, 2016, p. 181).

## CONCLUSIONES

No es posible educar sin acudir al recuerdo, por tanto, es necesaria una formación anamnética de los sujetos que promueva una justicia anamnética hacia las víctimas, los ausentes, los que ya no están y, de esta manera, construir comunidades de memoria y comunidades morales que cultiven una cultura anamnética para que no olviden su pasado.

La formación anamnética de la subjetividad nos enseña a responder de manera ética ante la realidad, como lo propuso Adorno. Para ello, en primer lugar, nuestra respuesta debe ser de rechazo y denuncia ante el sufrimiento, es decir, debe ser una respuesta negativa. Así mismo, esta respuesta ante el dolor de las víctimas debe surgir desde lo más profundo de nuestro ser para sentir lo que ellas sintieron, por tanto, debe ser una respuesta mimética. Y para tener la esperanza de que los impensables de la humanidad no se repitan debemos acudir a la memoria para remediar aquello que lo originó y hacer justicia a las víctimas, tanto a las presentes como a las ausentes.

El silencio no se reduce a una ausencia de palabras, pues su ontología vacía trae una poética que interpela. Esa naturaleza del silencio es potencial en la formación de memoria sobre el conflicto y en la consecución de justicia anamnética, pues permite dotar al silencio de un carácter pedagógico, toda vez que puede incidir en la formación de la subjetividad del que se dispone a escuchar el silencio del que está asunte.

La interpelación que trae la ontología del silencio permite pensar una pedagogía del silencio que tenga por sustrato la formación de sujetos que experimenten el acontecimiento ético de hacerse responsables del ausente, puesto que atender al silencio permite que el sujeto se abra a preguntas de lo que dijo, hizo o diría y haría el otro que no está presente por causa del conflicto.

Los lugares y museos de memoria se presentan como escenarios propicios para esta pedagogía del silencio si se organizan para que los sujetos que allí asisten tengan un espacio y momento que los disponga a escuchar el silencio de los ausentes y, de esta manera, dejarse afectar por su no-presencia. Este proceso coadyuva a la configuración de memoria, no porque deja contenidos, sino que, por el contrario, genera aperturas potenciales: preguntas que lo llevan a una empatía con el que no está por el conflicto y, de esta manera, pensar futuros que garanticen una no repetición.

De otro lado, la pedagogía del silencio podría estar articulada con las pedagogías de la memoria, toda vez que aquella genera condiciones para la formación de sujetos con conciencia histórica a partir de la interpelación de la ausencia de las víctimas. Esto constituye una potencialidad significativa porque coadyuva en la construcción de una justicia anamnética que comprometa a toda la sociedad civil en la verdad y no repetición.

Ahora bien, lo propuesto en este artículo parte del hecho de que la formación necesita de una disposición del sujeto que asiste a los lugares y museos, lo cual permite hablar de las pedagogías de las posibilidades, ya que la dinámica interpelativa puede romper las barreras y prejuicios arraigados en el sujeto si este se dispone a atender la interpelación, ge-

nerando afectaciones que le permitan comprometerse con la construcción de memoria y la verdad de las víctimas.

## REFERENCIAS

- Amorós, A. (1982). La retórica del silencio. *Los Cuadernos de Literatura*, 3(16), 18-27.
- Arrieta, I. (2016). Recordar y olvidar: emprendedores y lugares de memoria. En I. Arrieta (Ed.), *Lugares de memoria traumática*. Universidad del País Vasco.
- Bárcena, F. y Mèlich, J. (2001). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Paidós.
- Cuesta, O. (2015). Educación, presente y potencia: la formación de conciencia epistémica a partir del encuentro con el otro. *El Ágora USB*, 15(1), 153-168.
- Cuesta, O. (2018). La formación de investigadores sociales desde marcos crítico-hermenéuticos: un análisis a la propuesta del Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina-IPECAL. *Revista Kavilando*, 10(2), 356-374.
- Guglielmucci, A. (2018). Pensar y actuar en red: los lugares de memoria en Colombia. *Aletheia*, 8(16), 1-31.
- Imaginario, A. (2019). Significado de Función poética. *Significados.com*. <https://www.significados.com/funcion-poetica/>
- Jelin, E. (2001). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI Editores.
- Lara, L. (2012). La memoria y su potencial educativo en los procesos de reintegración a la vida civil. En R. García, A. Jiménez y J. Wilches (Eds.), *Las víctimas: entre la memoria y el olvido*. Ipazud – Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Lázaro, S. (2019). *A la altura del corazón*. <https://www.rezandovoy.org/textos/776?pdf>
- Lenkersdorf, C. (2008). *Aprender a escuchar: enseñanzas maya-tojolabales*. Plaza y Valdés Editores.
- Martínez, V. (1999). El silencio como interpelación: paz y conflicto. *Dossiers feministes*, 3, 107-119. <https://www.raco.cat/index.php/DossiersFeministes/article/viewFile/102376/153587>

- Mate, R. (1997). *Memoria de Occidente*. Anthropos.
- Mate, R. (1998). *Heidegger y el judaísmo*. Anthropos.
- Mate, R. (2003). En torno a una justicia anamnética. En J. Mardonés y R. Mate, (Eds.), *La ética ante las víctimas*. Anthropos.
- Mateu, R. (2001). *El lugar del silencio en el proceso de comunicación*. [Tesis de doctorado, Universitat de Lleida].
- Mèlich, J. C. (2001). *La ausencia del testimonio: ética y pedagogía en los relatos del Holocausto*. Anthropos, Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Motta, J. (2016). El valor del silencio humano en la cultura escolar. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (28), 167-187.
- Nancy, J. L. (2007). *A la escucha*. Amorrortu.
- Pollak, M. (2006). *Memoria, olvido, silencio*. [http://www.comisionporlamemoria.org/static/prensa/jovenesymemoria/bibliografia\\_web/memorias/Pollak.pdf](http://www.comisionporlamemoria.org/static/prensa/jovenesymemoria/bibliografia_web/memorias/Pollak.pdf)
- Ramírez, J. (2016). Hacia una retórica y una poética del silencio. *Revista CS*, 20, 143-174.
- Ricoeur, P. (1996). *Tiempo y narración. III: El tiempo narrado*. Siglo XXI Editores.
- Roigé, X. (2016). De monumentos de piedra a patrimonio inmaterial. Estrategias políticas, museológicas y museográficas de presentación de la memoria. En I. Arrieta (Ed.). *Lugares de memoria traumática*. Universidad del País Vasco.
- Rorty, R. (1991). *Contingencia, ironía y solidaridad*. Paidós.
- Sepúlveda, M., Sepúlveda, A., Piper, I., y Troncoso, L. (2015). Lugares de memoria y agenciamientos generacionales: Lugar, espacio y experiencia. *Última década*, 23(42), 93-113.
- Serna, A. (2009). Amnesias y anamnesias. Algunos desafíos para los estudios de la memoria. En A. Serna (Comp.) *Memorias en crisoles. Propuestas teóricas, metodológicas y estratégicas para los estudios de la memoria*. Ipazud – Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Tafalla, M. (2003). Recordar para no repetir. El nuevo imperativo categórico de T.W. Adorno. En J. Mardonés y R. Mate (Eds.), *La ética ante las víctimas*. Anthropos.

- Todorov, T. (1999). *El jardín imperfecto. Luces y sombras del pensamiento humanista*. Paidós.
- Veneros, D. y Toledo, M. (2009). Del uso pedagógico de lugares de memoria: visita de estudiantes de educación media al Parque por la Paz Villa Grimaldi (Santiago, Chile). *Estudios pedagógicos*, 35(1), 199-220.
- Zamora, J. A. (1997). Civilización y barbarie. Sobre la dialéctica de la Ilustración en el 50 aniversario de su publicación. En J. Mardonés y R. Mate (Eds.), *La ética ante las víctimas*. Anthropos.

# El pensamiento indígena wayuu en la apropiación social de la memoria

RAFAEL MERCADO EPIEYU<sup>1</sup>

## RESUMEN

El presente texto se escribe para el Centro Nacional de Memoria Histórica. Conociendo las historias que se encuentran en nuestros territorios, reconstruimos las nuestras: la *amouyu* o cementerio es clave para iniciar ese conocimiento, el nacimiento y la muerte son eventos de gran impacto social donde se comparten las palabras que narran el origen de una familia wayuu, la cual denominamos en nuestra lengua *e'irukuu* (familia extensa por línea materna). El texto describe la conformación de un núcleo familiar wayuu, la *e'irukuu*, con el fin de entender cómo se adquiere la propiedad colectiva de un territorio y quiénes pueden tener una decisión política y económica dentro de esta propiedad. Contiene además una narración que explica la forma como se instalaron y fueron exterminados los paramilitares en nuestro territorio. Llevando esta estructura narrativa, el texto nos conducirá para entender mejor las apreciaciones culturales que se encuentran en la conclusión.

**Palabras claves:** *Amouyu*, *E'irukuu*, *Alijuna*, Mar, Tierra, Ley de origen, *Alaüla*

1 Wayuu de la *e'irukuu Epinayuu*. El territorio ancestral de nosotros los *Epinayuu* se llama *Ji'ijooín* y se encuentra en la Alta Guajira; tradicionalmente nos encontramos en el territorio denominado *Chikeerüma'ana*, jurisdicción del municipio de Manaua (La Guajira). Lingüista de la Universidad Nacional de Colombia, magister en Educación de la Universidad de Antioquia, docente de horas cátedra de la Universidad de La Guajira en el programa de la Licenciatura de Etnoeducación e Interculturalidad en la ciudad de Riohacha. Docente modalidad virtual de área de profundización "Pedagogías desde la diversidad cultural y perspectivas interculturales en lenguajes", del programa de licenciatura de la pedagogía de la Madre Tierra, Universidad de Antioquia.

## ABSTRACT

This text is written for the National Center of Historical Memory. Knowing the histories that are in our territories, we reconstruct ours, the *amouyu* or cemetery is key entry point into further expanding that knowledge, the birth and the death is an event of great social impact where the stories that are shared narrate the origin of a wayuu family, which we call in our language *e'iruku* (extended family by maternal lineage). The text describes the conformation of a Wayuu family nucleus, the *e'iruku*, this with the purpose of understanding how the collective property of a territory is acquired and who can have a political and economic decision upon this property. It also contains a narrative that explains, how the paramilitaries infiltrated and were eventually exterminated in our territory. This narrative structure will lead us to better understand and appreciation of the cultural as found in the conclusion.

**Keywords:** *Amouyu, E'irukuu, Alijuna, Sea, Earth, Law of origin, Alaüla*

## INTRODUCCIÓN

El presente texto se escribe para el Centro Nacional de Memoria Histórica con el fin de tener un acercamiento al pensamiento wayuu sobre cómo es la dinámica de la apropiación social de la memoria desde nuestra realidad cosmogónica. En la primera parte se presenta la idea de cómo se adquiere la propiedad colectiva y ancestral de un territorio wayuu y se describe la relación dinámica entre wayuu, naturaleza y espíritu que mantiene activa la memoria social dentro de los territorios. Un segundo momento demuestra la importancia de los relatos ancestrales como fuentes de la nutrición de nuestra memoria que será compartida a las generaciones jóvenes wayuu. En el tercer momento se comparte una experiencia de la *e'irukuu Epinayuu* en el municipio de Manaure, en La Guajira, una reorganización interna desde la cosmovisión wayuu. El cuarto momento describe el significado de la Tierra y de la Mar desde nuestra concepción de mundo para articularlo con las presencias de *Alijuna*, la marihuana y paramilitarismo; existe una narración breve sobre la masacre de Bahía Portete.

El texto en su totalidad es una muestra de nuestro pensamiento narrativo y por medio de él se presentan las conexiones y elementos de nuestros pensamientos que se encuentran en los relatos ancestrales, en la naturaleza; lo espiritual que se encuentra en nuestros territorios.

### EL PENSAMIENTO INDÍGENA WAYUU EN LA APROPIACIÓN SOCIAL DE LA MEMORIA

La práctica de nuestra memoria se desarrolla dentro de nuestro territorio ancestral. En este territorio ancestral es donde se encuentra enterrado y sembrado el cordón umbilical de la primera madre de todas las madres y la primera abuela de todas las abuelas de una *e'irukuu*. Entiéndase por este término (*e'irukuu*) la familia extensa por línea materna, como el caso de la *e'irukuu Epinayuu*. Esta siembra del cordón umbilical le confiere el estatus de la propiedad ancestral al territorio a la *e'irukuu* por ser la primera en realizar dicha siembra.

Dentro de un territorio ancestral wayuu existe una relación dinámica de interacción entre *wayuu* – naturaleza – espíritu. Mediante esta relación se mantiene el proceso de la actividad de la memoria que contiene los relatos antiguos sobre la genealogía de una *e'irukuu*. Cada espacio de este territorio ancestral posee un relato histórico acompañado con paisajes y cada uno de estos espacios posee una toponimia que fue asignada por los primeros ancianos –*alaüla* autoridad moral de una familia–, y estos topónimos han servido para marcar los límites del territorio ancestral de un territorio que pertenece a otra *e'irukuu*.

El territorio ancestral, como poseedor de la memoria de una *e'irukuu*, tiene la identidad cultural de esa *e'irukuu* porque ahí se han reproducido y han venido ejerciendo las prácticas sociales con que se identifican culturalmente como familia, en este caso, la *e'irukuu Epinayuu*.

En la amplitud de un territorio ancestral, por medio de la relación wayuu-naturaleza-espíritu, existen lugares sagrados y cada uno de estos lugares posee unos guardianes que también son sagrados. Estos lugares se pueden encontrar en el monte, bajo un trupillo, en un barranco, en un jaguey –laguna artificial–, incluso cerca de las carreteras. Estos guardianes

sagrados del mundo *Ayolujaa* –espíritus–, son muy poderosos, con una gran capacidad de acción y de decisión, ante las cuales nosotros los *wayuu* debemos ser cuidadosos en el momento de transitar o realizar alguna actividad cerca de estos lugares.

Uno de estos lugares sagrados es el que denominamos como *Amuuyu* o *aamaka Wayuu* –cementerio ancestral *Wayuu*–. Volver la mirada hacia el cementerio es remitirnos a la memoria que contiene el origen de la historia antigua de una *e'irukuu*. En esta *Amuuyu* o *aamaka* se encuentra enterrada la primera madre de todas las madres, la primera abuela de todas las abuelas, a la cual nos referimos al principio de este texto. Esto significa que varias generaciones han venido sembrado su cordón umbilical en este territorio, recalando así la propiedad ancestral y colectiva de la *e'irukuu* sobre el territorio. El territorio ancestral de la *e'irukuu* *Epinayuu* se llama *Ji'ijoo'in* y la *Amuuyu* se llama *Tu'umma'lu'u*.

Los relatos sagrados son la base de la explicación de nuestro origen en la tierra y de ahí se nutren nuestras palabras para conservar nuestra memoria y así narrarla a nuestros jóvenes que serán los futuros *Ala'ila*:

Ya tenéis asignados vuestros nombres. Todas vuestras tribus reunidas formarán leyes, seréis sedentarios y nómadas a la vez dentro del marco de vuestra propia tierra. Una misma sangre movilizará vuestro empuje, una tierra sin fronteras os habrá de sustentar; unas mismas costumbres os habrán de congregar; con una misma lengua os habréis de comunicar. Y con este caudal de proyecciones seréis solidarios hasta en la adversidad que os aflija. (Paz Ipuana, 1972, p. 198)

Esta parte de esta cita nos hace recordar que a pesar de que pertenecemos a la misma cultura, que hablamos la misma lengua, creemos en la misma creencia, pertenecemos al mismo territorio, pero internamente nos diferenciamos por medio de nuestras *e'irukuu*:

—De esta otra engendrará la tribu “EPINAYUU” –los que golpean duro en sus caminos–, que tendrá por emblema principal las AVISPAS CARNICERA Y EL VENADO.

—De esta otra criatura, engendrará la tribu “IIPUANA” –los que moran sobre las piedras–, cuyo emblema será el ave sabanera llamada MUSHALÉ (caricare o carancho). (Paz Ipuana, 1972, p. 193)

Cada uno de nosotros, por medio de nuestra *e'irukuu*, tenemos un abuelo animal. El abuelo animal de la *e'irukuu Epinayuu* es el venado y la avispa. En la oralidad de nuestros mayores, antes de que llegara el herraje de los animales se marcaban las propiedades dentro del territorio ancestral con las pisadas de nuestro abuelo animal; en el caso de la *e'irukuu Epinayuu*, esta marcaba sus propiedades con la forma de las huellas del venado o la figura de la avispa.

La yerra, antiguamente denominada “hierra”, consiste en marcar a fuego los animales para que sus dueños puedan reconocer su ganado y hacer valer sus derechos de propiedad. Esta práctica era de mucha importancia en tiempos pasados cuando los ganados se encontraban en campos abiertos sin alambrar. La marca casi siempre llevaba la inicial del apellido del dueño, adornado con florones para distinguirlas de otras semejantes. (Podestá *et al.*, 2007, p. 20)

Los relatos ancestrales son claves para mantener, recrear las historias de origen y así, de esa manera, se mantiene la memoria cultural y esta se transmite por medio de la palabra. Son historias que se comparten dentro del chinchorro en las horas de la madrugada y alrededor del fogón al comienzo de la noche. Para nosotros los wayuu, el chinchorro representa la placenta; un wayuu o una wayuu, cuando se levanta del chinchorro, es como si volviera a nacer, después de escuchar la palabra que narra la historia de la genealogía de su *e'irukuu* o las palabras de consejo para que tengan unas buenas prácticas y sean respetados de acuerdo a nuestra esencia de ser wayuu. El fogón significa el tejido de la unidad de una *e'irukuu*, las llamas que tenga dependerán de la cantidad de leñas unidas;

así será con los miembros de una familia, cuanto más estén unidos por medio de la palabra, serán muy visibles, admirados y respetados por las demás *e'irukuu*.

Las memorias antiguas y las actuales generalmente son transmitidas por medio de las mujeres wayuu, las ancianas que han sido reconocidas dentro y por fuera de la comunidad como las portadoras de ese legado de la narrativa de la Ley de origen –*Ale'éya*–. Ramón Paz Ipuana describiría por medio de la escritura la actividad de estas ancianas de esta manera: “Esta se concibe ‘como una vieja que sentada en el camino de los días cuenta a las generaciones venideras las andanzas que ha vivido’” (Paz Ipuana, 2016, p. 72).

La mujer wayuu tiene un papel muy importante para que las futuras generaciones sean respetuosas con las palabras que narran la memoria del origen de su *e'irukuu* y de otras. Las instituciones educativas del gobierno nacional deberían fortalecer estas formas de transmitir un conocimiento, visibilizarlas y no tratar de suprimirlas. La educación que se imparte en nuestro territorio no se desarrolla a partir de la forma de transmitir un conocimiento por parte de los abuelos y abuelas wayu;, este desconocimiento es el que ha generado el irrespeto de los jóvenes a los ancianos y ancianas. Para ejemplificar lo que estoy escribiendo, transcribí la intervención de una mujer wayuu de la *e'irukuu Epiyuu* del territorio de *Paralialu'u*, lo que hoy se conoce con el nombre de Puerto Estrella en la zona norte extrema de la Alta Guajira. Esta intervención la hizo cuando fue secretaria de Asuntos Indígenas del departamento de La Guajira, en el Territorio tradicional de la *e'irukuu Epiyuu* de Santa Rosa, Manaure, La Guajira, en 2016; la copia del acta de esta intervención se encuentra radicada en el Ministerio del Interior, oficina étnica nacional y en la secretaria de asuntos indígenas departamental y la del municipio de Manaure, La Guajira.

He llegado al territorio de ustedes para escuchar sus palabras y saber cómo están. Trabajo para que los viejos sean respetados, los jóvenes, los niños, todos nosotros debemos escuchar sus palabras. Ellos fueron los que quedaron en el territorio, y ahora nosotros somos los que ellos

van a dejar en el territorio con buenas costumbres para que todos estemos unidos. Estoy en la secretaría para orientar si se les presenta algún problema a ustedes, a todos nosotros. (...) Existen innumerables problemas referentes al territorio, ¿por qué? Porque los jóvenes, las señoritas no escuchan a los viejos. Irrespetan lo que dicen. Hay que llamarles la atención. (...) Hay que sentarlos para que escuchen y sepan sobre la importancia de un territorio para una familia y por qué están ahí, por qué son los dueños; tienen que saber de dónde son, su origen para que conozcan su territorio verdadero (...) y así no se adueñen de territorios ajenos. Deben conocer qué es lo que nos hace que seamos *Wayuu*, eso es lo que buscamos (desde la secretaría departamental de asuntos indígenas) para que todos estemos bien en unión, así como en tiempos anteriores como lo hacían los viejos.

Hoy en día existen territorios con varios nombres y varias autoridades y esto es para captar más los recursos de transferencias, y es ahí cuando vienen los enfrentamientos entre familia (...) este trabajo debe ser un modelo para replicar en todo el departamento de la Guajira para empezar la reorganización territorial étnico *Wayuu*, para que cada quien sepa sus raíces y cuál es realmente su territorio y no se pongan a pelear tierras ajenas y tampoco desconozcan la autoridad de la propiedad del territorio, porque muchas veces, como son *Wayuu* monolingües, otras personas hablan por ellos y aparecen como dueños de territorio.

(...) debemos a empezar a entender esa forma de organización territorial *Wayuu* y de ahí empezar a replicar este modelo que me parece muy interesante. Este trabajo no es fácil, pero comencemos poco a poco (...) y así volvemos a lo que era antes, esto es un ejemplo a seguir en los demás territorios. Me entusiasma mucho escuchar a los viejos aquí presentes, que aún existe la solidaridad, la reciprocidad, la unión, el saber compartir, el sentimiento comunitario que siempre hemos manejado los *Wayuu*; por eso los felicito realmente y ojalá no se dejen contaminar por un peso, un peso es la que hace dañar al corazón de las personas, eso es lo que ha hecho los recursos de transferencias, dividir la familia, dividir al territorio y llenar de resentimiento al corazón del *Wayuu*. Los

invito para que sigamos juntos y luchemos por recuperar el ser *Wayuu* que nos dejaron nuestros ancestros, y ser *Wayuu* es ser honesto, tener palabra, ser solidario. (Testimonio secretaria de Asuntos Indígenas de La Guajira, Santa Rosa, Manaure, 19 de abril de 2016).

Esta intervención se hizo el 19 de abril en la comunidad de Ichiein. En esta ocasión, los que hablaron fueron los ancianos y expresaron sus conocimientos sobre cómo es la organización social de nosotros los wayuu en nuestro territorio. Hablaron del núcleo de la auténtica familia wayuu, la cual está conformada de la siguiente manera:

*Oushu*: abuela materna.

*Ei*: madre.

*Alaüla*: anciano sabio comúnmente conocido como tío materno.

*Alüin*: nieto.

*Achon*: hijo.

Otros que se han integrado a la familia que son conocidos como:

*Keraü*: se refieren a aquellos (as) wayuu que se casan en un territorio originario de otra *e'irukuu*.

*Achounluu*: los hijos de los hombres.

Los *Apushi* son considerados los dueños legítimos de la propiedad colectiva del territorio, mientras que los *Keraü* y *O'upayuu* solo pueden ser considerados como poseionarios del territorio, sin ningún tipo de influencia y control sobre el mismo.

Se dialogó para la construcción colectiva del conocimiento sobre el Territorio Ancestral o tradicional; esto se hizo por medio de nombrar y ubicar los lugares más significativos como el caso de *Amouyuu* o *Amaaka*, el cementerio de la *e'irukuu*, vestigios históricos de ocupación del territorio, la historia de los caminos que poseen los dueños ancestrales o tradicionales del territorio, huertas comunitarias, el ojo de agua, pista de carreras de caballos, nombre de lagunas donde se bañaban los caballos, lugar donde pastaban el ganado y los demás animales, nombre de los diferentes puntos de pesca y de actividad económica en la playa. Esto se hizo con el acompañamiento de los *Alaülayuu*

que están dentro del Territorio Ancestral o tradicional y por los *Alaiülayuu* que están de vecinos y que son de diferentes *e'irukuu*.

Se hizo también una apreciación colectiva por parte de los *Alaiülayuu* sobre los nuevos nombres de lugares que se encuentran dentro del territorio, el cambio que ha generado el nombramiento de Autoridades Tradicionales, la fragmentación del territorio por la presencia de la multinacionales. Así se dialogó sobre diferentes temas para encontrar una solución y garantizar la continuidad de los usos y costumbres, conforme a la tradición que se estableció desde la Ley de origen que se llama *Ale'eya*. "*Ale'eya*: conformación de lo que existe. Lo establecido por costumbre, ley o tradición. Lo que se practica siempre dentro de la cultura. Actos, juicios y normas de conducta que sigue el grupo" (Paz Ipuana, 2016, p. 285). Eso es lo que significa *Ale'eya*.

Otra forma de transmitir la historia es cuando levantan a la joven o al joven a media noche y le dicen de esta manera: "Levántate tú, hace tiempo dejaste de ser niño. No debes seguir durmiendo como niño, si lo haces, serás un wayuu inútil; levántate ya para que escuches mis palabras".

Si existen muchos jóvenes, los reúnen para que los más ancianos y ancianas compartan con ellos sus conocimientos sobre la historia de su *e'irukuu*; esto lo hacen, incluso, hasta el último momento de sus decesos. El anciano que posee la historia de la importancia del uso de la palabra, eso lo compartirá; la anciana que conoce los relatos sobre el origen de las plantas medicinales, lo compartirá; el anciano que conoce el significado de los sueños, lo hará con los jóvenes porque estos serán los futuros ancianos y ancianas; y así con cada uno de los saberes que se han compartido desde *Ale'eya*.

## LA MAR COMO MADRE Y TERRITORIO

*Palaa* –mar– de acuerdo a nuestra cosmovisión es la madre de los vientos, sus hijos heredaron sus movimientos, unas veces están quietos y otra vez corren por todo el territorio levantando a sus pasos una polvareda que va quemando el verdor de la tierra y seca nuestros pozos de agua. "*Palaa*, madre de *Juya'*, también es madre de *Jouktai*, hijo infecundo, nacido de

la cólera de *Palaa* contra *Mma´* y *Juya´*. *Palaa* es la Gran Madre del movimiento” (Paz Ipuana, 2016, p. 48).

Así como existen seres sagrados que son guardianes de las plantas y de animales en la tierra, en la mar también existen *Ayolujaa* –espíritus– que son protectores de los seres que habitan en sus profundidades:

En el mar, como en la tierra, dicen los mitos Guajiro, reinan unos grandes “señores” de todos los animales. Estos “señores”, o más exactamente estas “señoras”, son las *Pulowi*, asociadas a varios emisarios y muchos delegados que representan las diversas especies: señores de las tortugas, señores de los venados, y también...señores de las ovejas. (Perrin, 1987, p. 7)

Muchas cosas buenas ha traído la mar a nosotros los wayuu, nos ha traído el ovejo, el chivo, que ha servido para fortalecer nuestra economía tradicional. La llegada del *Alijuna* fue por medio de la mar. En los primeros siglos este *Alijuna* fue como *Jouktai*, el hijo infecundo de mar, porque llegó a exterminar a nosotros los wayuu. Es la razón por la que el nombre *Alijuna* significa “el que causa dolor”. “*Alijuna*: (ali + juna // tristeza + encima) “la tristeza montada” es la denominación endógena para toda persona no indígena, derivada, a lo mejor, de la presencia del jinete y su caballo traído por los españoles” (Pérez, 1998, p. 21).

Desde la llegada de personas que causan dolor en nuestros territorios, muchas cosas han cambiado para nosotros. En tiempos anteriores éramos fuertes en lo económico, en lo militar, en lo político; toda esta prosperidad se ha acabado. Ahora somos conocidos como contrabandistas o porque nuestros hijos se han muerto por causa de la desnutrición.

La década de los ochenta fue el punto de partida de diversos procesos económicos, políticos y militares en La Guajira, a partir de actores estatales, multinacionales, guerrilleros y paramilitares que han estado presentes en el territorio y que, en aras de sus propios intereses, han ejercido acciones directas en perjuicio de los habitantes, que han sido quienes constituyen y engrosan las frías estadísticas de desapariciones, secuestros, masacres, desplazamientos y expropiaciones que aún hoy tie-

nen continuidad después de haber pasado por disímiles transformaciones y tensiones (Montes *et al.*, 2009, p. 21).

La siguiente narración es otra evidencia de las cosas que llegan por medio de la mar, que ha causado mucho dolor a nosotros los wayuu. Es un relato de un anciano wayuu de 80 años de edad, quien solicitó expresamente por medio de la oralidad en el momento de compartir la historia, no escribir su nombre, no escribir los nombres de las y de los wayuu por respeto a su buen nombre y memoria. El anciano de 80 años fue debidamente informado e invitado a compartir para dar una versión sobre lo que pasó antes y durante la masacre de Bahía Portete. El 7 de marzo de 2020 el anciano wayuu relató de la siguiente manera:

### **KASUWÓUTKAT (LA DE OJOS BLANCOS)**

Para que llegara la *uchii*, el que los conocía fue el difunto *Mooroy*, él era que cuidaba las fincas de ellos, por allá donde tienen ellos las fincas, entonces ellos pidieron un territorio por allá en la Alta Guajira, eso se lo dijeron a *Mooroy*. —Nosotros tenemos allá, una familia allá, entonces podemos ubicar a ustedes por allá. —Nosotros podemos servir para apoyar a los *wayuu* para que les tengan respeto por la presencia de nosotros, dijeron ellos, las *wuchiikana*. —Siendo así, eso está muy bien. Entonces pidieron el terreno allá donde van a estar. El jefe de esa organización era el que le decían *Doktor*, el propio nombre de él no me la sé, pero él le decían el *Doktor*, ese tipo trabaja más que todo en la bonanza del café, el contrabando del café pue´, donde trabaja el viejo *Ikuara*, *Mayor Ikuara*, mi papá; eso era el trabajo de él, cuando lo volví a ver ya era el hombre, el jefe de la organización allá, como jefe de esa gente —carajo, uste´ está en esto primo, le dije. Ese *Alijuna* era *keräü*, hijo de la vieja *Inua*, es la mamá del difunto *Koronchito*, el nombre de su señora es la *Ruanakiuutat*, —sí primo, estoy trabajando en esto, aquí no hay más nada que hacer, ya el contrabando se acabó, los barcos que están llegando aquí, ese trabajo no se lo dan a todo mundo, eso dijo, —eso lo pelean mucho, me dediqué fue a esto. Ese *Alijuna* era bien, buena gente, se portaba como wayuu y él era conocido, no había problema, todas las cosas marchaban bien, lo único malo era que él no entrompaba los trabajos que a él le ofrecían,

como estar pendiente de los caminos si por la ley andaba por ahí, por lo menos en la entrada y en la salida, en varias entradas, cada quien los ubican con radio cada uno, son los que avisan cuando hay ley —noo, allá va tal carro, allá van tal gente, los verdes; los verdes le dicen a la ley, ya con eso saben ya. Entonces le ofrecieron trabajo a cada quien allá, al difunto *Maintüshi* trabajó ahí, chofer de ello, como conocedor de la zona, el área pue', a otro contrataron para transportar la comida, para hacer la compra, como decir de Maicao y de Uribia para allá, el consumo de ellos. Los otros para la radio. —A mí me lo ofrecieron y yo no quise, no'mbe primo no sirvo pa' eso, a mí me gusta mucho el ron, le dije, uste' sabe que el ron lo vuelve uno irresponsable, para quedar mal a ustedes ahí, mejor no, no agarro ese trabajo le dije, de pronto pasa algo, y digan, fue él que habló ahí borracho, así les dije de buena forma, los demás si lo agarraron.

Entonces hubo una mercancía que despacharon de aquí de Dibulla, *kasuwo'utkat*, se tropezó con el avión ese, americano, en alta mar, los pilló el aparato y ellos se regresaron pa' trá' con la carga, entonces como venían apurados y el aparato ahí arriba y ellos pa' trá', se comunicaron con los helicópteros de aquí, no quisieron regresarse para Dibulla como ellos han trabajado en la Alta Guajira donde *Chiiko*, entonces la gente llegaron a Bahía Hondita donde *Chiiko*, aterrizaron la lancha con toda velocidad y salió como a diez metro de la orilla de la playa con esa velocidad que traía esa animala, salieron todo corriendo ahí, entonces ahí se le perdió el helicóptero, pensaron que ellos lo iban a ver el helicóptero y no lo vieron, entonces ellos se regresaron por la carga y uno de ellos se fue a pie para avisarle a *Chiiko* —ombe tuve un problema en el camino y tuve que echar pa'tra, nos venía siguiendo el avión y ahí está la carga, venimo contando con uste'. *Chiiko* enseguida cogió la carga y lo encaletó, entonces *Chiiko* avisó al jefe de los *uchiikat*, el *Doktor*, —oiga mi tío aquí hay una carga y tal, —¡ay! ¿Y la gente?, —la gente está ahí en el rancho; vamos a embolatarlos para que cojamos esa carga, dijeron; la carga era de la misma gente pero de otra cuadrilla, el que estaba ahí, el que le decían *Don Berna*, el jefe de los *paraco*, es el que tenía la zona esa donde salió la carga porque, el que maneja en la Guajira es *cuarenta*, ese era el jefe de esta gente, entonces, qué hicieron con la gente,

entonces los mataron para quedarse ello con la carga, *Doktor* y *Chiiko*, entonces se voló uno de lo muchacho, lo tiraron pero quedó herido y así se voló, es el que fue a dá' allá donde ellos salieron, explicó lo que había pasa'ó, eso fue un error del *Doktor*, entonces ¿qué hicieron? Ellos se dividieron la carga, mita' pa' *Chiiko* y mita' pa' *Doktor*, había como ochocientos kilos de vaina de esa, entonces *Chiiko* negoció con un tal González y los tiraron para Venezuela, el *Doktor* negoció con el difunto *Lucho*, así fue la vaina, como este muchacho fue a dar allá, —resulta que nosotros tropezamos con el avión en el camino y nos echamos pa' trá', pasó eso ahí, llegamos bien y todo pero la carga está allá pero nos iban a matar, mataron a los otros, a mí me iban a matar pero yo salí corriendo y los demás están muerto, llamaron de una al *Doktor*: —¡Ajá! ¿La carga que llegó ahí y lo muchachos están ahí? —¡Ombe! Como que los muchachos tuvieron problema con los paisanos los mataron, no se que tal, para llevarse la carga, —¡ajá! ¿Y la carga? —Aquí estamos buscándolo, estamos investigando; como este explicó todo, además esa gente no comen de cuento, ellos supieron, entonces llamaron al *Doktor* pa' ya a Palomino a una reunión, la reunión era que la gente lo estaba esperando pa' matarlo, como que lo pusieron hablar antes de matarlo, y lo mataron. Él me había dicho: —Cuña'ó como que me van a sacar de aquí, me están tirando teléfono, me están echando la culpa que yo agarré la carga, dijo; el hombre era bien, pa' qué. —Ahora como que va a venir un *cachaco*, ese *cachaco* sí es malo; era un *cachaquito*, bajito, el Juan Pablo ese. Cuando supimos que mataron al *Doktor*, le hicieron de todo, como que él habló, nombró a *Lucho* y a *Chiiko*, quedó escrito ahí. Por eso matan a *Lucho*, por esa vaina, jalan *Lucho* después que matan al *Doktor*. —Lo invitamos a una reunión y tal, como estaba esta gente con ellos, le cuidaban a la finca a ello, estaba confía'ó; —aquí hay una reunión compadre, se fue pa' llá para Palomino, se fue allá y no regresó ma', fue lo mismo al difunto *Mooroy*, eso fue así. El que se demoró mucho tiempo ahí, para hacer la misma vaina fue *Chiiko*, lo mataron en Maicao, eso fue lo que sucedió.

La ofensa más grande para esa gente es que los sapeen, eso no le gusta ellos, pero ya estaba el *cachaco* parquea'ó como jefe, ya la vaina había

cambiaó. Le ofreció trabajo a mi hermano, el difunto *Perikito*, pa' atender la gente ahí en la zona, —no, con ustedes no trabajo, hay muchas formas de trabajar, yo con ustedes no les acepto trabajo, con *paraco* meno, entonces el *cachaco* le dijo al *walekai* el que está preso: —Ese hermano de ustedes no gusta de nosotros, el *Perikito* ese; entonces ahí en Puerto Nuevo había una tienda grande ahí, esa tienda era de los hijos de *Korona*, la familia de esas *Jieyuu* que mataron, había una *buchacara*, un billar. Ellos pusieron a un muchacho allá con radio, no sabían que estaba ahí los *uchiikana*, pusieron un policía de civil, no llegaban todos los días ahí, en Puerto Nuevo, llegan de noche y salen rápido, eso los *uchii*. Entonces uno de los hijos de *Korona*, les dijeron a un Cabo, que era el comandante de la patrulla allá, —oye aquí están llegando los *paraco*, —¿cómo va ser? Y a qué hora llegan ellos, —llegan a media noche aquí tal, —¿en qué carro andan ellos?, —ellos andan en un *cari macho*, dos *cari macho*. —Entonces vamos a dejar uno de los muchachos aquí de civil aquí con ustedes pa' que conozcan al jefe. Las *uchiikat* inmediatamente se dieron cuenta, seguramente había alguien que estaba sabiendo, ya sabían que ahí había un policía, llegaron a media noche, sacaron al policía: —Ven tú, se llevaron al policía y lo mataron pa'llá, pa' la salina, mataron a uno de los muchachos de los hijos de *Korona*, ahí mismo, el policía y el hijo de *Korona*; después que salen de ahí arrancaron para Portete. Allá en Portete quedaba otra tienda de *Korona* donde estaba el otro hijo de *Korona*, también lo mataron; mataron a los dos hijos de *Korona*. Se fueron para el campamento.

Entonces los viejos *Epinayuu apüshii* de los muchachos asesinados dijeron: —¿Qué iremos hacer con la *uchiikalüirua*? Tenemos que caer algo con ellos, tenemos que estar unidos, entonces hicieron una reunión con varias *E'iruku*. Andaba los *konokono*, estaban los *Epieyuu*, *Epinayuu*, habían cuatro cuadrilla, creo yo que las *uchiikalüirua* la ley, porque toda esa gente andaban era uniformaó, habían como sesenta, ochenta persona, yo digo que estaban uniformaó porque me tropecé con ellos, como andaba de noche por ahí un tiempo, me tropecé con una cuadrilla aquí y otra más adelante, pensé que era la ley, cuando aún no sabía. —¿*Jalainjainkai pia wale?* ¿A dónde vas *wale?* Si son esta gente que

están esperando la *uchiikat*, dije, como no les pregunté nada entonces les dije: —Voy donde la vicaria pa´ rematarla allá, le dije. En ese son le cayeron rápido esa gente, ellos ya sabían que lo estaban esperando. Esa cuadrilla estaba armado hasta los diente, la idea de ello era acaba´ con esa gente. Montaron la emboscada en la entrada y en la salida por donde ellos trafican, por donde ellos pasan no regresan por ahí, las *uchiikalüirua*; una cuadrilla se cuadró en salida donde salen del campamento a una tienda grande que llaman *Gran vía*, arriba de Portete; siempre van hacer la comprita allá, porque la compra grande lo hacen desde Uribia y de Maicao, entonces hicieron la emboscada, aquí hay un cerro de piedra aquí y está el campamento cerca de Marquetalia, más arriba de Portete hay un arroyo, cuando llega el carro tiene que baja´ la velocidad porque es hondo el arroyo, entonces está aquí arriba del cerro, cuando ellos llegan al arroyo; en la ida lo dejaron pasa´ y fueron a la tienda, —de regreso es que vamos a jode´, hicieron una ráfaga pa´ toda´ parte, ellos con sus armas, rompieron las ventanillas del *mari macho* y salieron por ahí, el único que hirieron fue al chofer, en la pierna, de tanto plomo que hicieron pero no le hicieron nada, pero nada, quedó el carro parquea´o ahí y se volaron, fueron al campamento. Pero el jefe no estaba allá, como que estaba de viaje pa´ Bogotá. Quedó el sobrino de él, su segundo, le dicen *el gato*, tiene los ojos como gato, pero tampoco andaba con esta gente, estaba en el campamento. —No´ hicieron una emboscada los paisano. —¿Dónde? —Allá en tal parte y tal. Esta gente creían que todos estaban muerto, cuando llegaron al carro perfora´o, no había ni un muerto. Era como a las nueve de la noche, jalaron el carro hacia un monte, lo dejaron de carnada. —Ahora vendrán por su carro, aquí los esperamos, pero ya estaban ya traja´o. Entonces vivía un wayuu cerca a ellos, que viaja para Maracaibo, tenía un siete y medio, —bueno, vamo donde *Mariano* y le decimos que nos lleve allá porque si vamos en la *mari macho* nos reconocerán, dijeron. —Oye *Mariano*, pa´que nos lleve por allá, tenemos un carro vara´o, pero ya el tipo sabia porque había escuchado el ruido de la plomera, —el carro mío está vara´o, dijo. —Cuál daña´o, si como a las siete de la noche andabas pa´rriba y pa´bajo en él, ahora que necesitamos está daña´o, bueno, a las buenas o a las malas nos llevas o echamos candela a esa mierda le

dijeron, entonces el tipo con miedo ahí, —bueno, le voy hacer el favor, está fallando pero le voy hacer el favor. Llevaron ese siete y medio full, fueron a dar allá al sitio donde fue la vaina, esa gente cargan de todo, cargaban esa cosa que se llama bengala, fueron rastreando las huellas de esta gente, llegaron donde estaban donde tenían el *mari macho*, estaban conversando en medio de sus borracheras; ellos no llegaron al sitio en el camión, se quedaron como a dos kilómetros del sitio. —Anda pue', le dijeron al wayuu, de ahí se vinieron a pie, sintieron las voz de la gente y agarraron la bengala y la tiraron hacia arriba, no sé cómo se tira, pero eso quedó claritico. La gente salieron corriendo, no hicieron un tiro pero esta gente le rociaron, hubo ge tre, hubo galit, hubo eme uno, estaba rega'ó por el monte, los wayuu lo habían dejado caer al correr en el monte y esta gente lo recogieron. Se llevaron al *mari macho* jalao, llamaron a la otra cuadrilla de esa gente y llevaron a la otra *mari macho*, esperaron que se aclarara y rastrearon la sangre de los wayuu herido, llegaron hasta la casa de Vicente, la mamá de Silverio, el que está preso en Santa Marta, llegaron, estaba la vieja, había una prima, una nieta, una sobrina; había cuatro mujere', —¿dónde están los wayuu? ¿dónde está tu hijo Clente? Clente estaba de jefe de esa cuadrilla que les habían da'ó, —no sé, no sabemos. —¿Y la huella que llegó hasta aquí? ¿Dónde están ellos? —No sé, ellos están borrachos, tienen que estar por ahí bebiendo. —¿Cómo no van a saber? Entonces encontraron el campamento de ellos, era una enramada que quedaba de aquel lado de la casa, encontraron sus chinchorros, todos ellos se había ido durante la noche, tanto como los *konokonokolüirua*, como a otros, se me olvida los nombres; habían varias *E'iruku*, *Iipuana*, *Epieyuu* y *Epinayuu*, toda esa gente se fueron pa' Venezuela, en la misma noche, —ya que no están ellos, ustedes se van con nosotros, entonces dejaron una, tía de la vieja, ya bastante vicaria, —te vamos a dejar señora, pero eso sí, usted tiene que ir a'visar a tu gente, a los varones que se presenten pa' modo que soltar a ellas, sino se presentan, les damos dos días no ma', sino se presentan a los dos días, sino se presenta Clente o Cicerón, le damos viaje; así fue, se lo llevaron. ¿Quién iba a dar cara? El resto de la familia al conocer la petición, también arrancaron pa' Venezuela, a los días ahí, agarraron a las mujere y las embarcaron y la repartieron uno

por uno; la vieja anciana wayuu la tiraron por allá en unos cardonales donde fue devorada por los gallinazos, la sobrina la llevaron como a dos kilómetros de ahí también, la tiraron en un arroyo; la otra nieta, así la fueron repartiendo; así fue el caso de esa gente.

Entonces después que ellos matan a las mujere, se regresan ello, la vieja anciana wayuu no la habían agarrá'o, la que maneja la comida, la que manda a cocinar la comida de los wayuu, los que cuidan las vías, la que lavaba las ropa, el uniforme, entonces todo eso lo sabían ello, la *wuchiikat*. Entonces nos falta la vieja anciana wayuu y fulana de tal, las dos hermaná', *Tayo*; fueron a Portete. La vieja anciana wayuu cuando vio el carro que venía, entró a la casa y le dijo a una sobrina que le echara canda'ó a la puerta y si preguntan por mí, les dices que me fui para Uribia, dijo. —¿Dónde está la vieja anciana wayuu? Venimos a comprar comida que no tenemos comida, dijo el jefe, —aquí no hay nadie, la vieja anciana wayuu está pa' Uribia. — ¿A qué hora se fue? ¿Qué fue a buscar a Uribia? —Fue a buscar comida, la casa está con canda'ó porque ella no está aquí. —¿Seguro qué está pa' Uribia? Vamos a romper ese canda'ó para sacar un poquito de comida, dijeron; reventaron al canda'ó, estaba la vieja anciana wayuu ahí y vieron el uniforme dentro de las poncheras, el uniforme de la policía, entonces la jalaron, —y así dicen ustedes que no saben los que nos hicieron la emboscada, según ustedes, miren ve, usted es la encargada de lavar el uniforme, la emboscada que le hicieron a los muchachos, esa emboscada era para mí, dijo Pablo. —Vamos, que usted es la jefa de ellos, se la llevaron. La casa de la hermana es como de aquí allá, un poco retirada, la casa de *Tayo*, cuando vio que la embarcación salió corriendo a esconderse en medio de unos barrancos y se escapó. Llevaron a la vieja anciana wayuu no ma' y la sobrina. Así sucedió.

La idea de ellos, los wayuu era acaba' con ellos para que no quedara ni uno pero lo que hicieron es tirarle la piedra a esa gente. Después de ahí, entonces sí, la ley empezó a patrullá esa zona, hasta el Ejército, esta gente como vieron que lo estaban buscando, ya no dormían en el campamento, dormían en los cementerios de los wayuu. Varias veces se les escapó a la Policía, al Ejército, el Juan Pablo, se arrimaron de ahí, arrimaron al campamento más arriba hacia los lado de *kosina*, los cerros de allá están poblado de muchas

piedras, allá también fueron a dar allá y también se le voló de allá, se fue pa' l valle, los choferes que trabajaban con ellos ya no podían estar, los wayuu los buscaban como buscaban a las *uchii*, se tuvieron que volarse para Venezuela, así como el difunto *Maintüshi*, primo del *Kuyukuyu*; el *Kuyukuyu* le había dicho que saliera de eso y que iba a tener problema, así fue. Quedó no más el sobrino encargado de la cuadrilla. En el valle también le cayeron la ley, se voló pa' Bogotá, fue cuando se hizo la cirugía esa, apareció con pelo largo en el diario, como que iba agarrá' vuelo pa' Alemania, cuando dijeron que había caído el jefe, enseguida la ley se compincharon con los paisano, más bien la ley, le dio más armas a los paisano, ahí sí fue verdá' que le dieron por donde e', entonces la gente de allá, la cuadrilla *Mojuulashaana* entró ahí también, eso fue la que acabaron esa gente allá, eso le dieron con gana, solo estaba el sobrino de él. No quedó ni uno. Tomaron las armas, quemaron a toda esa gente, lo amontonaron y le echaron candela. Cuando se dieron los demás compañeros que acabaron con los demás, decidieron vender las armas para irse, vendieron a la AK-47 por unas miserias, por cien mil pesos. —Vamos de aquí, dijeron. Esa gente quedaron armao. Así fue que se acabó la vaina. (Testimonio anciano wayuu, 7 de marzo de 2020)

Ahora bien, este relato evidencia la estrategia lingüística exitosa que usaron nuestros antepasados de dar nombre a las cosas nuevas en nuestra propia lengua. Una de las maneras de nombrar antes a los *Alijun*, era *kalekale*, así como se llama la cotorra, una especie del ave perico propia de esta región de La Guajira; los llamaron *kalekale* porque era indescifrable el castellano para aquellos ancianos wayuu. El término *Alijuna* significaría “la tristeza montada y es la denominación endógena para toda persona no indígena, derivada, a lo mejor, de la presencia del jinete y su caballo traído por los españoles” (Pérez, 1998, p. 22); en este sentido, sería la persona que llega a nuestro territorio a causar dolor, asesinar, masacrar.

Hoy en día también se le denomina *Alijuna* al o la wayuu *que* no resalta su Ley de origen, su organización social y política. Está el término *kasuwo'utkat* para referirse a la cocaína y *uchii* o *uchiikat* para nombrar a los paramilitares.

En sentido metafórico, la palabra *uuchii* puede emplearse en el contexto de las interacciones sociales humanas para referirse a soldados y policías concebidos como grupos de seres extraños, provenientes de otras tierras, en el que todos los individuos usan la misma indumentaria o plumaje, tienen la costumbre de apostarse en los caminos y albergan una peligrosidad potencial. (Guerra, 2019, p. 186)

El relato del anciano explica la razón de tomar la decisión de trabajar con la cocaína y con los paramilitares; es porque el gobierno nacional cerró la actividad del comercio marítimo que realizábamos nosotros los wayuu, que muchas personas buscan el sustento a sus familias de una manera clandestina. Cuando el anciano en su relato dice que la persona que llevó a los *uchii* era un *keräü*, significa que no hacía parte de la colectividad de los propietarios del territorio donde ocurrió la masacre.

## CONCLUSIÓN

Está claro que los problemas que se han presentado en los territorios de nosotros, los wayuu, han sido por falta de conocimiento sobre nuestra organización social y política; una institucionalidad que se construye a partir de la mujer. La falta de conocimiento sobre sus propias historias, como la de *e'irukuu*, conduce a los jóvenes a disputas entre ellos dentro de los territorios.

Así está sucediendo en todas las instituciones del gobierno local, departamental, regional y nacional; existe entre ellos ese mismo desconocimiento, y es por eso que los proyectos que pretenden ejecutar en nuestros territorios fracasan.

Es importante conocer y saber sobre la forma de apropiación de la memoria por parte de las generaciones de jóvenes wayuu en la época de los wayuu antiguos; los sabios en el movimiento de las estrellas y de la luna, los conocedores de los diferentes vientos que existen, los sabios sobre la vida que existe en el mar y en la tierra, las poseedoras de las historias del arte del tejido y los significados de los sueños. El espacio apropiado

para estas memorias era, y en algunas partes sigue siendo, el fogón, antes del amanecer; ahí se juntan los jóvenes para escuchar al abuelo o a la abuela. La época del wayuu pastor, criador de animales, fue una adopción económica muy significativa porque fortaleció la economía tradicional, existió otra nueva enseñanza para el joven que se encuentra en el monte acompañado del silencio y desarrolla desde muy joven la escucha a partir de la voz del viejo monte; por medio de la práctica del pastoreo conoce en su totalidad su territorio.

Llegó la época de los camiones y así aparece el wayuu conductor. Esta nueva presencia en el territorio debilitó la memoria sobre su territorio de origen, porque el wayuu conductor empezó a trasladar a su familia a las grandes ciudades, y lógicamente los wayuu nacidos en estas ciudades fueron perdiendo esa memoria. Llegó la época de los wayuu académicos, algunos wayuu usaron la escritura académica para guardar y conservar nuestras memorias históricas desde nuestra visión cosmogónica, también para reclamar y defender nuestros derechos ancestrales y constitucionales. Llegó la época de los líderes y autoridades tradicionales wayuu; aquí se desvirtuó la memoria de las *e'irukuu*, no están dialogando hacia adentro, sino hacia afuera; ya no se sabe quién es *Apushi*, *Oupayuu* o quiénes son los *Keraü*. Así está la situación actual, hay que tener nuevamente un diálogo entre nosotros, para luego tomar una buena decisión y no olvidar las enseñanzas que nos dejaron nuestros antepasados.

Las malas decisiones siempre van a causar un desastre; fue una mala decisión que un *Keraü* hubiera sido el que permitiera el ingreso y la instalación de los paramilitares en territorio wayuu: “Ese *Alijuna* era *keräü* (...) Ese *Alijuna* era bien, buena gente, se portaba como wayuu y él era conocido, no había problema, todas las cosas marchaba bien”. Como *Keraü*, sus familiares no se encuentran en ese territorio; los que están ahí son los familiares, las *Apüshii* de su mujer; su ambición de poder y de dinero puso por debajo esa confianza y esa protección que les estaba brindando la organización social y política de su mujer. No le importó, más bien la usó para permitir el ingreso y la instalación del grupo paramilitar, no dialogó con los ancianos y ancianas, los dueños legítimos de la propiedad colectiva del territorio donde se ejecutó la masacre de las mujeres wayuu.

Nuestra memoria debe ser revitalizada desde nuestra cosmovisión; la historias que se narran en nuestros relatos ancestrales, esa es la esencia de lo que somos, no debemos olvidar de eso. Hay que volver a darles importancia a los ancianos y ancianas, que son los verdaderos herederos de ese contenido milenario de nuestra historia en la tierra, en nuestros territorios de origen. Por mucho que estemos condecorados académicamente por las universidades, hay que escuchar las palabras sabias de nuestros mayores, de nuestras abuelas.

La institucionalidad femenina de nuestra organización social y política también se ha venido erosionando por los fuertes discursos de ideologías traídas de otras partes. Los valores culturales de nuestra sociedad son transmitidos por medio de la mujer, por medio de ella se fortalecen nuestras relaciones de parentesco entre las *e'irukuu*, la base de nuestra organización sociopolítica. En la actualidad, esta relación se encuentra totalmente debilitada; por eso, la incursión del paramilitarismo, las multinacionales y las diversidades de religiones sigue penetrando con más fuerza en nuestros territorios, lo que constantemente acaba con nuestro modo de ser en el mundo. Desde décadas atrás hemos dejado de practicar nuestra Ley de origen, *Ale'eya*.

Para terminar, dejo los siguientes interrogantes para futuras reflexiones e investigaciones: ¿será que nosotros los wayuu, si seguimos ignorando las fuentes de las memorias de nuestras propias historias, estaremos al borde de ser exterminados? ¿La unión de las *e'irukuu* será fuerte militarmente si lo hacen bajo el principio de la Ley de origen *Ale'eya*? ¿Cuál ha sido el aporte de los egresados y los estudiantes de la Universidad de La Guajira del programa de la Licenciatura en Etnoeducación a la revitalización de la apropiación social de la memoria histórica de la cultura wayuu?

## REFERENCIAS

- Cárdenas, N. y Uribe, S. (2004). *La guerra de los Cárdenas y los Valdeblánquez (1970-1989) Estudio de un conflicto mestizo en La Guajira*. [Monografía de grado, Universidad Nacional de Colombia].

- Guerra, W. (2019). *Ontología Wayuu: categorización, identificación y relaciones de los seres en la sociedad indígena de la península de la Guajira, Colombia*. [Tesis de doctorado, Universidad de los Andes].
- Montes, A., Martínez, L., Martínez, N. y Renán, W. (2011). *Reconstrucción de la memoria oral de los desmovilizados y desplazados en los departamentos del Magdalena, Cesar y Guajira entre 1980 y el 2009*. Grupo de Investigación sobre Oralidades, Narrativa Audiovisual y Cultura Popular del Caribe Colombiano. Universidad del Magdalena.
- Paz Ipuana, R. (1972) *Mitos, legendas y cuentos guajiros*. Instituto Agrario Nacional.
- Paz Ipuana, R. (2016). *Ale'eya: Conceptos y descripciones de la cultura wayuu*. Tomo II. Fondo Editorial Wayuu Araurayu.
- Paz Ipuana, R. (2016a). *Ale'eya: Cosmovisión wayuu, relatos sagrados*. Tomo I. Fondo Editorial Wayuu Araurayu.
- Paz Ipuana, R. (s. f.) *La literatura wayuu en el contexto de su cultura*. Guao.org. <https://www.guao.org/sites/default/files/portafolio%20docente/La%20literatura%20Wayuu%20en%20el%20contexto%20de%20su%20cultura.pdf>
- Pérez, F. (1998). *Wayuunaiki: Estado, sociedad y contacto*. Universidad de la Guajira, Universidad del Zulia.
- Perrin, M. (1980). *El camino de los indios muertos*. Monte Ávila Editores.
- Podestá, M., Rolandi, D., Re, A., Falchi, M. y Damiani, O. (2006). Arrieros y marcas de ganado. Expresiones del arte rupestre de momentos históricos en el desierto de Ischigualasto. *Tramas en la piedra. Producción y usos del arte rupestre*, 169-190. Asociación Amigos del Instituto Nacional de Antropología, World Archaeological Congress y Sociedad Argentina de Antropología.

### Testimonios transcritos:

Testimonio secretaria de Asuntos Indígenas de La Guajira, Santa Rosa, Manaure, 19 de abril de 2016.

Testimonio anciano wayuu, 7 de marzo de 2020.









CAPÍTULO

# 2

BIBLIOTECAS PARA LA  
MEMORIA HISTÓRICA



# Una biblioteca para la memoria histórica en Colombia

JAVIER DAVID ÁVILA ECHAVARRÍA<sup>1</sup>

NARTYJULIETH VÁSQUEZ QUIJANO<sup>2</sup>

## RESUMEN

Se discute el papel de las Instituciones Informativo Documentales (IID) como instituciones de la memoria (museos, archivos y bibliotecas) y, en especial, el de la biblioteca como la institución que describe, resguarda, protege y difunde saberes e información que conforman la memoria colectiva y la memoria histórica en diferentes niveles de la sociedad. Explora cómo a partir de la recolección de memorias locales se gestan movimientos sociales que, acompañados de la biblioteca, buscan resignificar su memoria, generando procesos de resistencia ante la forma tradicional de construir su identidad y tejer su memoria local. Aunado a la Ley de Víctimas, se concluye la importancia de contar con una Biblioteca Nacional de la Memoria Histórica como soporte para los procesos de preservación, difusión y promoción del patrimonio bibliográfico sobre el conflicto armado colombiano, que cuente con un portafolio de servicios que aporte a construcción de la memoria histórica del país.

**Palabras claves:** biblioteca y memoria; Instituciones Informativo Documentales (IID); instituciones de la memoria; memoria histórica; memoria colectiva

---

1 Bibliotecólogo. Estudiante Maestría en Estudios Sociales. Contratista del CNMH en la Estrategia de Apoyo a Iniciativas de Memoria de la Dirección de Construcción de Memoria Histórica. Correo electrónico: dajavila@gmail.com

2 Tecnóloga en Sistematización de Datos. Bibliotecóloga. Especialista en Estética. Contratista del CNMH en la Estrategia de Pedagogía de Construcción de Memoria Histórica. Correo electrónico: nartylilit@gmail.com

## ABSTRACT

The role of Documentary Information Institutions (DII) as memory institutions (museums, archives and libraries) is discussed, especially that of the library as the institution that describes, safeguards, protects and disseminates knowledge and information that make up the collective memory and historical memory at different levels of society. It explores how the collection of local memories gives rise to social movements that, accompanied by the library, seek to re-signify their memory, generating processes of resistance to the traditional way of building their identity and weaving their local memory. In addition to the Victims Act, the report concludes that it is important to have a National Library of Historical Memory as a support for the processes of preservation, dissemination and promotion of the bibliographic heritage of the Colombian armed conflict, with a portfolio of services that contribute to the construction of the country's historical memory.

**Keywords:** library and memory; Informational Documentary Institutions; institutions of memory; historical memory; collective memory

## INTRODUCCIÓN

**Como institución gestora de memorias, la biblioteca juega el rol de guardiana de una parte de los saberes y las historias de su comunidad. (Civallero, 2017)**

La memoria colectiva, entendida como el proceso que se genera cuando “evocamos un hecho que ocupaba un lugar en la vida de nuestro grupo y que hemos planteado o planteamos ahora en el momento en que lo recordamos, desde el punto de vista de este grupo” (Halbwachs, 2004, p. 36), tiene un significativo escenario de preservación, divulgación y promoción en las instituciones de la memoria, conocidas como Instituciones Informativo Documentales (IID). Estas tienen “como horizonte el impulso de la producción, circulación y uso de conocimiento significativo dentro de

las comunidades usuarias a las que sirve, con marco en las prácticas del lenguaje y la memoria social” (Álvarez, 2020), instituciones en las que la descripción y organización de la información registrada en diferentes formatos y soportes, así como el acompañamiento mediante la oferta de servicios, facilita el uso y disfrute de los diferentes contenidos que cada una de ellas dispone. Estas instituciones, archivos, museos y bibliotecas han sido enmarcadas y protegidas por resoluciones de instituciones internacionales como la Unesco y reglamentadas por legislaciones nacionales para la protección de la memoria, más allá de las posturas políticas de quienes desempeñan la tarea de conservarla o el poder para eliminarla.

Ahora bien, cada una de las tres instituciones de memoria: museos, archivos y bibliotecas “operan como organizaciones en las cuales ocurren procesos de estructuración e integración de actividades sociales, técnicas y administrativas alrededor de procesos de selección, organización, conservación y difusión de recursos informacionales” (Álvarez, 2020).

## INSTITUCIONES DE LA MEMORIA

En 1992, la Unesco, preocupada por los peligros que corre la memoria del mundo, aquella “memoria colectiva y documentada (...) –su patrimonio documental– que, a su vez, representa buena parte del patrimonio cultural mundial” (Edmondson, 2002), en compañía de la Federación Internacional de Asociaciones de Bibliotecarios y Bibliotecas (IFLA por su sigla en inglés) determinaron las desventajas que tienen los lugares destinados al resguardo de la memoria y presentaron en el año 2002 una serie de directrices para salvaguardar la memoria del mundo enfocada en los siguientes tres ejes:

- **La preservación:** entendida como el conjunto de estrategias destinadas a garantizar el acceso en el tiempo a la información, establece directrices para el control de los recursos que conforman la colección (bibliográfica, archivística, museística) de una institución, las condiciones ambientales propicias para su conservación, así como la protección del documento original.

- **El acceso:** entendido como la capacidad que tienen las comunidades para acceder a la información, establece directrices para fomentar el acceso universal y democrático a la información, respetando los diferentes tratados, nacionales e internacionales del derecho de autor. Privilegia el acceso a recursos digitales o digitalizados y resalta la importancia de brindar, proteger y resguardar la información que se encuentra en formatos que no se han migrado para favorecer su acceso a través de Internet.
- **El registro:** entendido como la descripción de la propiedades y atributos de los contenidos, hace referencia a catálogos de acceso a la información, y establece directrices en tres nodos de acción relacionados con el cumplimiento de criterios sobre memoria de importancia mundial, a saber, el registro internacional, el registro regional y el registro nacional.

Estos ejes se pueden considerar como parte de “los medios que se utilizan para la representación del pasado como motor y expresión del boom actual de memoria” (Erl, 2005, p. 5), una cultura global de la memoria a la que Jelin se refiere como “culto al pasado, que se expresa en el consumo y mercantilización de diversas modas” (2002, p. 9), que en el caso de las IID carece de un objetivo mercantil, pues busca salvaguardar la información y la memoria para que sea reconocida, discutida, analizada y genere nuevos conocimientos con el fin de que futuras generaciones puedan interpretar la historia a partir de diversas fuentes, mismas que han sido preservadas para tal fin.

Estas instituciones de la memoria, en el caso de los museos, son lugares físicos y virtuales que evolucionan a la par de los avances tecnológicos y se configuran como espacios de preservación y divulgación de las diferentes expresiones y manifestaciones del hombre. Lo hacen por medio de piezas, objetos o artefactos que representan la materialidad e inmaterialidad de las memorias de un colectivo, comunidad o nación por un interés científico o cultural, y que están dispuestos de acuerdo con una construcción narrativa que da cuenta del mensaje que se busca transmitir a través de un

guion, y requieren del reconocimiento y uso de técnicas de conservación y curaduría con el fin de ser expuestas a diferentes generaciones.

Adicionalmente, alrededor de estas instituciones se han configurado prácticas que han sido analizadas, estructuradas y normalizadas por la museología:

una ciencia que examina la relación específica del hombre con la realidad y consiste en la colección y la conservación consciente y sistemática y en la utilización científica, cultural y educativa de objetos inanimados, materiales, muebles (sobre todo tridimensionales) que documentan el desarrollo de la naturaleza y de la sociedad. (Gregórova, 1980, como se citó en Desvallées y Mairesse, 2010)

En la legislación colombiana, los museos han sido incluido en la Ley General de Cultura (Ley 397 de 1997), como lugares de divulgación del patrimonio cultural de la nación y se estimula su fomento “como entes enriquecedores de la vida y de la identidad cultural nacional, regional y local” (Art. 49). En la Ley 1448, el artículo 148 establece como una de las funciones del Centro de Memoria Histórica, diseñar, crear y administrar el Museo de la Memoria (2011).

Los archivos, por su parte, permiten conservar la memoria de grupos sociales, individuos, instituciones públicas o privadas, información que por su sensibilidad es de acceso restringido y regulado. Esta información está dispuesta a partir de tres niveles de acceso: en el primero se encuentra el archivo de gestión, información que ha establecido la institución como activa y que hace parte de sus procesos cotidianos; su acceso es restringido y solo miembros de la institución pueden consultarlo. En un segundo nivel se encuentran los archivos centrales, en los cuales se depositan los documentos que pueden ser de interés histórico, pero que conservan un interés administrativo para la institución, razón por la cual su acceso es restringido. Por último se encuentra el archivo histórico, con información que la institución ha definido de interés general para la investigación histórica y que genera las condiciones propicias para garantizar su acceso.

Es importante resaltar que las instituciones archivísticas, por la riqueza de contenidos que resguardan, deben cumplir con técnicas que reglamentan la organización del documento, así como con la legislación que regula la función archivística del Estado, que en el caso colombiano se refiere a la Ley 594 de 2000, por medio de la cual se dicta la Ley General de Archivos y se establecen otras disposiciones. Adicionalmente, la Unesco ha impulsado la creación de archivos de derechos humanos mediante resoluciones, lo cual coadyuvó al Estado colombiano a la creación del Archivo de Derechos Humanos, que tiene la responsabilidad de dinamizar “archivos, documentos, testimonios e información producidos y recopilados en el propósito de contribuir a una apropiación social de la memoria del conflicto” (CNMH, 2017, p. 53), amparados en la Ley 1448 del 10 de junio de 2011.

Las instituciones bibliotecarias, por su parte, buscan disponer información bibliográfica y documental, de acuerdo con estándares internacionales y los intereses de las comunidades, mediante procesos de gestión de colecciones (conjunto de técnicas destinadas a evaluar con el fin de incrementar y expurgar el acervo bibliográfico), diseño y prestación de servicios de información y el estudio y formación de usuarios.

## LA BIBLIOTECA, DINAMIZADORA DE LA MEMORIA

Debido a la cantidad de particularidades, con el transcurso del tiempo se han establecido diferentes tipologías de bibliotecas con funciones especiales, a saber:

- **Bibliotecas nacionales:** responsables del control bibliográfico nacional, buscan recopilar el patrimonio bibliográfico de un país con el fin de preservarlo y difundirlo, utilizando mecanismos legales como el depósito legal, que obliga a los autores a dejar un número de copias determinadas de su obra para su preservación y resguardo (Ley 44, 1993). Según el nivel presupuestal, se pueden adquirir, con el objeto de preservación, obras que hablan sobre el país y obras de nacionales publicadas en el extranjero. Tenien-

do en cuenta sus principios de preservación, muchas bibliotecas nacionales restringen el acceso y solo posibilitan el uso de sus colecciones a investigadores. Sin embargo, dinámicas cambiantes y la inmersión de las tecnologías de la información en los servicios bibliotecarios han facilitado la digitalización de contenidos, los cuales son dispuestos para su consulta a usuarios en general.

- **Bibliotecas académicas y de investigación:** agrupan a las bibliotecas universitarias, las bibliotecas especializadas en un campo del saber y los centros de documentación. Estas IID desarrollan sus colecciones y servicios a partir de las necesidades específicas de las instituciones en las cuales están inmersas, por medio de la inclusión de la bibliografía básica de los programas en las bibliotecas universitarias o líneas de investigación asociadas a centros de investigaciones en las bibliotecas especializadas y centros de documentación; todo esto, mediante la aplicación de criterios técnicos de selección, adquisición y organización de la información. Estas IID son indispensables para el desarrollo efectivo de los diferentes niveles educativos, así como para el apoyo y desarrollo de la investigación.
- **Bibliotecas escolares:** enfocadas en ayudar “a los alumnos a desarrollar destrezas de aprendizaje de carácter vitalicio, así como su imaginación, y les ayuda de esta forma a vivir como ciudadanos responsables” (IFLA, 2002). Esta tipología de biblioteca desarrolla sus colecciones y servicios de la mano de la comunidad educativa, basada en el currículo escolar y el proyecto educativo institucional. Su éxito radica en la vinculación y transversalización con el aula escolar, por medio de planes institucionales de lectura, escritura, oralidad y otras estrategias desarrolladas por los bibliotecarios escolares.
- **Bibliotecas públicas:** definidas por la Unesco como “centro de información [que] presta sus servicios sobre la base de igualdad de acceso a todas las personas” (Unesco, 1994) y con materiales

específicos para cada grupo etario, permiten dinamizar el conocimiento en un espacio no convencional de aprendizaje. En el caso particular de Colombia, “la Ley General de Cultura del año 1997 designa al Ministerio de Cultura como coordinador de la Red Nacional de Bibliotecas Públicas por intermedio de la Biblioteca Nacional de Colombia” (Biblioteca Nacional de Colombia, 2019), siendo esta la infraestructura cultural más grande del país. Regulada por la Ley 1379 de 2010, se organiza la Red Nacional de Bibliotecas Públicas. Dentro de la diversidad de bibliotecas públicas en Colombia se encuentran bibliotecas municipales, veredales y rurales itinerantes. En Colombia también existen bibliotecas públicas de carácter público, privado o mixto. Todas ellas permiten la disponibilidad de recursos de información como una garantía de acceso democrático al conocimiento, no solo como un espacio académico, sino como un espacio de libre circulación de ideas en el que los usuarios, además de satisfacer sus necesidades puntuales de información, cuentan con servicios que les permiten reconocerse con el otro.

- **Bibliotecas popular-comunitarias:** si bien se pueden considerar como parte de la categoría de bibliotecas públicas, se hace un especial énfasis en esta tipología por su impacto en la construcción de la memoria en las comunidades en las cuales se encuentran inmersas. Son iniciativas bibliotecarias que surgen de las comunidades, generalmente barriales, y que buscan una participación en el devenir y el desarrollo cultural, social, político y económico de las comunidades adscritas. Participan en procesos de memoria colectiva y por esta razón se convierten en centros dinamizadores del saber popular intergeneracional, por medio de la prestación de servicios alrededor de la lectura y la palabra, que rescatan, registran y difunden la oralidad y la información que se ha producido sobre las diferentes comunidades en las que se encuentran inmersas. “Ellas, las bibliotecas y sus bibliotecarios, [son] artífices de encuentros, socialización y escenarios de estética y literatura; imprimiendo a sus habitantes el deseo de una

ciudad distinta, el anhelo de vivir en sus barrios sin miedo, balas, muertes violentas y zozobra” (Quintero y Bornacelly, 2018, p. 51).

La biblioteca como una IID de carácter social está inmersa en los diferentes procesos transformadores de la sociedad, por lo cual gira alrededor de aspectos económicos, políticos, culturales y educativos que configuran los comportamientos de las personas integrantes de una comunidad, que habitan recurrentemente ese espacio y configuran el modo de ver el mundo. “Lenin, por primera vez, estudió la biblioteconomía como conjunto de bibliotecas en estrecha interrelación e interacción, cuya actividad tiene como objetivo solucionar las tareas económicas y culturales que se plantean al Estado” (Chubarian, 1967, p. 124).

Esta conceptualización, articulada al carácter local en el que se instauran las bibliotecas, le permite definir sus propios intereses a partir de las necesidades de sus usuarios; por ejemplo, el rescate de la información que constituye la memoria colectiva de una comunidad específica. Esta información se configura como una colección, la cual es desarrollada bajo métodos tradicionales que permiten garantizar el acceso a obras de carácter local y universal.

En la construcción de la memoria local se incluye la participación de los miembros de la comunidad para garantizar la voz de los testigos contemporáneos de los sucesos que marcan los recuerdos. Es así como, a partir de la necesidad de reconstruir o resguardar la memoria local, las comunidades ejercen una posición política para visibilizar sus memorias, contadas por ellos mismos; en este caso la memoria es “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” (Jelin, 2002, p. 6), un ejercicio de resistencia que ejercen las comunidades, compartiendo y registrando sus memorias, otorgándoles voz.

En oposición a la forma tradicional de concebir la biblioteca, enmarcada en procesos de selección y adquisición donde los contenidos “son elegidos, acercados y clasificados según las necesidades o reglas” (Hal-

bwachs, 2004, p. 80), establecidas por el Estado de acuerdo con sus intereses, la Unesco propone diversificar los recursos de información con “materiales [que] deben reflejar las tendencias actuales y la evolución de la sociedad, así como la memoria del esfuerzo y la imaginación de la humanidad” (IFLA, 2002), y presenta a la biblioteca como plataforma para la recopilación de memorias que se articulen de forma colectiva para consolidar una memoria desde los directamente implicados, los miembros de una comunidad.

Existen diferentes estrategias enfocadas a alcanzar este objetivo, en especial por medio de servicios bibliotecarios, que permiten el rescate de la oralidad, el saber popular y la información producida por la comunidad, información que puede concebirse como testimonios, impresiones basadas en el recuerdo individual y colectivo que se insertan en otros momentos por testigos, individuos presentes de forma material y sensible a partir del interés en un acontecimiento particular (Halbwachs, 2004).

Los métodos de recolección de estas memorias surgen de la identificación de experiencias individuales de diferentes grupos etarios que se configuran como usuarios recurrentes de una biblioteca con un vínculo vivo intergeneracional a partir de una situación en particular, permitiendo, por ejemplo, el reconocimiento de lugares emblemáticos del sector, personajes clave para su fundación y consolidación, instituciones que han acompañado ese crecimiento, así como formas, costumbres y la generación de saberes propios de la comunidad, todo esto con el fin de “recopilar un conjunto de recuerdos colectivos de los habitantes (...) sobre las actividades y procesos comunitarios, sociales, culturales, artísticos y educativos impulsados por las bibliotecas” (Quintero y Bornacelly, 2018, p. 41). Cuando Jedlowski afirma que “los contenidos de una biblioteca, por ejemplo, son trazas de un pasado elaborado y relevante, pero, de por sí, no son todavía memoria colectiva” (2000, p. 126), ofrece una visión sesgada y generalizada sobre la función de una biblioteca, obviando que además del conocimiento que dispone, mediante el desarrollo de colecciones, la biblioteca en sus diferentes categorías, preserva la información generada (publicada o no) de la institución en la que está inmersa.

Este sesgo es más complejo cuando se habla, en particular, sobre las bibliotecas públicas y populares-comunitarias como instituciones de la memoria, ya que en ellas no solo se ofrecen recursos y servicios orientados a satisfacer las necesidades de información de los usuarios; también se generan procesos sociales, contruidos alrededor de servicios para el resguardo y la difusión de la memoria y los saberes populares de un territorio, así como para la selección, en conjunto con las comunidades, de la información producida en su contexto que, por su importancia, se rescata para el acceso y consulta de las generaciones futuras.

El marcado interés de las comunidades por recuperar y tejer la memoria colectiva tiene un doble escenario en las bibliotecas; por una parte, este espacio permite la articulación de diferentes actores de la comunidad alrededor de un pregunta en común (la pregunta por la memoria), que se plantea en el desarrollo de un servicio bibliotecario, en el que además del espacio y el acompañamiento profesional se prestan los medios necesarios para la recolección y transformación de las memorias. Por otra parte, ofrece su plataforma física y digital para el resguardo de la información generada, disponiendo de los medios tecnológicos necesarios para su difusión y acceso.

Apyados en el cambio tecnológico y “la revolución digital [que] pone ante nosotros la relación paradójica entre las posibilidades mediales de almacenamiento y el peligro de olvidar” (Erll, 2002, p. 5), se encuentran herramientas como el catálogo público, los repositorios digitales, las bases de datos y otros gestores de objetos digitales, que al estar disponibles en la web facilitan la circulación y dinamizan su consulta, mitigando el olvido y evitando que se conviertan en saberes muertos. Por consiguiente, estas herramientas ejercen una especial importancia para la circulación de la memoria colectiva de una comunidad, ya que permiten trascender fronteras espaciales para el acceso referencial, así como a los contenidos generados a partir de los ejercicios de rescate de la memoria, intensificando el impacto de su confección, ya que permiten que desde otros lugares se construyan contenidos similares y son, a su vez, insumo para que se desarrollen ejercicios investigativos sobre el papel de la memoria y las formas de recolección en comunidades específicas.

Aunque las bibliotecas públicas y populares-comunitarias son unos de los lugares más importantes para construir memoria local y, como se expuso en el texto, muchas veces sus procesos de desarrollo de colecciones están marcados por intereses políticos que sesgan el acceso a la información, existen formas no convencionales de hacer desarrollo de colecciones locales que se construyen a partir de la cotidianidad de las personas y que se localizan en espacios concretos. Un ejemplo de tejido colectivo a partir de la recolección de la memoria local desarrollado por las bibliotecas públicas “como soporte de la historia local y al mismo tiempo (...) del patrimonio de la comunidad [y que] se constituyen en fuente de información de primera mano que ayuda a la recuperación y construcción de la memoria de la localidad” (Jaramillo y Marín, 2014), es el llamado Servicio de Información Local (SIL), el cual busca la recolección de información producida por la comunidad o sobre ella en folletos, volantes, periódicos comunitarios, documentos publicados y no publicados, entre otros, con la participación activa de la comunidad en el establecimiento de criterios para su recolección, ejerciendo un papel de resistencia ante la forma de contar su historia, con la participación de ella misma en su construcción, consolidación y difusión.

Estas colecciones locales implican la recolección de información que se sale de los estándares de los acervos bibliográficos tradicionales de las bibliotecas públicas, así como el reconocimiento de las dinámicas de la comunidad para su organización y análisis (Betancur, 2002), permitiendo narrar una memoria local que resiste al peligro del olvido, desde la misma comunidad y para el acceso de todos los interesados. Estas memorias colectivas son importantes ya que, al cuestionar las prácticas tradicionales de construir la historia oficial, las comunidades, como una forma de resistencia, modifican la forma tradicional de desarrollar colecciones y se vinculan en su hacer como miembros activos que dinamizan las prácticas bibliotecarias. Esas memorias colectivas se ven atravesadas por el conflicto armado colombiano, aportando de esta forma a la construcción de la memoria histórica; las bibliotecas públicas y populares-comunitarias son, además, unos “lugares de refugio” de la guerra.

**La lucha del hombre contra el poder es la lucha  
de la memoria contra el olvido.  
(Kundera, 1984)**

En el marco del conflicto armado colombiano se han presentado “acontecimientos nacionales que modifican al mismo tiempo todas las existencias” (Halbwachs, 2004, p. 36), y que son recordados en diferentes grupos de forma diversa, registrados o documentados con el fin de que sean recordados en otros momentos y convertidos en marcos de referencia para otros grupos. Es así como la memoria histórica es un ejercicio por medio del cual se permite la introyección de acontecimientos experimentados por otros. Eliminar uno de los diferentes formatos de registro equivaldría a “borrarlo de la propia vida, dejándolo así para siempre excluido de la posibilidad del recuerdo en la sociedad” (Sánchez, 2010).

La biblioteca puede convertir su acción en una verdadera praxis cultural donde la comunicación, la memoria, la lectura y la cultura se construyen en proyectos políticos de integración e identificación de las comunidades; esos espacios representan la posibilidad de la participación, la libre expresión y la creación cultural de una localidad, región o país para construir y reconstruir su propia realidad e identidad.

En ese sentido, la memoria histórica “reconoce que las narrativas del pasado no son relatos neutrales y objetivos a secas, sino que se insertan en espacios de disputas sociales, simbólicas y políticas” (CNMH, 2014). Estas narrativas tienen cabida en los escenarios bibliotecarios, incluso de forma inconsciente, desde los servicios que explícitamente desarrollan la memoria, como el caso del servicio de información local, hasta los que implícitamente lo hacen, como la promoción y animación de la lectura. Desde esta última surgen narrativas de memoria a partir del diálogo que genera una lectura, recuerdos individuales que se conjugan en memorias colectivas de un grupo y que a partir de sus registros van configurando la memoria histórica de esa colectividad. Ahora bien, desde la gestión

y desarrollo de colecciones, con un enfoque local y regional, es posible recopilar fuentes que permitan promover reflexiones basadas “en la rememoración de un tiempo histórico no vivido por la colectividad y, por tanto, conocido por esta gracias a testimonios, documentos o mitos” (Sánchez, 2010).

Pero no son solamente las colecciones y los servicios los que hacen de las bibliotecas instituciones dinamizadoras de la memoria histórica, además de promover la lectura, la escritura y la oralidad, se han configurado como lugares de encuentro en momentos en que las comunidades, y en especial los jóvenes, han sido amenazados por el conflicto armado. En algunas de estas comunidades, las bibliotecas se han convertido en el espacio para reunirse sin ser catalogados de grupos peligrosos. Para otras comunidades, las bibliotecas se asumen como un espacio propio que responde a unas necesidades comunitarias específicas, con una marcada distancia entre la comunidad y el Estado.

En otros casos, la biblioteca es el único espacio que tiene la comunidad para desarrollar reuniones, capacitaciones, encuentros de líderes, ensayos y demás acciones del día a día y, adicionalmente, es considerada como un organismo vivo que persiste ante la zozobra del conflicto armado colombiano:

por permanecer abierta y funcionando a pesar de los fuertes enfrentamientos entre grupos armados de la más diversa procedencia, y por ofrecer una alternativa de vida frente a la guerra y por ser lugar de refugio y protección en medio de los combates. (CNMH, 2017, p. 441)

No en vano, en el artículo 144 la Ley de Víctimas establece que los documentos no reservados que incluyen “violaciones contempladas en el artículo 3.º de la presente Ley serán constitutivos del patrimonio documental bibliográfico” (Ley 1448 de 2011), cuyo escenario de organización, preservación y promoción se encuentra en las bibliotecas. Y si bien establece que esta información deberá conformar el archivo de derechos humanos, teniendo en cuenta las particularidades de cada una de las IID desarrolladas a lo largo

del texto, demuestra que son instituciones diferentes y que responden a las particularidades propias de cada una de las instituciones de la memoria.

## A MODO DE CONCLUSIÓN

**Hasta que los leones tengan sus propios historiadores,  
las historias de cacería seguirán glorificando al cazador.**

**Proverbio africano**

Las bibliotecas, como instituciones de la memoria, promueven ejercicios conjuntos de recuperación de la memoria, acciones que realizan directamente con la comunidad y que producen recursos informativos, los cuales proceden a organizar, describir, preservar y difundir con los medios tecnológicos de los que disponen, y generar incluso servicios que permitan el reconocimiento de la memoria e información local de la comunidad en la cual están inmersos.

Teniendo en cuenta que la Ley de Víctimas establece integrar “la documentación sobre procesos similares en otros países, que reposen en sitios como museos, bibliotecas o archivos de entidades del Estado” (Ley 1448, 2011) y considerando lo desarrollado sobre las IID como instituciones de la memoria, basados en las diferencias documentales que cada una de ellas representa, se considera importante disponer de una biblioteca nacional de la memoria histórica que cuente con:

- Espacios físicos para la consulta de la información y la prestación de diferentes servicios que permitan su apropiación por diferentes actores de la sociedad.
- Colección física y digital, con un catálogo bibliográfico para su consulta y acceso que, por medio de las tecnologías de apropiación de la memoria, permitan su difusión y acceso en diferentes lugares y momentos.
- La información producida en el ejercicio de las funciones del CNMH para garantizar su preservación a través del tiempo.
- Las garantías legales que le posibiliten convertirse en el deposi-

tario de toda la información producida en el país sobre conflicto armado y memoria histórica.

- Un repositorio digital que preserve, difunda y visibilice la información digital producida en razón de la memoria histórica.
- Un portafolio de servicios dirigido a las víctimas del conflicto armado, investigación de memoria histórica y a la ciudadanía en general.
- Formación de usuarios en el uso de recursos de información con enfoque en memoria histórica.
- Escenarios de vinculación con las otras instituciones de la memoria.
- Capacidades técnicas para la asesoría a las bibliotecas públicas y populares-comunitarias sobre ejercicios de recuperación de la memoria local, construcción de memorias colectivas y conservación de las memorias históricas.

Finalmente, las Instituciones Informativo Documentales y las instituciones de la memoria son determinadas a un quehacer técnico, corresponden a tipologías específicas de información y son dinamizadoras de la memoria colectiva en distintos planos de la sociedad; permiten el acceso a diferentes tipos de documentos que tienen valor especial para diferentes grupos sociales y cumplen a su vez una función de preservación, tanto de información publicada por medios tradicionales como de documentos que no han seguido un proceso editorial (literatura gris). En muchas ocasiones, y debido a la valiosa información que resguardan, corren el riesgo de ser intervenidas, saqueadas o expurgadas, sin tener en cuenta su impacto para futuras generaciones.

## REFERENCIAS

- Álvarez, D. (2020). La institución informativo documental. Una categoría sociocultural articuladora de la bibliotecología, la archivología y la museología. *Informatio. Revista del Instituto de Información de la Facultad de Información y Comunicación*, 25(1), 79-105. <https://doi.org/10.35643/Info.25.1.4>

- Archivo General de la Nación. (2017). Protocolo de Gestión Documental. <https://centrodememoriahistorica.gov.co/protocolo-de-gestion-documental/>
- Biblioteca Nacional de Colombia. (2019). *Red Nacional de Bibliotecas Públicas de Colombia: la infraestructura cultural más grande del país*. <https://bibliotecanacional.gov.co/es-co/actividades/noticias/en-la-rnbp/rnbp-la-infraestructura-mas-grande-del-pais>
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2014). *Archivos de graves violaciones a los DD. HH., infracciones al DIH, memoria histórica y conflicto armado. Elementos para una política pública*. CNMH.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2017). *Política pública de archivos de derechos humanos, memoria histórica y conflicto armado*. CNMH.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2018). *Memorias que germinan*. CNMH.
- Civallero, E. (octubre de 2017). *Memoria, bibliotecas y humanidades digitales. Caminos a futuro* [Ponencia en congreso]. XXI Congreso Internacional de Bibliotecología, Chile. [https://www.researchgate.net/publication/321224407\\_Memoria\\_bibliotecas\\_y\\_humanidades\\_digitales\\_Caminos\\_a\\_futuro](https://www.researchgate.net/publication/321224407_Memoria_bibliotecas_y_humanidades_digitales_Caminos_a_futuro)
- Civallero, E. (2019). Memoria colectiva y bibliotecas: apuntes sobre caminos a futuro. *Convergências em Ciência da Informação*, 2(2), 6-22.
- Chubarian, O. y Pérez, A. (1976). *Bibliotecología general*. Editorial Científico-Técnica.
- Desvallées, A. y Mairesse, F. (2010). *Conceptos clave de museología*. ICOM.
- Edmondson, R. (2002). *Memoria del mundo: directrices para la salvaguardia del patrimonio documental*. Unesco. [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Quito/pdf/Directrices\\_Salvaguarda\\_Patrimonio\\_Documental.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Quito/pdf/Directrices_Salvaguarda_Patrimonio_Documental.pdf)
- ErlI, A. (2012). *Memoria colectiva y culturas del recuerdo. Estudio introductorio*. Universidad de los Andes.
- Halbwachs, M. (2004). *La memoria colectiva*. Prensas Universitarias de Zaragoza.
- IFLA. (s. f.). *Manifiesto de la IFLA/UNESCO sobre la biblioteca pública 1994*. <http://www.ifla.org/VII/s8/unesco/manif.htm>

- Jaramillo, O. y Marín, S. (2014). Patrimonio bibliográfico en la biblioteca pública: memorias locales e identidades nacionales. *El profesional de la información*, julio-agosto, 23(4), 425-432. <http://dx.doi.org/10.3145/epi.2014.jul.11>
- Jedlowski, P. (2000). La sociología y la memoria colectiva. En A. Rosa, G. Bellelli y Bakhurst, D. (Eds.), *Memoria colectiva e identidad nacional*. Biblioteca Nueva.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI Editores.
- Kundera, M. (1984). *El libro de la risa y el olvido*. Seix Barral.
- Ley 44 de 1993. Por la cual se modifica y adiciona la Ley 23 de 1982 y se modifica la Ley 29 de 1944. Febrero 5 de 1993. D.O. 40740.
- Ley 397 de 1997. Por la cual se desarrollan los artículos 70, 71 y 72 y demás artículos concordantes de la Constitución Política y se dictan normas sobre patrimonio cultural, fomentos y estímulos a la cultura, se crea el Ministerio de la Cultura y se trasladan algunas dependencias. Agosto 7 de 1997. D.O. 3102.
- Ley 594 de 2000. Por medio de la cual se dicta la Ley General de Archivos y se dictan otras disposiciones. Julio 14 de 2000. D.O. 44093.
- Ley 1379 de 2010. Por la cual se organiza la red nacional de bibliotecas públicas y se dictan otras disposiciones. Enero 15 de 2010. D.O. 47593.
- Ley 1448 de 2011. Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones. Junio 10 de 2011. D.O. 40740.
- Osorio, O. (2015). *Recordar y no repetir: la potencialidad de la construcción de Memoria Histórica en la contribución al fin del conflicto armado en Colombia*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/54752>
- Quintero, N. y Bornacelly, J. (2018). Memorias colectivas de las Bibliotecas populares y comunitarias de la zona Noroccidental de Medellín - Colombia: una huella para el futuro. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 41(1), 37-53. <https://doi.org/10.17533/udea.rib.v41n1a04>
- Sánchez, J. (2010). La cultura de la memoria. *Pliegos de Yuste: revista de cultura y pensamiento europeos*, (11), 25-30.

# El olvido está lleno de recuerdos: una memoria que quedó en la piel

**RUTH BIBIANA ORTIZ GARCÍA<sup>1</sup>**

**LEIDY JOHANA GALVIS MEJÍA<sup>2</sup>**

**CÉSAR AUGUSTO BERMÚDEZ TORRES<sup>3</sup>**

## RESUMEN

Recordar una experiencia de arte público y comunitario como lo fue *La piel de la memoria*, que se desarrolló en el barrio Antioquia de la ciudad de Medellín entre los años 1998 y 1999, dando continuidad a una experiencia de 1997 como posibilidad de reconstrucción del tejido social en una época de conflicto armado, es la oportunidad de pensar sobre las prácticas informativas, pedagógicas y culturales que se generan desde la biblioteca pública, a través de objetos y lugares en los procesos de memoria individual y colectiva. A partir de esta experiencia en la que Comfenalco Antioquia participó como aliado, se han desarrollado desde el escenario bibliotecario algunas apuestas de trabajo comunitario mediante procesos de memoria que también se dan a conocer en este artículo, con el fin de propiciar una reflexión sobre la construcción de tejido social desde la gestión de información y conocimiento.

---

1 Gestora de Bibliotecas en Comfenalco Antioquia. Bibliotecóloga y especialista en Teorías, Métodos y Técnicas en Investigación Social de la Universidad de Antioquia. Correo electrónico: ruth.ortiz@comfenalcoantioquia.com

2 Bibliotecóloga de la Universidad de Antioquia. Especialista en Comunicación Política de la Universidad EAFIT. Lidera la Red de Bibliotecas de Comfenalco Antioquia. Correo electrónico: leidy.galvis@comfenalcoantioquia.com

3 Promotor de lectura en Comfenalco Antioquia. Historiador de la Universidad de Antioquia. Correo electrónico: cesar.bermudez@comfenalcoantioquia.com

**Palabras claves:** memoria colectiva, memoria individual, biblioteca pública, comunidad, memoria de los objetos

## ABSTRACT

Recalling an experience of public and community art, such as “The Skin of Memory” (La piel de la memoria), which took place in the Antioquia Neighborhood of the city of Medellín, between 1998 and 1999, giving continuity to an experience of 1997, as a possibility of reconstruction of the social fabric in a time of armed conflict, is the opportunity to think about the informative, pedagogical and cultural practices that are generated from the public library, through objects and places in the processes of individual and collective memory. From this experience, in which Comfenalco Antioquia was an ally, some community work projects have been developed from the library scene, through memory processes that are also presented in this article, in order to promote a reflection on the construction of the social fabric from the management of information and knowledge.

**Keywords:** collective memory, individual memory, public library, community, memory of objects

## CAMINO A UNA CONTEXTUALIZACIÓN: RECORDAR LA PIEL DE LA MEMORIA

**“(...) y es cuando los recuerdos tienen olor a objetos antiguos, a cobardes cartas de amor guardadas en un cajón, a perfumes de silencio estancados, que se llevan el dolor a donde más duele, en el alma, en la mismísima alma”.**

**(Álvarez, s. f.)**

En la Biblioteca Pública Comfenalco Guayabal, ubicada en la Comuna 15 de Medellín, mientras leían *El olvido está lleno de memorias* de Mario Benedetti, al compás de los árboles y saltos de ardillas, bajo el azul del cielo

intenso que cubre a la ciudad, un bibliotecario, en compañía de algunos amigos, dieron vida a un proyecto que le daría un giro a la historia del barrio Antioquia y, a su vez, a sus propias historias. Llegaba entre poesía, conversaciones y teorías un proyecto pensado para acompañar el dolor del rastro de la violencia y el narcotráfico que se vivía en la época en Medellín y, especialmente, en el barrio Antioquia o Trinidad.

*Piel de la memoria*, un nombre sonoro, impactante y de especial belleza, era la manera de nombrar el proyecto que acontecería durante dos años en el barrio, y que posteriormente pasaría a la historia de la ciudad, de los profesionales y de los habitantes del barrio que en él participaron.

Para finales de los noventa se suponía que la Biblioteca Pública Comfenalco Guayabal estaba en desventaja sobre muchas otras en la ciudad, dado que se encontraba situada en un parque deportivo y recreativo, justo al lado del Zoológico Santa Fe, una zona industrial. Allí, los barrios de afluencia estaban a varios muros de distancia. Sin embargo, esto no fue pretexto, pues la biblioteca supo desde temprano que su quehacer se debía extender en el afuera, convirtiendo su ubicación en la posibilidad de descentralizar algunos de sus servicios, e ir allí, a los barrios, a llevar lecturas, propuestas culturales y activar el Servicio de Información a la Comunidad<sup>4</sup>; este último propendía por vincular a las comunidades con la información, las memorias locales y cotidianas.

Este proyecto ha sido recordado, reinterpretado, referenciado desde diferentes campos de las áreas sociales, sobre todo en el ámbito sociológico, artístico y pedagógico. Hoy se pretende rememorallo desde la mirada de la biblioteca pública y en relación muy especial con un bibliotecario de la ciudad de Medellín, William Álvarez Vélez<sup>5</sup>, quien desde su lugar como sujeto, lector, poeta y bibliotecólogo, supo mantener viva la experiencia

---

4 En 1991 apareció en la estructura de las Bibliotecas de Comfenalco Antioquia con el nombre de Servicio de Información a la Comunidad, que fue llamado desde 1999 Servicio de Información Local, SIL.

5 William Álvarez Vélez, líder comunitario y cultural de la ciudad de Medellín –asesinado el 30 de junio de 2010–, dejó un legado de trabajo comunitario que propició desde las bibliotecas el acercamiento a la paz y la democracia.

en proyectos llevados a cabo en otras sedes en las que trabajó con su equipo en proceso comunitarios.

Durante los años 1998 y 1999, la biblioteca se vinculó al proyecto *La piel de la memoria: barrio Antioquia, pasado, presente y futuro*<sup>6</sup>, que desarrollaron la Corporación Región, Comfenalco Antioquia, la Agencia Española de Cooperación Internacional, la Corporación Presencia Colombo Suiza y la Secretaría de Educación y Cultura del Municipio de Medellín. Representantes de lo público y lo privado de la ciudad, y en especial los ciudadanos, también podrían contar su historia, escribir su historia, siendo de ella partícipes; un ejercicio consciente de recuperación de las memorias que propició el encuentro.

No era cuestión solo de biblioteca, ni de barrio. Era un proyecto que trascendía la ciudad en pleno. *La piel de la memoria* nació como elemento de apoyo a un pacto de no agresión entre los combos del barrio Antioquia, sector de la ciudad golpeado para la época por el narcotráfico y las bandas delincuenciales. De manera que *La Piel de la Memoria* hizo parte de un ejercicio que buscaba “generar conciencia sobre los efectos que el odio, la ira y la muerte producían en la calidad del vínculo social y familiar” (Hoyos, 2011, p. 1). Inició como un ejercicio de recuperación de memorias individuales y colectivas en el barrio Antioquia, y en el mismo participaron distintas personas residentes que atravesaban situaciones difíciles como consecuencia de la ola de violencia en la ciudad, que generaba unos ambientes hostiles que ponían en riesgo y vulnerabilidad la vida y la integridad física.

El objetivo general del proyecto era “fortalecer el tejido social a través de un proceso de reconstrucción de la memoria, que permitiera a los habitantes reconocer su pasado desde el presente con una mirada hacia el futuro, creando un espacio para la reflexión y la convivencia” (Hoyos, 2001a).

El arte y el trabajo comunitario se conjugaron para convocar al dolor, un dolor con posibilidad de duelo y de reconciliación. No se pretendía acabar

---

6 Una de las publicaciones que recoge el trabajo desarrollado es Hoyos (2001a). Así mismo, se puede ampliar con Riaño (2018).

con la oleada de violencia; se pretendía acompañar un proceso de memoria individual y colectiva y en este sentido se plantearon posibilidades estéticas y de resignificación cultural, elaboración emocional y reflexiva, maneras simbólicas y distintas para la convivencia. Durante el año 1997 se dio la etapa previa del proyecto, que se centró en la recuperación de la historia del barrio por medio de relatos individuales y experiencias de vida de los participantes, la mayoría vinculados al conflicto armado; estos relatos se cruzaron después para obtener informaciones comunes, revelando a su vez una memoria colectiva.

En 1998, después de que la antropóloga Pilar Riaño realizará su proyecto de *Historia de Barrio* (1997) con jóvenes vinculados a los grupos armados, los representantes de la institucionalidad que tenían procesos en el barrio consideran importante seguir explorando este enfoque de historia local y de memoria. (Hoyos, 2011, p. 2)

Después de una primera y grata experiencia, y por petición de los habitantes, en 1998 se continuó con el proyecto, adoptando el nombre *Piel de la Memoria*, centrándose esta vez en fortalecer el tejido social y la confianza entre vecinos, a través de una propuesta de arte público comunitario. Cuando finalizaba el año 1999 se presentaron los resultados al barrio e, incluso, a la ciudad.

El proyecto tuvo un enfoque de intervención social, para el cual se establecieron relaciones institucionales, y también participaron los grupos organizados y vecinos del barrio. La memoria fue la categoría central, la cual entendía en este caso:

el duelo como elemento vital en el proceso de convivencia de una comunidad –recuperación de los recuerdos dolorosos y significativos del pasado– para evitar el congelamiento del odio, para no alimentar la venganza y la inmovilidad. (Hoyos, 2001a, p. 25)

Lo anterior habla, entonces, de unos temas convocados, como lo fueron la memoria individual, la memoria colectiva, el tejido social, la convivencia comunitaria y la ritualidad del dolor.

Este fue un proyecto de gran envergadura, que inició como una apuesta de recolección de relatos de los habitantes y la cotidianidad del barrio Antioquia, y fue convirtiéndose en un referente de ciudad que trascendió las fronteras locales. El proceso se desarrolló por fases, entre las cuales se podrían nombrar:

- Consolidación de un grupo dinamizador durante todo el proceso: un grupo intergeneracional, que vinculó a representantes de diferentes instituciones y vecinos del barrio. Además de encargarse de la ejecución del proyecto, fueron los responsables de ser los interlocutores entre instituciones y pobladores para contrastar situaciones generales del barrio y poder tomar decisiones sobre el desarrollo del proyecto.
- Talleres de creación colectiva: encuentros para la recuperación de la historia del barrio liderados por la antropóloga Pilar Riaño. Espacio pensado en el conocimiento de las memorias e historias de los habitantes para apoyar las iniciativas de convivencia pacífica. Las historias fueron recolectadas a través de fotografías, textos, mapas, colchas de retazos, entre otras construcciones, de las que resultó el montaje de un sociodrama, un video sobre la vida cotidiana en el barrio y la transcripción de los relatos en un documento llamado *El anecdotario* (inicios del barrio, violencias de los años cincuenta, vida comunitaria, personajes del barrio, fiestas y celebraciones, educación, vida religiosa, organizaciones comunitarias y liderazgo, espantos que espantan, tiempos difíciles, tiempos de cambio y paz). Este fue el inicio del Proyecto de Arte Público Comunitario.
- Museo de los recuerdos: cerca de 500 objetos queridos y significativos de los pobladores del barrio se dispusieron en un museo móvil, adecuado en un bus de transporte público. Una estrategia transitoria e itinerante, coordinada por Suzanne Lacy, con asesoría técnica de la arquitecta Victoria Eugenia Ramírez y de la artista plástica Gladys Franco, permitió que gran parte de los pobladores del barrio lo visitaran y entrelazaran las memorias de dolor individual con la memoria de dolor colectivo por la que pasaba el barrio.

Se realizó un arduo trabajo de recolección, descripción, selección, montaje, puesta en marcha y, por supuesto, devolución de los objetos; los mismos habitantes se hicieron cargo de ello. Cuando se le da significado a un objeto, deja de ser una cosa para convertirse en parte de los sujetos, relacionando acontecimientos, afectos, vivencias y lugares.

- Intervención plástica “El barrio es la casa de todos”: elegir un lugar neutral al aire libre y a la vista de todos los pobladores fue lo primero que hicieron los integrantes del grupo dinamizador, con el acompañamiento de la profesora de Artes Plásticas, Viviana García. En la intersección de dos calles principales del barrio se hizo el montaje de una casa con cocina, sala, baño y objetos decorativos como fotografías. Una alteración al espacio físico del barrio para ser observado, para interactuar con él, para generar preguntas y reflexiones.
- Montaje teatral: con la coordinación de la actriz Janneth Birbany Arteaga, los jóvenes del grupo dinamizador y del Liceo Benjamín Herrera hicieron el montaje de una obra de teatro, retomando apartados de las historias del pasado y la vida cotidiana del barrio y sus habitantes. Durante veinte días se realizó la representación.
- Celebración final: con esta celebración se clausuró el proyecto y se despidió el bus-museo. Un recorrido de comparsas con mimos y montaje teatral se tomó la Carrera 65, entregando cartas y saludos de amistad entre vecinos.

El proyecto dejó como resultado dos publicaciones que intentan rescatar el entretejido de las personas, grupos e instituciones participantes, y las estrategias utilizadas durante los tres años. En el libro *La piel de la memoria. Barrio Antioquia: pasado, presente y futuro* (Hoyos, 2001a), se resaltan las apuestas ontológicas, pedagógicas y los resultados finales de este trabajo. En la cartilla *La Piel de la memoria: objetos, lugares y recuerdos* (Hoyos, 2001b) se destacan las acciones que aportaron a la producción de contenidos de identidad cultural con las comunidades, resultantes de la sistematización del proyecto. Allí se relacionan unos principios pedagógicos que son transversales al proyecto, y que es importante mencionar:

generación de un espacio educador, transmisión de conocimientos generales y específicos, mediadores entre extremos, ambiente de confianza, pluralidad de expresiones, participación, democratización del saber, cooperación, afecto y capacidad argumentativa.

Este proceso logró vincular elementos pedagógicos y metodológicos diversos que, como su nombre lo indica, tocaron la piel de los habitantes de una comunidad. Si se les preguntara a muchas personas del barrio, de la ciudad y del país si recuerdan el proyecto, podrían decir que sí e incluso afirmar, como lo escribió William Álvarez Vélez en el texto inédito “Recuerdo que...”:

Un día vi llegar un bus que guardaba –dicen– todos los recuerdos del barrio. A él se montaban las señoras y los señores; los niños, los venteros, los muchachos de los combos, las parejas de enamorados, los estudiantes y hasta el párroco. Entonces, de ese carro, unos se bajaban llorando, otros soñando o sonriendo, y casi todos con deseos de vivir hacia delante. (s. f.)

Este proyecto también deja clara la importancia de ubicarnos en el espacio, tiempo y territorio a la hora de emprender proyectos sociales y culturales que pretendan entretrejer las historias y los saberes en pro de la reconstrucción de las memorias. Proyectos que nacen en el corazón, pasan por la mente, se derraman por los ojos, se quedan en la piel y convocan la memoria de cada participante.

## LAS MEMORIAS: UN ACERCAMIENTO A ALGUNOS CONCEPTOS

**No hay por qué intervenir cuando los objetos provocan recuerdos, cuando las palabras traen recuerdos.**  
(Hoyos, 2001a)

Este artículo aborda el concepto de memorias y no solo el de memoria, puesto que se considera que las memorias hacen parte de la pluralidad de las vivencias de los individuos y de las comunidades.

Las memorias son plurales. Dice el adagio popular que todo se ve según el lugar desde donde lo miremos; así, se asume la memoria, un cristal que nos da visos, reconstrucciones de momentos y emociones distintas. Lo recordado, e incluso lo olvidado, dependerá de quién cuente la historia, el momento en que la cuente, el orden contado y los dispositivos utilizados para detonar los recuerdos. Entre más memorias se encuentran de un mismo acontecimiento será factible entender la historia con mayor amplitud y sin sesgos. Todas las miradas hacia un mismo punto permiten un mayor entendimiento de los acontecimientos.

### ¿QUÉ ES LA MEMORIA?

La memoria se puede asumir como un componente que tiene que ver con lo que la gente vivió, lo que la gente guarda, lo que se registra; se refiere a lo que se fue y que, en ocasiones, ayuda a explicar lo que se es. La memoria surge de las personas, alimenta esa capacidad del ser humano de pensarse en un espacio, en un tiempo, que le puede ayudar a entenderse en una sociedad y a resignificar distintos episodios de la historia, en la que cada individuo tiene un rol activo.

En un país como el nuestro no todo ha estado documentado ni ha sido explorado desde todas las ópticas; incluso la relación que se establece con el pasado en muchas ocasiones se plantea como si fuera intacta e inamovible. De allí la pertinencia de hacer la búsqueda de esa pluralidad de memorias, como manera de lograr una mayor comprensión de la vida en sociedad.

Los medios de comunicación, los académicos y las fuentes oficiales han contribuido a hacer memoria. Sin embargo, cada día se hace más necesario escuchar y leer las distintas memorias, desde los espacios para la conversación y la reflexión sobre eso que les ha pasado a las comunidades, desde las mismas voces de los territorios.

Para hacer memorias sobre las comunidades se debe tener presente que no todo está en el código escrito. Se requiere también del vínculo directo

con lo territorial, con el contexto. Por ello, la validez de acudir a fuentes de información diversas, en donde los artefactos/objetos de la memoria tengan cabida para propiciar narrativas de reconstrucción histórica. Fotografías, cartas, piezas artísticas, pistas musicales, elementos del hogar, entre otros, también pueden ayudar a garantizar ese derecho a la memoria que tiene cada integrante de una comunidad.

De manera que la memoria es activa y está tan fuerte en el pasado como en el presente. Por tanto, propiciar ejercicios y encuentros con las diversas memorias es un gran reto y una prioridad.

### **¿QUÉ SON LAS MEMORIAS?**

La pertinencia de encontrarnos con distintas memorias es que a través de ellas podemos reconocer y aprehender distintas versiones sobre los acontecimientos, sobre aquello que incluso ha sido común a un grupo de personas. Esa pluralidad de memorias que hoy se está considerando en el país con mayor amplitud, es necesaria para entendernos como sociedad.

La memoria, cuando se asume únicamente desde la posibilidad que arroja la historia oficial, puede dejar por fuera versiones a las que era pertinente darle voz y espacio. A veces la historia tradicional, como discurso hegemónico, puede eclipsar sucesos que han marcado muchas historias de vida desde la cotidianidad, desde las realidades que vive cada persona. El gran reto de la Historia como disciplina es contribuir a una mayor comprensión de lo acontecido, justamente teniendo en cuenta distintas fuentes, en donde exista la posibilidad de revisar y darles cabida a las distintas memorias que puedan surgir. Acercarnos a esas distintas memorias nos permite reconocer las particularidades y aquello que los “grandes” relatos desconocen.

### **MEMORIA INDIVIDUAL, MEMORIA COLECTIVA**

La memoria individual se asume desde la experiencia personal, desde el individuo. Es privada, nos remite a un pasado singular. Además, la memoria individual ha contribuido a detallar cómo se ha construido la memoria

histórica. Desde las memorias se reconstruyen versiones de acontecimientos colectivos.

Hablar de memorias nos llevará a hablar de conceptos como los recuerdos y los olvidos. Dos caras de una misma moneda que pueden aportarnos una mejor comprensión de los procesos colectivos. Para ahondar en la reflexión conviene tener presente que “los olvidos, los silencios de la historia son reveladores de los mecanismos de manipulación de la memoria colectiva” (Le Goff, 1991, p. 134). Así mismo, conviene resaltar la relación existente entre memoria e historia.

La memoria y la historia, en términos formales, narrativos y estructurales, si bien remiten a un mismo lugar común que es la representación del pasado, este lugar común lo abordan de maneras diferentes, dado que la memoria es múltiple, con vacíos, irregular, simultánea, cambiante, vivida, rizomática, subjetiva y testimonial, mientras que la historia es lineal, continua, totalizante, estática, unificadora, escrita y objetiva. Como dice Maurice Halbwachs, la memoria colectiva es vista desde dentro y la historia desde fuera. (González, 2016, p. 46)

Por tanto, ¿qué recordamos?, ¿qué olvidamos?, ¿serán estos procesos voluntarios o involuntarios?, ¿qué detona el recuerdo y el olvido?

## **LOS OLVIDOS ESTÁN LLENOS DE RECUERDOS**

Memoria y olvido están siempre en relación. Lo anterior nos lleva a comprender que:

estas fuerzas antagónicas co-dependen una de la otra y más aún, que pueden comprenderse desde ambas partes: vale decir, comprender a la memoria en relación al olvido y a su vez al olvido en relación a la memoria, lo cual llevado a la interpretación de memoria-existencia-vida y olvido-ausencia-muerte, comprendemos finalmente al olvido como presencia de la ausencia. (González, 2016, p. 46)

La memoria permite el vínculo fundamental con el pasado y es el sistema de orientación básico en el tiempo (Ricoeur, 1999); así que la memoria posibilita la interpretación del pasado desde el presente.

### LOS ARTEFACTOS DE LA MEMORIA O LA MEMORIA DESDE LOS OBJETOS

Los objetos son detonantes de las memorias. Los objetos son vehículos de las memorias; permiten generar proyectos simbólicos de reparación de la memoria individual y colectiva. El proyecto *Piel de la Memoria* buscó reconstruir las narrativas propias de los habitantes por medio de experiencias estéticas y artísticas que, de paso, permitieron la generación de vínculos sociales. Fueron los objetos los que hicieron posible entablar diálogos con sus pasados, diálogos que dieron cuenta del momento y contexto de cada persona (por medio de narraciones e historias de los habitantes asociadas con los objetos).

Como lo destaca el historiador Mauricio Hoyos, lo que primó fue la capacidad de entendimiento que cada participante pudo desarrollar al escuchar de boca de otro “los recuerdos ajenos pero, tan cercanos como los propios” (2011). De manera que:

La recuperación de memorias con la base social, líderes comunitarios, funcionarios, maestros, vecinos y estudiantes, debe permitir la reconstrucción de historias individuales y colectivas que permiten un movimiento de secuencias de hechos cuyos fundamentos, fuerza y credibilidad están en la confianza de quien narra. (Hoyos, 2011, p. 8)

Más allá del cuestionamiento academicista en cuanto a la precisión de los datos y la exigencia del soporte escrito para respaldar el análisis de los acontecimientos, importa es la posibilidad que se genera para encontrar versiones desde las mismas voces partícipes y los distintos “retratos narrativos” que le permiten revisar a la misma comunidad aquello que a veces, sin cuestionamiento alguno, se da por hecho.

## ¿POR QUÉ RECORDAR LA EXPERIENCIA DEL PERIODO 1997-1999?

**“Es cerrar los ojos y observar cómo el recuerdo inunda en tormenta de lluvia su escampado de existencia y, de pronto, como salto inevitable del corazón, dejar brotar las lágrimas que quieren salir de paseo, pero que se dan cuenta que no hay salida, que están atrapadas en un solo de pensamiento, de nostalgia o de tristeza”.**

**(Álvarez, s. f.)**

La biblioteca pública propone ante los procesos comunitarios, la vida cotidiana y los momentos de violencia cruda, la alternativa de generar procesos de memoria individual y colectiva, una apropiación social de la memoria histórica de las realidades comunitarias. Hoy, veintiún años después de la entrega de resultados de lo que fue un proyecto de ciudad, al cual se integró la biblioteca pública, esta institución se mantiene en el quehacer y en las preguntas que movilizaban diferentes sectores de la ciudad.

Estos temas tal vez no se ahonden en el aula de clase, quizá se sugieren vagamente, pero solo la experticia de quienes han recorrido los barrios, las calles y han conversado con sus habitantes, podrá llegar a reconocer que la biblioteca cumple una función social, más allá de la cultura escrita. La responsabilidad social de la biblioteca recae también en acompañar los procesos de memoria histórica de los grupos sociales de influencia. Una memoria histórica con principio de realidad y cotidianidad.

El momento actual hace más necesaria la búsqueda de la comprensión humana sobre lo que nos ha pasado, propiciando la escucha abierta y solidaria de las experiencias que se tengan por narrar. Para la memoria histórica, las voces y las visiones desde los mismos territorios también deberán ser incluidas en el ejercicio de contrastar fuentes sobre los hechos (CNMH, 2018, p. 16). En este sentido, es importante resaltar experiencias que permanecen vigentes como *La piel de la memoria*, un esfuerzo de muchas instituciones y actores sociales y culturales de la ciudad de Medellín en el que la biblioteca, como institución social, entró a hacer parte de una red

de voluntades y sumó con sus acumulados y conocimientos inherentes al quehacer bibliotecario.

La época actual invita a reflexionar sobre las bibliotecas como escenarios de socialización. Allí radica la importancia de evocar una experiencia de trabajo en la cual la biblioteca cumplió su rol y día a día como institución, que se hace más fuerte como espacio de socialización. Los planteamientos sobre ejercicios de la memoria que en los años noventa eran quizás algo atrevidos, en el actual momento histórico que vive la ciudad y el país resaltan la pertinencia de considerar a la biblioteca como punto de encuentro para las distintas miradas de la sociedad, y al bibliotecario como un garante de la interacción en dicho escenario.

Durante la década de los años noventa, desde las bibliotecas de la ciudad de Medellín se propiciaron procesos de reconocimiento de las comunidades y de participación ciudadana que se constituyeron en referentes para la vida comunitaria, ampliando la oferta cultural para los ciudadanos.

La Consejería Presidencial para Medellín y su Área Metropolitana había incentivado la participación ciudadana desde inicios de los años noventa, sumado al trabajo decidido de organizaciones sociales y culturales, públicas y privadas, con la intención de revertir las dificultades de índole social que atravesaba la ciudadanía. En ese contexto, el componente bibliotecario estuvo presente. Desde lo cultural se buscó también enfrentar las problemáticas sociales que desencadenaron la guerra y el narcotráfico.

Recordar la experiencia de *La Piel de la Memoria* es la oportunidad de pensar sobre las prácticas informativas, pedagógicas y culturales que se generan desde la biblioteca pública, por medio de objetos y lugares en los procesos de memoria individual y colectiva. Fue la ocasión para vincular prácticas sociales, diversas metodologías, estrategias y apuestas desde el arte público comunitario y el trabajo social, como fueron los recorridos, narrativas, talleres, intervenciones públicas y grupos focales, entre otros.

Este proyecto sugiere maneras de entender las experiencias, los recuerdos y las representaciones del mundo individual en relación con la construcción de procesos de creación colectiva, que van de la mano con entender la relación individual que han tenido los vecinos con la biblioteca pública y eso que ha agenciado en sus construcciones colectivas como barrio y comunidad. Se entiende la importancia de los objetos para detonar la memoria de una colectividad; la materialidad cobra significado cuando se relaciona con hechos que nos tocan como personas.

La expresión *Recuerdo que...*, acompañada de un objeto o fotografía y un papel en blanco, puede detonar recuerdos y emociones relacionadas con hechos. Así era como el bibliotecario William Álvarez Vélez proponía conversaciones y ejercicios posteriores de memoria, evocando a su vez el proyecto *La piel de la memoria* y, en especial, lo que fue el bus-museo.

## LAS BIBLIOTECAS COMO ESPACIOS PARA LAS MEMORIAS: LO QUE HABITA HOY EN LAS BIBLIOTECAS

**“Imaginamos las bibliotecas como un gran escenario de humanidad en el cual los hombres conocen, conviven, comunican, ritualizan y descubren el resto de la especie; su microcosmos, sus derechos de ciudadanos, los fenómenos, lo íntimo, lo público, y las visiones del mundo”.**  
**(Álvarez, s. f.)**

Los libros son las voces de las memorias de quienes los escriben; así que, en esa mirada desde el objeto, entendemos a las bibliotecas como lugares de las memorias. Un libro debe verse en esencia como un ser vivo, diverso, que se siente, conversa, se toca, tiene un olor único y siempre encuentra conexión con quien descubre almas a partir de las palabras. Además, debe entenderse que los libros tienen muchas formas, formatos y que también pueden ser los mismos seres humanos, pues no todo se escribe; en esos casos, las bibliotecas contribuyen con diferentes actividades de fomento a la lectura, la escritura y la oralidad a que las personas

dejen fluir y transfieran sus palabras para generar redes de conocimiento, de pensamiento y de construcción del tejido social. En las bibliotecas hay historias que se entretajan entre las memorias escritas y narradas por personas del antes y del ahora, con las voces vivas de las historias de quienes llegan a estos espacios por azar o complacencia.

Las bibliotecas están determinadas por los movimientos de las comunidades; ellas se moldean al ritmo de los imaginarios y los sucesos sociales que ocurren alrededor de estos espacios. Por esta razón, las bibliotecas no son solo pensadas a partir de lo que ocurre dentro de ellas, sino del afuera, y su evolución se deriva del desarrollo de las comunidades. Para lograrlo, los bibliotecarios deben estar en comunión con los territorios y los acontecimientos sociales y locales del país y del mundo. A propósito, manifiesta la bibliotecóloga Gloria Rodríguez Santa María con respecto al quehacer de los bibliotecarios que:

Encontrar el camino implica mucha reflexión, esta a su vez requiere de bibliotecarios con mentes dedicadas a pensar y a tratar de entender quiénes somos, cómo somos y para qué puede estar la biblioteca pública en una sociedad como la nuestra; a buscar salidas, a atreverse a cometer errores y a innovar. (Comunicación personal, s. f.)

Las bibliotecas tienen entre su misión ser garantes del acceso de las comunidades a la información y a la producción que se genera desde los mismos territorios. Como institución social, ligada a ese rol de conservación, la biblioteca pública ha incorporado a su quehacer el rol de ser espacio para la socialización, y desde sus acciones y programas (talleres, clubes de lectura, espacios para la apreciación artística y cultural, interacción comunitaria) ha extendido su hacer en los territorios y entornos en donde se encuentra asentada.

Las bibliotecas públicas del siglo XXI se vienen construyendo desde hace varias décadas: esa biblioteca que brinda los espacios y propicia extender la interlocución y el intercambio entre diferentes grupos intergeneracionales; que se sigue constituyendo en el espacio para la generación de ex-

periencias y para construir e intercambiar saberes; ese escenario propicio para el encuentro entre las memorias que tejen nuestra historia.

Comfenalco Antioquia inició su proyecto bibliotecario hace 42 años con servicios encaminados al fomento de la lectura, la participación ciudadana, el acceso a la información y a la cultura, además de propiciar escenarios de construcción de conocimiento compartido y cooperativo, que les permita a las comunidades agenciar sus territorios y habitarlos de una manera autónoma, crítica y participativa.

Durante estos años, muchas de las bibliotecas públicas de Comfenalco han sido parte de las instituciones presentes en las comunidades, acompañando diversos procesos sociales, en contextos de vulnerabilidad y de conflicto en algunas de ellas. Es justo en estos entornos, que las actividades alrededor de las memorias adquieren mayor importancia, que se constituyen en parte natural, esencial y orgánica del rol político y cultural que tienen las bibliotecas públicas dentro de las comunidades.

Una de las estrategias implementadas para recordar las memorias de los municipios de Antioquia es el concurso bianual “Antioquia para verte mejor”, desarrollado desde el Servicio de Información Local<sup>7</sup>, donde el registro audiovisual narra la cotidianidad que se vive de manera individual o colectiva en la región. De esta manera se genera un intercambio de información entre los municipios, a la vez que las comunidades tienen la oportunidad de contar y dejar registro de su historia a través de documentales.

Desde otro escenario, es relevante mencionar la experiencia con niños y jóvenes del departamento de Antioquia, que surge en el programa Jornada Escolar Complementaria, el cual es una estrategia orientada por el Ministerio de Educación Nacional que les permite a las Cajas de Compensación Familiar diseñar talleres desde diferentes líneas y, para el caso de Comfenalco Antioquia, con formación artística y cultural, escuelas de-

7 El Servicio de Información Local (SIL) “contribuye a la apropiación de la información del territorio, mediante la gestión y promoción de la información generada en las comunidades y la implementación de acciones de formación y diálogo para fortalecer el ejercicio de la ciudadanía”. (Infolocal Comfenalco Antioquia, s. f.).

portivas y plan de lectura, como alternativa para el aprendizaje y disfrute del tiempo libre de los estudiantes que hacen parte de instituciones educativas públicas.

Comfenalco Antioquia, desde su departamento de bibliotecas, ha desarrollado dentro del programa Jornada Escolar Complementaria (JEC) y bajo la modalidad de Plan de Lectura, las siguientes líneas: 1) Fomento de la Lectura y la Escritura; 2) Información y Ciudadanía; y 3) Memoria e Identidad local. Lo anterior, en la búsqueda de acompañar asertivamente procesos sociales, culturales y políticos en los niños y jóvenes participantes, con servicios diseñados en torno al acceso a los materiales de lectura, las acciones de promoción de la lectura, la formación ciudadana y la capacitación en el uso de la información y la biblioteca (Comfenalco Antioquia, s. f.)

En la última versión del Modelo de Intervención en Contingencia (2020), desde la modalidad Plan de Lectura con su línea de “Memoria, identidad y territorio”, se plantea como objetivo promover el reconocimiento de los diferentes contextos, los procesos de memoria y las prácticas sociales, para el reconocimiento de las identidades culturales. En su estructura se plantean tres componentes: el primero, enfocado al contexto y reconocimiento del entorno; el segundo, a las identidades y el tercero, a la memoria.

Tienen el propósito de despertar en los participantes del programa JEC, nuevas miradas sobre el lugar que habitan en clave de potenciar en ellos la apropiación de sus territorios como ciudadanos partícipes en una comunidad con modos de vida, conocimientos, pensamientos, y subjetividades, que afianzan su identidad desde prácticas, rasgos característicos, espacios comunes y representaciones sociales que dan sentido a la memoria como un dispositivo que permite ubicarse en el presente considerando el pasado y con perspectiva de futuro, como ejercicio de construcción, reconstrucción y resignificación. De igual forma, hablar de memorias, identidades y territorios, implica reconocer las historias y visiones de la realidad que enriquecen la mirada y del reconocimiento de los legados históricos.

Entre las experiencias por compartir que se tienen en JEC Plan de Lectura, de cara a la memoria y la identidad local como componente, se podría destacar que una de las realidades con las que nos encontramos en el Sistema Educativo es que, en muchos casos, se continúa denominando ejercicios de memoria al hecho de enfatizar en personajes y fechas. Para explicarlo, es pertinente detallar un cuestionamiento que realizara en 2019 una secretaria de educación municipal de la región Bajo Cauca durante una reunión de seguimiento, al preguntar por el enfoque dado desde los talleres de lectura al componente de memoria, invitando a consultar “la manera” como desde el municipio se estaba abordando dicho contenido, casi insinuándose que desde los procesos de lectura y escritura no hay opción de trabajar memoria y que, de trabajarse, ya existía desde el municipio una manera inequívoca de desarrollar los contenidos.

El fuerte cuestionamiento hizo que las talleristas responsables del desarrollo del Plan de Lectura se preguntaran, indagaran y conocieran en detalle la “manera” recomendada, encontrando con sorpresa que en dicha propuesta el acercamiento a la memoria era poco participativo, que acudía en buena parte a contar una historia casi inamovible y de estilo anecdótico.

Por último, la grata sorpresa fue para las talleristas responsables del programa JEC, al ratificar que en cuanto a la participación y creación activa de memorias, con sus ejercicios y talleres, en la práctica sí estaban compartiendo herramientas para que los mismos niños, niñas y jóvenes participantes se atrevieran desde sus voces –en diálogo con la literatura– a hacer memorias, propiciando el acercamiento a las realidades de los territorios desde sus mismos habitantes, en aquellos lugares en los que la “historia oficial” aún no ha llegado.

Desde el fomento de la lectura, la escritura y la oralidad, también las memorias han estado vivas. En el municipio de Envigado, Comfenalco –en asocio con la alcaldía– tuvo durante varios años un taller de escritura para los presos de la cárcel de la localidad. Estaban allí porque causaron dolor con los delitos que cometieron, y una biblioteca pública les entregó

la oportunidad de recordar lo que vivieron en sus experiencias, lo que ganaron, lo que perdieron; incluso, algunas crónicas fueron publicadas en periódicos del Valle de Aburrá. Cuando escribían, algunos tuvieron la oportunidad de pedir perdón, de perdonarse a sí mismos y hubo un par de personas que, cuando salieron de la cárcel, se convirtieron en escritores. Recordar no es solo traer a la mente un hecho; la palabra que viene del latín *re-cordis*, significa volver a pasar por el corazón lo vivido. Es en el sentir donde está la oportunidad de reconciliar, trascender y resignificar.

Lo que habita hoy en las bibliotecas es la pregunta constante sobre lo que nos une como sociedad. Podríamos decir que somos congéneres humanos, compartimos dolores y alegrías, compartimos territorios y memorias que nos encuentran.

Volver a los tiempos donde un barrio de Medellín tuvo la posibilidad de reconciliarse desde los ejercicios de memoria, cuando un bus llevó de viaje al dolor y lo invitó a cruzar las fronteras del odio y la indiferencia; es la oportunidad para afirmar que, aunque no podamos cambiar las tragedias humanas, sí podemos recordarlas, reinterpretarlas y resignificarlas. El olvido siempre estará lleno de recuerdos y las memorias siempre quedarán en la piel.

## CONCLUSIONES

Con el paso de los años, el reconocimiento de la memoria local le permitió a las bibliotecas de la ciudad, y de Comfenalco Antioquia, que se fueran convirtiendo en un referente para la vida comunitaria, en un “punto de encuentro” en sectores con distintas problemáticas sociales, en la medida que con sus programas han complementado la propuesta educativa y cultural de la ciudad.

Para la ciudad de Medellín, los esfuerzos de promoción de la lectura empezaron a tomar una fuerza mayor a finales del siglo XX desde lo gubernamental a partir de 1991, cuando las bibliotecas fueron consideradas centros importantes del equipamiento urbano y arquitectónico de la

ciudad, las cuales aportaron también a la construcción de ciudadanía y formaron parte de las políticas culturales. Las bibliotecas han propiciado transformaciones locales y el reconocimiento de las potencialidades de las comunidades, entre muchas cosas porque han permitido y propiciado el encuentro, ese acercamiento con lo local (Bermúdez, 2018, p. 98).

En ese reto, los ejercicios de memoria han tenido gran cabida, como se evidencia con la experiencia que aquí se relata y con los espacios que desde la década de los años noventa las bibliotecas han venido construyendo, abriendo, ajustando y renovando en aras de propiciar más y más espacios para que la ciudadanía las siga considerando como punto de construcción y de encuentro de las memorias con el presente de las comunidades<sup>8</sup>. La permanencia del componente de la información local y comunitaria, la constante generación de espacios de opinión pública (como “Hablemos de Medellín”, “Ancha es Castilla” y “Si no fuera por la zona”), el propiciar espacios que invitan a la participación activa y creativa de la ciudadanía, son ejercicios que permanecen en la piel y esencia de las bibliotecas de la ciudad.

Finalmente, desde el ámbito social, el reto que tenemos como país, así como también se constituye en deber del Estado, es “asumir la pluralidad de las experiencias” y las memorias del conflicto, y así dar inicio a un proceso de reparación, resignificación y duelo que permita lograr un entendimiento como sociedad (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2018, pp. 11 y 12). En ese reto, propiciar los encuentros desde distintas instituciones para que las comunidades/los ciudadanos se relacionen y reconozcan desde su cotidianidad, es de gran urgencia.

## REFERENCIAS

Álvarez, W. (s. f.). *La piel de la memoria. Barrio Antioquia: pasado, presente y futuro*. Manuscrito no publicado.

---

8 Se puede consultar Ortiz (2018) para ampliar sobre la presencia y relevancia de la Biblioteca Pública Centro Occidental en el sector San Javier de la ciudad de Medellín.

- Bermúdez, C. A. (2018). Caminos de la promoción de la lectura en Medellín y Antioquia. En *La promoción de la Lectura: una mirada a cuatro voces*, 85-141. Comfenalco Antioquia.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2018). Introducción: ¿un país para todos? En *La memoria nos abre camino: balance metodológico del CNMH para el esclarecimiento histórico* (pp. 11-17). CNMH.
- Comfenalco Antioquia. (s. f.). Programa Jornada Escolar Complementaria. *Comfenalco Antioquia*. <https://www.comfenalcoantioquia.com.co/personas/servicios-culturales/formacion-artistica-cultural/jornada-escolar-complementaria>
- González, G. (2016). *El objeto y la memoria. Un punto de partida para la construcción de narrativas visuales: el Théâtre du Soleil como su lugar de encuentro*. [Tesis de grado, Universidad de Chile].
- Hoyos, M. (2001a). *La piel de la memoria. Barrio Antioquia: pasado, presente y futuro*. Corporación Región, Agencia Española de Cooperación Internacional, Secretaría de Educación y Cultura de Medellín, Comfenalco Antioquia, Corporación Presencia Colombo Suiza.
- Hoyos, M. (2001b). *La piel de la memoria: objetos, lugares y recuerdos*. Corporación Región, Agencia Española de Cooperación Internacional, Secretaría de Educación y Cultura de Medellín, Comfenalco Antioquia, Corporación Presencia Colombo Suiza.
- Hoyos, M. (2011). *La piel de la memoria: ejercicios para la civilidad*. [http://mde.org.co/mde11/wp-content/uploads/sites/3/2011/11/Mauricio\\_Hoyos\\_PielMemoria.pdf](http://mde.org.co/mde11/wp-content/uploads/sites/3/2011/11/Mauricio_Hoyos_PielMemoria.pdf)
- Infolocal Comfenalco Antioquia. (s. f.). Reseña histórica. *Infolocal*. <https://infolocal.comfenalcoantioquia.com>
- Le Goff, J. (1991). *El orden de la memoria: el tiempo como imaginario*. Paidós.
- Ortiz, R. (2018). *Los días, los años y la vida con la Biblioteca Pública Centro Occidental* [Tesis de especialización, Universidad de Antioquia].
- Riaño, P. (2018, 16 de agosto). La piel de la memoria. *Desde la Región*, 58. <https://www.region.org.co/index.php/revista58/tejiendo-sentidos/item/329-la-piel-de-la-memoria/>
- Ricoeur, P. (1999). *La lectura del tiempo pasado: Memoria y olvido*. Arrefice Producciones.

# Memoria y fortalecimiento de la identidad cultural: experiencias desde las salas Mi Barrio y Mi Corregimiento del Sistema de Bibliotecas Públicas de Medellín

**ANA MARÍA ZULUAGA RAMÍREZ<sup>1</sup>**

## RESUMEN

Este texto realiza un recorrido por las diferentes formas como se abordan las memorias locales a partir de las temáticas que cada una de las comunas prioriza para narrarse a sí mismas, resaltando la importancia que estas juegan en los procesos de fortalecimiento de la identidad cultural de los territorios y cómo los productos que de dichos procesos se derivan aportan desde la voz de las comunidades a las colecciones de las salas Mi Barrio y Mi Corregimiento del Sistema de Bibliotecas Públicas de Medellín.

**Palabras claves:** identidad, cultura, biblioteca pública, memoria

## ABSTRACT

This text makes a review of the different ways in which local memories are approached based on the themes that each of the communes prioritize to narrate themselves, highlighting the importance that this plays in the processes of strengthening the cultural identity of the territories and how

---

1 Articuladora social y cultural, Sistema de Bibliotecas Públicas de Medellín.

the products derived from these processes contribute from the voice of the communities to collections of the Salas Mi Barrio and Mi Corregimiento of the Public Library System of Medellín.

**Keywords:** identity, culture, public library, memory

## INTRODUCCIÓN

Desde siempre, el territorio colombiano ha albergado multiplicidad de culturas si se observa la particularidad de cada una de las comunidades indígenas nacidas en él. Luego, en la época de la Conquista y la Colonia, se acrecienta esta pluralidad con el asentamiento de españoles y africanos, que, por la mezcla de costumbres gastronómicas, sociales, simbólicas y demás elementos que conforman la cultura, fueron generando nuevas formas de comprender y regular la vida colectiva. Medellín, como parte de este territorio, también es hija de dicho fenómeno. Sin embargo, desde principios del siglo XX la ciudad ha sido receptora de numerosas migraciones procedentes de diferentes pueblos de Antioquia, pues allí se generó un epicentro propicio para el desarrollo intelectual, económico, político y cultural (Ramírez y León, 2014). Estas migraciones dan paso a la combinación de costumbres y maneras de relacionarse, pero también a la generación de pequeñas comunidades que conforman dentro del territorio un fenómeno que configura no una cultura única, sino diversa.

Además, Medellín ha sido escenario para todos los tipos de violencia que han estado presentes en el país y fue catalogada en la década de los noventa como “la ciudad más violenta del mundo”, cuando dicha problemática se vio agudizada por el fenómeno del narcotráfico. Todos sus habitantes han sido víctimas, directa o indirectamente, de este fenómeno que, poco a poco, se fue instaurando en la cultura, en la forma de hablar, de vestir, de relacionarse, de andar a la defensiva o con temor mientras se rompía paulatinamente el tejido social, generando una identidad distorsionada con el territorio a través de estigmas que la ciudad se fue creyendo hasta apropiarlos.

Al contexto anterior se suma otro fenómeno, ya no tan nuevo, pero sí vigente en su ejercicio: el de la globalización, que no solo afecta de manera

positiva o negativa la economía o la política, sino que incide sobre las prácticas culturales de las comunidades, transformando sus costumbres alimentarias, insertando neologismos, generando un desplazamiento o sincretismo de creencias, entre otros factores.

A raíz de estas tres realidades –migraciones, violencia y globalización– que se van presentando y superponiendo hasta la simultaneidad, surge la pregunta por la identidad cultural como un elemento importante que permite la conexión de los sujetos con su territorio y su comunidad, favoreciendo así su participación y su incidencia en la solución de conflictos y problemáticas sociales.

Para dar respuesta a lo anterior, el Sistema de Bibliotecas Públicas de Medellín recurre a los procesos de recolección y dinamización de memoria pues considera que:

La memoria no es solo para recordar, sino para trabajarla, para construir con ella y en ella, permitiendo hablar de todo lo que pasa por los sentidos (la experiencia estética). Aquello que se transforma con lo que cada uno percibe, y que al mismo tiempo cambia la manera en que se generan las relaciones con el otro. La memoria es una herramienta que permite reconocer en las personas su saber empírico, construido desde su cotidianidad, y así, ayuda a visualizar los sentidos, los significados y las prácticas, permitiendo rescatar todos aquellos imaginarios, historias y subjetividades que tiene la comunidad. Todo esto con miras a una memoria viva que recupera el pasado, materializa el presente y se proyecta hacia el futuro. Se encuentra en esta, el modo de vincular al sujeto a la construcción de una memoria colectiva del territorio y de adquirir las herramientas para la participación de una transformación de su entorno. (Sistema de Bibliotecas Públicas de Medellín, 2018)

Lo anterior, teniendo en cuenta las dinámicas propias y no necesariamente modelos importados que no logran adaptarse a sus costumbres. Dichos procesos se dan de manera pactada con la comunidad, definiendo con esta la temática y la metodología que consideran más adecuada. De ahí que no

haya una forma unificada de trabajar la memoria, que cobije a todas las unidades de información, sino que varía de acuerdo con las necesidades de quienes se interesan en participar de estos espacios.

Los escenarios donde muchos de estos ejercicios se llevan a cabo, y que guardan y ponen a disposición sus resultados para cualquier persona que quiera consultarlos, son las salas Mi Barrio y Mi corregimiento, presentes en las bibliotecas del Sistema de Bibliotecas Públicas de Medellín. En este texto hablaremos sobre dichos espacios y algunas experiencias que en ellos se han gestado, haciendo un recorrido por las actividades más representativas de la línea de memoria que se han desarrollado en diferentes territorios de la ciudad de Medellín, donde el Sistema de Bibliotecas Públicas tiene presencia.

### **SALAS MI BARRIO Y MI CORREGIMIENTO**

Con la construcción de los primeros Parques Biblioteca aparecen las salas Mi barrio, descritas por Cristian Castro (2008), antropólogo practicante del Sistema de Bibliotecas Públicas de Medellín, como se citó en Jaramillo (2014):

Un espacio estratégico para fomentar en los habitantes un ejercicio de reconocimiento y diálogo con sus identidades locales, sus memorias individuales/colectivas y sus diversas espacialidades (del ayer, del hoy y del futuro). La posibilidad de lograr este ejercicio es un desafío a la vez pedagógico y ciudadano, ya que en él se juega la estratégica relación entre información, interacción creativa y participación social/ciudadana más radical y plural. Las salas Mi Barrio tienen la obligación de promover una comprensión más amplia de cultura, difundiendo y estimulando la apropiación a través de diversas propuestas, una idea de la cultura participativa, incluyente, ligada a la identidad, dialogante y estimuladora del desarrollo democrático. (p. 5)

Estas salas son espacios que albergan la memoria local y que buscan ser un centro de documentación de cada territorio, donde a través de la gestión con diferentes entidades o personas se puedan resguardar, disponer

y dinamizar archivos de prensa, fotográficos, audiovisuales, material gris, estudios, investigaciones, entre otros, así como promover las dinámicas y las producciones de las zonas de influencia de cada equipamiento, generando espacios para su creación, la socialización y el encuentro de la comunidad alrededor de estas.

Además, las salas Mi Barrio y Mi Corregimiento aportan al Servicio de Información Local (SIL) para reconocer la oferta de bienes y servicios ciudadanos, así como organizar, sistematizar y dinamizar la información que permite el reconocimiento del territorio y brindar a la comunidad la documentación que sobre este tiene incidencia para la toma de decisiones en la solución de problemáticas cotidianas, personales o comunitarias, y para participar del desarrollo local. Por esto, la clasificación del material bibliográfico de las salas Mi barrio/Mi corregimiento es distinta a la que suele dársele a la colección general de las bibliotecas<sup>2</sup>, puesto que obedece a temas de interés más locales. Para organizar la información utiliza facetas que constituyen la información que puede ser relevante para narrar y comprender la historia e identidad del territorio en el que se circunscribe cada una de las bibliotecas que hacen parte del sistema. Para ello, se hace uso de abreviaturas como MEL para hablar de Memoria local, ARC para lo relacionado con arte y artistas del territorio, MEA para medio ambiente, COA para el material recolectado sobre conflicto armado, SEL para los seriados locales, TUR para turismo, VIO para violencia, LEG para legislación, DEP para temas de deportes y DEL para desarrollo local.

Estas salas, como cualquier otro espacio de la biblioteca pública, son lugares de conexión entre el territorio y las bibliotecas, conformándose también como escenarios de debate y encuentro de la comunidad, relacionamiento con los colectivos artísticos y sociales de las diferentes zonas, donde a su vez se generan procesos alternos de recolección y dinamiza-

---

2 La forma en que se organizan las colecciones del Sistema de Bibliotecas Públicas de Medellín es bajo el sistema de clasificación decimal de Dewey, el cual divide el conocimiento de manera jerárquica en diez grandes categorías macro. En cambio, en las salas Mi Barrio/Mi Corregimiento se organiza por medio del sistema de clasificación facetada, el cual “permite la incorporación de puntos de vista diferentes y heterogéneos que la estructura jerárquica hace muy difícil, y el establecimiento de relaciones horizontales entre conceptos distintos” (Fox, 2005, p. 32).

ción de memoria, formación ciudadana, y diálogos sobre las problemáticas locales. Y entre los procesos mencionados se resaltan aquellos que tienen que ver con la reconstrucción de la memoria, pues estos se articulan directamente con las salas Mi Barrio/Mi Corregimiento porque, además de aportar al fortalecimiento de la identidad cultural, en muchas ocasiones generan contenidos que complementan la colección y la información local de estas salas, de manera colaborativa y participativa, teniendo en cuenta la voz y las historias que narra la misma comunidad.

## MEMORIA E IDENTIDAD COMO HERRAMIENTAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE PAZ

**Consistimos en memoria porque es en la memoria  
donde estamos como sujetos.**

**(Marina, 1997, p. 43)**

El término identidad se encuentra sujeto a una paradoja entre la diferencia y la semejanza. Dicho concepto permite al individuo tener conciencia de aquello que lo diferencia de los demás, sin embargo, este mismo permite a una colectividad saber qué es aquello que los caracteriza como comunidad. José Jairo Montoya (2010), en su texto *Paroxismos de las identidades, amnesias de las memorias* hace referencia a dicha dualidad, a la vez que relaciona la identidad con la capacidad de recordar.

Las memorias consolidan núcleos de identidad que permiten a su vez el que nos reconozcamos similares a otros seres. Como “libre juego de la capacidad adaptativa”, ellas posibilitan la transformación de este principio de reconocimiento en el principio de similitud que nos hace justamente diferentes a los otros. Semejanza en una memoria hereditaria que nos vincula en los lazos zoológicos a la especie; similitud no en una sino en unas memorias adquiridas que hacen de nuestro agrupamiento un agrupamiento social en el pleno sentido de la palabra. Es a esta memoria adquirida, a esta memoria exteriorizada, a esta memoria que nos hace similares en la diferencia y que el ejercicio del aprendizaje fija

en sus más variados niveles en nuestra experiencia subjetiva, a la cual hacemos referencia. (p. 40)

Generar una conciencia de lo que se es como individuo o como comunidad, encontrar esos patrones de comportamiento que acaban por determinar los acuerdos y reglas bajo los cuales el individuo opera dentro de una sociedad, requiere una revisión minuciosa de acontecimientos, vivencias, decisiones y de las influencias que operan en cada acción. En palabras de Félix Duque (1986) es la memoria la que nos da la capacidad de:

situarnos dentro del cuadro de un orden general, de restablecer en todos los planos la continuidad entre sí y el mundo, re-ligando sistemáticamente la vida presente al conjunto de los tiempos, a existencia humana a la naturaleza entera, el destino del individuo a la totalidad del ser". (p. 112)

Sin embargo, la memoria, así como la identidad, se constituyen no solo de aquello que recordamos, sino de aquello que olvidamos.

En esa reconstrucción de acontecimientos que conforman al individuo se hace evidente que dicha identidad no se conforma de un solo "yo", sino de todos los que el sujeto ha recorrido, cambiado, confirmado o reinventado a través de su experiencia de vida y de su interacción con otros. De la misma manera, la identidad colectiva se transforma de acuerdo con los acontecimientos históricos, los avances tecnológicos, las colonizaciones y sincretismos culturales, y las comunicaciones e intercambios con otras comunidades. La memoria también ayuda a encontrar esos puntos de giro y a determinar los cambios que han sido positivos o negativos en dicha identidad personal o social, permitiendo renunciar o adoptar costumbres, creencias o prácticas a conveniencia.

La memoria es el modo más público de conciencia ya que recrea el legado que convoca a la participación en los asuntos comunes, y activa una colección de recuerdos compartidos de carácter debatible de toda interpretación. Lo que somos o creemos ser, en gran medida, está de-

terminado por la dinámica de memorias y olvidos propuesta desde esta perspectiva. (Rabotnikof, 2010, p. 112)

Recordar las vivencias propias y encontrar las particularidades para reconocerse diferente, promueve habitantes más respetuosos en la convivencia con otros.

Al identificar las similitudes y sentirse perteneciente a un grupo poblacional o a un territorio, al tener arraigo por un lugar, una cultura o una ideología, la memoria adquiere otro sentido, pues al ser el factor común que define, adhiere y sostiene la sociedad, se convierte en la herramienta de resistencia de la misma (Sistema de Bibliotecas Públicas de Medellín, 2016), impulsando la lucha y la necesidad de incidencia en esta.

Reconstruir junto con otros acontecimientos colectivos; ser consciente de las vivencias compartidas, de las realidades sociales que afectan a todos los miembros de una comunidad, genera lazos y ayuda a la conformación de redes y sentimientos de empatía.

En este ensayo se han descrito diferentes factores que han hecho de Medellín un territorio con una amplia diversidad cultural desde antes de su fundación como ciudad y que, a través del tiempo, continúa siendo receptora de nuevos habitantes que llegan tras la búsqueda de oportunidades o como alternativa al desplazamiento forzado que surge a raíz de las violencias en el país. Esta característica de Medellín, como ciudad constituida a partir de migraciones y desarraigos, hace necesario el surgimiento de procesos que refuercen la identidad individual y social mediante el intercambio de experiencias y saberes, y que haga sentir a sus habitantes pertenecientes tanto a colectividades como al territorio mismo para el ejercicio de una ciudadanía activa.

Tal como está consignado en el documento de conceptualización de la línea de memoria del Sistema de Bibliotecas Públicas de Medellín:

La construcción de paz se da, en primera medida, desde los territorios y es en la cotidianidad de lo comunitario donde se instala. La memoria será ese elemento fundamental para recomponer los tejidos sociales, algunas veces rotos por los fenómenos de violencia; para recuperar la ciudadanía que participa de la transformación de su propio entorno y habita el espacio público como derecho; para fortalecer las identidades colectivas y los espacios de diálogo y construcción conjunta a través de la palabra. Por lo tanto, la memoria en las bibliotecas será el escenario para la construcción de reflexiones sobre lo que somos y de qué manera nos hemos ido transformado como sociedad a partir de las diferentes realidades que hemos tenido que afrontar, para ver en el futuro diversas esperanzas y posibilidades para repensarnos. (Sistema de Bibliotecas Públicas de Medellín, 2018)

A continuación se describirán algunas acciones a partir de las cuales se aborda la construcción y la dinamización de memorias locales desde diferentes zonas de la ciudad de Medellín en las que las Unidades de Información del Sistema de Bibliotecas tienen influencia.

Para esto es preciso explicar, de manera general, que la operación del Sistema de Bibliotecas Públicas se organiza en tres niveles de planeación: estratégico, táctico y operativo<sup>3</sup>. Los procesos de memoria del Sistema de Bibliotecas Públicas de Medellín se encuentran ubicados en el plan táctico, en la iniciativa n.º 6, Ciudadanías, cuyo objetivo es:

generar espacios para la construcción de ciudadanías conscientes, críticas, responsables de su contexto y de las realidades sociales, de manera colaborativa con actores comunitarios, en coherencia con el territorio, la biblioteca y la comunidad, para la recuperación y activación de las memorias locales, el fomento de encuentros alrededor del diálogo, la formación de la opinión pública, la reflexión sobre el medio ambiente y

---

3 El primero, estructura los objetivos misionales que se deben alcanzar a mediano y largo plazo, teniendo en cuenta la política pública para la institucionalización del Sistema de Bibliotecas Públicas y unidades de información y gestión del conocimiento; el segundo es la hoja de ruta que define las metas, los productos y las iniciativas que permiten agrupar las acciones que se realizan cada año para disponer de una oferta de servicios pertinente y coherente con el nivel anterior; el tercero es en el que cada unidad de información define, mediante la formulación de actividades concretas, cómo se cumplirán las metas y productos del nivel táctico.

el desarrollo sostenible. (Sistema de Bibliotecas Públicas de Medellín, 2019b, p.26)

Con el fin de activar las memorias para el reconocimiento del territorio y apropiación de la información local proporcionada por la comunidad, se crea la actividad Memorias vivas (Sistema de Bibliotecas Públicas de Medellín, 2019b), que se vale de algunas estrategias de recuperación o dinamización fundamentadas en el encuentro y el diálogo<sup>4</sup>. En los siguientes párrafos se describen las tres estrategias principales que se han identificado a lo largo del quehacer de las bibliotecas y se narran algunas experiencias que se llevaron a cabo durante 2019.

## RECONSTRUCCIÓN DE MEMORIA LOCAL

**En la memoria colectiva, lo que se recuerda con el paso de los años es el significado de los acontecimientos por los que atraviesa un grupo o sociedad. (Mendoza, 2005)**

Una cosa es lo que la historia dice que sucedió, y otra lo que se narra a través de los testimonios de vida de las personas que atraviesan un proceso social. Si se comparan, se encontrarán elementos convergentes y divergentes, comunes o ausentes. La historia aporta un contexto más amplio de los acontecimientos. Los testimonios, en cambio, están más en el plano de lo subjetivo, de la experiencia vivida, de lo emocional. La historia queda en los libros; los testimonios tienden a olvidarse, a diluirse en el tiempo. La historia contará hechos que las instituciones consideran relevantes para una población; la memoria local narrará sucesos que los mismos habitantes reconocen importantes para su comunidad.

Con el trabajo de recolección de memoria local se busca resaltar el papel del testimonio para la comprensión del desarrollo de cada territorio y para

4 Esta clasificación en tres líneas –reconstrucción de memoria local, dinamización a partir de la oralidad y reconocimiento del territorio– para fines prácticos, que no son excluyentes y en ocasiones se mezclan entre sí.

los procesos identitarios de las localidades, permitiendo narrar aquello que la misma comunidad quiere contar de sí misma y que los documentos oficiales han dejado en un segundo plano. Los relatos de los participantes no tienen el propósito de quedarse en lo anecdótico o en la experiencia personal; parten de allí para la reconstrucción de una memoria colectiva.

Para llevar a cabo este proceso de recolección, las unidades de información del Sistema de Bibliotecas Públicas de Medellín han recurrido a tres tipos de actividades: la investigación, la escritura creativa y los espacios de intercambios de saberes.

## A. INVESTIGACIONES:

### • ACUEDUCTO LOS GONZÁLES – EXPERIENCIA DE LA BIBLIOTECA PÚBLICA EL POBLADO

Esta investigación parte del interés de los participantes del grupo Memorias de El Poblado, que se lleva a cabo en dicha biblioteca. En el año 2019 iniciaron este ejercicio con el propósito de:

conocer, documentar y resaltar el valor sociocultural de los acueductos comunitarios en la comuna, así como visibilizar su existencia aún en el territorio como resultado de las acciones de resistencia de líderes sociales y habitantes que velan por su mantenimiento y conservación. (Grupo Memorias Vivas de la Biblioteca Pública El Poblado, 2019, p. 1)

La Comuna 14 El Poblado presenta un alto contraste socioeconómico: el 92,97 % de la población se ubica en los estratos 4,5 y 6, según el Plan de Desarrollo Local (Alcaldía de Medellín, 2015). Sin embargo, los habitantes nativos, quienes lideraron en principio el desarrollo de la comuna por medio de mingas y convites y quienes en la actualidad se resisten ante los procesos acelerados de urbanización y gentrificación que arrasan con su legado material e inmaterial, se encuentran en los estratos 2 y 3.

En esta comuna, además, se encuentran la llamada “Milla de oro”, zona comercial y turística de la ciudad que va desde el Centro Comercial San Diego hasta la frontera con el municipio de Envigado. A lo largo de ella se asientan hoteles, bancos, centros comerciales, clínicas, entidades culturales, entre otros. Así mismo, la Zona Rosa, conocida por los bares, casinos, discotecas y parques, que hacen de ella un lugar propicio para el ocio y el turismo. Las dinámicas de estas zonas hacen que el sector menos favorecido de su población sea invisibilizado.

Evidencia de esto es el desconocimiento generalizado que existe, no solo a nivel de comuna sino de ciudad, de los acueductos comunitarios que aún perviven en la zona de Las Lomas. Sobre estos no se encuentran archivos o documentos que den cuenta de su devenir histórico y sus particulares formas de organización y resistencia, en un contexto donde la privatización del servicio del agua es un hecho generalizado y legitimado, no únicamente desde el Estado, sino por la mayoría de la población, que cuenta con agua potable ofrecida por EPM, pero que, aun así, en algunos territorios y sectores como los de El Poblado continúan defendiendo la gestión comunitaria del agua como derecho, como apuesta política, económica y ambiental e incluso como patrimonio material e inmaterial de sus comunidades.

Esta investigación está en proceso de publicación y en ella se presenta un saber colectivo sobre el Acueducto Comunitario de La Loma de Los González, que fue elaborado de la mano de líderes de la Junta de Acción Comunal del sector, quienes compartieron sus saberes, vivencias, documentos y fotografías en relación con su construcción, por medio de entrevistas, consulta de fuentes secundarias, encuentros quincenales, codificación y ordenamiento de la información, lo que en últimas ha sido:

un impulso más, porque desde ahí hay que retomar un trabajo muy dispendioso, muy serio, muy histórico en el territorio, no solamente de este acueducto, sino de los siete acueductos que son siete peleas, son siete historias, siete poblamientos, en una misma comuna. (Arenas, 2019, como se citó en Grupo de Memorias Vivas de la Biblioteca Pública El Poblado, 2019)

En el año 2020 comienza el proceso de investigación del Acueducto de La Loma de Los Parra, con miras a seguir construyendo la memoria de cada uno de los acueductos comunitarios presentes en esta comuna.

- **MEMORIAS DESDE LA ESCUELA – EXPERIENCIA DE LA BIBLIOTECA PÚBLICA ALTAVISTA**

Los participantes que hacen parte del proceso de Memorias Vivas de La Biblioteca Pública Altavista proponen reconstruir la memoria del Centro Educativo Carlos Mesa Sánchez, una institución que en 2020 cumplirá 47 años formando generaciones de habitantes de la vereda La Buga, con el modelo de Escuela Nueva.

En 1973, un sacerdote de la IV Brigada decidió donar recursos para la construcción de una escuela y escogió como locación dicha vereda, ubicada en la Comuna 70, en el corregimiento de Altavista del municipio de Medellín. Este fue un acontecimiento significativo para las personas del sector, en un entorno rural y con bajas oportunidades de educación. En ese entonces, soldados y vecinos erigieron los muros que hoy conforman la institución.

Este centro educativo es de vital importancia para la zona, pues por medio del modelo de educación que propone se ha logrado conectar con las prácticas rurales, permitiendo mayor interacción entre los estudiantes y motivándolos a generar conocimiento mediante guías pedagógicas que los impulsan a hacerse preguntas e indagar para encontrar respuestas, sin olvidar su contexto (Grupo Memorias Vivas de la Biblioteca Pública Altavista, 2019).

Además, en esa construcción, en la que también estuvo involucrada la comunidad, hay una valoración inmensa del fortalecimiento del tejido social, del que se quiere dejar evidencia y memoria para las generaciones actuales. El proceso tuvo como resultado una exposición de la reconstrucción de una línea de tiempo a partir de las memorias de las personas de la vereda, y una muestra fotográfica donde aparecen personajes significativos y

egresados de la escuela. Esta línea de tiempo reposa, a modo de documento, en la sala Mi Corregimiento de la biblioteca.

Para realizar la exposición se llevaron a cabo entrevistas que recogen los testimonios de los vecinos del sector y de Marta Lucía Arango, la rectora, quien lleva más de 30 años vinculada al centro educativo. Sumado a esto, se hicieron jornadas de intercambio de recuerdos entre los egresados y los estudiantes que se encuentran matriculados en la institución y, finalmente, se socializó el resultado de la investigación con la comunidad en general.

## B. CRÓNICA Y EJERCICIOS DE ESCRITURA:

- **DIGITALIZANDO EL PASADO – EXPERIENCIA DE LA BIBLIOTECA PÚBLICA LA FLORESTA**

Digitalizando el pasado es una actividad que tiene vigencia desde 2013 en la Biblioteca Pública La Floresta y nace en el grupo del programa Alfabetización digital (Sistema de Bibliotecas Públicas de Medellín, 2019a), conformado en su mayoría por adultos mayores, como una excusa para desarrollar habilidades en herramientas ofimáticas como editores de texto. Sin embargo, su objetivo como proceso de construcción de memoria fue creciendo y las herramientas digitales con el paso del tiempo fueron cambiando.

Comenzó a constituirse como una actividad de construcción de memoria local por medio de relatos, acontecimientos y vivencias de personas y lugares de la Comuna 12 de Medellín, pues los integrantes del grupo consideran que la memoria se alimenta de recuerdos vagos, globales o flotantes, particulares o simbólicos, sensibles a todas las transferencias o proyecciones, y que hay tantas memorias como grupos.

Así, van dejando como legado la historia contada de La Floresta La Grande, plasmándola en un formato escrito a manera de crónica, que a veces se complementa con fotografías e inventarios de datos para poder difundirlos en medios digitales. Teniendo en cuenta que estos medios son repositorios eficientes de memoria, la metodología implementada está

basada en la búsqueda reflexiva, sistemática y metódica de la información por medio de herramientas informáticas y análogas, teniendo como finalidad la recopilación de información, sin perder de vista la alfabetización digital de los adultos mayores que participan en el proceso.

Se inicia con la delimitación zonal que abarca desde el barrio La América hasta San Javier y del barrio Robledo hasta La América, formado un amplio triángulo geográfico donde se han documentado hechos importantes que han incidido en el desarrollo de la zona, personajes relevantes en el ámbito cultural y deportivo, y construcciones que han ido transformado su razón de ser a través del tiempo; esto, sumado a las anécdotas de convites para la realización de obras que la comunidad identificaba como necesarias para mejorar su calidad de vida (Grupo Memorias Vivas de la Biblioteca Pública La Floresta, 2019).

Las personas de la tercera edad tienen en sus vivencias el conocimiento de los cambios que por décadas han acontecido en el territorio y en las dinámicas socioculturales que allí se dan y se siguen dando; son testimonios vivos de los giros tecnológicos y adaptaciones que cada comunidad sufre a partir de estos. Por eso, Digitalizando el pasado, además de recolectar la memoria y realizar un proceso de alfabetización digital –que a su vez constituye una forma de inclusión de este grupo poblacional a las nuevas formas de comunicación–, reivindica el papel del adulto mayor dentro de la comunidad, que para una sociedad basada en el desarrollo económico y en la vida laboral parece dejarlos a un lado.

## C. SABERES ANCESTRALES O TRADICIONES:

- **EXPERIENCIA DE COCINA Y CARRETA – PARQUE BIBLIOTECA SANTO DOMINGO SAVIO**

Han sido diversas las actividades que se han propuesto desde las unidades de información para el rescate y la activación de las memorias relacionadas con los saberes ancestrales de las comunidades vecinas. Es así como, mediante la recolección de fotografías, tertulias, reconstrucciones de relatos orales, costureros, entre otras estrategias, se lograron configurar

procesos en los que las memorias e identidades no solo se recogen, sino que se conservan, se disponen para su consulta desde medios escritos o audiovisuales y se dinamizan a partir del compartir con otros y de la posibilidad del diálogo de saberes y del intercambio generacional.

Es el caso de la actividad Cocina y carreta, que se desarrolla en el Parque Biblioteca Santo Domingo Savio desde el año 2015. Este es un espacio para el intercambio de saberes relacionados con la culinaria tradicional, en el cual los participantes se encuentran, conversan, intercambian trucos y secretos de las preparaciones que los han acompañado durante su vida, comentando las variaciones que, dependiendo de sus lugares de origen o de residencia, han tenido lugar en cada receta. Se realizan registros de la información suministrada por los participantes con el propósito de elaborar una publicación que dé cuenta del proceso realizado durante el año, aplicando estrategias de dinamización de las memorias alrededor de las cocinas tradicionales como patrimonio cultural inmaterial.

A partir de esta suerte de laboratorios, logran activarse las memorias locales mediante estrategias de dinamización fundamentadas en el encuentro, el diálogo, los recorridos urbanos y rurales, en los que se genera sentido de pertenencia, reconocimiento del territorio y apropiación de la información local proporcionada por la comunidad.

Esta actividad ha sido, además, excusa perfecta para el relacionamiento de la biblioteca con organizaciones comunitarias, en este caso la Corporación Convivamos, organización con más de 30 años en el territorio, que se ha vinculado no solo facilitando su sede para la ejecución de la actividad, sino la planeación de esta. También con las personas usuarias de la biblioteca, quienes han dispuesto sus cocinas y sus hogares para llevar a cabo las preparaciones culinarias y la tertulia que las acompaña.

## DINAMIZACIÓN A TRAVÉS DE LA ORALIDAD

Durante muchos años, antes de la escritura y la imprenta, la oralidad jugó un papel muy importante en la transmisión cultural. Dice Bhikhu Parekh

(2005) “que el lenguaje es la base de la cultura, pues es a través de este que logramos describir el mundo”.

Hay diversos tipos de lenguaje, sin embargo, aquel que se constituye en la palabra ha permitido que a través de la construcción del relato se pueda almacenar en la mente el recuerdo de manera más eficiente pero, sobre todo, ha facilitado la posibilidad de transmitirlo.

En todos los pueblos existen mitos y leyendas que se contaron de generación en generación, constituyendo su propia cosmogonía, su propia forma de explicar el origen de las cosas, pero también se hizo uso de fábulas, cuentos tradicionales y parábolas como maneras de transmitir a las nuevas generaciones las reglas morales y sociales establecidas.

Hay sucesos a los que solo se accede a través de la conversación, y sin esta, desaparecen. No es lo mismo sentarse a leer un texto de Historia que conversarla y alimentarla con los gestos de quien la narra y que tal vez la vivió, o simplemente recordar cómo el abuelo contaba cierto acontecimiento o anécdota del barrio.

Por eso, la oralidad hace parte fundamental de cualquier proceso de construcción de memoria. En las actividades expuestas anteriormente los testimonios jugaron un papel fundamental para crear una investigación, una línea de tiempo o compartir saberes ancestrales. Sin embargo, en este apartado se quiere resaltar el proceso de La Oraloteca: memorias del lugar, por el papel fundamental que juegan las tertulias y la voz, no solo en la reconstrucción sino en la dinamización de las memorias locales.

- **LA ORALOTECA: MEMORIAS DEL LUGAR – EXPERIENCIA PARQUE BIBLIOTECA LEÓN DE GREIFF, LA LADERA**

Este el nombre que recibe el grupo de Memorias Vivas del Parque Biblioteca León de Greiff, La Ladera, constituido por un grupo de habitantes de la zona 3 de Medellín, motivado por la recuperación de la memoria local.

Esta actividad se realiza desde 2014 y sus temáticas están sujetas a los intereses de los participantes, que cada año proponen explorar hitos importantes de las comunas 8, 9 y 10. Por ejemplo, durante 2019 el grupo se interesó en indagar acerca de las expresiones musicales que emergen en la zona debido al fuerte movimiento de agrupaciones artísticas que en ella tienen lugar. Fue un ejercicio en el cual se abarcó la exploración de referentes y de diferentes ritmos que se dan en el territorio como el hiphop, el porro, el tango y los ritmos tropicales, para entender por qué se desarrollaban allí y por qué son importantes para la identidad del territorio. Otros temas trabajados en el transcurso de los años son los saberes y los oficios, lugares patrimoniales, historias alrededor de la Cárcel de La Ladera y la fotografía como dispositivo de memoria.

El 2017, La Oraloiteca: memorias del lugar participó de la tercera convocatoria para la promoción de servicios innovadores en las bibliotecas públicas promovida por la Biblioteca Nacional y el Ministerio de Cultura de Colombia, y por medio del estímulo se pudo realizar una exposición cuyo referente fue la fotografía como fuente para la recuperación de la memoria histórica del barrio. Sin embargo, desde su nacimiento hasta el día de hoy ha explorado diversas estrategias como la oralidad, la imagen fotográfica, vestigios e indagación de material histórico.

El grupo de La Oraloiteca, conformado principalmente por adultos y adultos mayores, ha tenido la conversación como fuente principal para la recolección de información. A través de tertulias entre ellos y con otros se va documentado la memoria que va emergiendo en medio de anécdotas e historias que van suscitándose dentro del grupo. No obstante, los participantes llevan muchos años vinculados con la actividad y las historias se van agotando.

Por eso, para 2020, el proceso no perdió de vista su norte, teniendo como ejes centrales la memoria y la oralidad. Para ese año se consideró pertinente comenzar a trabajar en la exploración de herramientas y metodologías para la recuperación de la memoria con los integrantes del grupo, invitándolos a fusionarse con el laboratorio de radio de la biblioteca,

comenzando así la elaboración de un podcast sobre memorias del con-finamiento, una memoria que, aunque individual, constituirá desde sus convergencias una memoria colectiva.

## RECONOCIMIENTO DEL TERRITORIO

Reconocer el territorio en el que se circunscriben las bibliotecas es, sin duda, una de las principales misiones del canal de gestión social y cultural; conocer sus dinámicas, sus actores y procesos sociales y artísticos, los hilos que conforman el tejido social y la manera en que la biblioteca puede también sumarse a la urdimbre.

Es por esto que el caminar y observar el territorio es indispensable. Para tal fin, hacen parte de la caja de herramientas cartografías, bitácoras, crónicas, corpografías, fotos, videos, fanzines, entre otros, que puedan enriquecer el Servicio de Información Local a partir de la mirada de los procesos bibliotecarios. En esa medida, este ejercicio de observar y narrar el territorio desde la biblioteca se ha hecho principalmente a partir de dos estrategias: los recorridos y el reconocimiento patrimonial. Se exponen a continuación dos de las experiencias que tienen lugar en el Sistema de Bibliotecas Públicas de Medellín.

### A. RECORRIDOS:

- **CAMINEMOS POR SAN CRISTÓBAL – EXPERIENCIA DEL PARQUE BIBLIOTECA FERNANDO BOTERO, SAN CRISTÓBAL**

Esta actividad busca fortalecer la apropiación y el reconocimiento del territorio para recuperar los espacios de encuentro y movilizar el sentido de pertenencia. La idea es promover, tanto entre propios como visitantes, el interés por conocer y proteger la ruralidad de Medellín, por medio de recorridos por diferentes lugares del corregimiento, resaltando los aspectos paisajísticos, espaciales, sociales, culturales, políticos y económicos más relevantes de la zona (Sistema de Bibliotecas Públicas de Medellín, 2019). El reconocimiento del territorio hace parte fundamental para el fortaleci-

miento de la identidad local, desde sus aspectos geográficos, medioambientales y de sus prácticas sociales y comunitarias. Recorrerlo, mirar cómo se constituye, cómo se habita y saber cuál es la diversidad natural, social y cultural que lo conforma permite generar conexiones y relacionamientos, pero también dejar la memoria no solo de su pasado sino también de su presente.

“Caminemos por San Cristóbal” es una actividad del Parque Biblioteca Fernando Botero de San Cristóbal en la que se planean recorridos por las veredas del corregimiento, explorando lugares característicos, y que hace uso de la fotografía empírica para la recolección de la memoria, con miras a una fotografía documental.

Empieza como una necesidad del Parque Biblioteca por conocer el territorio para poder ser un puente que establece relaciones con la comunidad, pero esta última se ha sumado para reconocerse a sí misma, dada la multiplicidad de veredas que conforman el corregimiento. Se ha constituido también como una práctica familiar intergeneracional entre el grupo, que hasta 2019 alcanzó 60 integrantes, en la que los mismos caminantes aportan historias y conocimiento sobre las zonas a las que cada uno pertenece y donde –en muchos de los recorridos– los mismos habitantes prestan sus espacios para sostener la conversación, para comprar productos locales y para contar historias sobre el sector.

A través de la fotografía, los participantes documentan una mirada subjetiva de su experiencia en los recorridos. Con estas imágenes se han construido hasta el momento dos álbumes fotográficos que reposan en la unidad de la sala Mi Corregimiento de la biblioteca.

Por medio de las caminatas se puede vivenciar la vida rural que a veces se olvida en la centralidad del corregimiento. En el transitar se genera un vínculo con el recuerdo, que conecta con el lugar desde los olores, los accidentes geográficos y el clima mismo. Ver un espacio poco urbanizado pero lleno de cultivos que nos rememoran el pasado rural y campesino de la ciudad de Medellín; un territorio con un clima y un terreno propicios

para la agricultura. Los recorridos también permiten mitigar el estigma que puede cargar una vereda como La Loma, marcada por la historia de violencia de la Comuna 13.

## B. RECONOCIMIENTO PATRIMONIAL:

- **GUAYABALIANDO – EXPERIENCIA PARQUE BIBLIOTECA MANUEL MEJÍA VALLEJO, GUAYABAL**

No solo la memoria es importante para reconstruir la historia de los habitantes del territorio, sino para documentar los cambios medioambientales que este sufre debido al desarrollo industrial. En estos cambios, por supuesto, se da la extinción en el nivel zonal de numerosas especies nativas animales y vegetales, y reconocer esta problemática debe ser de suma importancia para las localidades, pues afecta en gran medida el bienestar de las personas y del entorno.

Guayabal es la Comuna 15 del municipio de Medellín, caracterizada por su tradición industrial desde la década de los cincuenta, época en la que se asentaron en la zona grandes ladrilleras e industrias manufactureras que ya se han trasladado hacia otras zonas menos centrales. Sin embargo, se encuentra rodeada de grandes avenidas y carreteras principales de alto flujo vehicular, que hacen que su índice de contaminación atmosférica sea elevado (Equipo de Gestión Social y Cultural del Parque Biblioteca Manuel Mejía Vallejo, Guayabal, 2020). Esto ha promovido un gran activismo entre los habitantes de la comuna por la generación de planes medioambientales que ayuden a mitigar esta problemática.

Surge a partir esta preocupación un interés por documentar las especies de árboles que están presentes en el territorio de la comuna pues, a pesar de que cuenta con grandes áreas de bosques urbanos entre predios públicos y privados, así como algunos parques, el cementerio Campos de Paz, el Zoológico Santa Fe, El Club El Rodeo, entre otros, se evidencia la desaparición de muchos ejemplares individuales.

Debido a ello, en 2019, en el marco de la actividad Diálogos Ciudadanos y alianza con el proceso de Memorias Vivas, se realizaron recorridos de reconocimiento arbóreo en la Comuna 15, Guayabal. El objetivo fue identificar árboles cuyo valor simbólico e histórico los incluyera en una lista de ejemplares susceptibles a declaración patrimonial.

Además de los recorridos, se aplicaron herramientas de investigación periodística para recolectar información y generar contenidos que aportaran a la memoria local asociada con el patrimonio arbóreo.

Los contenidos elaborados con habitantes de los barrios de Guayabal fueron dispuestos en una exposición exhibida en dos de las galerías del Sistema de Bibliotecas Públicas de Medellín. La exposición “Árboles que cuentan historias”, creada mediante un proceso colaborativo, incluyó crónicas y *collages* inspirados en algunos de los árboles identificados (Grupo de Memorias Vivas del Parque Biblioteca Manuel Mejía Vallejo, Guayabal, 2019). Este proyecto también busca expandirse a otras bibliotecas para continuar con el reconocimiento de especies a nivel de ciudad.

## CONCLUSIONES

- No es posible documentar en este texto la experiencia de todas las bibliotecas ni abarcar la totalidad de los territorios; mucho menos, relatar los diferentes procesos de memoria que a través de los años se han dado en cada uno de ellos. Sin embargo, en esta pequeña muestra de diversas metodologías y temáticas se evidencia que cada territorio tiene intereses particulares sobre aquello que quiere conocer y contar de sí mismo, así como distintas maneras de abordar esa indagación y dinamización de las memorias.
- En cada uno de los procesos se ha logrado el empoderamiento de los participantes sobre su territorio, el cual se ve reflejado en la continuidad de su participación y en los nuevos cuestionamientos que estos se hacen sobre su barrio, su comuna y su zona. Trabajar en la reconstrucción de la memoria de la ciudad a partir de una localidad específica debe considerarse también una forma de participación ciudadana y

una manera de incidir, tal como lo muestra el proceso del Parque Biblioteca Manuel Mejía Vallejo, que busca la declaración patrimonial de los ejemplares arbóreos de Guayabal.

- Las salas Mi barrio y Mi corregimiento juegan un papel fundamental en la documentación de la memoria de las localidades, puesto que centralizan la información y, mediante el sistema de facetado, facilitan su recuperación por posibles temas de interés de la comunidad. Además, albergan en ellas productos de los procesos de memoria como los expuestos en este texto, que son construidos a partir de las voces de las comunidades.
- Recuperar la identidad cultural y el sentimiento de pertenencia a un lugar es de suma importancia en la construcción de paz, y en este proceso de globalización vigente, sobre todo en el marco temporal en el que se realiza este texto, suscrito a una situación de emergencia sanitaria que impide el libre relacionamiento, dejándolo supeditado a las plataformas virtuales, ese *no lugar* que parece ser de todos y de nadie, y que no toma en cuenta a quienes no pueden acceder a estos medios; ese sentimiento de pertenencia que tal vez podría lograr más que el discurso del miedo, en una sociedad que ha aprendido a vivir asustada y a la que ya eso no le basta para cuidarse. Saber que el otro hace parte de uno mismo, que es miembro de una comunidad que uno quiere, que uno cuida, que uno protege; generar esa empatía con el vecino y reforzar esos lazos comunitarios cobra una relevancia vital en esta situación y en el camino hacia la construcción de paz.

## REFERENCIAS

Alcaldía de Medellín. (2015). *Plan de Desarrollo Local Comuna 14 El Poblado. Transformación para un territorio sostenible y equitativo*. Departamento Administrativo de Planeación. [https://www.medellin.gov.co/irj/go/km/docs/pccdesign/SubportaldelCiudadano\\_2/PlandeDesarrollo\\_0\\_17/ProgramasyProyectos/Shared%20Content/Documentos/2015/Planes%20de%20desarrollo%20Local/COMUNA%2014%20El%20Poblado.pdf](https://www.medellin.gov.co/irj/go/km/docs/pccdesign/SubportaldelCiudadano_2/PlandeDesarrollo_0_17/ProgramasyProyectos/Shared%20Content/Documentos/2015/Planes%20de%20desarrollo%20Local/COMUNA%2014%20El%20Poblado.pdf)

- Duque, F. (1986). *Filosofía de la técnica de la naturaleza*. Tecnos.
- Equipo de Gestión Social y Cultural del Parque Biblioteca Manuel Mejía Vallejo, Guayaabal. (2020). *Proyecto árboles que cuentan historias*. Sistema de Bibliotecas Públicas de Medellín. Subsecretaría de Bibliotecas y Patrimonio, Alcaldía de Medellín.
- Fox, V. (2005). *Análisis documental de contenido*. Alfagrama.
- Grupo de Memorias Vivas del Parque Biblioteca Manuel Mejía Vallejo. (2019). *Exposición Árboles que cuentan historias*. Sistema de Bibliotecas Públicas de Medellín. Subsecretaría de Bibliotecas y Patrimonio, Alcaldía de Medellín.
- Grupo de Memorias Vivas de la Biblioteca Pública Altavista. (2019). *Exposición Memorias desde la escuela*. Sistema de Bibliotecas Públicas de Medellín. Subsecretaría de Bibliotecas y Patrimonio, Alcaldía de Medellín.
- Grupo Memorias Vivas de la Biblioteca Pública El Poblado. (2019). *Exposición Acueductos del Poblado: Loma de los González*. Sistema de Bibliotecas Públicas de Medellín. Subsecretaría de Bibliotecas y Patrimonio, Alcaldía de Medellín.
- Grupo Memorias Vivas de la Biblioteca Pública La Floresta. (2019). *Digitalizando el pasado*. Sistema de Bibliotecas Públicas de Medellín. Subsecretaría de Bibliotecas y Patrimonio, Alcaldía de Medellín.
- Marina, J. (1997). *La memoria creadora*. En J. Ruiz (Comp.), *Claves de la memoria*. Editorial Trotta.
- Mendoza, J. (2005). Exordio a la memoria colectiva y el olvido social. *Athenea Digital*, 8, 1-26.
- Montoya, J. (2010), *Paroxismos de las identidades, amnesias de las memorias*. Universidad Nacional de Colombia.
- Parekh, B. (2005). *Repensando el multiculturalismo. Diversidad cultural y teoría política*. Ediciones Istmo.
- Rabotnikof, N. (2000). Espacio de experiencias y horizonte de expectativas: futuro del ayer. En S. Sáenz y R. Alvaay (Ed.), *La mala fama de la democracia*. LOM ediciones.
- Ramírez S. y León, K. (2014). Pueblerinos antioqueños en Medellín. La inmigración pueblo-ciudad a partir de un estudio de caso, 1940-1970. *Estudios políticos*, 44, (165-187).

- Sistema de Bibliotecas Públicas de Medellín. (2014). *Conceptualización salas Mi Barrio/Mi Corregimiento y Colecciones de Información Local*. Subsecretaría de Bibliotecas y Patrimonio, Alcaldía de Medellín.
- Sistema de Bibliotecas Públicas de Medellín. (2016). *Ejercicio de conceptualización del comité 2016 del canal social y cultural*. Subsecretaría de Bibliotecas y Patrimonio, Alcaldía de Medellín.
- Sistema de Bibliotecas Públicas de Medellín. (2018). *Trabajo de conceptualización de la actividad Memorias Vivas del comité social y cultural 2018*. Subsecretaría de Bibliotecas y Patrimonio, Alcaldía de Medellín.
- Sistema de Bibliotecas Públicas de Medellín. (2019). *Plan operativo 2019, Parque Biblioteca Fernando Botero, San Cristóbal*. Subsecretaría de Bibliotecas y Patrimonio, Alcaldía de Medellín.
- Sistema de Bibliotecas Públicas de Medellín. (2019a). *Plan operativo 2019, Biblioteca Pública La Floresta*. Subsecretaría de Bibliotecas y Patrimonio, Alcaldía de Medellín.
- Sistema de Bibliotecas Públicas de Medellín. (2019b). *Plan Táctico 2019*. Subsecretaría de Bibliotecas y Patrimonio, Alcaldía de Medellín.



Marzo 1 2003

2

Bonitas cosas podíamos contar de su vida y sus obras. Era un hombre de campo. Era un ser humano campesino pero con muchas metas así al futuro y como valía cualquier que era intento vivir honesto y honesto dentro un medio de la tragedia y la desesperación del país.

Era una persona emprendedora y trabajadora que creía que todos seríamos iguales ante Dios y ante la Tierra y que todos los hombres trabajáramos que todos tengamos sus techos su alimento y todo lo necesario para vivir.

por este motivo lo primordial de él era las micro empresas por eso cuando Morúa abrió un negocio y trabajó con

realizó varios proyectos y envió a países de los cuales le aprobaban los cuales no pudo que todos sabemos que sus sueños y aspiraciones

laba  
señaló  
te

norma

en el...

3.

para el todos eramos buenos por  
malos que fueramos  
Como Ministro de Dios siempre le  
Tendia la mano a todo el que le  
pedia ayuda nada era de el  
siempre ayudaba a todos los necesitados  
siempre fue el apoyo de muchos  
los 5 años que vivio en trujillo  
fue de trabajo y muchos esfuerzos y  
tobien de lucha por que todos sabemos  
que en este pueblo. Siempre existe  
la maldad y la envidia por que  
el era una persona muy alegre y  
emprendedor  
por esta alegria que el contaba  
siempre soñó con muchos grupos  
los trujillo muchas metas así al futuro  
y que siempre tubieran el pan de  
cada día sin tanto esfuerzo  
pero como podemos ver muchas  
de estas pequeñas empresas se crearon  
por falta del apoyo constante de este  
Bastón. por que un Bastón es la fuerza  
y el apoyo para todo el que le falta  
de i camino. y esta era el sostenerte tubieris  
todos estos recordatorios y muchos mas  
pedría con tos  
Atenti A-1-b

...soborno y en la amenaza mientras que llega...

## CAPÍTULO

# 3

## CURRÍCULO Y MEMORIA HISTÓRICA: RELACIONES POSIBLES



# “Disoñando” la escuela en contextos de conflicto armado: experiencias pedagógicas de memoria histórica y construcción de paz en escenarios rurales

**DANIEL OLIVERA PANIAGUA<sup>1</sup>**

**JESÚS MARÍA PINEDA PATRÓN<sup>2</sup>**

**JOSÉ ALEXANDER MONROY<sup>3</sup>**

## RESUMEN

El presente ensayo reflexiona en torno a las experiencias pedagógicas de docentes rurales en contextos de conflicto. Los docentes desarrollan procesos de memoria histórica y construcción de una cultura de paz por medio de prácticas pedagógicas, teniendo en cuenta la diversidad cultural del territorio y para favorecer el diálogo y el reconocimiento de la otredad. Su fundamento metodológico son las perspectivas teóricas de las narrativas; se trata de dar voces a los docentes que contribuyen a la

---

1 Historiador (USAL, España), especialista en Docencia Universitaria (UIS, Colombia) y magíster en Estudios Latinoamericanos (UGR, España). Director nacional de la Especialización en Educación, Cultura y Política (Ecedu-Unad). Grupo de investigación Umbral (Ecedu-Unad). Correo electrónico: daniel.olivera@unad.edu.co

2 Lingüista (Escuela Nacional de Antropología e Historia, México, D.F.), especialista en Docencia Universitaria (U. El Bosque), especialista en Artes y Folclor (U. El Bosque), maestría en Educación (Pontificia Universidad Javeriana). Tutor docente en la Unad-Grupo de Investigación Umbral (Ecedu-Unad). Correo electrónico: jesus.pineda@unad.edu.co

3 Licenciado en Filosofía (Unad, Colombia), especialista en Educación, Cultura y Política (Unad, Colombia) y magíster en Desarrollo Educativo y Social (UPN – Cinde, Colombia). Docente planta global Secretaría de Educación de Sogamoso. Docente ocasional (Ecedu-Unad). Correo electrónico: jalexandermonroy@gmail.com

construcción de procesos de paz y tejido social dentro de las prácticas pedagógicas en sus escenarios. Al final, se ubica la reflexión en la categoría “diseñar”, en la que se pretenden visibilizar las construcciones pedagógicas como posibilidad para la transformación social a partir de los caminos de la memoria, la reconciliación y la construcción de paz.

**Palabras claves:** educación, ruralidad, conflicto armado, narrativas, pedagogía de la memoria histórica

## ABSTRACT

This article is intended to reflect about the pedagogical experiences of a group of rural teachers in conflict contexts. Teachers have developed processes related to historical memory and the construction of a culture of peace through their teaching practices, considering the cultural diversity of the territory to promote dialogue and the recognition of otherness. The theoretical perspectives of the narratives are taken as a methodological foundation; as the objective is to give voices to the teachers which have contributed to the construction of peace processes and social fabric within their pedagogical practices in these scenarios. Finally, the reflection encompass the “diseñar” category, in which the aim is to make pedagogical constructions visible as a possibility for social transformation based on the paths of memory, reconciliation and the construction of peace.

**Keywords:** education, rurality, armed conflict, narratives, pedagogy of historical memory

## INTRODUCCIÓN

Hablar de docente rural en zonas de conflicto armado en Colombia lleva implícitos múltiples signos que marcan la práctica pedagógica en los territorios donde se realiza. En este trabajo hay tres temáticas que direccionan la exposición: la posición de liderazgo intrínseco del docente con la comunidad rural; la relación con los hechos victimizantes que ocurren en contextos violentos y que afectan solo la integridad física o impactan el

quehacer pedagógico por estar relacionados con los estudiantes y padres de familia; y, por último, los desafíos y las adaptaciones que el docente lleva a cabo para crear procesos pedagógicos cercanos a la construcción de paz por medio de enfoques de memoria histórica.

En un contexto rural, la relación del docente con el territorio y la comunidad es muy estrecha. Permite el reconocimiento social y conlleva gran responsabilidad que extrapola la función académica para posicionarse como un ente de liderazgo reconocido por la comunidad, pues sus acciones educativas, políticas, económicas y culturales consienten mejorar condiciones de vida de las personas en los contextos rurales (Ramírez, 2015). Insistiendo con esta idea, nuestro entrevistado del Caquetá, Orlando Perdomo Escandón, afirma: “Y tiene que multiplicarse por treinta y atendiendo las fortuitas intenciones de liderazgo que la misma comunidad le impone. Ya lo hablamos un poco ahora. El rol como docente en la ruralidad es muy comprometedor y muy retador” (O. Perdomo, comunicación personal, 9 de junio de 2020).

Esto le supone al docente rural desafíos que tienen impacto en la tarea pedagógica. Los desafíos consisten en trabajar pedagogías para la construcción de paz en escenarios del conflicto armado, teniendo el rol de liderazgo comunitario. Si se le añade que las pedagogías se relacionan con experiencias de memoria histórica, la situación es compleja. Si se parte de una pedagogía de la memoria histórica como formación ciudadana y democrática –que reivindica los derechos humanos, la dignidad de las víctimas y la reconstrucción del tejido social (Jelin, 2002; Rubio, 2007; Ortega *et al.*, 2015; Sacavino, 2015; Pérez, 2018) en escenarios donde existen continuamente esas demandas–, las víctimas pueden hacer parte de este proceso de reconocimiento, aunque en ciertas ocasiones se pone en riesgo la integridad física de los actores que proyectan las pedagogías de construcción de paz.

El Observatorio de Memoria y Conflicto del Centro Nacional de Memoria Histórica presenta resultados alarmantes para el ejercicio docente en zonas rurales de Colombia en el periodo comprendido entre 1958 y 2018,

que evidencian la situación de vulnerabilidad de los docentes: “1.579 docentes han sido víctimas directas del conflicto armado y 1.063 (67,3 %) sufrieron asesinatos selectivos, siendo este el delito más frecuente para esta población. Siguiendo el orden, 201 (12,7 %) docentes sufrieron secuestros, y 200 (12,6 %), desapariciones” (CNMH, s. f., como se citó en Bautista y González, 2019, p. 63).

Ahora, si el docente no fuera la víctima directa, se encuentra en un entorno de interacción con estudiantes que, debido a la magnitud de los hechos violentos, tienen una alta probabilidad de haber presenciado acciones que generan traumas y repercuten en el proceso educativo.

Cuando veo las secuelas en los propios niños con los que uno va a trabajar, se van encontrando las secuelas de la afectación psicológica, la afectación emocional, la desarticulación social; digamos, cuando hablo de la nuevas pluralidades, eso implicó también que haya un nuevo modelo de familia en donde matan al papá, y los niños ven la muerte; los matan, cualquiera de los dos autores o la guerrilla o los paramilitares, los matan delante de los niños, y ustedes podrán dimensionar los impactos que eso genera en la vida de estos infantes. (O. Perdomo, comunicación personal, 9 de junio de 2020)

Teniendo en cuenta el contexto en la ruralidad y el conflicto armado en Colombia, pretendemos ofrecer un marco conceptual con el objeto de contextualizar las experiencias de los docentes en torno a las formas de la historia reciente del conflicto armado, y desde un enfoque de memoria histórica, para advertir limitaciones institucionales, así como tensiones y retos presentes en dichos procesos.

El tratamiento pluridisciplinar permite abordar el concepto de memoria desde la articulación de diversas corrientes científicas que posibilitan una polifonía de miradas e interpretaciones; aquí, resulta relevante narrar las experiencias de los docentes cuyas pedagogías han de operativizar una trasposición didáctica y vivencial en sus contextos de enunciación.

Tendremos en cuenta la lógica de las narrativas, la cual pone en perspectiva voces de los docentes rurales en escenarios de conflicto armado; docentes que experimentan con pedagogías para la construcción de paz en los departamentos del Huila y Caquetá, territorios golpeados por la violencia de grupos armados. En el caso del departamento del Huila, se destacan las experiencias de las docentes Johanna Gómez Argote<sup>4</sup> (Isnos, Huila) y Marcela Peña Castellanos<sup>5</sup> (Salén, Huila) quienes han trabajado la pedagogía de la memoria histórica con docentes y estudiantes, desde diversas aristas.

Del Caquetá traemos a los docentes Orlando Perdomo Escandón<sup>6</sup> (Morelia) y Juan Sebastián Ortiz Guevara<sup>7</sup> (San José del Fragua), quienes, desde la música, iluminan la pedagogía posibilitando la construcción de paz y

- 
- 4 “Soy docente hace doce años, once años en Isnos y un año en otro municipio que se llama Palestina, que también tuvo mucha influencia del conflicto armado, hubo bastante tragedia (...) De Palestina pasé a Isnos donde básicamente he construido toda mi historia como docente, conociendo, no tanto viviendo ese conflicto, sino conociendo las personas que lo vivieron... y cómo ese conflicto en cierta manera cambia las rutinas de los estudiantes, de los padres de familia y de los docentes (...) soy licenciada en Ciencias Sociales, egresada de la Universidad de Caldas de Manizales, estudié ahí mismo mi maestría y, bueno, me desempeño como tutora del Programa Todos Aprenden del Ministerio de Educación, lo que ha permitido moverme en casi todo el municipio, conociendo más experiencias y la historia real de lo que ocurrió en el municipio de Isnos” (J. Gómez, comunicación personal, 9 de junio de 2020).
- 5 “Yo estudié Filosofía como pregrado e hice una maestría en Educación y Cultura de Paz en la Universidad Surcolombiana; soy artista, también en el ámbito de la danza, el *performance*, el malabar, fuego, poesía, y digamos que esa búsqueda desde el arte también me ha dado muchas herramientas para hacer el ejercicio pedagógico, y también he concebido siempre la educación como con un ámbito o una perspectiva política y de reflexión y de liberación y de transformación social (...) Llegué [del Quindío] al departamento del Huila como docente en Salén, en una institución educativa rural y fui nombrada como la docente de Filosofía” (M. Peña, comunicación personal, 9 de junio de 2020).
- 6 “Nacido en San Jorge, jurisdicción del municipio cercano a Florencia que se llama Morelia. Me crié, me formé mis primeros años fueron en la ruralidad. Después tuve la oportunidad de llegar a la ciudad, me hice músico empírico. Luego pude acceder a la posibilidad de estudios, soy licenciado en Ciencias Sociales, luego estudié licenciatura en Educación artística, y soy y magíster en Educación de la Universidad de la Amazonia (...) he estado en la ruralidad, lo urbano, en situaciones de conflicto, bueno, en todas las poblaciones con las complicaciones sociales que ya todos conocemos, y entonces he tenido la experiencia de compartir lo poco que sé, y a través de la música, sobre todo tratar de potenciar estas vidas afectadas por el conflicto” (O. Perdomo, comunicación personal, 9 de junio de 2020).
- 7 “Yo soy de Florencia, Caquetá; estudié la licenciatura en Música en el conservatorio del Tolima. Me gradué como licenciado de Música hace poco, como en el 2017. Coincidentemente abrieron las plazas para laborar en San José del Fragua, y pues aproveché para venir aquí, y tenía en mente un proyecto (...) el proceso de elaborar una escuela de música desde ceros, o sea, empezar desde los problemas políticos, sociales, sobre la falta de recursos para crear una escuela de música. Yo soy el fundador de la Escuela de cuerdas pulsadas de aquí, del municipio de San José de Fragua” (J. S. Ortiz, comunicación personal, 9 de junio de 2020).

la recuperación de la memoria. Las experiencias ancladas en la ruralidad dan una radiografía de las pedagogías emergentes y “diseñan” la escuela como proyecto más allá del discurso institucionalizado; así, examinan la memoria histórica y la pedagogía para la construcción de paz.

## CONTEXTO DONDE SE DESARROLLA LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA: EDUCACIÓN RURAL

Lo rural es el territorio (relación de espacio–ambiente, sociedad, cultura y economía) estructurado en torno a procesos socioeconómicos y con posibilidades en las regiones. Lo rural cuenta con socialización, producción y reproducción cultural y/o lingüísticas particulares. No se explica por la contradicción, tensión o diferenciación con la ciudad ni se define por categoría censal, estadística o geográfica (Hernández, 2004) y responde a esencialidades de las vidas comunitarias que allí habitan. Sin duda, el conflicto armado en los territorios ha generado dinámicas complejas y distintas en las pedagogías de los docentes, por lo cual es necesario acudir a los relatos y al diálogo intergeneracional para generar procesos de recuperación de la memoria y construcción de paz.

En los departamentos de Caquetá y Huila se desarrollan las experiencias, objeto de la violencia sistemática generada por los grupos armados. Dichos territorios –por su ubicación geoestratégica–, son clave para el posicionamiento de estos grupos, lo que ha generado desplazamientos, situando a las poblaciones en lo provisorio y en la incertidumbre. Esto plantea a los docentes un reto en la generación de iniciativas que postulen a la escuela como un territorio de paz y reconciliación frente al desarraigo. Juan Sebastián relata que:

Uno ve (...) a las familias de los niños que (...) la mayoría de sus padres, abuelos llegaron por desplazamiento forzoso, principalmente de la zona del norte y de la zona del sur del Putumayo y Cauca y Nariño, porque aquí, por San José del Fragua hay un punto donde se encuentran los tres departamentos: Putumayo, Cauca y Nariño, y solo es cruzar un río y llegaron al Caquetá; la mayoría de los niños, cuando entrevisté a sus

padres, me comentaban eso, que todos habían sido afectados por la violencia y que vinieron a este lugar a buscar un poco de paz y tranquilidad. (J. S. Ortiz, comunicación personal, 9 de junio de 2020)

Las tensiones que genera el conflicto armado entrañan violencias y dinámicas que afectan el desarrollo humano; el conflicto exagera e intensifica las asimetrías sociales por el rezago económico dado el olvido estatal. En efecto, los entrevistados cuestionan el discurso educativo institucionalizado, pues no responde a los retos que se dan en dichos escenarios. En palabras de Orlando:

Los contextos rurales están lejos de los intereses curriculares del ministerio, son otras lógicas, son otra situación, son otras necesidades y son otras formas de aplicación también (...) entonces esos procesos curriculares impositivos como una obligación, competencia y como una necesidad institucional, pues en la ruralidad tienen muchas dificultades de aplicación. (O. Perdomo, comunicación personal, 9 de junio de 2020)

La educación rural aporta a los entrevistados la importancia de un contexto social afín a los ámbitos del desarrollo humano; estos espacios configuran un ambiente necesario para recuperar y promover un ideal de habitabilidad social en cuyas condiciones se producen intercambios e interacciones (la familia, la escuela, la comunidad):

En la ruralidad hay una situación muy particular que, a diferencia de lo que sucede en las ciudades, en muchos casos, es que hay más comunicación intereducativa e intercomunitaria; el padre de familia sabe mucho más fácilmente qué pasa con su niño en la ruralidad, porque se hace amigo del docente. (O. Perdomo, comunicación personal, 9 de junio de 2020)

Se sugiere que la educación rural sea más que hacer cumplir políticas de Estado alejadas de lo que sienten sus habitantes, es plantear oportunidades de intercambio de saberes y recuperación de una memoria colectiva, lo cual favorecería los relatos en un aula de clase como territorio de formación política para la paz. Una de nuestras entrevistadas así lo anotó: “Necesitamos formación política; tener conciencia del territorio; generar

transformación; ver la escuela como escenario político; tener responsabilidad en formación ciudadana; en memoria” (M. Peña, comunicación personal, 9 de junio de 2020).

La educación rural prospecta acoplamiento interculturales a partir del reconocimiento de la diversidad cultural desde procesos de desplazamiento que redefinen formas de interacción y que retan el “diseñar” la escuela como escenario de paz. Ante la pregunta sobre si existe diversidad cultural, no dudan en afirmar categóricamente que sí, indicando que “la diversidad cultural también está implicada en las afectaciones que el conflicto armado ha generado en cada uno de los actores implicados en la comunidad educativa” (O. Perdomo, comunicación personal, 9 de junio de 2020).

Se ofrece un panorama de los escenarios que han movilizado las pedagogías rurales. Así, los docentes ven la necesidad de generar espacios, promover alternativas, direccionar propuestas de agenciamiento, incluso, de reinventar acciones pedagógicas para una cultura de paz desde la revalorización de la diversidad y el reconocimiento de las diferencias.

Pienso que es importante que el docente reconozca la diversidad y que la respete dentro del aula porque (...) al desconocer la realidad del estudiante, pasa por encima de él y muchas veces va revictimizando, como quien dice: “¡No lo reconozco en lo que he vivido, no sé quién es usted, entonces en mi clase no lo voy a tener en cuenta!”. Entonces si el docente no comienza a reconocer la variedad del habla, de la cultura del estudiante, ya está fallando desde el principio de un proceso pedagógico... tiene que capacitarse. (M. Peña, comunicación personal, 9 de junio de 2020)

## ENTRE EL VIVIR Y EL SENTIR DE LAS NARRATIVAS: EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS DE MEMORIA Y CONSTRUCCIÓN DE PAZ EN ESCENARIOS RURALES

Es significativa una correlación entre la narrativa y la identidad de los sujetos que se visibiliza en los relatos. La narrativa evidencia la trama y la dialéctica entre el actor que narra y la forma en que es permeado por los

acontecimientos dentro de un almacén espacial-histórico tipificado por la experiencia humana. El narrador pasa por una selección de la información y da fuerza interpretativa a recuerdos específicos (memoria), sin desconocer que en el caso de las narraciones (sobre todo autobiográficas), entraña un grado de complejidad identitaria, pues atiende el contexto productivo y a los objetos que se construyen de su cosmogonía. De esta forma, la red temporal-espacial y la situación histórica ocurren en la memoria que cuentan los docentes.

Entendiendo que los sujetos, de forma individual o colectiva, llevan vidas que pueden historiarse, Clandinin, Pushor y Murray señalan que “el relato, en el lenguaje actual, es una puerta de entrada a través de la cual una persona se introduce al mundo y por medio de la cual su experiencia del mundo es interpretada y se transforma en personalmente significativa” (2007, p. 22), de modo que la narrativa es toda una forma de pensar y resignificar la historia y la experiencia, máxime si “el hecho es inseparable de su sentido” dentro del proceso narrativo, al sentir de Ricoeur (1972, p. 47). Resulta ilustrativa la perspectiva de la experiencia de Marcela:

Los seres humanos tenemos la capacidad de narrar aquello que hemos investido de sentido, aquello que para nosotros es importante; y la capacidad de narrar entonces nos permite acceder a la memoria de lo vivido, pero también cuando somos capaces de enunciarlos, cuando somos capaces de darle voz a eso que sentimos, podemos empezar a recorrer caminos de sanación. (M. Peña, comunicación personal, 9 de junio de 2020)

La investigación narrativa está atravesada por un *giro narrativo* (Denzin, 2003, p. 11), concibiendo a la narración como esencia y condición ontológica de lo social, dado el entrecruce entre realidad, oralidad, escritura, memoria y subjetividad; además que el mundo y la realidad responden a una construcción basada en la palabra (lengua), en la que coexiste una relación entre la vida y las narrativas. Es decir, que dentro de la experiencia humana “damos sentido narrativo a nuestras vidas, y asimismo, damos vida a nuestras narrativas” (Domínguez y Herrera, 2013, p. 622), en un proceso de resignificación del mundo. En efecto, los procesos educativos

que orientan los docentes reconocen que la narrativa es un elemento fundamental ligado con el proceso interdialogico.

Hay cosas más sutiles, intangibles que hacen que esa relación dialógica entre enseñanza y aprendizaje se lleva a cabo o no (...). Cuando el profesor no le pone contexto, cuando el profesor genera miedo, cuando el profesor no escucha a los estudiantes, cuando el profesor simplemente es una voz unidireccional, cuando el profesor es el poder absoluto, cuando no hay elementos constructivistas... entonces los aprendizajes se ven afectados. (O. Perdomo, comunicación personal, 9 de junio de 2020)

La fuerza de la palabra oral se afina en la conciencia de los sujetos y colectivos; está ligada a las manifestaciones y preocupaciones de la existencia. Las palabras no son signos vacíos en la narrativa, pues el pensamiento está integrado en los actos del habla, y “todo acto de habla es una referencia a un objeto del cual se predica algo” (Searle, 1994, p. 3). Los relatos autobiográficos no solo representan al “yo” o lo expresan, sino que lo constituyen, reconociendo que la potencia de las narraciones radica en ofrecer un orden emancipador al conjunto de los sucesos pasados; encuentra un hilo en las relaciones entre lo que el narrador era y lo que es, como construir un puente entre el pasado y el presente, que transforme el discurrir de la memoria y la resignificación de los hechos para posibilitar la construcción de paz.

La paz hay que construirla, hay que crearla, es decir, no es algo que ya está establecido y vamos a recuperar o vamos a replantear o vamos a reinterpretar, no. Y ¿qué es construir la paz? Como la paz no es ningún absoluto, me gusta pensar en la construcción de cultura de paz, y ¿qué implica que es una construcción?, que todos tenemos que aportar y que, como dice Gandhi, lo importante no es ya encontrar la paz sino es el camino..., la paz está en el recorrido, en el encuentro, en el compartir, y yo sí estoy convencida que sí aporta a la transformación. (M. Peña, comunicación personal, 9 de junio de 2020)

Los relatos no se consideran una recolección de recuerdos (reproducción exacta del pasado), ni son ficciones; son construcciones del presente, ahí se reconfigura la identidad en función de un futuro; edifican identidad con la memoria y la resignificación. Marcela refiere que “hacer memoria entraña la necesidad de dimensionar que no solamente es recoger relatos, advirtiendo que en dicho proceso se tocan muchas sensibilidades” (M. Peña, comunicación personal, 9 de junio de 2020).

Hargreaves (2001) denomina “geografías emocionales” a las interacciones cotidianas. De ahí que la confrontación de las narrativas reconstruye las identidades en crisis en conjunto con los contextos en los cuales se dan las experiencias de memoria histórica. Orlando señala que el reto para promover una cultura de paz y perspectiva de memoria está en “resignificar la emocionalidad y resignificar tanto la humanidad (el arte nos humaniza, nos hace sensibles, nos ubica como en otro escenario sensitivo) y la resignificación debe partir por ahí” (O. Perdomo, comunicación personal, 9 de junio de 2020).

Lo que significa la narrativa como metodología retrospectiva/reconstruccionista son herramientas del cómo aprenden, cambian y se desarrollan los individuos; con la utilización del modelo de orden cronológico se permiten alternativas de actuación en el presente y se guía a los individuos hacia un estado deseable o alejado de un futuro indeseable (Mishler, 2006). Se ofrece la posibilidad de identificar conductas o comportamientos que afectan a un grupo de seres humanos desde el reconocimiento, asimilación y aceptación, y permiten cambios individuales y colectivos que faciliten empoderarlos en sus cosmovisiones y reconstrucciones del tejido social. Son las experiencias de los entrevistados, quienes a través de la narrativa y el arte empoderan a la comunidad para que reconozca y viva un proceso de duelo, de perdón, pero también de construcción de paz y de convivencia individual y colectiva. Estos hechos coinciden con las experiencias de Orlando, Marcela y Juan Sebastián, quienes entienden el discurso y la práctica artística como un dispositivo terapéutico, recreativo y formativo.

Otro factor que constituye las narrativas es la identidad, que cobra relevancia dentro de los procesos sociales colectivos, lo que les permite representar prácticas y evocar una memoria colectiva que es heredada para futuras generaciones. “Las identidades se construyen dentro de un proceso de socialización, en espacios sociales de interacción, mediante identificaciones y atribuciones, donde la imagen de sí mismo se configura bajo el reconocimiento del otro” (Bolívar *et al.*, 2005, p. 3).

Es relevante destacar el trabajo realizado por Marcela a través del “Museo de la memoria local”; se trata de un trabajo de investigación con los niños y niñas de la Institución Educativa de Salén, con el fin de llevar un proceso de recuperación de la memoria. Los estudiantes “colgaban fotografías del proceso, exponían sus cartografías y contaban ante todos los estudiantes del colegio y ante la comunidad todo lo que habían encontrado. Fue increíble porque propició el diálogo intergeneracional” (M. Peña, comunicación personal, 9 de junio de 2020).

Las narrativas son un medio de liberación y se construyen a partir de procesos de intercomunicación con el otro, de las experiencias comunes y particulares, y de la exteriorización de momentos evocados en el tiempo. Es analizar cómo los discursos constituyen un medio para la identidad, considerando que no existe una identidad monolítica o “fija” (singularidad esencial a priori) independiente del tiempo, y que dicha identidad corresponde a algo contingente y variable en el curso de la historia colectiva y personal. Significa que la identidad se configura como el espacio común compartido entre el individuo, su entorno social y su territorio; se establece un paralelo entre la “identidad social” y la “identidad personal” en las dinámicas de una situación interaccional. En este sentido Marcela refiere que:

La identidad tiene que ver con quién soy, cómo me veo en este momento, pero mi momento es producto de todo lo vivido. Entonces pensar procesos de autocomprensión implica recordar el pasado, pero yo pienso que el pasado no es pasado, sino que, al momento de hacer ejercicios de memoria histórica, es presente, es activador y es movilizador. (M. Peña, comunicación personal, 9 de junio de 2020)

## APUNTES PARA UNA PEDAGOGÍA DE LA MEMORIA HISTÓRICA

El concepto de memoria mantiene un eje central característico: la *temporalidad* y el *otro*. Para Peña (2013, p. 8) la memoria no es algo estático en el tiempo, ya que se compone de un dinamismo de intereses y significados actuales. Rubio (2007) añade la anamnesis, donde lo ausente en la distancia se trae al presente a través de un ejercicio de recuerdo/rememoración para que el sujeto que recuerda se sitúe en la “memoria de otros, cruzando los espacios y experiencias compartidas” (p. 5), por lo que las dinámicas de las memorias constituyen un elemento articulador y dinamizador entre lo subjetivo y lo social; el sujeto transforma la realidad por medio de una acción reflexiva que vincula pasado, presente y futuro.

Ortega *et al.*, (2015) entienden por memoria: “Una construcción ética que alberga toda una potencialidad hermenéutica que permite hacer visible lo invisible, al mismo tiempo hacerse cargo de un “otro” en sus condiciones de vulnerabilidad y de trayectos vitales” (p. 68). La memoria se sitúa en una temporalidad transversal de pasado, presente y futuro, codificada por medio de narrativas que muestran la capacidad de incidencia social y de transformación de la realidad, pues es categoría de análisis y propuesta pedagógica. En palabras de Marcela, y teniendo como trasfondo los desplazamientos a raíz del conflicto armado:

Hacer un proceso colectivo pedagógico social porque tengo que partir de los actores que configuran redes sociales. Los actores sociales y hasta cada uno tiene una historia, cada uno tiene unas emociones, cada uno tiene una singularidad, y es desde esas singularidades que nos encontramos para unirnos en una apuesta colectiva, y entonces a mí me parece que es necesario y es fundamental y hace parte del proceso, y ese podría ser otro de los desafíos de compensar esa construcción de memoria, también es de las múltiples y diferentes voces. (M. Peña, comunicación personal, 9 de junio de 2020)

Para Halbwachs, los recuerdos se construyen partiendo de la confrontación de testimonios de quienes han vivido las experiencias o las han transmitido a las nuevas generaciones mediante “el relato vivo de los primeros actores y espectadores” (2011, p. 84), conmemoraciones que a su vez sirven para promover sus lazos de identidad con los grupos a los que pertenecen los sujetos. Esta perspectiva de memoria histórica –la narrativa–, permite entender cómo se construyen procesos de cambio individual y de transformación social, así como saber cuáles son los rasgos distintivos de la realidad individual y colectiva frente a una situación que permea la propia subjetividad en un contexto de conflicto. Sin duda, las narrativas suscitan espacios de reflexión en el narrador oyente, y reconociendo el sentir de Riaño (2004), quien indica que a partir de las memorias históricas la investigación interroga, entre otras cosas, por las condiciones bajo las cuales los procesos de paz y reconciliación pueden operar a nivel microsocial. Este autor afirma:

La piel de la memoria nos permite indicar desde una experiencia local la importancia de la legitimación simbólica de los reclamos de los dolientes y los modos en que las memorias históricas mediatizan las relaciones de los individuos con el presente y sus posiciones frente a la paz, la violencia, la reconciliación y la justicia. Estos elementos también juegan un papel central en los procesos nacionales de negociación cuando se convierten en una de las bases desde las que los diversos actores, incluido el Estado, definen y negocian sus posiciones. (Riaño, 2004, p. 103)

Lo anterior permite considerar un concepto de memoria histórica desde la realidad del país y los procesos de conflicto armado, donde la historia se confunde con la realidad presente, de modo que los sujetos experimentan como memoria viva un acontecimiento del pasado reciente cuya llegada de información está en su propio cuerpo. Es decir, “hablar de un proceso de reconstrucción de memoria histórica en medio de la guerra” (M. Peña, comunicación personal, 9 de junio de 2020).

Para el caso de un escenario de conflicto y posconflicto, se debe apostar por una definición específica de relieve, ya que las experiencias comunes

y la narrativa plural son visión de justicia. Vélez se refiere a la memoria histórica así: “Rememoración colectiva de las experiencias vividas intergeneracionalmente en un momento particular, como un esfuerzo consciente de reconstrucción narrativa del pasado en el tiempo presente, con una opción preferencial por las víctimas” (2012, p. 260).

La docente Johanna Gómez Argote relata:

Estuve participando en una experiencia que construimos con dos docentes más en la I.E. José Eustasio Rivera (Isnos), donde más que ver en el aula a los estudiantes, queríamos conocer lo que los docentes que habían vivido el conflicto directamente tenían... lo que los docentes sentían, lo que habían vivido, cómo los había marcado; ellos cómo querían salir de este proceso y de esos momentos de guerra, y llevar al aula otras ideas; saber que eran docentes que se habían desempeñado en el conflicto y también ver que estaban atendiendo a chicos que habían sido víctimas del conflicto. ¿En qué nos enfocamos? En ver la historia de los docentes. Entrevistamos cerca de diez docentes que vivieron la época, más o menos de 1980 hasta el 2000, y después entrevistamos a algunos nuevos (docentes), de ver cómo ellos tomaban o cómo llegaban a un aula donde encontraban niños que habían sido afectados por el conflicto, pero ellos desconocían lo que había ocurrido. Entonces en la entrevista de los docentes más antiguos nos dimos cuenta de que ellos, al tratar de reflejar esas historias y al tratar de llegar al aula con ellos que estaban casi en sus mismas condiciones, eran mucho más susceptibles, más sensibles a esto, hablaban con más franqueza. (J. Gómez, comunicación personal, 9 de junio de 2020)

Se toma como referente la temporalidad en una pedagogía de la memoria histórica del tiempo presente, donde esta se vincula con un contexto histórico, apuesta a la convergencia de categorías que sustentan un pasado lejano o reciente, y transforma el presente desde lo sociopolítico. En palabras de Rubio (2007), esta imbricación es necesaria y propone una pedagogía de la memoria que:

Revierte intencionalmente el orden formal del tiempo, no lo niega, sino que dialoga críticamente con su orden y trama de acontecimientos relatada por la Historia, se cuestiona sobre los futuros, los contrasta desde la contingencia con los deseos y vuelve su mirada al pasado para recuperar proyectos inconclusos, palabras no dichas u olvidadas. (p. 13)

De modo que la historia se abre a la memoria para comprender el vínculo pasado-presente de forma significativa, cuestiona principios de verdad absoluta y genera reflexión y acción pedagógica para transformar injusticias del presente por medio de la comprensión del pasado histórico y el pasado reciente:

La experiencia que yo viví, y que yo vi que mis estudiantes y que la comunidad vivió, y que puedo afirmar con certeza es que nos transformó y nos permitió vincularnos, cosas como esas. Cuando yo llegué no se podía hablar del tema (la paz), entonces al final ya todos nos juntamos y decíamos nuestra experiencia pedagógica significativa, nuestra apuesta de vida... hemos mejorado la convivencia, hemos puesto esos temas como el maltrato, que parece que es algo del interior de la casa, pero bueno, entonces pensemos cómo hay violencias culturales muy arraigadas que también tienen que ser pensadas, entonces yo estoy convencida de que sí, y pasa por la experiencia, y pasa por el cuerpo, porque es que uno se vincula y como uno se vincula ahí es que uno puede pensar que sí es real, esos procesos de construcción de paz... inacabados, imperfectos, en proceso continuo. (M. Peña, comunicación personal, 9 de junio de 2020)

Para comprender las relaciones intrínsecas entre una pedagogía de la memoria histórica del conflicto armado, se valoran las tesis de Mèlich (2001), quien pone el énfasis pedagógico como campo de reflexión con un componente ético que supone hacer memoria como experiencia viva del tiempo y un componente de transmisión del dolor. A este concepto se añade la variable política de la pedagogía de la memoria histórica, en tanto que significa dar un punto de transformación de la realidad a través de acciones dirigidas a la comprensión del otro como un nosotros inclu-

yente (Jelin, 2002), y con la facultad de construir las múltiples narrativas de una historia reciente propia y colectiva por medio de métodos de enseñanza y aprendizaje significativos, que generen procesos de alteridad y responsabilidad por el otro, que en el caso del conflicto armado colombiano se centra en la víctima. En este sentido ético-político, Marcela señala:

Los escenarios educativos tienen que ser escenarios políticos; quitarle ese miedo de hablar de la política (...) la escuela tiene una responsabilidad en la formación ciudadana y también pienso que tenemos derecho a vivir en paz. Es que yo pienso que vivir en paz requiere conocer y trabajar temas de memoria, parece que debería ser como un pilar. (M. Peña, comunicación personal, 9 de junio de 2020)

Este enfoque pedagógico posee un dato fundamental: el aula debe trascender lo micro para situarse en múltiples espacios sociales que están relacionados con las vivencias de los propios estudiantes. Desarrollar actividades de memoria histórica del conflicto armado desde un ámbito cerrado al contexto hará que el ejercicio de comprensión y significación termine una vez el alumno recoja sus herramientas y salga a la calle. Es importante realizar un esfuerzo pedagógico para lograr sincretizar lo contextual, lo testimonial y lo vivencial en un campo social donde el estudiante asimile los conceptos de comprensión y reconocimiento de los acontecimientos violentos con vistas a transformarlos para sí mismo y para su entorno, generando espacios de formación en cultura de paz.

Los niños van cambiando esa perspectiva, van valorando más el arte y la cultura y se van volviendo más sensibles. Y cuando una persona es más sensible, empieza a cambiar su forma de ser y de pensar. Entonces creo que esa ha sido la forma de enseñarles a construir como...una cultura de paz que se ha hecho desde la interculturalidad y los procesos formativos que se dan con los jóvenes. (J. S. Ortiz, comunicación personal, 9 de junio de 2020)

Todo ello en medio de relaciones marcadas por el diálogo entre distintos actores, donde se observa una correspondencia intergeneracional entre

docentes, directivos, estudiantes, padres y madres de familia, sociedad en general y, fundamentalmente, actores sociales victimizados; donde se comparten saberes y experiencias desde diversas subjetividades para conseguir que la pedagogía de la memoria se convierta en modelo de intercambio, creación, autonomía y búsqueda de justicia. Con esto, para Wills, la pedagogía se transforma en:

Diálogo co-creativo entre distintas generaciones sobre asuntos que genuinamente conciernen a los y las jóvenes de hoy, pero que hunden sus raíces en experiencias y contextos que vivieron sus padres y abuelos (...) que les permitan explorar distintas fuentes, testimonios y memorias, y contrastar interpretaciones a veces encontradas de los procesos históricos para que cada estudiante pueda, con autonomía, decantar su propio juicio de manera fundamentada. (Wills [s. f.], como se citó en CNMH, 2018, p. 13)

A través de estos espacios de reciprocidad se va construyendo una identidad colectiva con competencias para apostar a la reconstrucción del tejido social y de los diversos territorios que forman parte del país y que han vivido el conflicto armado de forma drástica. Es fundamental poner el énfasis en las víctimas del conflicto armado como sujetos de conocimiento, de derechos y de reparación, tanto individual como colectiva, advirtiendo que “la memoria social sobrepasa la suma de las memorias individuales” (Sacavino, 2015, p. 74). Para ello, las instituciones educativas del país deben tomarse la tarea central de erigirse como espacios abiertos, difusores y generadores de procesos de construcción de paz y de defensa de la vida en todos los ámbitos. En este sentido, las vivencias, la experiencia y la memoria forman un puente para pasar la barrera espacio-temporal, pues en ese recordar se trasciende, al punto de evocar y resignificar los hechos, haciéndose en este proceso un ejercicio de reconstrucción de esa experiencia y de reflexión sobre la misma.

Los docentes que entrevistamos (en un proceso que hicieron con la comunidad) nos contaban que ellos hacían encuentros en el aula donde, a través del diálogo, los muchachos contaban lo que habían vivido; lo que

sus abuelos les habían contado, lo que sus papás les habían contado y cómo ellos pensaban que sí se podía evitar el conflicto, incluso entre familias. Y eso, ¿a qué llevó?, a que los muchachos reflexionaran (...) empezaron a escribir lo que ellos pensaban, a tener una posición más crítica, y el docente decía: “Bueno, ellos están contando lo que yo algún día quise contar, pero solo hasta ahora soy consciente de que debo hacerlo”. (J. Gómez, comunicación personal, 9 de junio de 2020)

### “DISOÑANDO” LA ESCUELA: SUTURAS PARA REPENSAR LA ESCUELA EN ESCENARIOS RURALES Y CONTEXTOS DE CONFLICTO

Si bien es cierto que no todas las prácticas pedagógicas promueven el desarrollo humano y social y generan transformaciones en los individuos y comunidades, sobre todo en escenarios rurales y en contextos de conflicto, queda claro que reflexionar sobre esta premisa permitirá entender qué tipo de prácticas educativas pueden potenciarlo, teniendo en cuenta, tal como se logró evidenciar en las experiencias de estos docentes que no solo *diseñan sueños (disoñan)* de transformación, sino que los ponen en práctica para construir procesos de paz en estos territorios rurales. Así, este último apartado intenta ofrecer unas suturas bajo la pretensión de “disoñar” la escuela con base en las experiencias y relatos de los docentes, advirtiendo que uno de los desafíos consiste en “posicionar el tema de la paz y la memoria como relevantes y fundamentales en los procesos propios del quehacer pedagógico” (M. Peña, comunicación personal, 9 de junio de 2020).

En esa tarea de actualizar la memoria es que se hace necesario el desarrollo de propuestas educativas centradas en la memoria de las comunidades que conlleven un reconocimiento de los niños, niñas y jóvenes como miembros de una sociedad afectada por la violencia política desde diversas perspectivas, para que ellos puedan asumir la tarea de conocerla y comprenderla, y formarse para transformarla. (Pérez, 2018, p. 110)

Los docentes entrevistados concuerdan que uno de los retos para promover una pedagogía de la memoria y construir una cultura de la paz desde

la escuela, radica en aprender a conocer el contexto y transformar las culturas heredadas de la violencia del conflicto armado. Juan Sebastián cuenta las dificultades que tuvo cuando inició el proyecto de la Escuela de cuerdas pulsadas, y la importancia de perseverar en su ejercicio de docente propositivo, llegando a mostrar resultados para los estudiantes y la comunidad.

Entonces ya uno se va dando cuenta que esos pequeños detalles que van llegando son exageradamente valorados y los padres miran que al ver que comienza a cambiarse de ese contexto que se les ha dado y que los niños han mejorado, o sea, en parte de las entrevistas que yo les hacía me decían: ‘Profesor, los niños se han vuelto muy disciplinados, muy autónomos, muy responsables’. (J. S. Ortiz, comunicación personal, 9 de junio de 2020)

Otro aspecto revelador, tiene que ver con “diseñar” la escuela desde la utopía, tal como lo señala Orlando, quien refiere que “hay que acudir a la utopía para por lo menos soñarnos con una escuela diferente y, por ende, una sociedad diferente. Una sociedad que se resignifique debe partir de unos elementos resignificados desde la escuela” (O. Perdomo, comunicación personal, 9 de junio de 2020).

En esta misma línea de la reflexión, Orlando reconoce que el conflicto ha dejado expuestas las carencias, las dificultades y los desenfocos educativos. Según el docente, se han visibilizado y “se han vuelto más notorios en la poca incidencia e impacto de la escuela, porque [esta] se ha convertido también en un escenario de compartir no más, y un escenario que no trasciende a formar y a transformar a estos sujetos” (O. Perdomo, comunicación personal, 9 de junio de 2020)

En términos de relación docente-estudiante, el docente refiere que es importante “una visión humanista, un tanto biocentrista que pudiésemos tener con nuestros estudiantes pensando desde la diversidad” (O. Perdomo, comunicación personal, 9 de junio de 2020).

Es decir, plantea de manera enfática la necesidad de establecer un cambio relacional, indicando que si se cambia lo relacional se afecta positivamente todo lo que tenga que ver en el proceso de imponer y generar unas lógicas institucionales. Así, “la visión es mucho más amplia desde pensarnos utópicamente, de pensarnos más biocentristas, más tolerantes, más abiertos desde la relación que tenemos nosotros con nuestros estudiantes” (O. Perdomo, comunicación personal, 9 de junio de 2020).

Coincidiendo con lo anterior, Marcela reconoce la importancia del trabajo en red, es decir, desde la articulación.

Uno solo hace, pero cuando uno se encuentra con el otro, eso le potencia la acción, cuando uno se encuentra con el otro le da fortaleza, cuando uno se encuentra con el otro ve lo que uno no estaba viendo; el reto, y por la tanto la necesidad, es tejer vínculos, tejer redes, apoyarse, y entender que estos temas y, bueno, en general muchos temas, no son temas de eruditos, sino que son temas que todos podemos abordar pero que necesitamos también unas herramientas pedagógicas, conceptuales y políticas para asumir. (M. Peña, comunicación personal, 9 de junio de 2020)

En esta lógica plantea que “tenemos que hacer una memoria de las resistencias, de esos procesos de dignificación que han permitido que las comunidades, a pesar de la dimensión y la magnitud de lo vivido, empiecen a sanar y a salir adelante” (M. Peña, comunicación personal, 9 de junio de 2020).

Habría que subrayar que las prácticas pedagógicas relacionadas con procesos de memoria histórica se configuran desde el sentir, las emociones y la empatía, tal como lo postulan los docentes, y más si sus experiencias han sido transversalizadas desde el arte. “El arte, porque soy una convencida de que el arte por derecho propio es liberador, es sanador, permite abordar ciertas situaciones de una manera distinta, permite transformar dolores, permite sanar” (M. Peña, comunicación personal, 9 de junio de 2020).

En definitiva, se retoma una visión de escuela que, como institución educativa, tiene la corresponsabilidad ética, política y moral de constituirse

en escenario de formación y socialización en el que, como tal, circulan múltiples sentidos, se producen variados aprendizajes, se abre la opción a la negociación de la diferencia y se funda la convivencia como una expresión de la autonomía, la libertad y la dignidad humana (Echavarría, 2003, p. 3).

Si se suma el contexto territorial rural y la incidencia del conflicto armado con dinámicas de desplazamiento forzado, entre otros fenómenos, se hace fundamental la necesidad de reconocer y valorar las polifonías culturales de los diversos actores que pueden cohabitar en este tipo de escenarios. Esto significa que para repensar la escuela, los procesos pedagógicos de memoria histórica y cualquier enfoque para la construcción de paz pasa por el énfasis en la recomposición del tejido educativo, social y cultural, bajo el entendido de que una pedagogía de la memoria se fortalece, siempre y cuando se enriquezca con un proceso educativo intercultural que reconozca las diferencias. Retomando al docente Orlando, se debe:

Pasar de la multiculturalidad a la interculturalidad para que se vuelva funcional y pueda ser trabajada de manera productiva, en beneficio de todos, porque también eso ayuda a generar estándar relacional para entender y comprender al otro desde la diferencia. (O. Perdomo, comunicación personal, 9 de junio de 2020)

Por todo lo anterior, “diseñar” la escuela en escenarios rurales lleva implícita una transformación radical de la forma de pensar la escuela en la actualidad, vista desde la forma que expresa Calvo:

[La escuela] no puede aceptar que los procesos educativos sean paradójales, holísticos y sinérgicos, contradictorios, ambiguos e inciertos. Tampoco comprende que además de racionales, son emocionales; que si bien mucho se puede explicar sobre su naturaleza en relaciones causa efecto, hay muchísimo más que no es posible de explicar debido al carácter fortuito, ocasional y circunstancial que poseen los procesos educativos. (2007, p. 23)

Así, los docentes que hacen parte de este trabajo resaltan la apuesta a una pedagogía que abogue por el reconocimiento de la otredad, el diálogo en lugar de la imposición, unos enfoques críticos, reflexivos y transformadores que enriquezcan la convivencia, el empoderamiento y, para el contexto de superación del conflicto armado, un esfuerzo de todos para lograr la reconciliación como base para una paz estable y duradera.

## A MODO DE CONCLUSIÓN

El análisis de la estructura que soporta los procesos pedagógicos en contextos de conflicto armado y escenarios rurales permite una mirada holística y de conjunto sobre las posibilidades, los límites y los desafíos que enfrentan los docentes rurales al interior de los pueblos que viven el flagelo de la violencia. Tal análisis cuestiona y diagnostica los contextos, las realidades, las dinámicas demográficas, las oportunidades de trabajo, la distribución social de la riqueza, los indicadores efectivos de participación, y la cobertura educativa, a fin de ofrecer respuestas sustantivas a las demandas educacionales y a las necesidades de las sociedades en estas zonas periféricas.

Se considera de mayor responsabilidad a las instituciones del Estado colombiano, por cuanto se requiere de una política integral que asuma el compromiso de acompañar y promover procesos de reintegración y construcción de paz que se deben dar desde la escuela para y con el territorio.

## REFERENCIAS

- Bautista, M. y González, G. (2019). *Docencia rural en Colombia: educar para la paz en medio del conflicto armado*. Fundación Compartir.
- Bolívar, A., Fernández, M. y Molina, E. (2005). Investigar la identidad del profesorado: una triangulación secuencial. *Forum: Qualitative Social Research* 6(1).
- Calvo, C. (2007). *Del mapa escolar al territorio educativo*. Diseñando la escuela desde la educación. Ediciones Nueva Mirada.

- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2018). *Los caminos de la memoria histórica*. CNMH.
- Clandinin, J., Pushor, D. y Murray, A. (2007). Navigating Sites for Narrative Inquiry. *Journal of Teacher Education*, 58(1) 21-35.
- Denzin, N. (2003). Foreword: narrative's moment. En M. Andrews, S. Sclater, C. Squire y A. Treacher (Eds.), *Lines of narrative*, 11-13. Routledge.
- Domínguez, E. y Herrera, J. (2013). La investigación narrativa en Psicología: definición y funciones. *Psicología desde el Caribe*, 30(3), 620-641.
- Echavarría, C. (2003). La escuela: un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(2), 15-43.
- Halbwachs, M. (2011). *La memoria colectiva*. Miño y Dávila Editores.
- Hargreaves, A. (2001). Emotional geographies & teaching. *Teachers' College Record*, 103(6), 1056-1080.
- Henao, J. y Marín, A. (2019). El proceso de enseñanza desde el prisma de las emociones de los docentes. *Praxis & Saber*, 10(24), 193-215.
- Hernández, R. (2004). Estudio sobre la Educación para la población rural en Honduras. En FAO-Unesco (Ed.), *Educación de la población rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú*, 217-263.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI Editores.
- Mèlich, J. (2001). *La ausencia del testimonio. Ética y pedagogía en los relatos del Holocausto*. Anthropos.
- Mishler, E. (2006) Narrativa e identidad: la doble flecha del tiempo. En A. De Fina, D. Schiffrin y M. Bamberg (Eds.), *Discurso e Identidad*, 30-47.
- Ortega, P., Castro, C., Merchán, J. y Vélez, G. (2015). *Pedagogía de la memoria para un país amnésico*. Fondo Editorial Universidad Pedagógica Nacional.
- Peña, C. (2013). Tejer la memoria hacia las nuevas generaciones. En S. Stern (Ed.), *Memorias en construcción: los retos del pasado presente en Chile, 1989-2011*. Museo de la Memoria y de los Derechos Humanos.

- Pérez, N. (2018). De la memoria a las memorias: una reflexión teórico-metodológica en torno a la relación entre memoria y educación en derechos humanos. *Miradas*, 96-115. <https://doi.org/10.22517/25393812.18851>
- Ramírez, A. (2015). Valoración del perfil docente rural desde el proceso formativo y la práctica educativa. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 1-26. <https://doi.org/10.15359/ree.19-3.9>
- Riaño P. (2005), Encuentros artísticos con el dolor, las memorias y las violencias. *Revista de Ciencias Sociales*, 21, 91-104.
- Ricoeur, P. (1972) L'hermeneutique du témoignage. *Archivio di Filosofia*, 42(1, 2), 35-61.
- Rubio, G. (2007). Educación y memoria. Desafíos y tensiones de una propuesta. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 15(1).
- Sacavino, S. (2015). Pedagogía de la memoria y educación para el “nunca más” para la construcción de la democracia. *Folios*, (41), 69-85.
- Searle, J. (1994). *Actos de habla. Ensayo de filosofía del lenguaje*. Planeta - De Agostini.
- Vélez, G. (2012). Pedagogías de las memorias de la historia reciente colombiana: ¿construir memoria en el campo de una memoria imposible? *Revista Colombiana de Educación*, 62, 245-264.



# Educación para la paz: imaginación epistémica y reconciliación política

RICARDO DELGADO SALAZAR<sup>1</sup>

## RESUMEN

La presente reflexión propone avanzar hacia una alianza epistémica y política desde la educación para la paz, para tender puentes que faciliten el diálogo y el reconocimiento de narrativas personales y colectivas que favorezcan las transacciones simbólicas y discursivas sobre los propósitos políticos, las tensiones locales, las maneras de aprender, conocer y resistir las violencias, así como las acciones de transformación de los conflictos para construir convivencia que vienen gestando y movilizan diversas organizaciones e instituciones comunitarias para la paz desde las regiones. Para desplegar los argumentos se ha organizado la reflexión en tres apartados: el primero se denomina reconciliación epistémica, por una democratización de los conocimientos; el segundo, reconciliación política y normativa, construyendo lazos de confianza; y el tercero, reconciliación afectiva: del resentimiento al reconocimiento.

**Palabras claves:** educación para la paz, justicia epistémica, reconciliación política, reconocimiento, instituciones comunitarias para la paz

## ABSTRACT

This reflection proposes to advance towards an epistemic and political alliance from peace education, to build bridges that facilitate the dialo-

---

<sup>1</sup> Profesor titular y director de la Unidad de Posgrados de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. Correo electrónico: rdelgado@javeriana.edu.co

que and the recognition of personal and collective narratives that favor symbolic and discursive transactions over the political purposes, the local tensions, the ways of learning, knowing and resisting violence, as well as actions of conflict's transformations to build coexistence that have been developing and mobilizing various community organizations and institutions for peace from the regions. To display the arguments, the reflection has been organized into three sections: the first is called epistemic reconciliation, due to a democratization of knowledge; the second political and normative reconciliation, building ties of trust; and the third affective reconciliation: from resentment to recognition.

**Keywords:** Peace education, epistemic justice, political reconciliation, recognition, community institutions for peace

## INTRODUCCIÓN

Agradezco la invitación a participar en esta publicación coordinada por el Centro Nacional de Memoria Histórica, para aportar al intercambio reflexivo de conocimientos y experiencias desde diferentes perspectivas de las ciencias sociales y humanas, así como desde las diversas prácticas sociales y comunitarias que movilizan los actores sociales en sus contextos locales y regionales, en los espacios urbanos y rurales, en su compromiso por la construcción de la paz desde sus territorios.

He titulado el ensayo *Educación para la paz: imaginación epistémica y reconciliación política*. El argumento central que deseo exponer es que la implementación de los acuerdos y la construcción de la paz, en la actual coyuntura del país, enfrenta enormes obstáculos derivados de la profunda polarización política, de la desconfianza entre el gobierno y las organizaciones sociales, de la crisis de legitimidad de las instituciones y de la subsistencia de prácticas de violencia contra los líderes comunitarios. Enfrentar este conjunto de impedimentos en este momento de transición que vivimos requiere, además de los blindajes jurídicos que se han establecido para preservar los logros alcanzados como la desmovilización y la dejación de armas por parte de la FARC; el promover un diálogo interdisciplinario

entre la academia y las prácticas sociales y comunitarias que configuran una nutrida acción colectiva de movilización por la paz desde los territorios. Esto con el fin de establecer, como lo señala el antropólogo Ariel Sánchez (2017), una gran *alianza semántica* entendida “como el proceso de negociación y articulación de saberes y experiencias fragmentadas, de individuos y organizaciones, que se da en el ejercicio de memoria, tanto institucional como informal” (p. 24).

Con lo anterior quiero llamar la atención sobre la necesidad de promover un diálogo más articulado entre las realidades locales y la académica, con el propósito de ampliar nuestros marcos comprensivos acerca de las prácticas de convivencia pacífica, de resistencia a las violencias y de ejercicios de democracia a nivel local, que han gestado y movilizado diversas organizaciones e instituciones comunitarias para la paz como son: las asociaciones de vecinos, los consejos comunitarios, las zonas de reserva campesinas, las experiencias de justicia comunitaria y las escuelas rurales, entre otras. Como lo sugiere la investigadora Hernández (2014), es perentorio en estos momentos de transición llevar la mirada hacia realidades más propositivas y esperanzadoras, representadas en las prácticas de conocimiento que constituyen y soportan la infraestructura local para la paz construida desde abajo por las diversas acciones colectivas que se agencian desde las instituciones comunitarias.

Esta alianza epistémica y política que propongo, pretende tender puentes que faciliten el diálogo y el reconocimiento de narrativas personales y colectivas que favorezcan las transacciones simbólicas y discursivas sobre los propósitos políticos, las tensiones locales, las maneras de aprender, conocer y resistir las violencias, así como las acciones de transformación de los conflictos para construir convivencia desde las regiones. Para desplegar los argumentos sobre este planteamiento he organizado mi reflexión en tres apartados: el primero, lo he denominado reconciliación epistémica, por una democratización de los conocimientos; el segundo, reconciliación política y normativa, construyendo lazos de confianza; y el tercero, reconciliación afectiva: del resentimiento al reconocimiento.

## RECONCILIACIÓN EPISTÉMICA: POR UNA DEMOCRATIZACIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS

Uno de los muchos problemas y desafíos que identifica Mauricio García en sus ideas para reparar el futuro y que presenta en su reciente libro *¿Cómo mejorar a Colombia?* (2018), es el precario y muchas veces fragmentario conocimiento que tenemos sobre los procesos políticos, jurídicos, económicos, antropológicos, psicológicos y comunicacionales que están presentes y se entrecruzan en la construcción de la paz y la reconciliación. Quizás esto obedezca a que la preponderancia por largos periodos de la guerra y la violencias en la configuración histórica de nuestra república nos han obligado a ahondar con mayor dedicación y profundidad sobre estos problemas; de ahí que en los últimos años, los observatorios y centros de estudio sobre violencia y derechos humanos han producido un conocimiento interdisciplinario muy valioso sobre estos fenómenos.

Otro factor puede obedecer al desconocimiento de una gran variedad de acciones de resistencia a las violencias y a la transformación de los conflictos que se han estado dando en la última década, no tanto en nuestros centros urbanos, sino en las periferias, es decir, en los territorios y regiones marginados y alejados donde los estragos de la guerra y del conflicto armado se han vivido de manera más directa. Estas acciones han sido emprendidas por organizaciones sociales y comunitarias que representan a sectores sociales tradicionalmente excluidos, tales como los grupos indígenas, los afrodescendientes, las mujeres, los jóvenes y los campesinos.

Sobre la base de la exclusión social y política de estos grupos ha estado presente otro factor asociado con la producción de conocimiento, como lo es, en palabras de Santos (2009) *la injusticia cognitiva*, producto de la violencia epistémica que se ha ejercido sobre estos actores sociales, y sobre la cual se han justificado en muchas ocasiones las prácticas de violencia y exclusión que estas comunidades han padecido.

Es así como, expresiones sociales orientadas a crear innovaciones democráticas, formas de economía solidaria y procesos de constitución de ciu-

dadanía en el contexto de demandas de derechos culturales, ambientales y de territorio han sido despreciadas e ignoradas en muchas ocasiones por las instancias hegemónicas e institucionalizadas en la academia, en los poderes públicos y en los tribunales de justicia, sobre la base de establecer criterios únicos de verdad, convirtiéndolos en cánones exclusivos de producción de conocimiento y de creación de jurisprudencia.

Este procedimiento, que busca afectar y dañar la confianza epistémica de una persona o de un colectivo en su condición específica de sujeto de conocimiento, constituye un agravio moral y político, lesionando una capacidad esencial para la dignidad humana; configurándose en una injusticia cognitiva que ha conllevado a la invisibilidad de valiosos conocimientos y saberes, generando un gran desperdicio de la experiencia social y erosionando un potencial educativo de las comunidades.

En la disputa política entre los adversarios es recurrente acudir a la violencia epistémica con el fin de desacreditar y distorsionar con mentiras y prejuicios los discursos y las acciones emprendidas. Este recurso que se ejerce desde los distintos poderes en esferas públicas y privadas de nuestra cotidianidad es llamado por la filósofa británica Miranda Fricker (2017) como *injusticia testimonial*, la cual se produce “cuando los prejuicios llevan a un oyente a otorgar a las palabras de un hablante un grado de credibilidad disminuido” (p. 17). Un ejemplo de esto podría darse cuando las autoridades u otros poderes sociales, de manera intencionada, restan validez a los planteamientos, argumentos y emprendimientos de ciertos colectivos sociales porque quienes los agencian son campesinos, mujeres, afrodescendientes, indígenas, jóvenes, vinculando en muchas ocasiones sus motivaciones con algún grupo armado y distorsionando de manera premeditada las narrativas y las acciones con el fin de generar un déficit de credibilidad.

Este tipo de injusticia testimonial sobre prejuicios suele estar vinculado con otros tipos de injusticia que podríamos calificar como recurrentes y sistemáticos, que persiguen al sujeto en las diferentes esferas de la actividad social. En este punto encuentro coincidencias entre los planteamientos de Santos (2009) y Fricker (2017), cuando afirman que la

injusticia cognitiva y la testimonial, como expresiones de la injusticia epistémica, son la plataforma de la injusticia social.

De lo anterior se desprende uno de los desafíos de la educación para la paz, como es el romper y confrontar los prejuicios y estereotipos que constituyen este círculo perverso de exclusión cognitiva y testimonial. Conviene entonces reparar este daño reconociendo y protegiendo las prácticas epistémicas presentes en las acciones colectivas que se emprenden por la paz, logrando recuperar las experiencias locales y democratizando así los espacios de producción y reconciliación de los conocimientos.

La tesis que propongo para sostener que la acción colectiva configura en sí misma un espacio formativo de generación de conocimiento, se sustenta en el informe *Movilización por la paz en Colombia* (Sarmiento *et al.*, 2016), que da cuenta de la movilización por la paz durante los tres primeros años del proceso de diálogo entre el Gobierno nacional y la guerrilla de las FARC, particularmente en el período septiembre de 2012 – agosto de 2015. Este informe, elaborado por el Centro de Investigación y Educación Popular (CINEP/ Programa por la Paz), en cabeza de Fernando Sarmiento, y con el acompañamiento de Mauricio García-Durán, S.J. y Mauricio Archila, muestra al país

la existencia de una infraestructura social de paz, que se expresa a través de la movilización y el desarrollo de iniciativas locales, regionales y nacionales, y que involucra múltiples sectores y organizaciones sociales. Esta infraestructura tiene la capacidad de convocar y articularse en redes y plataformas de carácter social, político y cultural con diversos sectores sociales, entidades públicas, iglesias, partidos políticos, empresarios, excombatientes y cooperación internacional en los distintos niveles territoriales. (pág. 5)

La infraestructura social de paz es entendida en este informe como

el conjunto de actores interrelacionados (organizaciones), procesos y resultados (alianzas, plataformas, espacios y políticas), los cuales le

dan a la paz un sustento real y permiten que sean los actores no violentos (instituciones locales, organizaciones de base y actores de la sociedad civil) quienes direccionen su propia construcción de paz. (Paladini, 2012, p. 47)

Como lo muestra dicho informe, la tendencia de la movilización por la paz durante el período de análisis ha sido de un crecimiento constante, en razón a que el escenario de los diálogos de paz, sumado al desescalamiento del conflicto armado, ha representado una oportunidad para la ampliación de la participación de los sectores sociales y la consolidación de la infraestructura social de paz, la cual, para el actual escenario de posacuerdo, constituye una plataforma para su implementación, construcción y mantenimiento.

En efecto, fue Melucci (1994) quien, con mayor insistencia, llamó la atención sobre la necesidad de concebir los movimientos sociales como agencias de significación colectiva que difunden conocimientos en la sociedad por medio de sus múltiples expresiones de lucha, lo que supone considerar en nuestro caso los siguientes aspectos: primero, que las acciones colectivas de movilización por la paz construyen repertorios de conocimiento y gramáticas de resistencias. De esta manera, la reivindicación de la dimensión subjetiva en y desde la acción colectiva pasa por destacar como elementos potenciadores de formación y socialización política su capacidad de *reflexividad*, la cual radica en producir una controversia respecto de un estado de cosas cuya legitimidad y sentido normativo es objeto de impugnación. Lo anterior está asociado con su capacidad para crear marcos de acción colectiva para comprender y transformar las situaciones conflictivas presentes en sus territorios, donde los valores de justicia, libertad y solidaridad actúan como cimientos desde los cuales justificar y legitimar las reivindicaciones orientadas hacia la defensa de la paz, la profundización de la democracia y el ejercicio de las libertades civiles de las y los ciudadanos.

Un segundo aspecto es considerar las acciones colectivas por la paz como fuente generadora de diferentes *lenguajes, nuevas narrativas, renovados imaginarios* de problemas y de soluciones, que dan cuenta de su capacidad para construir relatos de injusticia que agravan su dignidad, como

también relatos de inclusión y de reconocimiento en los que los valores de equidad y solidaridad son pilares de sus demandas y propuestas presentes en sus agendas políticas. Se pone de presente la exigibilidad de nuevos derechos fundamentales: el derecho a la paz, el derecho al agua, a la tierra, a la defensa del patrimonio cultural, a la energía limpia, el derecho a la biodiversidad y a los recursos naturales; todas estas, aspiraciones cercanas a una concepción de la paz positiva.

Sobre este aspecto, vale la pena traer las palabras de Goldar (2009), quien afirma que más que la eficacia misma del movimiento, lo que amerita análisis

es su capacidad y potencialidad por colocar temas y reivindicaciones en las agendas políticas de nuestros países, pero también por la novedad en sus repertorios, luchas que no solo puedan ser eficaces como acción de protesta, sino fundamentalmente por lo que estas luchas colocan simbólicamente en la escena pública, posesionando con fuerza nuevas formas de acción, que constituyen nuevos actores, que entrañan renovados imaginarios sociales. (pp. 71-72)

Para cerrar este primer apartado podemos afirmar que las expresiones organizativas que configuran la movilización por la paz están vivas, palpitan con fuerza en sus territorios y operan como sujeto educativo, en tanto expresan el deseo de ser protagonistas en la construcción de la paz y la convivencia por medio de acciones productoras de significados que nutren y transforman la realidad social, cultural y política de una sociedad; es decir, que se asumen como movimiento de construcción y de transformación ante las circunstancias que condicionan y limitan en este momento la implementación y la construcción de la paz.

## RECONCILIACIÓN POLÍTICA Y NORMATIVA: CONSTRUYENDO LAZOS DE CONFIANZA

Un segundo problema que no favorece las condiciones y el clima para la implementación de la paz en el país, es la falta de confianza y la desarticulación entre los entes gubernamentales y las organizaciones sociales

y comunitarias en las regiones. Wasserman (2018) en su artículo *¿Qué debemos hacer para consolidar la paz en Colombia? ¿se puede convencer a los no convencidos?*, plantea que el principal impedimento que enfrenta el proceso de implementación del acuerdo de paz es la falta de confianza en el gobierno y, por ende, en el proceso. Afirma que “es imposible generar cualquier negociación sin confianza en las reglas de juego, en quienes las construyen y en quienes juzgan los hechos que las aseguran o que las pueden vulnerar” (p. 60). Como se ha afirmado, no hay proceso ni decisiones que queden blindadas jurídicamente si no se acompañan de la construcción de un clima de confianza entre las partes involucradas en el acuerdo, que abarque también a la ciudadanía y que propicie paulatinamente la despolarización, que nos permita dar pasos hacia la generación de confianza para promover el diálogo y el intercambio de argumentos y de experiencias.

Esta falta de confianza ha sido también producto de los periodos prolongados de violencia como consecuencia del conflicto armado, y de la débil presencia del Estado local en los territorios. Esto es muestra, como lo señala Jaramillo (2018), de serias fallas en la institucionalidad “tanto en su capacidad de producir bienes públicos y satisfacer derechos en todo el territorio, como de asegurar las condiciones para tramitar las demandas políticas de la sociedad” (p. 164). Como lo afirma el excomisionado para la paz, es imposible garantizar derechos de manera sostenida si no existen unas instituciones fuertes, y no se refiere solamente a entidades, sino de manera especial al conjunto de prácticas y normas que regulan la vida pública y que son indispensables para la creación de condiciones de cooperación y convivencia. De ahí que el actual acuerdo paz y su proceso de implementación abre posibilidades para el diseño y desarrollo de las instituciones, de las normas tanto jurídicas como sociales en los territorios, que articulen los esfuerzos en esta materia tanto del gobierno como de las organizaciones sociales y comunitarias.

En este sentido, considero que una educación para la paz que promueva la imaginación epistémica y la reconciliación política en sus diferentes niveles y modalidades tiene que crear espacios de discusiones abiertas,

foros y asambleas por los cuales discurran las formas de diálogo, la construcción de consensos y también el reconocimiento de los disensos en lo local, en lo regional y en lo nacional. Con esta observación, entiendo que la implementación del posacuerdo será el tiempo de una lenta cocción de un dique contenedor compuesto de un conjunto de instituciones que canalice de manera constructiva y pacífica los desacuerdos presentes en los diversos espacios de convivencia.

Para avanzar en esta dirección hay que pensar lo educativo desde una perspectiva que integre el enfoque de derechos con un enfoque territorial, por lo cual es importante identificar y reconocer tanto los desarrollos institucionales y normativos provenientes de las instancias de gobierno como de los actores sociales, buscando articular los esfuerzos muchas veces desconocidos que desde lo local están apostando por una paz territorial.

El desafío que ha implicado la construcción de la paz se ha convertido en una valiosa oportunidad para el diseño e implementación de diversas instituciones y normatividades. No son pocos los desarrollos que desde el gobierno se han impulsado para emprender esta compleja tarea; desde el Plan Marco de Implementación se ofrece el conjunto de pilares, estrategias, productos, metas trazadoras e indicadores necesarios para la implementación del Acuerdo Final, organizados por cada punto, relacionados con la focalización territorial, incluyendo los enfoques de género y étnico.

Lo anterior se acompaña de una serie de instrumentos y herramientas para la caracterización de territorios con Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial; el horizonte de la paz en los planes nacionales, regionales y locales de desarrollo; y el documento Conpes (3850 de 2015), el cual define el marco general y los lineamientos para la creación y puesta en marcha del Fondo Colombia en Paz como el eje articulador e instancia de coordinación de los esfuerzos institucionales y financieros dirigidos a acometer las inversiones necesarias para la transición de Colombia hacia un escenario de paz estable y duradera.

De otra parte, también se ha constituido en un reto para los territorios, para sus instancias administrativas, para las organizaciones y comunida-

des, quienes desde su cotidianidad han diseñado y construido una institucionalidad que hoy compone una valiosa infraestructura local para la paz en Colombia. Así lo manifiesta el estudio adelantado entre los años 2015 y 2017 por los investigadores Jefferson Jaramillo, Fabio Saúl Castro y Daniel Ortiz, titulado *Instituciones comunitarias para la paz en Colombia. Esbozos teóricos, experiencias locales y desafíos sociales* (2018), en el que se destacan las trayectorias construidas por los poderes comunitarios en ámbitos locales y regionales, que de manera audaz y creativa han decidido emprender, gestionar y transformar conflictividades sin recurrir a la violencia, forjando experiencias de construcción de paz que desde abajo contribuyen a la edificación de ese dique de contención que a juicio de los investigadores constituyen una institucionalidad.

Las Instituciones Comunitarias para la Paz (ICPP) son comprendidas en este estudio

como sistemas de normas, relaciones y prácticas sociales que perduran en el tiempo. Ellas son generadas para satisfacer necesidades colectivas y estrechamente relacionadas con la búsqueda de soberanías comunitarias, ejercicios locales de democracia, regulación de tensiones, prevención de la recaída de conflictos y reactivación de violencias. (Jaramillo *et al.*, 2018, p. 8)

Entre ellas se reconocen los consejos comunitarios, las juntas de acción comunal, las asociaciones de vecinos, las zonas de reserva campesinas, las instancias de justicia comunitaria y de conciliación en equidad, las redes magisteriales y las instituciones educativas, entre otras.

De la anterior conceptualización podemos derivar que las Instituciones Comunitarias para la Paz son en sí mismas complejas estructuras de regulación y transformación social, encaminadas a promover y mantener las relaciones de convivencia pacífica en las comunidades; ellas encarnan prácticas sociales sedimentadas, compartidas y apropiadas por las mismas comunidades y por quienes están de paso en el territorio –quienes entran a formar parte de los acuerdos y compromisos inter-

comunales-, moderando de esta manera las tensiones y previniendo el resurgir de las violencias.

Otro rasgo a destacar es que la normatividad que contienen y expresan las Instituciones Comunitarias para la Paz, en muchas ocasiones interpela las pautas, las convenciones y las disposiciones presentes en las normatividades instituidas por el Estado, porque lesionan los derechos o las formas de organización comunal y de convivencia. En otras ocasiones, llenan el vacío y la ausencia del Estado en los territorios; el transcurrir de sus actuaciones está orientado por la gestión transformadora de los conflictos, respondiendo de esta manera a distintos tipos de disputas, tensiones y de agentes presentes en el contexto local.

La investigación referenciada ha permitido comprender la estructura y la lógica de acción de la institucionalidad comunitaria, encontrando en sus elementos constitutivos el potencial que promueven para la construcción de la paz. Dentro de estos se destaca la cohesión, referida a cómo los procesos históricos de las regiones y las localidades han configurado de manera diferencial los contextos de producción de la institucionalidad comunitaria. La legitimidad de sus acciones se sustenta en el reconocimiento de sus asociados, en virtud de su vínculo cultural y del trabajo compartido. La autonomía, asumida como la capacidad para construir normas y definir procesos propios con el fin de establecer la regulación soberana en el territorio; la cual también debe ser entendida como un espacio potencial de articulación con otros actores sociales e institucionales del Estado frente al diseño de las normas que promuevan y sustenten las relaciones de convivencia en las comunidades. La comprensión y la apropiación del conflicto, al interior de sí mismas como en su entorno, es un factor presente que lleva a las instituciones comunitarias a reconstruirse y reafirmarse de manera permanente frente a las diversas adversidades que encierra la construcción de la paz desde los territorios.

Del mismo modo, tanto el informe sobre la movilización por la paz en Colombia como el estudio sobre las Instituciones Comunitarias para la Paz destacan la capacidad de la acción colectiva popular para generar repertorios de conocimientos y acciones afirmativas de resistencia con el fin de

contrarrestar las innumerables prácticas de violencia y ofrecer una perspectiva territorial desde la cotidianidad de quienes habitan y enfrentan las adversidades, mostrando la naturaleza diferencial de la conflictividad en las regiones. Se resalta también la capacidad para establecer vínculos con otros actores estratégicos y establecer alianzas que faciliten la articulación, el trabajo conjunto y la optimización de los recursos.

Por lo anterior, la educación para la paz debe apostar y contribuir a la puesta en marcha de un modelo incluyente de construcción y fortalecimiento de las instituciones en las regiones, donde se materialice una lógica de inclusión e integración territorial soportada en una renovada alianza entre el Estado y las comunidades para construir conjuntamente institucionalidad en los territorios, en tanto conjunto de prácticas y normas que regulen la vida pública y sobre las cuales podamos restablecer relaciones y lazos de confianza para avanzar en una reconciliación política.

## RECONCILIACIÓN AFECTIVA: DEL RESENTIMIENTO AL RECONOCIMIENTO

Otra dificultad que se suma a la implementación y consolidación de la paz tiene que ver, como lo afirma Valencia (2017) en su artículo *Las emociones en el proceso de paz colombiano*, con los repertorios emocionales cargados de odio, rencor, venganza, miedo, indignación, desprecio y culpa que ha generado la violencia y que constituyen el obstáculo para que los ciudadanos ofendidos puedan reconocer en los acuerdos de paz una posibilidad para construir un proyecto nacional compartido. Estas emociones se desencadenan en respuesta a la ruptura de ciertos códigos morales o a la vulneración de sus derechos fundamentales, aspecto que no ha permitido, hasta el momento, la construcción de caminos de paz que ayuden a la reconciliación entre los diversos actores del conflicto. A esto se suma la manipulación de las campañas políticas por parte de quienes utilizan de forma desmedida emociones como la esperanza y el miedo, sin que exista una deliberación rigurosa y responsable sobre los efectos que pueden tener este tipo de maniobras para la cohesión social y la estabilidad del país, como se observó en el pasado Plebiscito por la Paz.

Sobre este aspecto, Nussbaum (2017) llama la atención acerca de cómo las emociones públicas tienen significativas implicaciones en la configuración de un sentimiento de afiliación y cohesión en la construcción de un país, pues estas pueden motivar la coordinación de acciones para el logro de ciertos propósitos, pero igualmente pueden desbordar las expresiones de inconformidad, introduciendo o reforzando segmentaciones y jerarquías presentes en las sociedades, que no siempre favorecen la convivencia y la reconciliación.

De ahí se desprende uno de los aspectos a considerar en las iniciativas de la educación para la paz, como lo es, el generar espacios formativos para reflexionar sobre las culturas políticas presentes en el escenario democrático, sobre sus valores máspreciados en tiempos de tensión y alta hostilidad. Los aportes de Nussbaum (2017), nos llevan a considerar y comprender

que todas las sociedades están llenas de emociones y las democracias liberales no son la excepción. Muchas emociones públicas tienen que ver con los objetivos de la nación, con las instituciones y sus dirigentes; pero también tienen que ver con la geografía, con los principios y compromisos claves que marcaron la historia de las comunidades, así como la percepción que los ciudadanos comparten sobre un espacio público en común. (pp. 14-15)

En efecto, si las emociones tienen un contenido racional e intencional y son fundamentales al momento de involucrar a los individuos en la acción política, es perentorio que los emprendimientos educativos para la paz ofrezcan espacios donde los ciudadanos tengan la capacidad de reorientar sus repertorios emocionales, en razón de dirigirlos hacia una serie de acciones que promuevan el reconocimiento, la gratitud y la solidaridad por parte de todos los miembros de una sociedad. Sumado a lo anterior, hay que revisar, desde una mirada crítica y reconstructiva, las estructuras de reconocimiento que residen en nuestras culturas y en las interacciones cotidianas que establecemos, dado que, como lo señala la historiadora Garrido (2018), estas se encuentran cargadas de prejuicios

clasistas, racistas, regionalistas y ruralistas, donde las diferencias se siguen concibiendo como desigualdades que excluyen y donde se anida el resentimiento que nutre los odios y los deseos de revancha.

Por lo expuesto, la educación para la construcción de la paz tiene que proponerse afectar y trastocar las estructuras de reconocimiento centradas en los privilegios derivados de la clasificación social presente en las instituciones y en las prácticas cotidianas, con el fin de transitar, como lo propone Honneth (1997), hacia experiencias generadoras de reconocimiento afectivo, jurídico y social en las que el amor, el derecho y la solidaridad sean las columnas de una estructura de reconocimiento que actúen como referentes inspiradores para que una sociedad establezca relaciones justas, equitativas e incluyentes entre sus asociados. De este modo, propiciar desde la educación posiciones éticas, políticas y jurídicas que favorezcan el reconocimiento para superar la asimetría y la exclusión, es crear espacios para tramitar los resentimientos y cultivar la estimación del sí mismo y del otro, que configure a mediano plazo un *ethos* de reconocimiento mutuo que soporte el ejercicio diverso de la ciudadanía y propicie la convivencia pacífica.

Es necesario resaltar que el reconocimiento opera como una condición y una consecuencia de la justicia, dado que esta busca restituir la condición de ciudadano que se ha perdido y se ha negado a quienes han sido víctimas de la violencia. La restitución de la ciudadanía pasa por el reconocimiento del individuo, de su valor como persona, de admitir sus capacidades para forjar su propia trayectoria de vida en interacción con la vida de otros. Retomando los planteamientos de Honneth (2009) sobre justicia y esferas del reconocimiento, podríamos decir que acciones de reparación en y por medio de la educación que establezcan el reconocimiento como un objetivo legítimo deben buscar superar y enfrentar las situaciones de injusticia –maltrato, violación, tortura– que han erosionado la capacidad de autorrealización del individuo, lo que demanda una reparación en la esfera afectiva para restaurar progresivamente la autoconfianza. Asimismo, se requiere restituir los derechos fundamentales de la persona como ciudadano para afianzar el autorrespeto como expresión de la esfera político-jurídica. De otra parte, para restablecer la

autoestima de las personas que han sido afectadas por la estigmatización y la exclusión, se necesitan acciones que incidan en la reconstrucción de la esfera de la solidaridad social.

Bajo esta perspectiva encontramos diversas iniciativas de educación que promueven la paz y la reparación de las víctimas en las comunidades más afectadas por el conflicto armado, que han centrado su ejercicio pedagógico en el valor de la narración, del relato y de los testimonios como medio para tramitar el dolor, el resentimiento y la indignación con el propósito de movilizar dichas emociones hacia la comprensión del hecho injusto, donde el agravio moral tenga la posibilidad de ser enunciado y tramitado, y así emerja la motivación y la autoconfianza para emprender las demandas de justicia, las expresiones de resistencia y las exigencias de reparación ante los actores responsables.

Las experiencias narradas por quienes han sido víctimas de la violencia armada expresan una significatividad social que, al ser compartida, permite una comprensión de los hechos más allá del ámbito personal, pues propicia saberes compartidos sobre los cuales se tejen y se configuran las memorias individuales y colectivas. De acuerdo con lo anterior, por medio del relato es posible captar la riqueza y los detalles de los significados implicados en los asuntos humanos.

En palabras de Bruner (2003), podríamos afirmar que “mediante la narrativa construimos, reconstruimos, en cierto sentido hasta reinventamos, nuestro ayer y nuestro mañana” (p. 130). De esta manera, las memorias y la imaginación se funden en el proceso educativo, en el ejercicio de reconstruir, tensionar y criticar los sentidos, las comprensiones e interpretaciones que los implicados han construido en torno a las experiencias de violencia que han afectado sus trayectorias vitales.

Por eso, el reconocimiento de las personas y comunidades en su condición de víctimas del conflicto no debería pensarse solamente en el tiempo presente. Como lo señala Ricoeur (2006), ellos están en capacidad de hacer conciencia reflexiva de sí mismos a partir de una historia narrativa

de su vida. La narración como práctica generadora de reconocimiento en la educación debe convertirse en una actividad liberadora y en una producción indefinida de sentidos. No como una acción desarrollada en la culpa, sino en la transmisión simbólica y real de contar la propia vida. Para las personas afectadas, el reconocerse a sí mismos es el espacio para tomar conciencia de ciertas realizaciones que les permitirán reconfigurar su proyecto de vida. Es una actividad pedagógica que tiene poder develatorio y reparador.

Por esta razón, para Reyes Mate (2003) “la memoria pretende actualizar la conciencia de una injusticia pasada, mientras que el olvido la cancela, con lo que se hace cómplice de la injusticia” (p. 117). Según esta concepción, se requiere construir un enfoque anamnético de la justicia, de los derechos y del reconocimiento social en los procesos educativos, de tal manera que se puedan destacar las experiencias y las múltiples voces de los sujetos hablantes que pueden decir cosas acerca de la experiencia del conflicto.

Lo cierto es que, si la memoria es un acto de justicia, la educación puede valerse de la narrativa, por ejemplo, como práctica generadora de reconocimiento que promueva el intercambio de experiencias como acto de liberación y como comprensión de sí. Es decir, se reconoce la singularidad personal asociada con el poder narrar y narrarse desde una posición que mira hacia el pasado y hacia el futuro. Así pues, la palabra se convierte –como mediación pedagógica– en la forma reflexiva del contarse; una mediación que favorece en el sujeto el reconocimiento presente de su propia existencia; una forma que propicia el despliegue del compromiso explícito con la memoria y la justicia.

El dinamismo que se vive en muchas regiones y comunidades ha manifestado una rica experiencia de iniciativas educativas que han apropiado con vigor una pedagogía social de la memoria para promover acciones colectivas orientadas a transformar las prácticas de violencia, para hacer de la convivencia pacífica un gran acuerdo político y cultural en los diversos territorios. Muchas de ellas han explorado innovadoras estrategias

de trabajo de la memoria, indagando el valor formativo y expresivo que tienen las producciones documentales, cinematográficas, fotográficas y literarias; las prácticas artísticas como murales, canciones, pinturas y obras de teatro; las prácticas sociales como galerías, monumentos, los rituales de encuentro y las celebraciones religiosas.

Con el propósito de aprender de algunas de ellas, en 2018, en el marco de la Escuela Internacional de Verano, organizada por la Goethe Universität de Frankfurt –Alemania y la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, tuve la oportunidad de compartir con experiencias como la Red de Coros Infantiles de la ciudad de Cali; la Red de Tejedoras por la Memoria y la Vida/ Costurero Tejedoras por la Memoria de Sansón, Antioquia; la Escuela de Líderes / Proyecto Mompaz / modelo de desarrollo propio y su potencial para la construcción de paz territorial, en Toribio – Cauca; la experiencia Imaginando nuestra ciudad en los próximos cinco años ¿es posible convivir en la ciudad con quienes fueron partícipes de la guerra?, en Bogotá; la experiencia de Sesiones terapéuticas de lecto-escritura: des-armar el lenguaje para profundizar en la paz de Medellín; la iniciativa Memorias de barrio: arte y paz, en Bogotá; los repertorios de acción y las prácticas educativas de Trujillo: Memoria y Resistencia, lucha contra la impunidad. Lo anterior me permitió afirmar la tesis que en los últimos años he venido indagando en las investigaciones que he orientado, la cual plantea que las organizaciones y los movimientos sociales generan espacios formativos y se constituyen en agentes educativos.

Para terminar, diría que es necesario fortalecer y desplegar en todos los territorios urbanos y rurales esta alianza epistémica y política que he sugerido en mi reflexión, con mayor urgencia aún hoy, cuando se agudiza el asesinato sistemático de líderes sociales y se anuncian propuestas que se orientan a restringir y, supuestamente, regular la protesta y la movilización social. De ahí mi llamado a construir y proteger a las comunidades de aprendizaje colectivo en las que tenga lugar el intercambio de relatos y de anhelos de paz porque, como lo señala el escritor Juan Gabriel Vásquez (2018), no hay reconciliación posible sin memoria y sin imaginación.

## REFERENCIAS

- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Fondo de Cultura Económica.
- Fricker, M. (2017). *Injusticia epistémica*. Herder Editorial.
- García, M. (2018). *¿Cómo mejorar a Colombia? 25 ideas para reparar el futuro*. Ariel, Universidad Nacional de Colombia.
- Garrido, M. (2018). Por caminos de reconocimiento y no de resentimiento. En M. García (Ed.), *¿Cómo mejorar a Colombia? 25 ideas para reparar el futuro*. Ariel, Universidad Nacional de Colombia.
- Goldar, M. (2009) La construcción de paradigmas emancipatorios desde los actuales movimientos sociales latinoamericanos. *La Piragua. Revista Latinoamericana y Caribeña de Educación y Política*, 30, 69-79.
- Hernández, E. (2014). *Empoderamiento pacifista de experiencias comunitarias locales en Colombia (1971-2014)*. [Tesis doctoral, Universidad de Granada].
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Crítica.
- Honneth, A. (2009). *Crítica del agravio moral. Patologías de la sociedad contemporánea*. Fondo de Cultura Económica.
- Jaramillo, J., Castro, F. y Ortiz, D. (2018). *Instituciones comunitarias para la paz en Colombia. Esbozos teóricos, experiencias locales y desafíos sociales*. Colección Gerardo Molina, Universidad Nacional de Colombia.
- Jaramillo, S. (2018). La paz territorial. En M. García (Ed.), *¿Cómo mejorar a Colombia? 25 ideas para reparar el futuro*. Ariel, Universidad Nacional de Colombia.
- Mate, R. y Mardones, J. (2003). *La ética ante las víctimas*. Anthropos.
- Melucci, A. (1994). ¿Qué hay de nuevo en los nuevos movimientos sociales?. En E. Laraña y J. Gusfield (Coord.). *Los nuevos movimientos sociales: de la ideología a la identidad*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Nussbaum, M. (2017). *Las emociones políticas. ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Paidós.
- Paladini, B. (2012). *From Peacebuilding and Human Development Coalitions to Peace Infrastructure in Colombia*. Berghof Handbook Dia-

- logue Series 10. [www.berghoffoundation.org/fileadmin/redaktion/Publications/Handbook/Dialogue\\_Chapters/dialogue10\\_paladini\\_adell\\_comm.pdf](http://www.berghoffoundation.org/fileadmin/redaktion/Publications/Handbook/Dialogue_Chapters/dialogue10_paladini_adell_comm.pdf)
- Ricoeur, P. (2004). *La memoria, la historia, el olvido*. Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (2006). *Caminos del reconocimiento. Tres estudios*. Fondo de Cultura Económica.
- Sánchez, A. (2017). *Los saberes de la guerra. Memoria y conocimiento intergeneracional del conflicto en Colombia*. Siglo del Hombre Editores, Universidad Nacional de Colombia.
- Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI, Clacso.
- Sarmiento, F., Hernández, C., Huertas, J. y Henao, L. (2016). *Informe especial. Movilización por la paz en Colombia: una infraestructura social clave para el posacuerdo*. Centro de Investigación y Educación Popular.
- Valencia, D. (2017). Las emociones en el proceso de paz colombiano. *Revista da Faculdade de Direito*, 62(1), 231–254. <http://revistas.ufpr.br/direito/article/view/50782>
- Vásquez, J. (2018). Para reconciliarnos no solo hace falta memoria también imaginación. En M. García (Ed.), *¿Cómo mejorar a Colombia? 25 ideas para reparar el futuro*. Ariel, Universidad Nacional de Colombia.
- Wasserman, M. (2018) ¿Qué debemos hacer para consolidar la paz en Colombia? ¿Se pude convencer a los no convencidos? En M. García (Ed.), *¿Cómo mejorar a Colombia? 25 ideas para reparar el futuro*. Ariel, Universidad Nacional de Colombia.

# Fuentes históricas para la reconstrucción del conflicto armado en la escuela<sup>1</sup>

**LUZ YEHIMY CHAVES CONTRERAS<sup>2</sup>**

**ÓSCAR ARMANDO CASTRO LÓPEZ<sup>3</sup>**

## RESUMEN

Este ensayo tiene como finalidad presentar, como oportunidad conceptual y metódica, diferentes tipos de fuentes primarias que pueden ser trabajadas en el aula escolar para desde allí abordar procesos de reconstrucción y resignificación de la memoria histórica. En este cometido se pretende resaltar la pertinencia de las historias de vida, los mapas migracionales, las fotografías, las entrevistas y las narrativas, entre otras estrategias, como parte de la metodología de enseñanza, aprendizaje y manejo que puede darse en el aula, suscitando así una ruta para que los docentes de Ciencias Sociales se acerquen a los contenidos metodológicos de la construcción histórica a través de los procesos de la memoria con el uso de las fuentes. De esta manera, se reconoce a la escuela como uno de esos espacios públicos donde los estudiantes, que provienen de diferentes contextos socioeconómicos y de violencia, construyen marcos para interpretar el pasado.

---

1 Este texto forma parte de la reflexión académica hecha por los autores, en correspondencia con su vinculación como parte del equipo rotativo de la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación (Fecode), para la representación del magisterio colombiano ante la Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia del Ministerio de Educación Nacional, producto de la Ley 1874 de 2017.

2. Estudiante de doctorado en Historia. Docente de Ciencias Sociales en la Secretaría de Educación de Bogotá. Correo electrónico: [lychavesc@unal.edu.co](mailto:lychavesc@unal.edu.co). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8133-2645>

3. Ph. D. en Historia y Posdoctorado del CEA. Docente de Ciencias Sociales en la Secretaría de Educación de Bogotá. Profesor asociado de vinculación especial en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: [oacastrol@udistrital.edu.co](mailto:oacastrol@udistrital.edu.co). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1222-7160>

**Palabras claves:** fuentes primarias, memoria histórica, pensamiento histórico, conflicto armado colombiano, escuela

## ABSTRACT

The purpose of the article is to present as a conceptual and methodical opportunity, different types of primary sources that can be worked on at school, from there to take reconstruction and resignification processes of historical memory. It is also the intention to observe the importance of life stories, migration maps, photographs, interviews and narratives, among other strategies, as part of the teaching, learning and methodology that can be given in the classroom; thus, creating a route for Social Sciences teachers to approach the methodological contents of historical construction through memory processes, with the use of sources. In this way, the school is recognized as one of those public spaces where students, who come from different socio-economic contexts and violence, build frameworks to interpret the past.

**Keywords:** primary sources, historical memory, historical thinking, Colombian armed conflict, school

## INTRODUCCIÓN

Cuando el conocimiento del mundo social, en sí el de las ciencias sociales, se acerca al saber de la escuela, del mundo de los niños, niñas y adolescentes, y en general, a ese universo que indica la relación dialógica del enseñar y el aprender, es posible sugerir algunas pautas procesales y metodológicas que determinen el cómo acercarse de manera significativa al conocimiento del pasado y a la construcción de una memoria social y colectiva desde la escuela.

Por tanto, el proceso de este artículo se refiere a incentivar a los docentes de las escuelas colombianas que se relacionan con el campo del saber de las Ciencias Sociales, a encontrar en la memoria histórica y el pasado reciente los insumos suficientes para la edificación de un pensamiento crítico, vinculante

y empático de las nuevas generaciones en relación con el contexto social. En este sentido, se procura no solo brindar pautas teóricas, sino también metodológicas por medio del uso de fuentes primarias como parte de los ejercicios de clase; entendiendo que ello se cimentará desde la reflexión del conflicto armado colombiano y desde los postulados del pensamiento y la conciencia histórica, así como de la pedagogía de la memoria.

## ENTRE LA PEDAGOGÍA DE LA MEMORIA Y EL VÍNCULO DE LA HISTORIA

Un gran potencial de la pedagogía de la memoria se refiere a su versatilidad para impulsar proyectos pedagógicos en la escuela, como posibilidad de nuevas identidades sociales dentro del estudiantado. Esto coadyuva al desarrollo de nuevos ambientes escolares en correspondencia con nuevas miradas críticas para la transformación del entorno, con el fin de hallar vínculos entre lo que se enseña de cara a su realidad (Castañeda *et al.*, 2019).

Asimismo, puede entenderse la pedagogía de la memoria como un área de diferentes énfasis, tanto teóricos como metodológicos, como punto de inflexión reflexiva frente al pasado reciente, que permite acercarse a los campos de las narrativas, los derechos humanos y el reconocimiento de la verdad (Castañeda *et al.*, 2019). Cuestión que, sin importar la latitud desde donde se observe, viene de la mano de la construcción de la democracia y los procesos de lucha civil ante el conflicto; para el caso, el proceso de violencia por el que ha trasegado el país desde la mitad del siglo pasado.

Desde otra perspectiva, es posible comprender la pedagogía de la memoria desde las subjetividades reflexivas y problematizadoras, conscientes de los recuerdos y olvidos, individuales o colectivos, que en recurrencia apuntan a la sensibilidad; lo que permite al estudiante sentar una posición al respecto (Castañeda *et al.*, 2019). Responde también a aquella significación y comprensión de los acontecimientos límite, que intercede en apreciaciones semióticas e interculturales y subyace en el marco de las pedagogías críticas, siendo el caso particular el de la violencia o el conflicto armado en el país (Castañeda *et al.*, 2019).

Lo anterior tiene su origen en la filosofía de la memoria, principalmente en los postulados de Paul Ricoeur y Tzvetan Todorov, en los que se halla una conexión directa, ya sea desde un campo ontológico o epistémico, entre la conciencia histórica y las *memorias de las heridas*, que conlleva la generación de dilemas respecto a los usos y abusos de la memoria. (Amador, como se citó en Castañeda *et al.*, 2019). En este mismo sentido, Graciela Rubio Soto expresa sobre el vínculo entre historia y memoria que:

supone reconocer la narración como el medio expresivo que articula dicha relación y su rol como función de la conciencia histórica (...), en tanto la narración nos muestra las experiencias vividas en relación con los hechos históricos, los efectos políticos de ese pasado en el presente y el carácter de la conciencia histórica constituida. (2013, p. 23)

También en lo expuesto por Rubio Soto es posible determinar que en la relación de la triada *pasado, presente y futuro*, la cuestión de la conciencia histórica no tiene una existencia *per se*; de ahí la importancia del trabajo pedagógico que propicie el aprendizaje sobre el pasado (Arias, 2018). Dicho esto, Kriger señala a la escuela como la llamada a edificar una comprensión histórica de cara a un pasado más cercano en perspectiva de una reflexión de futuro (Kriger, 2011, citado en Arias, 2018). Tomando en cuenta estos referentes de cómo se identifica la concepción de memoria, sus pedagogías y la relación con lo histórico, es pertinente expresar que el sustento de la propuesta pedagógico-didáctica proviene sobremanera desde el campo del pensamiento histórico, la conciencia histórica y la didáctica de esta, temáticas que se desarrollan en los siguientes apartados.

## LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA

La enseñanza de la Historia tiene una potencialidad para desarrollar diversas capacidades en edad escolar. Prats y Santacana (2011) señalan que la enseñanza de la Historia facilita la comprensión del presente, contribuye a desarrollar las facultades intelectuales, enriquece otros temas del currículo, estimula las aficiones para el tiempo libre, y ayuda a adquirir

sensibilidad social, estética, científica, etc. Carretero *et al.*, 2013, por su parte, indican la función identitaria de la enseñanza de la Historia, evaluación del pasado del propio grupo social y del presente de ese grupo, tanto en el ámbito local como nacional. La enseñanza de la Historia permite impulsar aspectos básicos de razonamiento, la organización de la información, la toma de decisiones y la resolución de problemas; en otras palabras, permite pensar la sociedad como un todo (Grupo de investigación en la enseñanza de la Historia, 2007).

Ahora, el contexto colombiano plantea importantes retos para la enseñanza de la Historia: ¿cómo afrontar la enseñanza y el aprendizaje del pasado reciente en una sociedad que ha vivido el conflicto armado durante varias décadas? ¿Qué elementos metodológicos y didácticos al interior de la escuela permiten la enseñanza del conflicto para fomentar la reflexión y la no repetición?

De esta manera, los estudios que se vienen realizando sobre la didáctica de la enseñanza de la Historia sugieren que se debe trabajar con estudiantes que tengan gran énfasis en los conocimientos sustantivos de segundo orden por encima de los conocimientos de primer orden. Los conocimientos de primer orden hacen referencia a lo que sabemos del pasado a través de la producción de los historiadores; por ejemplo, comunidades prehispánicas, periodo indiano-colonial, procesos de independencia, formación de la República, el periodo de La Violencia en Colombia, etc. Los conocimientos sustantivos de segundo orden están relacionados con los saberes metodológicos sobre la Historia: conceptos, métodos, búsqueda, selección y tratamiento de fuentes, empatía y relevancia histórica, utilizados en el desarrollo de la investigación histórica (Peck y Seixas, 2008; Santiesteban y Pagès, 2010; Domínguez, 2015).

De igual forma, Santacana (2002) nos recuerda la necesidad de crear materiales didácticos que despierten el interés de los estudiantes por conocer el pasado. Para ello se requiere clasificar la información, formular hipótesis para la comprensión y desarrollar crítica a las fuentes. Desde esta postura, aprender Historia no ha de significar memorizar fechas y

personajes del pasado, por el contrario, es una perspectiva procesal que permite la interpretación y apropiación crítica y creativa de la experiencia colectiva (Grupo de investigación en la enseñanza de la Historia, 2007). Agusta Valle (2018) señala que la transformación del aprendizaje de la Historia a través de fuentes analizadas, comparadas y empleadas para informarnos sobre el pasado permite construir interpretaciones históricas y, de esta manera, comprender la dinámica en la construcción del conocimiento histórico.

Por su parte, la investigadora Ana Claudia Urban (2014), quien ha elaborado material de clase a partir de fuentes primarias para trabajar Historia Urbana en una escuela pública de Brasil con estudiantes de grado noveno, destaca que este tipo de apuestas metodológicas en el currículo permite una experiencia provocadora de confrontar y relacionar distintas fuentes que favorecen la comparación y observación de un pasado que está en el presente. Desde la postura de Pagès y Santiesteban (2010), cuando se pretende que el alumnado desarrolle su pensamiento sobre el tiempo, las fuentes históricas se convierten en elementos centrales del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En consecuencia, las fuentes históricas ayudan a superar la estructura organizativa de los libros de texto; permiten conocer la historia más próxima para establecer generalizaciones y relaciones con otras realidades (Serrat, 2002), así como con otras temporalidades; generan un conocimiento histórico concebido como un conocimiento discutible producido en el tiempo; presentan aspectos de la vida de las personas más allá de los acontecimientos bélicos o políticos y favorecen la comprensión de los cambios en la vida; facilitan que el alumnado acceda con mayor rapidez dentro del contenido problemático de la disciplina para facilitar su protagonismo en su propia reconstrucción de la historia (Santiesteban y Pagès, 2010). Asimismo, para Cooper (2002), se requiere que el alumnado de primaria encuentre cosas sobre el pasado en diversas fuentes de información; aprenda a responder preguntas utilizando las fuentes y empiece a seleccionar información para contestar preguntas específicas sobre el pasado.

De esta manera, las investigaciones en didáctica y el uso de fuentes en el aula evidencian que, tanto en la educación primaria como en secundaria, se pueden y se deben abordar procesos de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo del pensamiento histórico, entendido como el proceso que permite la interpretación y apropiación social de la experiencia colectiva del ser humano en el mundo (Grupo de investigación en la enseñanza de la Historia, 2007). Por lo tanto, se propone a continuación un diseño metodológico con uso de fuentes primarias, a modo de recurso para desarrollar en las clases de Ciencias Sociales.

## HACIA EL USO DE LAS FUENTES PARA LA MEMORIA Y LA ENSEÑANZA DE HISTORIA EN LA ESCUELA

Un ejemplo del cual se pueden valer los maestros y maestras en cualquier parte de la geografía nacional radica en el hecho mismo de poder revivir la memoria histórica de espacios locales y comunitarios, entendiendo que desde las pedagogías de la memoria, este proceso se convierte en un acto de resistencia y reconfiguración de cara a establecer elementos de resiliencia en el marco del conflicto armado colombiano.

Desde este punto, es posible echar mano de una herramienta que ha sido muy útil en los procesos de enseñanza para diferentes ciclos de formación y de desarrollo cognitivo entre estudiantes: el uso del árbol genealógico. Es decir, un proceso que ayude a dilucidar el cuestionamiento de *quién soy y de dónde provengo, por qué habito este territorio y no otro*. Esto implica que el docente deba recurrir al apoyo de la familia para que los niños, niñas y adolescentes comiencen a edificar la historia de sus propios orígenes. Para ello se tendrá que recurrir a fuentes como la historia oral y las fotografías, además de los relatos de su misma comunidad, máxime cuando la historia colombiana y, en especial, el pasado reciente han sido transgredidos por los fenómenos de violencia.

En todo caso, el papel de la escuela deberá enfocarse en el ejercicio de reconciliación y reparación simbólica que fungirá como elemento catalizador y de superación del colectivo social. Así las cosas, se propone un

doble ejercicio para estudiantes de grado quinto, ciclo III y de grado décimo, ciclo V. Sobre mencionar que el papel del educador y educadora evocará la mediación del ejercicio a partir de pautas y preguntas generadoras.

## PROPUESTA DE TRABAJO PARA CICLO III

### **HAGAMOS MEMORIA: ¿DE DÓNDE VIENES TÚ?, ¿DE DÓNDE VENGO YO?**

Para desarrollar el trabajo de fuentes primarias con ciclo III se puede tener en cuenta un trabajo interdisciplinario con el área de Lenguaje, ya que los propósitos de esta área también se preocupan por la comprensión y análisis de los contenidos de un texto (Ministerio de Educación Nacional, 2016). El tema para trabajar con ciclo III es el desplazamiento en Colombia. El ejercicio se divide en cuatro momentos: el primero es un trabajo previo para desarrollar con base en información que viene de casa; luego, una lectura de fuente secundaria a modo de contextualización; después se coteja la información de las fuentes primarias y, por último, se busca que el estudiante desarrolle una reflexión sobre el tema a través de una narrativa. El propósito del ejercicio es que los niños, niñas y adolescentes identifiquen información histórica en fuentes primarias y secundarias para la elaboración de memoria social y colectiva desde las realidades territoriales.

### **IDENTIFICAR MI ORIGEN Y EL DE MI FAMILIA**

En el primer momento, cada estudiante debe indagar con su familia en dónde nació, así como también dónde nacieron sus parientes de primera, segunda y, si es posible, tercera generación. Con esta información se debe completar la figura del árbol genealógico propuesto para la clase.



Este tipo de ejercicios permiten establecer una relación entre el tiempo cronológico (días, meses, años), el tiempo personal (niñez, adultez, juventud, vejez) y el tiempo social del estudiante, este último concerniente a la naturaleza y ritmo de acción de cada sociedad (Grupo de investigación en la enseñanza de la Historia, 2007). En otras palabras, cada estudiante construye nociones de temporalidad que son la base para desarrollar habilidades de pensamiento histórico como cambio-continuidad y causas-consecuencias, que permiten percibir nociones de un tiempo propio y de un tiempo social o colectivo.

## IDENTIFICAR LA HISTORIA DE VIDA DE OTROS

El segundo momento, para los estudiantes que están iniciando ciclo III, es entrevistar a un adulto mayor de su barrio, vereda o municipio, y entre las preguntas que se sugiere hacerle se encuentran: ¿según su recuerdo, desde cuándo existe Violencia en Colombia?, ¿por qué cree que ha existido violencia, ¿cuál es la causa?, ¿cuál considera que es la solución y por qué?, ¿qué es el desplazamiento forzado?, ¿sabe de alguien que se haya tenido que desplazar a causa de la violencia?, ¿cómo fue? Es importante que en la entrevista se le permita al adulto mayor desarrollar una amplia narrativa de lo que conoce, ha vivido o ha reflexionado.

Por su parte, el estudiante puede hacer la grabación de voz o escribir las respuestas de su entrevistado para luego compartirlas con el resto de la clase. Es importante que el estudiante exponga los aspectos que más le llamaron la atención sobre el contenido de la entrevista, su impacto sobre uno u otro aspecto y cuestionar la importancia de escuchar a quienes han vivido directamente el conflicto armado en Colombia.

Para estudiantes que están finalizando ciclo III, es decir séptimo, la propuesta es leer un fragmento del artículo académico *El desplazamiento forzado en Colombia y la intervención del Estado* (Mendoza, 2012).

Las Naciones Unidas definen así el desplazamiento forzado: “Personas o grupos de personas obligadas a huir o abandonar sus hogares o sus

lugares habituales de residencia, en particular como resultado de un conflicto armado, situaciones de violencia generalizada, violación de los derechos humanos". (ONU, 1998, citado en Mendoza, 2012)

En general, sus efectos abarcan todas las dimensiones de bienestar de los hogares, con pérdidas que van más allá de lo material puesto que afectan sus derechos fundamentales y limitan su desarrollo personal y social (Serano, 2007, citado en Mendoza, 2012).

El desplazamiento forzado no es un hecho reciente y ha estado presente a lo largo toda la historia del país (Lozano y Osorio, 1996), pero a partir de 1985 se incrementó visiblemente debido a la agudización del conflicto armado. (...) La disputa por el control de la tierra, la búsqueda de mejores condiciones de vida y la persecución por motivos ideológicos o políticos fueron los principales factores del desplazamiento interno antes de la década de 1980. (Murad, 2003, citado en Mendoza, 2012)

Ejemplos de ello fueron la Masacre de las Bananeras en 1928, la explotación cauchera en la década de 1930, la violencia bipartidista en la de 1950 por el control político, económico y social, la represión y la actividad guerrillera permanentes en la de 1960. En 1995 se recrudeció el conflicto armado y se intensificó la estrategia de involucrar a la población civil, como resultado de la formalización, consolidación y expansión de los grupos paramilitares y el fortalecimiento de los grupos guerrilleros (Valencia, 2007; Ibáñez, 2008, citado en Mendoza, 2012)

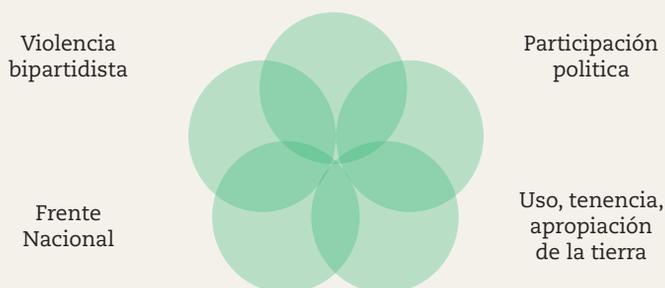
Dado el creciente número de personas que abandonaron sus tierras y el desbordamiento de la capacidad de respuesta en las ciudades receptoras, el conflicto quebrantó las débiles estructuras económicas y políticas del país (Murad, 2003, citado en Mendoza, 2012).

Las preguntas para desarrollar, con respecto a la *información explícita de las fuentes*, son: ¿qué información global nos da el documento? y ¿cuáles son las características y causas del desplazamiento forzado? La intención pedagógica con estos cuestionamientos es que el estudiantado desarrolle

preguntas explícitas, implícitas, de integración y de interpretación de las fuentes; es decir, que haga una lectura crítica de la fuente visual, escrita y oral. Esta última es otra opción para trabajar en clase.

Además, es importante explicar en clase la multiplicidad de causas por las que una familia en Colombia se traslada del territorio, vereda, municipio, barrio, ciudad o país. De ser necesario, se podrá apoyar en textos como el informe *¡Basta ya!* del Grupo de Memoria Histórica (2013), para señalar la multiplicidad de causas frente al tema. La importancia de esta parte de la explicación es que la clase pueda observar que dichas causas surgen de las investigaciones que los profesionales han elaborado sobre el tema en particular, y que no pertenecen solo a la concepción del docente sino, por el contrario, se explican a través de otros autores.

### GRÁFICO 1. CAUSAS DEL CONFLICTO ARMADO



Fuente: elaborado por los autores, 2020.

La explicación causal o contextualizada juega un papel fundamental dentro del ámbito de la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia; es una manera consciente de analizar qué factores intervienen, cómo influyen o interaccionan, qué papel juega cada uno, etc. (Domínguez, 2015). Los fenómenos sociales tienen explicaciones y habilidades cognitivas como diferenciar causas y efectos; relacionar causas con efectos; comparar las causas y explicar la conexión entre algunas; y elaborar una hipótesis explicativa en torno a una o varias causas. Dichas habilidades deben ser parte de lo que se pretende desarrollar con los estudiantes en las actividades de aula.

De esta manera, analizar críticamente una fuente iconográfica, escrita u oral, permite desarrollar destrezas que aportan no solo a la comprensión de la información –tan necesaria a desarrollar en edad escolar–, sino también hace parte del aprendizaje para pensar históricamente un proceso. Algunos estudiantes participarán en clase con su historia; en otros casos, guardarán silencio. De cualquier forma, se entiende que el salón de clase es un espacio de *actores y sujetos sociales* (Palacios, 2018) y que la sensibilidad del tema llevará a que algunos estudiantes se apropien de este más que otros.

## LA INFORMACIÓN Y EL USO DE FUENTES

En el tercer momento, cada estudiante analizará tres fuentes visuales por medio de diferentes preguntas, algunas de ellas planteadas en este escrito; sin embargo, cada docente a cargo podrá proponer otras o ajustarlas al contexto de los estudiantes. Las preguntas sugeridas corresponden a *la información explícita e implícita de las fuentes, para integrar o sintetizar información.*

### FUENTE A: IMAGEN

#### IMAGEN 2. ZAPATOS ESCOLARES ABANDONADOS



Fuente: fotografía de Óscar Castro.

**PREGUNTAS:**

- ¿Qué información se puede inferir de la imagen?
- ¿Qué puede significar que los zapatos no tengan cordones?
- ¿Son de un hombre, una mujer, un niño o una niña? ¿Qué significa que sean de esa persona?
- ¿Qué información global nos da la imagen?

**FUENTE B: RELATO**

Perdimos los animales que nos daban el alimento, nuestros trabajos laborales que sostenían a nuestras familias, y nuestras tierras que nos vieron nacer, crear y vivir. El desplazamiento forzado nos ha hecho mucho daño y confusión. Nos quitó el derecho de vivir en armonía con nuestro Dios y nuestra naturaleza. Hoy estamos sobreviviendo muchos sin vivienda, sin salud, sin empleo, sin educación, sin ninguna esperanza de nada; nos mataron la ilusión de ser un campesino pobre, honrado, trabajador. (CNMH, 2015a)

**PREGUNTAS:**

- ¿Qué sucedió, cuándo y dónde?
- ¿Qué información global nos da el relato?
- ¿Qué sugiere o implica a los lectores esta fuente sobre los hechos?
- ¿Qué puede inferirse sobre las causas y consecuencias de este suceso?
- ¿Qué podemos saber de la autoría de este documento a partir de lo que nos dice?

**FUENTE C: NOTICIA DE PRENSA**

<https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1013665>

**PREGUNTAS:**

- ¿Qué información global nos da la noticia?
- ¿Qué, cuándo, dónde, cómo...?

¿Qué sugiere o podemos deducir sobre el tema y el año de la publicación?  
¿En qué medida coincide esta fuente con las otras?

Luego de las respuestas que los estudiantes deben dar por separado a cada pregunta, el paso siguiente es integrar los datos obtenidos de la información suministrada; la idea es buscar errores, coincidencias o incluso contradicciones entre las fuentes. Es importante preguntar a toda la clase si conocen de amigos, familiares y vecinos de los que se tenga conocimiento que han pasado por la misma circunstancia.

Una de las preguntas centrales que cada estudiante debe desarrollar es: ¿cuál de las fuentes secundarias está mejor fundamentada en fuentes primarias? La respuesta debe ser expresada con argumentos o razones. Las explicaciones por causas, consecuencias, cambios o continuidades que los estudiantes manifiesten pertenecen a los contenidos históricos de segundo orden o contenidos metodológicos (Gómez y Millares, 2017) claves para fomentar dentro de la argumentación del estudiantado.

Las razones y los argumentos que los estudiantes exponen junto a un acompañamiento conceptual que cada docente desarrolle en el aula son de vital importancia para que los ejercicios con fuentes, tanto primarias como secundarias, logren contrastar, integrar y evaluar la información suministrada por una y otra fuente.

### **QUIERO CONTARTE ALGO**

Para finalizar el ejercicio con fuentes se propone a la clase escribir una carta dirigida a un niño, niña o adolescente, pero de un país lejano, que no conoce nada de Colombia; allí cada estudiante debe explicar cómo ha sido el desarrollo de una problemática como la del desplazamiento forzado en el país.

Se debe incentivar al estudiantado para que desarrolle la carta con la mayor descripción y detalle posible de todo lo que es Colombia y el tema propuesto. La capacidad de dotar de importancia y trascendencia a los

hechos del pasado, así como la explicación del por qué se seleccionan ciertos hechos para ser recordados, son categorías que se encuentran en los contenidos históricos de segundo orden como relevancia histórica (Gómez y Millares, 2017), junto a las explicaciones multicausales a partir del uso de fuentes trabajadas en clase. Dicha conexión, en palabras de Domínguez, son “juicios contrafácticos de síntesis y comunicación que realiza el estudiante” (2015).

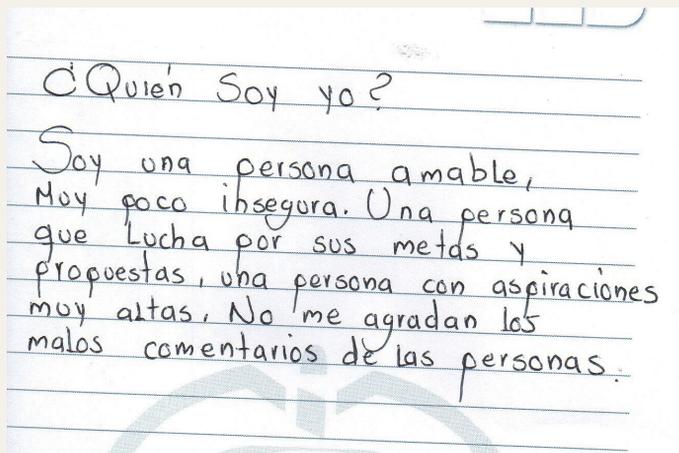
## PROPUESTA DE TRABAJO CICLO V

### DE LA HISTORIA PROPIA A LA MEMORIA HISTÓRICA

Previo al inicio del proceso es pertinente realizar un ejercicio didáctico dinamizador que comience a derribar los muros de prevención entre el educador y el educando. Caso particular: es posible plantear una pregunta que indague alrededor de *¿quién soy yo?* A través de una ronda de posibles respuestas por parte del estudiantado, quizá se podrá evidenciar que las respuestas comienzan a girar en torno a roles, hábitos, actividades o hobbies: *soy estudiante, juego fútbol, me gusta correr*, etc. En las subsecuentes réplicas sobre dichas respuestas, al indicar que tales acciones no describen el *¿quién soy yo?*, seguramente comenzarán a explicar cuestiones de su personalidad o atributos físicos: *soy alegre, bajita, espontánea*, entre otras.

El objetivo es que se materialice allí, por medio del diálogo, que eso que el niño o la niña consideran que son para sí mismos ha sido un constructo donde no solo han participado ellos, sino también su familia, la escuela y la comunidad. Dicho de otra forma, han sido producto de aquellas vivencias por las que han transitado. Adicionalmente, es pertinente que se registre esto de forma escrita a manera de evidencia y seguimiento, tal como se evidencia en la imagen 3.

**IMAGEN 3. EJERCICIO REALIZADO POR UN ESTUDIANTE DEL COLEGIO NACIONAL NICOLÁS ESGUERRA, BOGOTÁ, 2020**



**IDENTIFICAR MI VIDA EN UNA LÍNEA DEL TIEMPO**

Un ejercicio que posibilita el comienzo de la reflexión hacia el pasado es el de la línea del tiempo, que difiere de las que comúnmente pueden desarrollarse en las clases de Ciencias Sociales. Esta se hace a partir de los recuerdos propios y de las vivencias más significativas, entendiendo que: “La vida del niño está más sumida de lo que se cree en medios sociales por los que entra en contacto con un pasado más o menos lejano, que es como el marco en el que están prendidos sus recuerdos más personales” (Halbwachs, 1968), por ello en ese espacio vivencial se afianza más la memoria que en el pasado aprendido.

Como el ejemplo que se expone en la imagen 4, el propósito de esta joven es ubicar en una línea del tiempo aquellos elementos más representativos de su vida. A partir de allí, el papel mediador educador podrá interceder para indagar por cuestiones del *dónde* o del *cuándo* de determinadas situaciones del acontecer de la vida del estudiante que permitirán saber más respecto a *quién* es esa persona.

#### IMAGEN 4. LÍNEA DE TIEMPO ELABORADA POR UN ESTUDIANTE DEL COLEGIO NACIONAL NICOLÁS ESGUERRA, BOGOTÁ, 2020

Sali de la hospitalización el 19 de agosto con mi mamá.	2005	Nací el 15/07/2005. Pesé 2.900 g.
Mi primer cumpleaños lo celebraron en Girardot.	2006	Me cuidó mi abuelita todo el año.
Me regalaron la primera bicicleta en diciembre.	2007	Entré al jardín en maque.
Hice mis primeros dibujos en el jardín.	2008	Llegó mi primera hermanita.
Tengo una foto familiar donde estoy con mis primos.	2009	Fuimos de paseo donde mis abuelitos.
Se murió mi abuelita y cambiamos de casa.	2010	Entré al grado cero.
Venimos a vivir a Bogotá.	2011	Entré a primera de primaria y cambié de colegio.
Conocí el parque Simón Bolívar.	2012	Comencé segundo, y estuve en fútbol.
En vacaciones volví al campo donde viven mis familiares.	2013	Recuperé matemáticas para pasar a tercero.
Me dejaron jugar fútbol con mis amigos de la cuedra.	2014	En cuarta me tocó leer mi primer libro.
El colegio nos llevó al parque Jaime Duque.	2015	Me gradué de primaria.
Hice nuevos amigos.	2016	Entré a estudiar a Bachillerato y cambié de colegio.
Mi hermana comenzó a estudiar en el colegio Nicolás Esquerria.	2017	En séptimo fuimos a conocer un museo.
Tuve mi primera mascota Kiara.	2018	En octavo quedamos campeones de fútbol en ciclo IV.
Me puse corbata por primera vez.	2019	En noveno fui a la primera fiesta de 15 años.
Por primera vez envié tareas por WhatsApp e Internet.	2020	Comencé el último ciclo de bachillerato.

#### LA RELACIÓN CON MI FAMILIA Y ENTENDER ESE PASADO

El siguiente paso será la construcción de un árbol genealógico en el que cada estudiante tendrá que indagar en un primer nivel que responde a establecer los datos entre padres, madres, abuelos o abuelas para así resaltar nombres, fechas de nacimiento, de fallecimiento (si es el caso), lugares de nacimiento

y defunción. De igual manera, indagar por la misma información, en la medida de lo posible, sobre bisabuelos, bisabuelas, tatarabuelos y tatarabuelas, con el fin de identificar aquellas generaciones primigenias.

El siguiente paso para la conformación del árbol genealógico consiste en identificar a cada miembro familiar con una fotografía, cosa que conducirá al estudiante a la consulta de esta fuente primaria en los álbumes que reposan en casa y con ello se da identidad a cada ramificación que integra el árbol. Otro elemento que se integra es la construcción de una serie de rutas de migrantes hechas en un esbozo de mapa, donde se ubiquen las toponimias en las que dicha familia ha transitado tras generaciones. En este punto, cada docente a cargo tendrá las herramientas necesarias para identificar cómo es la composición familiar del estudiante y cómo ha sido el camino migracional de dichas personas, incluso en generaciones pretéritas. Es importante que cada estudiante construya el camino de migración que la familia ha recorrido, con elementos de la cartografía física y social, hasta llegar al presente inmediato. Luego continúa la socialización de cada mapa migracional con el resto del grupo para encontrar semejanzas y particularidades entre la historia y los caminos de migración en cada familia.

Es de especificar que, en relación con la creación de los mapas migracionales, es posible arrojar una recomendación a quien decida implementar la estrategia, la cual consiste en identificar zonas que señalen los estudiantes respecto a los lugares de donde proceden sus familias, frente a los sitios en que se ha desarrollado el conflicto armado en cuanto a las permanencias, recurrencias o ausencias de este. En otras palabras, observar si en dichos territorios que entrecruzan las vivencias de una determinada familia y consolidan los procesos de una memoria social y colectiva es posible intuir la afectación directa o lateral del conflicto armado, en tanto se presenta una relación con el espacio que habitar y vivenciar, razón por la cual sea posible su abordaje al interior de los ejercicios de aula.

Un segundo nivel se encuentra en recurrir a la historia oral dentro de los integrantes de la misma familia, en el sentido de indagar por recuerdos como: ¿qué recuerdas de tu infancia y adolescencia del lugar en que na-

ciste?, ¿cómo eran tu familia y tus amistades?, ¿qué consideras fue lo más importante e impactante que ocurrió en tu vida, tanto en situaciones tristes como alegres?, ¿por qué abandonaste el municipio donde naciste y en dónde más has vivido?

## RECONCILIACIÓN

El ejercicio de reconciliación es para todos los estudiantes, sin distinción del ciclo educativo que estén cursando, pues muchas historias pueden surgir sobre las vidas y territorios de los estudiantes, tocados o no por el desplazamiento forzado, que a lo largo de la clase se abordan por medio de la historia individual y familiar de sus vecinos o del país; pero que confluyen en la experiencia colectiva que ha vivido un sector importante de la sociedad colombiana.

Es imperativo que cada docente proponga y lidere un espacio de cierre y reconciliación con los estudiantes.

1. Se denominará “el árbol de la vida”, una gran silueta que estará presente en el espacio pedagógico que se comparte habitualmente con el grupo y estará lleno de pequeños mensajes que elaborará cada uno de los integrantes de clase. El mensaje es un compromiso con las víctimas del desplazamiento forzado en Colombia para no olvidar. Por ejemplo: “Me comprometo a recibir con cariño y respeto a nuevos estudiantes en mi clase, sin importar de dónde provienen”.
2. Cada estudiante explicará por qué los victimarios deben pedir perdón a las víctimas del desplazamiento forzado en Colombia, mostrando no solo las razones por las cuales es importante pedir perdón, sino también conceder perdón a las personas que causaron esa situación.

**IMAGEN 5. ÁRBOL DE TAMARINDO, VEREDA LAS BRISAS DEL MUNICIPIO DE SAN JUAN NEPOMUCENO (BOLÍVAR), 2016**



Fotografía: Javier Díaz Melo para el CNMH.

## HACIA LA REFLEXIÓN DEL PASADO COMÚN

La reflexión conducirá al tercer nivel, que consiste en la retroalimentación analítica de la información recopilada. Así las cosas, un elemento aglutinador que seguramente concierne al grupo de estudiantes, a partir de las memorias de su propia familia, será el que se encuentra mediado por la violencia en el marco del conflicto armado, en términos de la memoria histórica; es decir, aquella serie de recuerdos que han logrado recorrer las generaciones en el espacio vital de un ser humano (Baer, 2010). De otro lado, el factor de la violencia y el conflicto armado en Colombia ha pasado por diferentes generaciones vivas que han tenido un pasado en

común referente al tema, de una manera directa o indirecta. Verbigracia, en las tres generaciones es posible encontrar rasgos distintivos a partir de hechos significativos y marcos referenciales como El Bogotazo, la violencia bipartidista, los fenómenos de desplazamiento y migraciones internas asociadas, el surgimiento de las guerrillas, la violencia del narcotráfico, el auge del paramilitarismo, así como de los crímenes de Estado.

De igual forma, identificar aquellos hilos de Ariadna que los estudiantes han realizado desde sus propias historias personales y familiares conducirá a establecer las pautas para introducir el tema del conflicto armado en Colombia de una manera vivencial; ello con el propósito de reconfigurar el sentir de la memoria histórica como parte de un aprendizaje significativo.

Es posible que la actividad pueda caer en un sucesivo intercambio de información poco valorativa. Para contrarrestar ese posible resultado, lo importante es que el cierre conduzca hacia una reparación simbólica como fin de una reconciliación en la medida que toda la población, como parte de la sociedad civil, ha sido víctima de una violencia fratricida. Por ello, en el actuar de la memoria, la monumentalidad, la apropiación, la carga subjetiva y el factor de resistencia parten del empoderamiento de las víctimas y, en tanto que la reconciliación sirva como elemento catalizador, la conciencia sobre el pasado servirá para que la escuela realmente construya sujetos críticos.

## CONSIDERACIONES FINALES

Si bien las propuestas metodológicas expuestas poseen fundamentos teóricos, conceptuales y didácticos provenientes de la disciplina histórica, así como de la pedagogía; estas no son una receta ni mucho menos una camisa de fuerza para los y las docentes de aula. Por el contrario, buscan que estos últimos lideren los procesos de enseñanza en la escuela y que, a partir de la libertad de cátedra, se posicionen como intelectuales innatos de la educación. Su finalidad también es que se entienda que en las historias del estudiantado y sus familias subyacen las fuentes primarias necesarias para reconstruir y adentrar el doloroso tema del conflicto arma-

do colombiano, buscando así un acto de resiliencia y reparación colectiva de todos los participantes como víctimas directas e indirectas.

Por tanto, la propuesta es abierta y no se concentra en un texto o autor determinado, mucho menos debe esperarse que se encuentre mención en los documentos oficiales de las Ciencias Sociales del país, llámese estos lineamientos, estándares o derechos básicos de aprendizaje, donde la pretensión por la enseñanza de la Historia parece estar diluida (Castro, 2019).

Justo en este espacio se reconoce que el maestro y la maestra traen tras de sí un cúmulo de referentes historiográficos y metodológicos que contribuyen a entender el proceso de aprendizaje del estudiantado, máxime cuando el pasado se encuentra en una delgada línea que separa, o quizás une, la historia del tiempo presente con la memoria histórica y su reivindicación (Aróstegui, 2004). En esta propuesta, el maestro se convierte en una fuente secundaria a consultar por parte de los estudiantes que, en palabras de los teóricos de la didáctica Gómez y Millares (2017), tiene conocimientos que corresponden a la categoría de contenidos sustantivos de primer orden.

Como se ha expuesto en los distintos apartados del presente ensayo, es posible establecer que una intención esencial es ofrecer al lector, que por antonomasia se involucra en el papel de la enseñanza y posiblemente desarrolla el rol de la docencia, es que lo aquí expuesto brinda una hoja de ruta a manera de sugerencia para el desarrollo de su propia estrategia pedagógica adaptable al aula. Ya quedaría en manos de quienes interese el adentrarse en la sistematización de sus propias experiencias, cosa que por lo demás sería de importante valía con el propósito de socializar tales prácticas.

Dicho lo anterior, es determinante establecer que todos los elementos expuestos constituyen un puente pertinente que busca afianzar el abordaje y apropiación de los distintos procesos de memoria al interior de la escuela para visibilizar las diferentes vivencias que pueden emanar de las aulas colombianas y, también, como fin último, para un proceso de reconciliación.

Finalmente, la intencionalidad de este ensayo es incentivar a los maestros y las maestras de Colombia a que, de igual manera, escriban y ejemplifiquen sus experiencias de aula en procura de construir no solo sujetos críticos, sino de pensamiento holístico, de cara a su reflexión hacia un conflictivo pasado y la superación de este.

## REFERENCIAS

- Arias, D. (2018). *Enseñanza del pasado reciente en Colombia. La violencia política y el conflicto armado como tema de aula*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Aróstegui, J. (2004). La historia del presente ¿una cuestión de método? En C. Navajas (Ed.), *Actas del IV Simposio de Historia Oral*, (41-75). Instituto de Estudios Riojanos.
- Baer, A. (2010). La Memoria Social: breve guía para perplejos. En J. Zamora y A. Sucasas (Eds.), *Memoria - Política - Justicia*, (131-148). Trotta.
- Carretero, M., Castorina, J., Sarti, M., Van Alphen, F., Barreiro, A. (2013). La construcción del conocimiento histórico. *Propuesta Educativa*, 39. [http://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/12/REVISTA39\\_art.-Carretero.pdf](http://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/12/REVISTA39_art.-Carretero.pdf)
- Castañeda, E., Torres, I. y Rodríguez, L. (2019). Marco contextual. En E. Castañeda (Ed.), *Escuelas que narran y resignifican la memoria*. Secretaría de Educación de Bogotá y Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Castro, O. (2019). La enseñanza de la Historia al interior de las Ciencias Sociales escolares en Colombia y su comparación con Argentina. En P. Arán y M. Casarín (Eds.), *Ciencias sociales: balance y perspectivas desde América Latina* (89-104). Centro de Estudios Avanzados.
- CNMH. (2015). *Una Nación Desplazada: Informe nacional del desplazamiento forzado en Colombia*. CNMH.
- CNMH. (2015a). *Con licencia para desplazar. Masacres y reordenamientos territoriales en Tibú, Catatumbo*. CNMH.

- Cooper, H. (2002). Enseñar a los niños a comprender los conceptos de tiempo y cambio. En *Didáctica de la Historia en educación infantil y primaria* (55-73). Moranta.
- Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Graó.
- Gómez C. y Millares, P. (2017). *Los espejos del Clío. Usos y abusos de la Historia en el ámbito escolar* (1-75). Sílex Ediciones.
- Grupo de investigación en la enseñanza de la Historia. (2007). *Colegios públicos de excelencia para Bogotá. Orientaciones curriculares para el campo de Pensamiento Histórico*. Secretaría de Educación Alcaldía Mayor de Bogotá. [https://repositorios.ed.educacionbogota.edu.co/bitstream/001/896/1/Campo\\_Pensam\\_Historico.pdf](https://repositorios.ed.educacionbogota.edu.co/bitstream/001/896/1/Campo_Pensam_Historico.pdf)
- Grupo de Memoria Histórica. (2013). *¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*. GMH.
- Halbwachs, M. (1968). Memoria colectiva y memoria social. En *La mémoire collective* (209-219). PUF. [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)
- Mendoza, A. (2012). El desplazamiento forzado en Colombia y la intervención del Estado. *Revista de Economía Institucional*, 14(26). <https://revistas.uexternado.edu.co/index.php/ecoins/article/view/3146>
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos básicos de aprendizaje en lenguaje*. MEN.
- Palacios, N. (2018). *La experiencia social de la educación. Un estudio de tres instituciones educativas de secundaria en Colombia*. Ediciones Uniandes.
- Peck, C. y Seixas, P. (2008). Benchmarks of historical thinking: First steps. *Canadian Journal of Education*, 31(4), 1015-1038.
- Prats, J. y Santacana, J. (2011). Por qué y para qué enseñar Historia. En J. Prats (Ed.), *Didáctica de la Historia y la Geografía* (13-30). Graó.
- Rubio, G. (2013). *Memoria política y pedagogía. Los caminos hacia la enseñanza del pasado reciente en Chile*. Lom.
- Santacana J. (2002). La investigación en archivo: pautas y propuestas para la escuela secundaria. *Revista Íber*, 34, 7-20. <https://www.grao.com/es/producto/revista-iber-034-octubre-02-los-archivos-en-la-didactica-de-las-ciencias-sociales>

- Santiesteban, A. y Pagès, J. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *Cadernos Cedes*, 30(82), 281-309. <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/7c599fZkSxjssLychp5rWPd/?lang=es&format=pdf>
- Serrat, N. (2002). Una simbiosis archivo-escuela. *Revista Íber*, 34, 27-36. <https://www.grao.com/es/producto/revista-iber-034-octubre-02-los-archivos-en-la-didactica-de-las-ciencias-sociales>
- Urban, A. (2014). O Trabalho com Fontes Históricas no Ensino Fundamental. *Cadernos de Pesquisa. Pensamento Educacional*, 9, 144-157.
- Valle, A. (2018). Desafíos del uso de fuentes para el desarrollo del pensamiento histórico. *Revista de Pedagogía*, 39(105), 245-263.



Este libro responde de diversas maneras a la pregunta que le dio origen: ¿cómo, desde distintos escenarios y roles sociales, los colombianos hemos abordado acciones pedagógicas en relación con la memoria histórica del conflicto armado interno? La pregunta se sustenta en que las distintas comunidades plantean tempranamente, muchas veces antes que las entidades estatales a cargo, estrategias para resolver los problemas y necesidades de su entorno, con base en su propia experiencia. En efecto, la pregunta puede subdividirse de acuerdo con escenarios particulares: ¿cómo los docentes de distintos niveles educativos han desarrollado propuestas pedagógicas con respecto a la memoria histórica del conflicto armado en Colombia?, ¿qué papel han jugado los gestores culturales y las bibliotecas regionales en la forma de aproximarse a los hechos ocurridos en el marco del fenómeno?, ¿qué tipo de lenguajes presentan propuestas enriquecedoras para su apropiación?, ¿cuáles han sido las formas de comunicación imperantes en esta tarea? Las anteriores son solo algunas preguntas posibles, pero pueden orientar la comprensión de la presente propuesta de caracterización de base sobre experiencias y reflexiones en torno a la pedagogía de la memoria histórica del conflicto armado interno en Colombia.

ISBN impreso: 978-958-5500-60-0  
ISBN digital: 978-958-5500-61-7



La equidad  
es de todos

Prosperidad  
Social



Centro Nacional  
de Memoria Histórica