

Memorias encontradas.  
¿Qué piensan los estudiantes del  
conflicto armado?



# Memorias encontradas. ¿Qué piensan los estudiantes del conflicto armado?

Diego Hernán Arias Gómez





© Universidad Distrital Francisco José de Caldas  
© Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico (CIDC)  
© Facultad de Ciencias y Educación  
© Instituto para la Pedagogía, la Paz y el Conflicto Urbano (Ippazud)

Primera edición, octubre de 2021

**ISBN:** 978-958-787-300-9



**Dirección Sección de Publicaciones**

Rubén Eliécer Carvajalino C.

**Coordinación editorial**

Edwin Pardo Salazar

**Corrección de estilo**

Proceditor

**Diagramación**

Astrid Prieto Castillo



**Editorial UD**

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Carrera 24 No. 34-37

Teléfono: 3239300 ext. 6202

Correo electrónico: publicaciones@udistrital.edu.co

*Catalogación en la publicación – Biblioteca Nacional de Colombia*

Arias Gómez, Diego Hernán

Memorias encontradas : ¿Qué piensan los estudiantes del conflicto armado? / Diego Hernán Arias Gómez. -- 1a ed. -- Bogotá : Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2021.

pp. 130 -- (Ciudadanía & democracia)

Incluye reseña del autor. -- Contiene referencias bibliográficas.

ISBN 978-958-787-300-9

1. Conflicto armado - Colombia 2. Estudiantes de educación media - Pensamiento político - Investigaciones - Colombia - Siglo XXI 3. Memoria colectiva - Investigaciones - Colombia - Siglo XXI I. Título II. Serie

CDD: 303.6609861 ed. 23

CO-BoBN- a1082258

**Todos los derechos reservados.**

Esta obra no puede ser reproducida sin el permiso previo escrito de la Sección de Publicaciones de la Universidad Distrital.

Hecho en Colombia

# Contenido

<b>Prólogo</b>	9
<b>Introducción</b>	13
<b>Elementos para entender el conflicto armado colombiano</b>	17
Orígenes del conflicto armado	18
Afectaciones subjetivas del conflicto	22
<b>Los avatares de la memoria social</b>	31
La memoria social en el siglo XX	34
Debates latinoamericanos sobre la memoria	43
Síntesis clave para entender la memoria social	48
<b>Estudios sobre estudiantes que miran la guerra</b>	55
Los pasados recientes en la escuela	57
Estudios sobre escolares y conflicto armado	61
<b>Memorias de jóvenes frente al conflicto armado en Colombia</b>	69
Memorias sobre el conflicto	73
Memorias sobre la subversión	85

<b>Memorias de jóvenes sobre actores, acontecimientos y víctimas</b>	95
<b>Conclusiones</b>	109
<b>Referencias</b>	117
<b>Autor</b>	129

# Prólogo

Memorias encontradas. Jóvenes. Conflicto Armado. Colombia. 2021. Estas son las coordenadas de una obra que con estas y otras palabras invito a leer. Porque de eso se trata un prólogo: de un convite, del inicio de una ronda de lecturas, pensamientos y más palabras que comienza a andar gracias a Diego Arias.

Visto en perspectiva, este libro aporta a un campo en expansión: los estudios sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia reciente colombiana. Y lo hace desde una mirada específica: la de los jóvenes. En efecto, se trata de una obra que analiza representaciones, percepciones e ideas sobre el conflicto armado entre jóvenes estudiantes de Bogotá. Pero eso no es todo. Se trata de un libro que establece un diálogo, desde sus primeras páginas, con otras obras que han intentado explicar e interpretar las raíces, motivaciones, causas y protagonistas del conflicto y la violencia en Colombia. Además, estamos ante un libro que conversa con investigadores de otros espacios y latitudes que han abordado análogos procesos históricos, políticos y educativos. Así, entonces, si bien el autor aborda las miradas de los jóvenes sobre la violencia o las violencias (o de lo que en Colombia se ha dado en llamar “La Violencia”), su aporte nos interpela en diversos puntos del planeta. En efecto, no se trata solo de un valioso aporte para la comunidad académica y educativa de Bogotá en particular y de Colombia en general. Se trata de una rica contribución para otros países que han pasado o están atravesando conflictos semejantes o diferentes, pero donde la violencia ha sido y es la marca común. Por ende, se trata de un libro que nos ayuda a complejizar la mirada, a desnaturalizar lo dado, a matizar lo asumido. Que nos interpela a pensar la/s violencias, el/los conflictos y las responsabilidades.

En ese campo en expansión en general también se advierte una senda de trabajo en particular en la que Diego Arias hace tiempo viene apostando como investigador y docente de manera sostenida y coherente. Basta con ver su libro anterior *Enseñanza del pasado reciente en Colombia. La violencia política y el conflicto armado como tema de aula* (2018) donde se ocupaba de las visiones de los docentes sobre los procesos pedagógicos asociados a ese particular desafío político-educativo. Repasando esas páginas, resulta notorio que Diego ya anunciaba su próximo paso (es decir, este libro) al marcar algo que sentía necesario y urgente: acercarse a las representaciones de los jóvenes sobre el conflicto armado.

¿A qué apunta el libro? El autor se propone comprender lo que los jóvenes escolares de Bogotá piensan sobre el conflicto armado. También aspira a ayudar a repensar los currículos escolares, a aportar a la formación docente, a contribuir a las políticas educativas, a alentar la reconfiguración no solo de una cultura escolar, sino también de una cultura política. Son muchos y ambiciosos los objetivos compartidos por quienes nos dedicamos a este campo. Un campo que pretende no solo investigar (traer a la superficie, analizar, explicar e interpretar) sino también aprender, compartir, observar, fomentar, convocar, participar, etcétera, como se (nos) propone el autor.

¿Qué aporta la obra? Diego Arias pone sobre la mesa las memorias de los jóvenes y su reconocimiento sobre las problemáticas sociales y políticas que han desencadenado el conflicto armado colombiano a la vez que marca cómo están desdibujados otros factores explicativos sobre su persistencia. Asimismo, muestra las conexiones entre las representaciones sobre el pasado, las frustraciones del presente y las desesperanzas de cara al futuro que, en ocasiones, los jóvenes viven como condena ineludible. Nos expone las “memorias encontradas”, las que encontró y las que se encuentran; las que se aproximan y se distancian. Nos revela las “Luchas por la memoria”, “Los trabajos de memoria”, “Las luchas por el pasado” (Jelin, 2002, 2017). Nos indica que no hay una memoria hegemónica. Nos advierte que los jóvenes también manifiestan cómo operan los cuadros sociales de memoria, al exponer memorias que no escapan a la circulación social de diversas memorias. Nos recuerda que las memorias nunca son puramente individuales. Nos trae a superficie palabras e imágenes, pero también silencios y omisiones.

Diego Arias no piensa solamente en los jóvenes. Se ocupa de estudiantes, es decir, de los jóvenes en —y desde— las escuelas. Al respecto, el autor subraya que hoy la escuela no está sola en la generación de memorias y representaciones. La ubica en un contexto en el que los medios de comunicación juegan una poderosa carta en la configuración de imaginarios sociopolíticos. Pero, como afirma el autor, no se trata de clausurar las posibilidades del saber escolar frente al conflicto armado y la violencia política de Colombia, sino de ponerlo en sus justas proporciones. Se podría agregar que hoy la escuela más



que construir, puede ayudar a cuestionar las representaciones. Más aún, quizás solo en la escuela sea posible esa tarea: pensar en términos de problemas, formular preguntas, buscar posibles respuestas. Y también, ojalá, sea posible dar lugar a los sujetos con agencia y potencia política del pasado para volver a decir que la escuela importa, que nos importa y vale la pena, así como la movilización y la lucha de hoy y mañana.

Y es que, si pensamos en jóvenes y memorias, entonces pensamos en pasado, en presente y en futuro, así como en el lugar del mundo educativo en esa temporalidad. Porque de eso se trata la educación: “recibir a los nuevos, pasarles una herencia, hacerles un lugar”. Como decía Hannah Arendt

mediante la educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos, lo bastante como para prepararlos con tiempo en la tarea de renovar un mundo en común. (1996, p. 208)

Ni arrojarlos ni atarlos. Ni huérfanos ni esclavos. En ese “renovar un mundo en común” que proponía Arendt resulta urgente escuchar a los jóvenes, “recibir a los nuevos” como Arias ha hecho. Y en el ejercicio de conocerlos, también dar lugar a las diversas sensaciones que eso genera y que también hace el autor: sorprendernos, lamentarnos, objetar, esperanzarnos. Sentir desconcierto, confusión, estupor, así como sueños e ilusiones. Pero si podemos tener miles de sensaciones “encontradas” tenemos una responsabilidad como adultos a la que no debemos renunciar: a “pasarles una herencia”. Una transmisión que nunca es una transferencia lineal puesto que toda transmisión es retransmisión. Como decía Jacques Hassoun, “somos todos portadores de un nombre, de una historia singular (biográfica) situada en la Historia de un país, de una región, de una civilización. Somos sus depositarios y sus transmisores. Somos sus pasadores” (Hassoun, 1996, p. 169). Y allí la escuela tiene y los docentes tenemos una responsabilidad. “Hacer lugar” a los jóvenes al mundo, un lugar a la voluntad y a la política (Meirieu, 2001), tareas a las que nos transporta la obra de Diego Arias.

Si pensamos en los jóvenes, pensamos en futuro, en potencia, en proyecciones. Pensar las juventudes es pensar los tiempos que hoy, quizás más que nunca, se está(n) reescribiendo.

**María Paula González**

Universidad Nacional de General Sarmiento y Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.

Ciudad de Buenos Aires, Argentina, septiembre de 2020

## Referencias

Arendt, H. (1996). *La condición humana*. Paidós.

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.

Hassoun, J. (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. De la flor.

Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI.

Jelin, E. (2017). *La lucha por el pasado. Cómo construimos la memoria social*. Siglo XXI.

Meirieu, P. (2001). *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Octaedro.

# Introducción

Según Gonzalo Sánchez (2006) el uso reiterado de la memoria en Colombia representa una fuerte ambigüedad, ya que, en sus términos, ella “puede cumplir una función liberadora, pero también puede producir efectos paralizantes” (p. 17). La primera función, dice el autor, solo será posible si se ponen en relación los acontecimientos del pasado con otros hechos de las estructuras sociales y de poder del hoy, pero sobre todo, si se permite hacer una selección de lo memorable, así como de lo que se debe juzgar como olvidado, “para vivir sanamente el presente y afrontar transformadoramente el futuro” (p. 18).

Para este autor, pese a que la memoria es un problema reiterado de nuestro pasado, solo recientemente ha sido objeto explícito de estudio. Existen varias razones para explicar este hecho: la permanente situación de guerra en la historia nacional, que “nos ha hecho vivir un presente perpetuo, donde poco o nada cambia” (Sánchez, 2006, p. 98); el peso de la guerra que encapsula el presente, de manera que “parecería como si todos los tiempos se juntaran en el instante que vivimos” (Sánchez, 2006, pp. 98-99); y, finalmente, el periodo de La Violencia del cincuenta fue tan radical y doloroso para todos los colombianos, que toda mirada a ella implica “alimentar el recrudecimiento de las heridas” (Sánchez, 2006, p. 99). Este periodo de La Violencia se vuelve el espejo retrovisor para justificar los dramas del presente, que conduce entre otras cosas, al menoscabo de su especificidad; así que la pérdida de sentido de sucesión y la lógica atrapante del presente “parecen ser rasgos distintivos de nuestras representaciones políticas” (Sánchez, 2006, p. 99).

Los estudiantes que participaron en la presente investigación al nacer en el siglo XXI no conocieron La Violencia. Tampoco sus padres. La gran mayoría de estudiantes no mora con sus abuelos y para los pocos que lo hacen, esta aciaga época dejó de ser parte vital de sus memorias. Sin embargo, la vorágine de los enfrentamientos sangrientos por causa de la política une el pasado, el presente y el futuro, en sus memorias sobre la historia reciente.

Si se les cree a los jóvenes vinculados a ese estudio, de acuerdo con sus percepciones sobre el conflicto armado colombiano, hay ‘memorias encontradas’ con las múltiples connotaciones que tiene el segundo término: hallar, dar con algo, chocar, oponer, coincidir. En esta dirección se ubicaron muchas memorias paralizantes, así como atisbos de memorias liberadoras, en el sentido que sus ideas sobre este pasado que no pasa están atravesadas por versiones oficiales que sesgan la responsabilidad de actores armados, por relatos mediáticos que ‘espectacularizan’ la fuerza de ciertos personajes. Asimismo, por datos precisos y fechas exactas sobre hechos, periodos y procesos de la historia reciente, y de omisiones y ligerezas desde el punto de vista de la memoria de las víctimas. En fin, ‘memorias encontradas’. Independientemente de estos contrastes y aparentes ambigüedades, los escolares evidencian en sus respuestas una permanente distancia valorativa con los rasgos del presente, concretamente con la dirigencia política y con el Estado. Así, el pasado es leído por estas nuevas generaciones desde su escozor con una sociedad en la que depositan muy pocas esperanzas. Lastimosamente en esta crítica no se alcanzó a identificar su contraparte en cuanto a capacidad de agencia y alternativas políticas, que despertaran su interés para canalizar esta desazón.

El presente libro expone los resultados de una investigación<sup>1</sup> que se ocupa de analizar las ideas que tiene un grupo de estudiantes de educación básica y media: de octavo y décimo grado, entre 12 y 18 años de la ciudad de Bogotá, respecto a algunas aristas del conflicto armado (causas, actores, implicaciones, diálogos de paz, etcétera). En total participaron 450 escolares de varias instituciones educativas en su mayoría del sistema público. Inicialmente se contemplaron instrumentos escritos e interacción directa con los jóvenes, también grupos focales y producción de imágenes, pero la contingencia nacional y planetaria de 2020 por cuenta del coronavirus alteró los planes y exigió importantes modificaciones en la metodología; lo que en últimas hizo que se privilegiaran instrumentos virtuales.

---

1 Este libro deviene de un proyecto de investigación titulado “El conflicto armado según estudiantes de Bogotá”, en el marco de una convocatoria del Instituto para la Pedagogía, la Paz y el Conflicto Urbano (Ipazud), radicado en el Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico (CIDC) de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas con código 2460270419, vigencia 2019-2020.

En los dos primeros capítulos del presente texto se explicita el marco teórico en el cual se basó el estudio: en el primero, específicamente se trata el conflicto armado en su dimensión histórica y algunas implicaciones sobre los imaginarios colectivos. Aquí violencia y conflicto son términos que coexisten, se codeterminan, se homologan en la realidad colombiana y en todos los párrafos de este libro. En el segundo capítulo se abordan las acepciones más destacadas sobre memoria social y las categorías que lega un breve recorrido histórico para los análisis contemporáneos. Con los conceptos de estos dos primeros apartados se establece un diálogo permanente en el capítulo de resultados.

El tercer capítulo presenta un balance de la productividad en torno al devenir de la violencia política y las representaciones escolares al respecto. Aquí se resalta el carácter deficitario e incompleto que la literatura especializada ha otorgado a las ideas juveniles sobre la historia reciente, así como la sobrevaloración que se hace de la escuela como espacio supuestamente transformador de las versiones incompletas que portan los jóvenes. Muy pocos trabajos dan cuenta del carácter social de las memorias individuales que los estudiantes traslucen, aspecto que precisamente enfatiza la presente investigación.

El cuarto y quinto capítulo exponen en detalle los hallazgos de la investigación. En el cuarto se agrupan dos ejes: memorias de los estudiantes sobre el conflicto armado (causas, duración, hechos y fuentes de información) y memorias sobre la insurgencia como actor destacado del mismo (origen y diálogos de paz). En el quinto capítulo se reflexiona sobre ciertos hechos emblemáticos del conflicto y sobre las memorias que los estudiantes expresan de las víctimas (lo más trágico del pasado reciente, actores negativos, actores más afectados y opinión sobre la población mayormente afectada por décadas de confrontación). En el último capítulo se presentan las conclusiones.

A tono con la recomendación de Gonzalo Sánchez (2006) con la que se inició esta introducción, el actual libro aporta a la comprensión de lo que los jóvenes escolares piensan del largo conflicto que pesa sobre los colombianos con varias motivaciones de fondo: repensar los currículos que abordan procesos conflictivos del pasado reciente en la escuela; aportar en la formación política que algunos maestros y maestras ‘intencionan’ en sus aulas por medio del estudio del conflicto armado; contribuir a transformar las débiles y ambiguas políticas educativas que orientan contenidos dirigidos al abordaje de la violencia política; y, sobre todo, convocar múltiples actores sociales, culturales y políticos para que incidan en el poderoso ecosistema comunicativo y en la perfilación de la cultura política nacional que está fuera de la escuela, aquella que determina notablemente la configuración de las memorias sociales que se encuentran sobre la guerra en Colombia.

*El autor*



# Elementos para entender el conflicto armado colombiano

*Cuando las sociedades, al igual que los individuos, contemplan sus heridas, sienten una vergüenza que prefieren no enfrentar. Pero olvidar... trae consecuencias importantes: significa ignorar los traumas, que de no ser resueltos permanecerán latentes en las generaciones futuras. Olvidar significa permitir que las voces de los "hundidos" (Levi) se pierdan para siempre; significa rendirse a la historia de los vencedores.*

(Lazzara, en Sánchez, 2019, p. 205)

En el presente capítulo se abordan ciertas aristas del largo conflicto armado colombiano, concretamente, desde algunos estudios recientes que tratan de incorporar lecturas que enfatizan en su conceptualización, implicaciones y periodización. En la primera parte se retoman algunos elementos de carácter histórico para entender el origen del mismo. En la segunda parte se presentan algunas referencias que hacen un balance sociológico de carácter transversal, en cuanto a las implicaciones subjetivas que esta guerra deja para la sociedad colombiana. Estos dos ejes se seleccionaron ya que constituyen los temas sobre los cuales los jóvenes participantes del presente estudio centralmente se pronunciaron. También porque resultan clave para la comprensión de las memorias sociales que los jóvenes evidencian —aspectos sobre los cuales se efectuará parte de los análisis en los capítulos cuarto y quinto—.

Para empezar, conviene indicar con Blair (2009) que la conceptualización de la violencia entraña la dificultad de circunscribirla a enfoques y momentos históricos variados, lo que conduce a altos grados de imprecisión y ambigüedad

en su abordaje. Por ello, la autora arriesga a definirla como “el conjunto de relaciones de fuerza donde el poder está mediado por las armas y cuyo fin último es la destrucción física del adversario” (p. 19). Sin embargo, la autora concibe que no solo las armas caracterizan el conflicto político colombiano, por cuanto existen otras violencias no letales como el terror y la crueldad, afecciones no necesariamente físicas sino más subjetivas. En sus palabras, “ya no sólo sus cuerpos sino sus espacios vitales, sus significaciones, el sentido de su orden” (Blair, 2009, p. 31). También señala que la mayoría de literatura sobre el tema en el país se centra en describir el origen y las características de la violencia más que en definirla, hecho que lleva implícito un supuesto problemático en el que caben muchos acontecimientos en un mismo y poroso concepto. En todo caso, para efectos del presente trabajo, se hablará de violencia y conflicto armado no tanto en búsqueda de presiones conceptuales, sino para auscultar su uso y asimilación en las nuevas generaciones, evocando dos términos que coexisten permanentemente en la historia reciente de Colombia y que por eso mismo ejecutan permanentes resonancias en sí (Pécaut, 2015).

## Orígenes del conflicto armado

Según el Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH, 2013), las raíces del conflicto están en las lejanas problemáticas vinculadas a la tierra, así como en las sostenidas debilidades de la democracia de las últimas décadas. Sobre el viejo drama respecto al uso y apropiación de la tierra en pocas manos, se suma más recientemente, la actividad del narcotráfico, la explotación minera, así como “los modelos agroindustriales y las alianzas criminales entre paramilitares, políticos, servidores públicos, élites locales económicas y empresariales, y narcotraficantes” (CNMH, 2013, p. 21).

La disputa por determinados territorios estratégicos para actividades ilegales ha definido que la guerra se libere fundamentalmente en zonas rurales, lo que ha contribuido a la indiferencia en los pobladores y los medios de comunicación de los grandes centros urbanos. Respecto a la precariedad de la democracia, el CNMH documenta las razones que caracterizan el autoritarismo en el régimen político colombiano, pasando por los pactos excluyentes de las elites que han proscrito las oportunidades de participación política de grupos disidentes y creando el ambiente para justificar opciones armadas. Según el documento, la debilidad democrática también incluye las recurrentes salidas represivas que ejecuta permanentemente el establecimiento para hacerle frente a las demandas de la población civil por más igualdad y justicia social.

Así, el conflicto se ha degradado a lo largo del tiempo convirtiendo sus actores en empresas criminales que asesinan sin piedad y con sevicia. Por tanto, erosionando sus supuestos principios políticos y encontrando en el Estado un protagonista central que no solo ha hecho presencia fragmentada y diferencial



en los territorios, sino que se ha aliado con el crimen organizado; quien por acción u omisión ha violado los derechos humanos de los ciudadanos. Con diferentes grados de profundidad y responsabilidad, los distintos gobiernos de las últimas décadas han deslegitimado las propuestas alternativas impidiendo la ampliación de la democracia en el país y perpetuando así las condiciones estructurales de la injusticia.

Profundizando sobre sus orígenes, Wills (2015) afirma que existen tres grandes “nudos” que pueden colaborar en la comprensión del conflicto colombiano: primero, un campesinado sin representación política; segundo, una polarización en medio de un Estado con una fuerza pública dependiente; y, tercero, unas fracturas entre el centro y las regiones que fracturan el Estado. Para la autora, el carácter clientelar de los partidos tradiciones y su existencia previa a la conformación propiamente del Estado en el siglo XIX, junto a la ocurrencia de ocho guerras de carácter nacional y catorce regionales, marcan un importante precedente de la época de La Violencia de los años cincuenta: en tanto se afianzó “la noción de que el adversario político era en realidad un enemigo” (Wills, 2015, p. 767). Este proceso se dio en medio de unas instituciones débiles y de un escaso intercambio económico, así como de la emergencia de un sector campesino no integrado a las redes de los partidos que buscaban copar las zonas marginales.

Para la década de 1920, continúa la autora, ocurrieron las primeras movilizaciones sociales, se fundaron los partidos de izquierda, y se afianzaron las expansiones de colonos en terrenos baldíos. El clima político se radicalizó por el enfrentamiento entre liberales y conservadores y por la creciente injerencia de la iglesia. En la siguiente década, con el ascenso al poder del partido Liberal (luego de varios lustros de hegemonía conservadora), y el tímido impulso de reformas progresistas sobre educación, tierra, elecciones y asociación, se caldeó aún más el clima sociopolítico ya que estas iniciativas fueron leídas como imperdonables atentados a la tradición (Wills, 2015).

Para Wills (2015), la violencia desatada entre los dos partidos luego del asesinato del candidato Jorge Eliécer Gaitán en 1948, puso en evidencia varios conflictos incubados tiempo atrás, tales como: peleas por el poder en los territorios al interior de los mismos partidos; legendarias discriminaciones raciales y étnicas; intempestivas reacciones a la transformación en el rol histórico de la mujer; fuerte rechazo a las jerarquías y a los endémicos desprecios sociales, sumado al despojo horizontal y vertical de la tierra.<sup>2</sup> Así,

---

2 Aquí, Wills (2015) se refiere, por un lado, al despojo vertical con la asimetría de poder entre las víctimas (campesinos, colonos, indígenas) del despojo y sus victimarios (terratenientes con vínculos políticos), y por otro, el horizontal, cuando el despojo se da entre los mismos integrantes de clase social.

luego de transitar por el asesinato de un liberal en pleno Congreso, la declaración de un pulso de poder entre legislativo y Ejecutivo, el cierre del Congreso en 1949, la elección de un Presidente conservador, Laureano Gómez como candidato único, la conservatización de la policía y la formación de guerrillas liberales en el Llano, el país se sumió definitivamente en el peor ciclo de La Violencia que se desató con mayor intensidad en ciertas regiones. (Wills, 2015, p. 773)

Esta trascendencia del período de La Violencia como factor desencadenante de las tragedias posteriores es matizada por otros autores. Así, por ejemplo, Pécaut (2015) cree que la memoria colectiva entronizó el asesinato de Gaitán como su detonante, aunque el sociólogo apunta en el añejo problema agrario y en las movilizaciones campesinas de las décadas de 1920 y 1930 parte de la génesis de este aciago periodo. Para el autor, las movilizaciones agrarias de principios de siglo no tienen continuidad alguna con lo presentado en La Violencia de la década de 1950, dadas sus características y motivaciones políticas.<sup>3</sup> Tampoco se puede endosar al bipartidismo las causas de la guerra, ya que más que las condiciones estructurales lo que prevalece es la interacción entre los actores. Es decir, imperan los rechazos a las políticas progresistas de un gobierno liberal que hallan consenso en las élites de los dos partidos. En otras palabras “la división de los partidos apenas si tiene una repercusión inmediata sobre la economía y permite canalizar las pasiones de las masas populares por una vía distinta a las reivindicaciones sociales” (Pécaut, 2015, p. 608).

Para el autor, La Violencia se debe explicar mayormente con el trasfondo de los fuertes problemas agrarios y la consolidación de las desigualdades en medio un modelo político y económico edificado sobre pasiones partidistas. Afirma que esta empieza realmente en 1946 con la elección como presidente del conservador Mariano Ospina Pérez, pero se profundiza luego de 1948 en el contexto de la emergencia del populismo gaitanista. Luego, con el Bogotazo<sup>4</sup> devienen otras insurrecciones locales sin demandas centralizadas, hecho que se agudiza con el cierre del Congreso y la decisión de los liberales de no participar en las elecciones. Con los conservadores en el poder se privatiza la policía y se reprime cualquier oposición, “ante esto, las guerrillas liberales y comunistas ganan cada vez mayor fuerza y comienzan a inquietar más y más a las propias élites liberales, hasta el punto de que las abandonan a su suerte” (Pécaut, 2015, p. 612).

Así, La Violencia conduce a la consolidación de una resistencia, primero liberal y luego comunista, que se transforma en el nacimiento de varios grupos

---

3 El autor resalta las tres primeras décadas del siglo XX como eras de relativa paz, respecto a las guerras civiles del siglo XIX y a La Violencia de los cincuenta.

4 Se conoce como el ‘Bogotazo’ la serie de disturbios, levantamientos, saqueos y revueltas ocasionadas el 9 de abril de 1948, principalmente en Bogotá, como consecuencia del asesinato de Jorge Eliécer Gaitán, y según, algunos autores, detonante de la época conocida como La Violencia.

guerrilleros, este “fenómeno hace parte a menudo de la tradición de sublevación contra un régimen ilegítimo, pero en otros casos remite a posibilidad de tomar a cargo reivindicaciones sociales” (Pécaut, 2015, p. 614). Situación que se aclara en la fórmula del Frente Nacional, después de 1958, respuesta institucional a la época de La Violencia, que instaura la rotación presidencial y de los cargos públicos entre los dos partidos por un periodo de 16 años, y que, concomitantemente, legitima que determinados sectores excluidos defiendan con más ahínco la lucha armada.

Al calor de esta proscripción política, en un contexto internacional aupado por la Guerra Fría y con reductos armados en diferentes territorios e inspirados en la revolución cubana, emergen jóvenes universitarios que le dan vitalidad a los grupos insurrectos y que conducen al nacimiento de varias guerrillas durante la década de 1960. De manera que la violencia bipartidista se transforma en violencia subversiva (CNMH, 2013).

Antes de los diálogos del gobierno con las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) de 2012, Palacios y Safford (2002) mencionan que se dieron cuatro fases de la violencia política en Colombia: la primera conformada por la violencia bipartidista que inició en las campañas de elecciones de 1946 y fue hasta 1953 con la amnistía ofrecida por Rojas Pinilla, esta etapa “dejó sembrado el campo de mitos, identidades, repertorios y representaciones que, indistintamente, serán cosechados en las fases siguientes” (p. 631); la segunda, de 1954 a 1964, focalizada en algunas regiones del país y liderada por redes partidistas y facciosas, tenía como objetivo asuntos relacionados con el mercado de tierras, aunque también se dieron en otras regiones expresiones de confrontaciones armadas de tinte agrario y comunista, germen del periodo guerrillero; la tercera es la guerrillera, de 1964 a 1989, donde según los autores,

pese a que el periodo estuvo enmarcado en estas fechas de la guerra fría y a que las guerrillas se identificaron con postulados insurreccionales leninistas, guevaristas y maoístas, los factores explicativos son de tipo interno y uno de los más significativos tiene que ver con el dinamismo de las colonizaciones en nueve grandes frentes. (Palacios y Safford, 2002, p. 632)

Finalmente, la cuarta etapa se sitúa a finales de la década de 1980 y en ella se “ofrece una combinación fluida de situaciones y teatros de guerra insurreccional de baja intensidad y de guerras mafiosas” (Palacios y Safford, 2002, p. 632), especialmente en los territorios de colonización en los que se imbrican, según las circunstancias, paramilitares, narcotraficantes y guerrilleros, “unos y otros entreverados en alianza o en conflicto con políticos clientelistas, ganaderos, militares y policías” (Palacios y Safford, 2002, p. 632).

## Afectaciones subjetivas del conflicto

Pécaut (2013) señala frente a la violencia en Colombia que sus causas se multiplican incesantemente y cambian a medida que evolucionan las relaciones de fuerza y los imaginarios colectivos que les dan lugar. Asimismo, que los enfrentamientos no se pueden reducir a un choque entre dos bandos (guerrilla y Estado) puesto que hay más protagonistas —especialmente del narcotráfico— que establecen interferencias entre todos los implicados. Según el autor, la población más afectada han sido los civiles, cuyas vidas sobre todo en los campos, se han adaptado al enfrentamiento, la intimidación y el terror, con enormes implicaciones para la configuración de su identidad como sujetos. Sobre este último punto, este académico considera que la guerra pone en peligro la afirmación de los sujetos, así como la consolidación de los territorios y la construcción de referentes temporales. Dada la importancia para la presente investigación se comentan brevemente estas categorías del autor: desterritorialización, destemporalización y desubjetivación (Pécaut, 2013).

Sobre la desterritorialización, dice el autor, “si los referentes sociales del espacio están ampliamente trastocados por los fenómenos de la violencia y de terror, nunca abolidos por completo, perduran en nuevos espacios que resultan de las coacciones impuestas por los actores de la violencia” (Pécaut, 2013, p. 121). El proceso de control del territorio que buscaron durante décadas diferentes actores armados y que ha tenido varios momentos, se ha modificado en los últimos años fruto del terror ocasionado por la disputa de los antiguos espacios con asentamiento armado. Ello no debe ser leído como la sustitución de redes de control, sino como el choque en un nuevo contexto donde incluso territorios vedados para la guerra ahora hacen parte de ella como las universidades y los centros urbanos, así, en estas condiciones,

puede hablarse de una cierta homogeneización del espacio, puesto que todos los puntos se encuentran orientados hacia los actores armados. Pero, sobre todo, este espacio se desmaterializa: cada uno de sus puntos es definido por su posición, real o virtual, en las redes a través de la cuales se ejercen las presiones de los grupos armados. Se vuelve así un “no lugar”. (Pécaut, 2013, pp. 125-126)

El ‘no lugar’ es la ubicuidad en el sentido en que no hay espacio para armar lazos sociales. El dominio de uno u otro actor en el lugar es incierto, pues la identidad del guerrero es desconocida y mutable; todos son sospechosos. Esta zozobra, según el autor, ocasiona un repliegue hacia lo individual en desmedro de los proyectos de interés colectivo, motivados por la desconfianza y el miedo. Este debilitamiento de las solidaridades constituye otra modalidad del ‘no lugar’, una nueva impronta subjetiva que caracteriza a ciertos sujetos por no pertenecer a ningún territorio, por su itinerancia, por su paso hacia otro sitio, por su

huida permanente. Los desplazados materializan ese viejo destino trágico de muchos colombianos que desde la época de La Violencia están condenados a ser migrantes en su propia nación. El ‘no lugar’ también resulta del trastoque de referentes institucionales, porque no hay recursos ni ofertas estatales para hacer frente a la violencia.

Por su parte, la destemporalización consiste en la erosión de los clásicos tiempos de la violencia que en algún momento marcaron sus ritmos y dinámicas, bajo el entendido de que los tiempos sociales instauran la temporalidad de la acción colectiva. Así, pues, el tiempo campesino de la duración y la permanencia —de las cosechas y la valorización de la tierra— signó la dinámica de la guerrilla en sus orígenes. Por el contrario, el fenómeno de la inmediatez, el crecimiento de las ciudades y el presentismo vigente trastoca los antiguos referentes, especialmente en lo rural. A esta alternación del tiempo se suma el mito de La Violencia que hace que se acuda a una especie de demiurgo amorfo y anónimo que sirve de argumento para explicar todo drama, pues “mucho más que protagonistas aparentes, era responsable de la calamidad: era La Violencia la que había perpetrado tal o cual horror” (Pécaut, 2013, p. 131). Así, tragedias distintas en el tiempo son naturalizadas y desresponsabilizadas. Quedan en el espacio como un eslabón más de nuevos episodios o reeditados capítulos de un supuesto gen nacional que devela una fatídica esencia que se repite sin fin.

Para Pécaut (2013), poblaciones afectadas por la violencia “oscilan permanentemente entre el acontecimiento y el mito, el pasado del presente y el presente del pasado” (p. 131), sin posibilidades claras de encontrar un futuro por la ausencia de una memoria colectiva que proyecte otro tipo de sociedad. Un manto de olvido sobre las tragedias de décadas pasadas lleva a que la violencia sobreviva soterradamente, sin espacio en la agenda pública y sin juicios a los responsables, sin punto de partida claro y sin matrices compartidas de inteligibilidad.

Sobre la desubjetivación, Pécaut (2013) afirma que esta se da por la condición de discontinuidad narrativa a la que se ven forzadas las personas luego de sucesivas violencias y a la imposibilidad de inscribir su relato individual en uno macro, colectivo. En ciertos momentos de la historia nacional la coacción y la presencia de actores armados en muchas regiones daban protección por cuanto eran ley y, por tanto, construían un principio de identidad colectiva; máxime para jóvenes que se vinculaban a estas organizaciones. Sin embargo, “la violencia se define sobre todo por prácticas” (Pécaut, 2013, p. 135), que reemplazan el decir por el hacer y con esto, nuevas prácticas degeneraron el accionar de la insurgencia. Además, las exigencias de desplazamientos y de cambios de ambiente en las víctimas hacen que las referencias a las heterogéneas trayectorias se vuelvan la única manera de afirmar la identidad; sobre dolores que sin bien son compartidos por muchos, solo se pueden vivir individualmente.

La desubjetivación ocurre cuando la construcción narrativa de la trayectoria personal presenta demasiados obstáculos, especialmente no ofrecer marcos colectivos de comprensión, porque “en el horizonte del terror, la identidad está a merced de las circunstancias” (Pécaut, 2013, p. 136).

Conforme a lo anterior, más que desubjetivación Pécaut (2013) precisa una subjetividad escindida como forma de acotar un concepto que abarca la coexistencia de referentes opuestos de acuerdo con las exigencias del momento, o dar cuenta de los registros de vida superpuestos. Junto con la ruptura de vínculos territoriales y el estallido de referentes temporales, otra manifestación del terror consiste precisamente en el desgaste de las posibilidades de adaptarse a las necesidades del contexto, esto es, no encontrar imágenes de la propia identidad personal o en renunciar a esta búsqueda.

A tono con esta última idea, para Wills (2015) el conflicto armado colombiano es una guerra con pasado, pero sin futuro. Millones de desplazados, miles de muertos, de abusados, de humillados, de desaparecidos, de discapacitados, de desterrados y de ultrajados, son la terrible consecuencia de décadas de confrontación. Uno de los mecanismos más perversos de padecimiento consiste en el desconocimiento u ocultamiento de las tragedias de las víctimas. Los dolores de ellos con frecuencia son silenciados, justificados o aligerados por los victimarios o por las instituciones que las deberían amparar; en palabras de la autora “los discursos justificatorios de los actores en armas, legales o ilegales, son impugnados por las propias víctimas que, como archivos vivientes que albergan el sufrimiento y la resistencia, cuestionan la banalización o minimización de lo que ellas han padecido” (Wills, 2015, p. 800). Para la autora, toda la sociedad ha perdido con estas muertes y padecimientos porque la democracia se ha debilitado en tanto lugar común para tramitar las diferencias. También pierde porque no pudo ni puede reconocer el problema agrario de millones de campesinos desde hace tantas décadas, y porque no ha logrado darle al poblador rural reconocimiento político y representación como actor. Se necesita tejer las relaciones entre lo nacional y lo local, con más institucionalidad, en desmedro de los grupos clientelares que han usufructuado históricamente los territorios.

Las décadas de guerra en Colombia han dejado enormes secuelas en la conciencia de los colombianos. Para Jimeno (2019), desde una perspectiva antropológica esta época infausta deja la sensación de una sociedad fragmentada en la que pervive un crimen sin forma y extendido frente al cual todos están desprotegidos. El uso reiterado de la fuerza que utilizan los actores armados se filtra en las interacciones personales procurando el éxito de esta estrategia en resultados inmediatos e instrumentales. Por ello, según la autora, es necesario entender la violencia política en el marco de las otras violencias (sociales, pasionales...), en las que “el miedo liga la impotencia del Estado para controlar

los focos de violencia con la dificultad para congregarse la acción civil y hacerla efectiva” (Jimeno, 2019, p. 268).

En esta dirección es posible identificar diferentes patrones en los distintos tipos de violencia en Colombia: su particularización en ciertos territorios de la geografía nacional y en los sectores más pobres de la población, así como su uso para garantizar autoridad y respeto (Jimeno, 2019). En este último punto confluyen vivencias personales y la construcción de lo público, en tanto el uso de la violencia funge como un instrumento sociocultural legítimo de interacción personal. De manera que, para el imaginario colectivo, la violencia es un camino eficaz y posible entre otros, pues “el acto violento, como instrumento, permite obtener, con cierta eficiencia, determinados fines, ese es su gran atractivo” (Jimeno, 2019, p. 269).

De acuerdo con esta línea argumental, para Jimeno (2019) el hogar, la calle, la religión, así como la cultura política asentada por años, han justificado el uso de la violencia en el país en los ámbitos privados y públicos como una forma de imponer modelos de autoridad, y como una forma de desconfianza hacia la normatividad vigente. Este hallazgo permite reconocer que la violencia política no es algo patológico, irracional o enfermizo en la sociedad colombiana; sino un fenómeno relacional tejido entre varios actores, con una historia, que no inicia ni termina en la agresión física. Para la autora “la acción violenta, vista así, se sustenta y evidencia elementos culturales en los que emoción y cognición individuales son verdaderas ‘construcciones públicas’, ‘estrategias incorporadas de interacción’” (Jimeno, 2019, p. 271). La violencia en Colombia desafortunadamente es un instrumento de negociación culturalmente aprendido, cuya contundencia implica sentidos compartidos respecto a los resultados esperados. De allí que

exista una conexión entre el fracaso institucional en la contención de la violencia, la fragmentación de la sociedad en grupos, algunos en confrontación, otros que huyen de ella, y el miedo y la prevención con los cuales la mayoría no violenta vive la cotidianeidad. (Jimeno, 2019, p. 272)

Por ello se comprende que durante mucho tiempo hubo ciertos umbrales de violencia socialmente aceptados, que no fueron objeto de amenaza, peligro o supervisión en la agenda pública. En este sentido, para Uribe (2001),

Colombia convivió con la violencia de las zonas de colonización y de los territorios vastos durante varias décadas sin que ello implicase ningún reto realmente serio para la estabilidad del régimen político, y convivió también con la violencia implícita y explícita que significó el asentamiento de los nuevos pobladores urbanos; durante muchos años esa violencia no entró en el escenario de lo público, no fue considerada como problema; empezó a serlo, cuando el movimiento guerrillero irrumpió con fuerza en la sociedad mayor o



cuando los jóvenes nacidos en los barrios marginales empezaron a matar “por encargo” a los líderes políticos del país. (p. 22)

En sintonía con Jimeno (2019), Uribe (2001) considera que el problema de la violencia tiene que ver fuertemente con la pérdida de legitimidad, en tanto autoridad y poder aceptados, cosa que ocurre cuando en una sociedad los sistemas simbólicos, instalados especialmente en el Estado, dejan de ser referentes colectivos. Así, deviene la multiplicación de la violencia como recurso que gana consenso, como “práctica socialmente aceptada y legitimada para resolver dissentimientos y conflictos colectivos o individuales” (Uribe, 2001, p. 24). Esta escisión —prolongada por décadas en el tiempo— conduce a lo que la autora llama ‘destiempos y desencuentros’, en un sentido distinto al que se hizo referencia con unos términos semejantes en Pécaut (2013) párrafos atrás. Veamos.

Los ‘destiempos’ aluden a la división entre el centro y la periferia. Con instituciones y funcionamiento del Estado donde funcionan los referentes simbólicos, las identidades colectivas y las formas de representación; mientras en los márgenes, al garete, se imponen otras formas de control, otras formas de dominación y otros sentidos de pertenencia. Estos ‘destiempos’, continúa Uribe (2001), evidencian el proceso contradictorio de inclusión-exclusión vividos en el país. Explican en parte la paradoja histórica de hacer de Colombia una de las naciones con más estabilidad del continente, con menos golpes de estado, mayor cantidad de personas elegidas por voto popular, con una prensa libre, pero que a la vez ostenta los más altos índices de asesinados y masacres en América.

Una consecuencia grave de la pérdida de legitimidad consiste en la privatización de lo público que se expresa en el país con la impunidad campante. Lo anterior, conduce al recurso del ciudadano común a la justicia por mano propia, que habilita acudir a la violencia como la mediadora válida de los conflictos y las tensiones sociales; “entre sujetos, entre grupos, entre clases, entre partidos cuyo correlato necesariamente es la generalización de la violencia y la descomposición del tejido social” (Uribe, 2001, p. 28).

Por otro lado, los ‘desencuentros’ —recalca Uribe (2001)—, consisten en la producción de imaginarios nacionales que no se corresponden con las realidades locales y regionales; auténticos referentes de identificación para la mayoría de los pobladores. Lo territorial, en este sentido, ha contado con dinámicas particulares de gobierno ligadas a prácticas clientelares. Al tiempo, ha sido históricamente ninguneado, negado e invisibilizado por las lógicas centralistas generando un mayor distanciamiento entre lo imaginario y lo real, que finalmente ha acentuado la deslegitimación y la privatización de lo público, abriendo más la brecha entre la vida cotidiana y la institucionalidad. Adicionalmente, por diferentes razones, frente a este agotamiento de los antiguos modelos no ha surgido una fuerza alternativa que dispute a las élites tradicionales la



hegemonía del poder. Hecho que ha profundizado la descomposición del tejido social y la multipolaridad del poder, por ello,

en lugar de un frente guerrillero, existen cuatro grandes agrupaciones atravesadas por diferencias muy amplias y a veces enfrentadas por el control territorial; una contrarrevolución de derecha diferenciada en autodefensas campesinas (locales y regionales) y grupos paramilitares de diversos tipos y de dimensión nacional; varios carteles de la droga trenzados en guerras de exterminio de una gran ferocidad; delincuencia organizada que actúa a veces por cuenta propia, a veces apoyando el terrorismo del narcotráfico o a la violencia de los actores armados en conflicto; bandas juveniles que se disputan el control territorial de los barrios en las grandes ciudades y un Estado desvertebrado, permeado por las diversas formas de la delincuencia, que sólo es uno entre los muchos factores de poder y de violencia que se enfrentan en el territorio nacional. (Uribe, 2001, p. 32)

Estos procesos de ‘destiempos y desencuentros’ complejizan la lectura sobre la realidad sociopolítica del país. Por supuesto, también de la violencia política de la historia reciente, que es susceptible de ser comprendida en este contexto de fracturas, para eludir analizarla como un mero epifenómeno aislado de la realidad nacional o como parte de un legendario negocio lucrativo para los actores armados, tal como la memoria hegemónica la suele juzgar.

Para cerrar el presente capítulo se traen cuatro tipos de daños legados del conflicto en las víctimas, según el CNMH (2013): emocionales, morales, políticos y socioculturales. Los emocionales consisten en el desarme afectivo y psicológico que han tenido las personas que han presenciado la muerte de sus familiares, en el imperio del miedo que padecen estas personas y en la zozobra constante por el temor a la irrupción de actores armados. Según el informe:

El miedo, mecanismo defensivo eficaz, se convierte en una emoción paralizante y mortificadora que impide que algunas personas puedan adelantar actividades esenciales para desarrollar sus vidas, como salir de sus hogares, caminar por el campo, reunirse con sus amistades. El miedo limita, además, iniciativas familiares y comunitarias para reiniciar sus proyectos. (CNMH, 2013, p. 263)

El clima de terror sembrado por grupos armados obligó a las víctimas a activar mecanismos de defensa como el silencio, el aislamiento y la desconfianza, aspecto que alteró aún más las golpeadas redes comunitarias. También emergen emociones de nostalgia por las personas y los lugares abandonados, así como de rabia y tristeza por la falta de justicia y la impunidad reinantes ante sus padecimientos. Odio, venganza, amargura, culpabilidad y vergüenza son otros de los tantos sentimientos que el Centro Nacional de Memoria Histórica encontró en sus investigaciones con las víctimas del conflicto. A estas emociones, ligadas a vivencias directas con la guerra y en muchas ocasiones irreparables,

se suman la indefensión y el riesgo al que son sometidas cuando muchas de ellas continúan activas en organizaciones interesadas en defender el territorio y los derechos humanos.

El segundo daño mencionado tiene que ver con la moral, en el sentido de la alteración de las pautas valorativas que rigen la vida de las personas y los grupos. A las víctimas se las degrada en su dignidad, ideales y creencias. La violencia de los actores armados consiste también en menospreciar la identidad cultural de las comunidades y ofender sus prácticas culturales. Las víctimas narran escabrosos episodios de muerte donde los matones hacían alarde de su fuerza y de sus armas, burlándose de sus características físicas, sus creencias y sus costumbres, “este lenguaje humillante reforzó discriminaciones y devaluaciones que ya existían, relativas al género, la etnia y la raza” (CNMH, 2013, p. 270). Aquí también caben los negativos calificativos, epítetos y señalamientos de los que son objeto las comunidades, como colaboradores o militantes de los bandos en guerra, que los estigmatizan dentro y fuera del territorio y que les impiden llevar una vida común; incluso acceder a servicios básicos o desplazarse de un lugar a otro.

Ante esta impronta muchas víctimas tienen que ocultar su identidad, su procedencia, sus padecimientos, tienen que negarse, llevar su reservorio cultural como una desgracia o denostar de él ante los demás. Para el Centro Nacional de Memoria Histórica “la guerra les disminuyó su capacidad de disfrutar, de sentir placer, de sentir felicidad. Las afectaciones a la honra y al buen nombre fueron tan grandes que ocasionaron padecimientos y sufrimientos intensos individuales y colectivos” (p. 272).

Respecto a los daños socioculturales, cercanos a los morales, vale afirmar que consisten en las afectaciones a las relaciones y vínculos sociales que para el caso se traducen en la imposibilidad de mantener los intercambios sociales que le dieron vida en su momento a las dinámicas comunitarias. Espacios y tiempos de encuentro, fiestas, celebraciones en tanto ritos de vida colectiva, se ven anulados como consecuencia de la confrontación y de las amenazas de los actores armados. La guerra produce la censura sobre las actividades productivas, lo que trae aparejado el quiebre del intercambio, el roce y el goce propio del encuentro humano. El miedo al vecino, la delación, el terror a la bomba y la sospecha reemplazan los tradicionales códigos de comportamiento comunitario. En términos del informe,

las lógicas de la guerra impusieron la desconfianza, el silencio y el aislamiento, y deterioraron valores sociales fundamentales como la solidaridad, la participación y la reciprocidad. Estos valores garantizan la seguridad, el desarrollo personal y resultan fundamentales para la convivencia y la cohesión social, (CNMH, 2013, p. 274)

Otra forma de daño sociocultural consiste en la implantación de nuevos ideales sociales. Concretamente, de modelos de masculinidad y feminidad donde el poder y la fuerza de las armas se venden como recursos de ostentación y de prestigio social. Muchos idealizan este estereotipo de macho autoritario y violento que todo lo puede y lo controla, en desmedro de modelos solidarios y de servicio político colectivo, conduciendo —entre otras cosas— a la privatización de los mecanismos para tramitar el dolor, a la erosión de los tejidos comunitarios y a la exacerbación de la sensación de soledad y aislamiento. Además, la destrucción de infraestructura física como casas, puentes, carreteras, cultivos y edificaciones trae consigo la pérdida de vínculos y dinámicas organizativas que implicaron la brega por su consecución o su construcción.

Finalmente, y no menos grave, están los daños políticos, que también infringen los actores armados,

en muchos casos con el apoyo de las élites locales o regionales, para impedir, silenciar o exterminar prácticas, mecanismos, organizaciones, movimientos, partidos, liderazgos e idearios políticos calificados como opuestos y percibidos como peligrosos o contrarios a sus propósitos e intereses. (CNMH, 2013, p. 281)

El terror del que hacen uso los grupos legales o ilegales por medio de asesinatos, amedrentamiento o amenazas sobre miembros o adeptos de movimientos sociales, organizaciones cívicas y comunitarias, conduce al silenciamiento y desaparición de estas alternativas políticas.

Según el CNMH, durante las décadas de 1980 y 1990, las transformaciones políticas del país llevaron a relativas aperturas democráticas que despertaron el interés de sectores populares por la participación y la incidencia en los órganos de representación legal. Sin embargo, la presión de los grupos armados y de la fuerza pública terminaron imponiendo la agenda y las decisiones políticas en muchos territorios del país. La práctica política por fuera de los dos partidos tradicionales fue leída en muchas regiones como simpatías con la subversión. Así, se estigmatizaron dirigentes donde “el cierre del espacio público causado por el terror limitó la participación e impidió la realización de proyectos políticos, especialmente aquellos que se constituyeron como alternativas al bipartidismo político que comprendía a liberales y conservadores” (CNMH, 2013, p. 284). A este señalamiento se suman los procesos judiciales y acusaciones con testigos fantasma en procesos legales que, aunque no prosperaron en su mayor parte, sumaron a afianzar el imaginario sobre el peligro de pertenecer a organizaciones alternativas.

Finalmente, los agentes violentos al cooptar, amenazar o manipular líderes y organizaciones políticas y comunitarias, reducen el ejercicio democrático

a los restringidos límites de las elecciones en medio de temores y peligros. Asimismo, la presencia del Estado por medio de la impartición de justicia y la fuerza pública, lejos de ser un garante de derechos, ha sido un ingrediente más en esta explosiva combinación sobre los daños políticos de la guerra en Colombia.

# Los avatares de la memoria social

*La memoria, en efecto, es un marco más que un contenido, una apuesta constante, un conjunto de estrategias, un ser-ahí que vale menos por lo que es que por lo que se hace de él.*

(Nora, en Candau, 2001, p. 9)

El presente capítulo busca cartografiar algunas de las principales tendencias que sobre la memoria social se han construido desde las ciencias sociales en las últimas décadas. En ese sentido, busca identificar variantes, autores relevantes y especialmente las categorías clave que dicho concepto engloba a partir del legado de esos estudios en la actualidad. Asimismo, identificar la historia de las principales ideas y tensiones que componen la memoria social en el pensamiento contemporáneo, tales como: lugares, vehículos, emprendedores, encuadres, olvidos, silencios, memoria oficial, memoria emblemática, luchas por la memoria, memorias de las víctimas, entre otros. Esta búsqueda configura un aporte a un campo de pensamiento y de acción en disputa que se ha centrado en producir lecturas de los pasados traumáticos. En el marco de la presente investigación, esta revisión resulta importante ya que las diferentes teorizaciones sobre la memoria social esbozadas en este apartado conversan con las memorias de los estudiantes participantes abordadas en profundidad en los capítulos cuarto y quinto.

En occidente, a partir del siglo XVIII, se dio una articulación compleja entre los procesos políticos de construcción de nación y las dinámicas culturales preocupadas por la configuración de una memoria común. En otras palabras, fue fundamental la creación o el rescate de aspectos destacados del pasado

con miras al impulso de sentimientos comunes de filiación y pertenencia. Esta invención de la tradición (Hobsbawm, 1983) echó mano de elementos sociales, culturales, militares y políticos claves para la generación de identidades nacionales, en la que la escuela, los medios de comunicación y la burocracia del Estado ayudaron a consolidar la nación, entendida como ‘comunidades imaginadas’ (Anderson, 1993).

Desde la segunda mitad del siglo XX —por diferentes circunstancias— estos ideales románticos de lealtad a la patria entran en choque con ciertas propuestas ilustradas (Carretero y Kriger, 2004), pues, a tono con los discursos de la globalización y el concomitante replanteamiento del rol de los Estados, sucede una orientación de la sociedad hacia nuevos horizontes; ahora sensibles hacia la ciudadanía, el cosmopolitismo, las competencias y el emprendimiento. En medio de este desplazamiento el tema de la memoria histórica surge como un campo en conflicto en la medida en que las luchas por las versiones legítimas del pasado no se buscan exclusivamente en los lejanos eventos del siglo XIX. Antes bien, se buscan en décadas recientes (en pasados más cercanos), cuyo efecto aún lacera las imágenes de la nación que se quiere proyectar y cuyas víctimas o sus herederos exigen justicia o reconocimiento. Países que padecieron dictaduras, guerras prolongadas o sistemáticas violaciones a los derechos humanos con la anuencia del Estado y de élites políticas y económicas, enfrentan hoy el dilema de hacer visibles memorias distintas o alternativas a las oficiales.

Así, pues, en las memorias aflora un pasado reciente que se resiste a pasar (Arias, 2018b). Estas memorias en conflicto (Jelin, 2017), activadas especialmente por la sociedad civil y por los movimientos sociales (Herrera y Pertuz, 2016; Sánchez, 2019), son tramitadas en diferentes espacios sociales e instituciones oficiales (no sin dificultades) e intentan ser reguladas por medio de las políticas públicas. Las sociedades contemporáneas, atravesadas por el interés de asumir estos pretéritos dolorosos —estas memorias polémicas— enfrentan la asunción de la memoria social como una cuestión de la que es imposible abstraerse y cuya carga política se busca neutralizar, banalizar o canalizar por variados medios (Rubio, 2016).

De acuerdo con lo anterior, la memoria constituye el mecanismo humano para reconstruir el pasado frágil y limitado, aparece como el ser humano mismo, esto es, una construcción que nunca se realiza en el vacío, sino que cuenta con los insumos de la experiencia y se encuentra orientada por los intereses o las motivaciones de quien evoca. En la actualidad la memoria se ha vuelto un término muy usado, pues sirve para múltiples fines que tiene su historia y sus contradicciones. En su honor hay quienes defienden la estabilidad, el sistema imperante y la conservación de las tradiciones; y hay quienes, también en nombre de la memoria, reivindican el cambio, la revolución y la emergencia de nuevas lógicas.

En la actualidad hay enconados debates por la memoria en muchos lugares del mundo, principalmente en aquellas latitudes que han vivido pasados dolorosos, cuyos recuerdos y responsabilidades hieren la piel social del presente, por cuenta de hechos, procesos y acontecimientos violentos (lo que concita versiones encontradas frente a dicho pasado). A manera de ejemplo, se mencionan unos casos particulares en España, Chile y Colombia.

En el caso de España, se padeció una férrea dictadura de 1939 a 1975, donde el dictador Francisco Franco dispuso antes de su muerte un monumento para enterrar sus restos en el llamado Valle de los Caídos. Recientemente, por decisión judicial se dictaminó el traslado de sus restos a un cementerio común, bajo el argumento de evitar cualquier tributo o reconocimiento a un personaje tan aciago en la historia de este país, además de cuestionar el trabajo forzado al que fueron sometidos presos políticos en sus años de construcción y de reconocer que este lugar sirvió de fosa común para más de treinta mil cadáveres de la guerra civil (“Restos de Franco...”, 2019).

De ahí que, la familia del dictador y sus organizaciones afines se enfrenten a familiares de las víctimas, políticos alternativos y organizaciones de derechos humanos, no solo por la decisión de un juez, sino por la lectura que hacen de ese pasado que marcó a varias generaciones de españoles. La memoria de este pasado concita conflictos en la actualidad por parte de diferentes actores sociales y políticos.

Por su parte, en Chile el debate se expresa por cuenta de una norma que reglamenta la forma de nombrar la dictadura (ocurrida entre 1973-1990) en los libros de texto escolar. Por decisión gubernamental se decreta que se titule ‘régimen militar’ a ese nefasto periodo de la historia el cual fue regentado por Augusto Pinochet. Este hecho desató duras polémicas por cuanto el nuevo sintagma busca suavizar la connotación política de la dictadura y, supuestamente, dar espacio para las múltiples lecturas de esta parte de la historia (“Chile cambia la expresión...”, 2012).

Esta nueva versión sobre las memorias del pasado chileno se evidenció en el material didáctico a distribuir en las escuelas. Fue la excusa para que afloraran debates sobre las realidades y las consecuencias de la dictadura revestidas de legitimidad educativa para justificar un presente convulso desde diferentes intereses.

Ahora bien, para el caso colombiano es llamativo el debate suscitado a partir del nombramiento del último director del CNMH —ubicado en la derecha del espectro político— en el marco de un cambio de gobierno. A diferencia de la anterior dirección, esta no reconoce la existencia de un conflicto armado o tiene una posición ambigua al respecto, y guarda reparos para acotar la noción de víctimas en el contexto de la violencia política padecida en el país por tantos

años. Así, bajo el argumento de evitar sesgos y reconocer múltiples versiones, la nueva dirección del CNMH busca darle protagonismo a las fuerzas militares y a grupos de empresarios y ganaderos como hacedores de memoria; obliterando así la responsabilidad de victimarios y cómplices de grupos paramilitares de muchos de sus integrantes, en innumerables episodios que mancharon de sangre la historia reciente de Colombia.<sup>5</sup> Ante este hecho organizaciones de derechos humanos, de académicos y de víctimas han protestado por la reorientación de un ente gubernamental encargado de preservar la memoria del conflicto armado colombiano de las últimas décadas (Puentes, 2020).

Este hecho constituye otro episodio donde las disputas por la memoria de lo sucedido en pasados recientes interpelan posiciones políticas de actores en el tiempo presente. Con el trasfondo de estas polémicas, a continuación, se presenta un recorrido por el concepto ‘memoria social’ desde diferentes perspectivas de las ciencias sociales (especialmente durante el siglo XX) enfatizando en el aporte que hicieron algunos autores al respecto. Posteriormente, se resaltan los términos que dichos abordajes dejan para los estudios contemporáneos con el ánimo de proponer una apretada síntesis de términos concomitantes a la comprensión actual del concepto.

## La memoria social en el siglo XX

La categoría ‘memoria’ se populariza después de la Segunda Guerra Mundial pues su uso en las décadas de 1960 y 1970 “estaba prácticamente ausente del debate intelectual” (Traverso 2007, p. 13). Para Lavabre (1998), se pone de moda en la década de 1970 por parte de algunos historiadores franceses, a propósito de la relatividad del conocimiento en historia, el conflicto de interpretaciones y el papel social de esta disciplina. Para la autora, la categoría de memoria, así como en su momento la de mentalidad,

debe su éxito a su poder de evocación y a la sensación de que el saber histórico no da cuenta del sentido del pasado tal como el presente lo constituye: abarca así realidades de diversa naturaleza y permite nombrarlas sin definir-las. (Lavabre, 1998, p. 4)

Sin el ánimo de hacer una revisión exhaustiva sobre lo que se ha producido en occidente sobre el concepto memoria, es posible afirmar con Cuesta (2015) que la memoria era central en las sociedades regidas por la tradición oral, era una especie de droga contra el olvido. Respecto a ello, señala el autor, la mitología

---

5 En febrero de 2020 el representante de la Fedegan entregó al CNMH un libro con su versión del pasado violento, “sin embargo, en el libro, coordinado por Cabal [senadora del partido de derecha Centro Democrático], se incluyó como víctimas a ganaderos que han sido señalados de tener vínculos con los paramilitares y de comprar tierras despojadas en Urabá y Córdoba” (Sánchez, 2020b).



griega establece que “Hesíodo alude a Mnemósine, la memoria, como hija de la tierra y el cielo, de cuyo ayuntamiento carnal con Zeus nacieron las nueve musas, representación y motivo de inspiración de las artes humanas” (Cuesta, 2015, p. 12). Asimismo, considera que Platón define el conocimiento como recuerdo de las ideas preexistentes, mientras que en Agustín de Hipona, la memoria es una de las tres potencias del alma. No obstante, será Aristóteles quien postule la división entre *mneme* o exposición de los sentidos a una realidad externa y *anamnesis* o acto de búsqueda deliberada y reelaboración de la información percibida. Por su parte, la retórica grecorromana —convertida en arte— era el uso más cercano a la habilidad que manejaban ciertas personas para mencionar lo pretérito.

Ya entrado el siglo XVI la masificación de la imprenta y la expansión de la cultura escrita dieron una estocada a la tradición oral y al lugar de la memoria en esta. Aquí, la articulación con la memoria pone en evidencia la carga medieval que trazó una línea entre el pasado, el presente y el futuro. En tanto, en el Renacimiento (en los albores de la modernidad) gracias a la imprenta y a las medidas de nacientes Estados europeos con el arte y la construcción de monumentos, la memoria adquirió inusitado ímpetu.

De cualquier manera —según Cuesta (2015)—, los cambios propios de la edad moderna impusieron una aceleración de la experiencia histórica que contribuyó a alterar las formas de pensamiento y representación del tiempo, propio de la memoria. Además, el deseo de cientificidad de la nueva época va a posicionar la historia como saber legítimo para construir el pasado, especialmente nacional. Para el autor,

cuando en el siglo XIX, la historia se convierte en una ciencia y los historiadores en oficiantes de una disciplina reglada, los lazos entre memoria e historia se romperán de manera más expresiva y sistemática, ya que el método histórico trata de asimilarse a una ciencia donde reina la razón como facultad principal. (Cuesta, 2015, p. 52)

Empero, la historia se convierte en la inventora de tradiciones y memorias plasmada en patrimonios nacionales comunes, con la función de generar unidad y proyectos gloriosos.

Ahora bien, en el siglo XX, Maurice Halbwachs y Walter Benjamin son considerados por muchos como los autores que reviven el interés por la memoria. Aunque con orientaciones distintas, estos personajes dejan una impronta imborrable en los estudios contemporáneos. El trasfondo de esta irrupción lo constituye el creciente escepticismo de finales del siglo XIX y principios del XX, respecto a las promesas fallidas de la Ilustración y las expectativas de progreso incumplido que la sociedad y el racionalismo ofrecieron al mundo. Halbwachs

(2004a) (sociólogo de estirpe durkhemiana), instauro el concepto de ‘marcos sociales de la memoria’ (2004b) para referirse al hecho de que toda memoria individual se hace en medio de contextos sociales y recuerdos compartidos sin los cuales no es posible. Para este autor, toda memoria es ‘colectiva’, en tanto ocurre en un espacio social conjunto, que si bien retoma elementos del pasado, solo sucede en función de los intereses del presente, en sus palabras “el pasado, en realidad, no se manifiesta tal cual es y todo parece indicar que no se conserva, sino que es reconstruido desde el presente” (Halbwachs, 2004b, p. 10).

Los marcos sociales —a los que este sociólogo dedicó decenas de páginas— corresponden a aquellos que proporciona la familia, la clase social y la sociedad religiosa, que en común representan los cuadros o esquemas de interpretación y recuerdo en los cuales las personas se desenvuelven y piensan.

En una obra posterior titulada *La memoria colectiva*, Halbwachs (2004a) afina la relación de la memoria individual y la colectiva, así como la distancia entre memoria e historia. En efecto, a partir de las nociones de ‘memoria histórica’ y ‘memoria colectiva’, en la que la segunda supone una recomposición mágica del pasado, ya que “la historia comienza en el punto donde termina la tradición, momento en que se apaga o se descompone la memoria social” (Halbwachs, 2004a, p. 80). Así, la historia (que es una sola), emerge cuando la memoria pierde las imágenes y los sentimientos del grupo de referencia para dejarlos fijados por escrito. Dicha historia es de interés para círculos reducidos de eruditos. En cambio, la memoria es una corriente de pensamiento continuo y vivo en la conciencia de un grupo, que pervive mientras este mantenga existencia: “toda memoria colectiva tiene como soporte un grupo limitado en el espacio y en el tiempo” (Halbwachs, 2004a, p. 85).

Así, pues, según Halbwachs (2004a; 2004b) mientras que la historia enfatiza en las diferencias y en las discontinuidades, la memoria lo hace en las similitudes y en lo que permanece, ya que el grupo siempre tiende a perpetuar los sentimientos para garantizar su cohesión; aquí la memoria se entiende como una mirada al colectivo desde dentro.

Desde el anterior horizonte se le adeuda a Halbwachs (2004a; 2004b) la importancia de las representaciones colectivas al momento de descifrar recuerdos individuales. También detalles de la legendaria tensión entre historia y memoria que aún perdura en los análisis de las ciencias sociales, y la importancia de las construcciones de los grupos de distinto orden como generadores y transmisores de recuerdos. Es decir, por encima de las memorias individuales ciertas colectividades cuentan con un reservorio de remembranzas acumulados y compartidos que los identifican y que heredan consciente o inconscientemente a sus miembros. Además, este autor recalca el carácter activo de la memoria, en el sentido de reconocer que los recuerdos se reconstruyen desde el presente, pues “la

selectividad de la memoria no es otra cosa que la capacidad de ordenar el sentido del pasado en función de las representaciones, visiones del mundo, símbolos o ‘nociones’ que permiten a los grupos sociales pensar el presente” (Halbwachs, en Lavabre, 1998, p. 8).

Pasando a otro autor, según Erll (2012), el alemán Aby Warburg, también para la década de 1920 del pasado siglo, hace interesantes aportes a la conceptualización de la memoria. Este historiador del arte, pionero de los estudios culturales, consideró que el retorno de ciertas formas artísticas no proviene tanto de la genialidad de algunos personajes, sino de la fuerza de símbolos culturales preexistentes para accionar el recuerdo: “el símbolo es un *acervo de energía* cultural. La cultura reposa en la memoria de los símbolos. De esta manera, Warburg diseñó un concepto de la memoria visual colectiva. Llamó a esta memoria, entre otras denominaciones, *memoria social*” (Erll, 2012, p. 26).

Warburg trabaja las transformaciones y las permanencias de la memoria social a través del arte que, según él, son propias de cada época y lugar. A pesar de no desarrollar una obra teórica centrada en el concepto, sus contribuciones legan la importancia de la exteriorización y objetivación cultural como crisoles de la memoria (Mendlovic, 2014). Este aspecto (sumado a las contribuciones de Halbwachs), afianza la idea sobre el carácter social del recuerdo, lejos de cualquier consideración genética o biologicista tan en boga para las primeras décadas del siglo XX. Por otro lado, este abordaje desde el arte marca la pauta clave para la contemporaneidad en el sentido de inaugurar la potencia del carácter interdisciplinar de los estudios de la memoria, por cuanto ella “solo se puede aprehender por medio de una *metodología que trascienda los límites de las disciplinas*” (Warburg, en Erll, 2012, p. 29).

Otro autor francés que abordó juiciosamente el concepto de memoria fue Pierre Nora (1998). En un contexto histórico de mediados de siglo marcado por nuevas urgencias, el autor entiende la memoria fundamentalmente como sus ‘lugares’. Preocupado por instaurar referentes abstractos que fungieran como guardianes de la identidad nacional (en un medio capitalista industrial cambiante y convulsionado, que aceleradamente enterraba antiguas estructuras y pautas de comportamiento) concretamente el autor se centra en

el conjunto de lugares donde se ancla, condensa, cristaliza, refugia y expresa la memoria colectiva [...] y toda unidad significativa, de orden material o ideal, de la cual la voluntad de los hombres o el trabajo del tiempo ha hecho un elemento simbólico del patrimonio memorial de cualquier comunidad. (Nora, en Montaña, 2008, pp. 166-167)

Dicho interés se explica precisamente por el declive de la memoria nacional francesa que dejaba de ser testimonio vivo y se confinaba en la disciplina histórica y en ciertos lugares; y, que provocaba un nuevo tipo de conciencia nacional

“que vive con dolor su pérdida de poder, hacia arriba y hacia abajo, la desaparición de la ecuación revolucionaria y nacional” (Nora, 1998, p. 24).

La memoria, concretada por este pensador para el territorio francés ya no es nacional, es más bien fragmentada, parcial; por ello los ‘lugares de la memoria’ representan la nueva forma de recuperar lo perdido. Los archivos, la literatura, las frases populares, las estatuas y los monumentos, los mitos, ciertas gestas deportivas, la bandera, el himno, los héroes, entre otros, señalan, para Nora (1998), aquellos íconos de la memoria susceptibles de ser analizados para “devolver al tema su cariz originario, evidenciar lo que cada elemento comporta del conjunto y lo que implica de la identidad global” (p. 21).

Por otro lado, la oposición entre memoria e historia se hace más grande con este autor, por cuando esta última tiene la función de desacralizar y filtrar la primera, de historizarla y evidenciar sus posibilidades de emergencia, transformación y olvido. En tanto el pasado deja de ser vivido por las personas, entra la historia como reconstrucción de lo que ya no es, de lo que fue (Nora, 1998).

De este historiador queda la relevancia del concepto de ‘lugares de memoria’, entendidos como símbolos aglutinadores de identidad grupal y “destinados a desentrañar la dimensión rememoradora de los objetos, que pueden ser materiales, pero sobre todo inmateriales” (Nora, 1998, p. 32). Este aspecto será retomado desde entonces por los estudiosos sobre la memoria y permite reconocer la relación entre datos del pasado y usos y reconstrucciones en el presente, donde ciertos símbolos son indicadores o pistas de una trayectoria mayor. Otro aporte notable del autor lo configura el resaltar la ‘plasticidad’ y maleabilidad de la memoria, en el sentido en que esta se adapta a múltiples circunstancias, objetos y sentidos, pues “la memoria es lo que se hace de ella” (Nora, 1998, p. 27). Dicha condición de adaptación va a ser clave para comprender los usos y abusos a los que se ha sometido a lo largo del tiempo. Pues no solo es funcional para innumerables fines, sino que actores —con frecuencia contradictorios— la calzan a su medida para revindicar peticiones e intereses particulares.

Por otro lado, Aleida y Jan Assman (en Mendlovic, 2014) postulan una distinción entre ‘memoria comunicativa’ y ‘memoria cultural’. Para estos autores, la primera tiene que ver con los contactos informales y poco estructurados que suceden en los intercambios cotidianos, propios de la vida de las personas. Por tanto, son limitados y contingentes, mientras la memoria cultural implica una conciencia e intencionalidad de transformar el pasado. La memoria cultural, cercana a la disciplina histórica, presenta “una cualidad atemporal, abstracta, sacra, solemne y estable que rebasa el nivel orgánico y presente de la memoria comunicativa, se liga a las identidades grupales y se instala en los ámbitos colectivo-institucionales” (Assman, en Mendlovic, 2014, p. 302).

Estos autores consideran que la memoria colectiva se objetiva en celebraciones presididas por especialistas o personas con jerarquía social reconocida. Además, sus objetos de estudio son hechos míticos que son percibidos por el grupo como acontecimientos fundantes. Este tipo de memoria cumple varias funciones, entre ellas: pivote para armar la identidad y para permitir el reconocimiento interno y externo del grupo; elemento de constructo retrospectivo; modelación a partir de la continuidad de sentido; institucionalización en el sentido de establecer jerarquías y roles; y deber moral con determinadas obligaciones para quienes se vinculan a este tipo de recuerdo.

Para Aleida Assmann (en Erll, 2012) existe una diferencia entre la memoria como *vis* y la memoria como *ars*, es decir, entre la memoria como técnica o arte de almacenar información y la memoria como repositorio de saber con posibilidades de ser evocada en diferentes circunstancias. Esta última, la memoria como *vis*, “siempre implica también olvidar, pues de la abundancia de aquello por recordar solo se pueden elegir unos pocos elementos que estén en consonancia con la situación actual” (Assman, en Erll, 2012, p. 41). Este tipo de memoria corresponde a la que aparece ante la crisis de la modernidad y los consecuentes esquemas de rememoración y aglutinamiento social que le eran característicos.

Continuando con esta revisión, Paul Ricoeur (2000) hace una importante contribución a la conceptualización de la memoria en un esfuerzo por diferenciarla, pero a la vez emparentarla con la historia. Para Ricoeur (2000), ambas conceptualizaciones son formas de representación del pasado. La primera tiene la función de fidelidad, la segunda de veracidad. Según el autor, son dos regímenes distintos que no se oponen, sino que se complementan. La memoria es la matriz de la historia en tanto modo primario de representación del pasado, pero la historia es crítica por naturaleza con la memoria. La asume como objeto de sus investigaciones pues se atiene a las huellas y a las pruebas documentales. En ese sentido, la historia reconoce tres fases: documental (que somete a prueba el testimonio-memoria), explicativa-comprensiva y representativa (que expone por escrito los resultados).

Ciertamente, Ricoeur (2000) realiza una de las más completas y profundas revisiones sobre los usos de la memoria en occidente. Alerta sobre ciertos abusos que se dan en el complejo proceso del recuerdo individual y colectivo; aspecto central para las posteriores pesquisas que se hacen sobre la memoria social. En primer lugar, el filósofo menciona la ‘memoria impedida’, que se refiere a una forma de respuesta a los traumatismos colectivos y a las heridas de un grupo. Sobre todo, propio de las historias nacionales preñadas de violencia y frente a las cuales se impone el duelo y la rememoración. En este tipo de memoria (utilizando categorías freudianas), sucede una patología que no es capaz del duelo, en una especie de repetición constante del pasado doloroso que obstruye la crítica. Para el autor, “la noción de objeto perdido encuentra

una aplicación directa en las ‘pérdidas’ que afectan también al poder, al territorio, a las poblaciones que constituyen la esencia del Estado” (Ricoeur, 2000, pp. 107-108).

La ‘memoria impedida’ se puede dar por déficit o por exceso, es decir, esta memoria-repetición puede darse en quienes rehúyen del recuerdo traumático por diferentes razones o en quienes “la cultivan con delectación melancólica” (Ricoeur, 2000, p. 108). Unos se sienten a gusto en medio de su vorágine, a otros les da miedo ser devorados por ella y prefieren huir.

La segunda clase de abuso consiste en la ‘memoria manipulada’. Aquí, el filósofo francés menciona los excesos que suceden por los abusos de poder. En concreto, se refiere a la instrumentación de la memoria. Dependiente del problema de la identidad colectiva, el recuerdo exclusivo y exagerado sobre ciertos aspectos, así como la promoción del olvido de determinados acontecimientos, constituyen las dos caras de la manipulación. Esta maniobra implica un asunto ideológico y comporta tres niveles operativos: distorsión de la realidad, legitimación del sistema de poder e integración del mundo en sistemas simbólicos.

De acuerdo con lo anterior, dice Ricoeur (2000) “los recursos de manipulación que ofrece el relato se hallan movilizados fundamentalmente en el plano en que la ideología actúa como discurso justificativo del poder, de la dominación” (p. 115). Y sigue, “en este plano aparente, la memoria impuesta está equiparada por una historia ‘autorizada’, la historia oficial, la historia aprendida y celebrada públicamente” (p. 116). Esta memoria ejercida —que según él— es la enseñada en las escuelas, ensalza las gestas supuestamente fundadoras de la identidad común para cerrar el relato que legitima el poder con la historia enseñanza, la historia aprendida y la historia celebrada, de manera que “un pacto terrible se entabla así entre rememoración, memorización y conmemoración” (p. 116).

El tercer nivel que se menciona es el de ‘memoria obligada’. Para Ricoeur (2000), esta memoria refiere básicamente a la justicia, en tanto retrotrae el valor ejemplarizante del recuerdo y transforma la memoria en proyecto, en imperativo. Adicionalmente, irrumpe aquí el concepto de deuda, ya que “debemos a los que nos precedieron una parte de lo que somos” (Ricoeur, 2000, p. 120). En este sentido, el abuso se da cuando se monopoliza el recuerdo de las víctimas en una especie de frenesí de conmemoración, o cuando se da una obsesión conmemorativa —evocando el trabajo de Nora (1998)— que consiste en solo recuperar tradiciones muertas o retazos desarticulados del pasado.

Entre otras cosas, Ricoeur (2000) deja a los estudios contemporáneos un potente arsenal para alertar respecto a los abusos de la memoria. Sobre todo, aquellos que provienen del poder y que buscan impedirla, manipularla u obligarla,

mediante sofisticados y rentables mecanismos ideológicos; cuyo resultado siempre resulta en patologías sociales que niegan la asimilación adecuada y positiva de ciertos pasados dolorosos.

En otro sentido y en un contexto más reciente, para Huyssen (2002), la ‘globalización de la memoria’ permitió que el Holocausto se posicionara como un núcleo universal en las evocaciones sobre la memoria en tanto pasado traumático, pues aquel terrible hecho fungió de filtro para ponderar otras tragedias en todo el orbe. Lejos de juicios morales, para este autor “esa cultura de la memoria viene surgiendo desde hace bastante tiempo en esas sociedades por obra del *marketing* cada vez más exitoso de la industria cultural occidental” (Huyssen, 2002, p. 19). Lo que hizo que muchos hechos de violencia, genocidios y violaciones de los derechos humanos de carácter local fueran reconocidos y denunciados a lo largo del mundo y se establecieran juicios y comisiones de la verdad. Aunque, a su vez, este impacto mediático y la difusión por las pantallas del orbe de estos hechos hicieron demasiados recortes de la realidad, la fragmentaron y se saltaron la complejidad de estos fenómenos. Esta contradictoria simbiosis hace que se asista hace algunos años a “la enorme influencia de los nuevos medios como vehículos de toda forma de memoria” (Huyssen, 2002, p. 25).

Ciertamente, este pensador considera que “no existe un espacio puro, exterior a la cultura de la mercancía, por mucho que deseemos que exista” (Huyssen, 2002, p. 25). Puesto que la dinámica de globalización de la memoria es un hecho social inevitable que vuelve estériles las discusiones sobre la oposición entre memorias reales y memorias falsas, entre memorias como entretenimiento y memorias históricas. Unas y otras circulan en las mismas plataformas, aspecto que, no obsta para hacer críticas y denuncias sobre abusos de la memoria.

Las pulsiones contemporáneas sobre el reinado de lo virtual, la hegemonía de la globalización de la tecnología y el miedo a la incertidumbre que provoca la búsqueda de anclajes espaciales y temporales, explican este *boom* de la memoria y hacen parte de las tesis centrales que el autor defiende. Estas marcan una importante tendencia en los debates actuales sobre el qué y el cómo recordar, a propósito de la difusión de muchas tragedias pasadas por los medios de comunicación masiva. Así, desde Huyssen (2002) nos queda clara la importancia de los medios tecnológicos para difundir las múltiples narrativas sobre hechos socialmente dolorosos en la actualidad, y el cuidarse de las dicotomías para juzgar el efecto de esta difusión en el posicionamiento de las memorias sociales contemporáneas.

Otro cariz que irrumpe en las reflexiones sobre la memoria tiene que ver con la ‘memoria y el olvido’, que ya había planteado Ricoeur (2000). Para Todorov (2013) no existe oposición sino complementariedad entre los dos términos, pues una memoria absoluta es un imposible y ella realiza una selección de



hechos, un recorte que inevitablemente implica olvidos. Más aún, para el autor, “la memoria es el olvido; un olvido parcial y orientado en una dirección, un olvido indispensable” (Todorov, 2013, p. 4). Según este filósofo, ninguno de los dos extremos es preferible al otro, depende de las circunstancias y las condiciones históricas. A su vez, siendo la recuperación del pasado un imperativo democrático, no puede convertirse en deber ya que “el derecho al olvido también existe” (p. 4). En lo individual, cada uno tiene el derecho de decidir, pues para muchas víctimas de regímenes autoritarios el olvido de experiencias tormentosas es la única garantía de sobrevivencia.

En la vida pública también se puede preferir el olvido, pero lo que no es tolerable es el olvido impuesto, que finalmente impide vivir conscientemente el presente. Los regímenes autoritarios, equivocadamente se abrogan el derecho de seleccionar qué recordar y qué olvidar ante lo cual se afirma que “no corresponde a la ley contar la historia” (Todorov, 2000, p. 14). Cual tarea psicoanalítica, los olvidos reprimidos requieren ser recuperados y transformados en memoria viva, para que no ordenen el presente de manera oculta y permitan poder caminar en la vida.

Finalmente, para el autor búlgaro, contra la repetición hueca de la consigna ‘no hay que olvidar’, la memoria sobre las heridas del pasado solo tiene sentido para estar atentos a situaciones parecidas en el presente, no para solazarse en la comprensión de aquellos hechos trágicos. En sus palabras,

aquellos que, por una u otra razón, conocen el horror del pasado tienen el deber de alzar su voz contra otro horror, muy presente, que se desarrolla a unos cientos de kilómetros, incluso a unas pocas decenas de metros de sus hogares. Lejos de seguir siendo prisioneros del pasado, lo habremos puesto al servicio del presente, como la memoria —y el olvido— se han de poner al servicio de la justicia. (Todorov, 2000, p. 37)

El último autor de este recorrido, que hace puente con el siguiente capítulo es Walter Benjamin (2005) quien según Cuesta (2015), estableció múltiples vasos comunicantes entre historia y memoria en una lógica muy distante de las pretensiones académicas de sus predecesores; el propósito era el despertar

de una conciencia crítica que rescata el pasado ausente, el pasado ignorado de los vencidos, de modo que el tiempo pretérito deja de ser un depósito inerte de experiencias y hechos y se convierte en un objeto de confrontación dialéctica con el presente. (Cuesta, 2015, p. 70)

Para el pensador alemán, el pasado se convierte no en aquel lugar que hay que visitar o del que meramente hay que extraer enseñanzas para el presente, sino en un instrumento de redención que aviva la esperanza, así



la memoria, en efecto, no es un pasivo y mero recordar el pretérito, es un acto que conmueve y mueve, es, siguiendo la distinción aristotélica entre *mneme* (acordarse pasivamente) y *anamnesis* (poner la intención de recordar), un ir a buscar el recuerdo. (Cuesta, 2015, p. 73)

Con el trasfondo de la idea de tragedia que reviste el progreso moderno y contra toda idea romántica de feliz porvenir, Benjamin (2005) cree que el ejercicio de recuerdo que vale la pena es aquel comprometido con los vencidos, ocultos por la historia y la tradición. Para este autor, no existe escritura neutra pues “los dominadores en un determinado momento son los herederos de todos los que alguna vez vencieron en la historia. La empatía con el vencedor beneficia siempre a los dominadores del momento” (Benjamin, 2005, p. 55).

Esta última acepción de la memoria, cargada de subjetividad y con explícitos intereses políticos, si bien altera la presentación cronológica de los autores referenciados, anuncia el sentido y la orientación que tendrá la vertiente dominante de la memoria social en América Latina. Al tenor de las dinámicas sociales y las transformaciones que las ciencias sociales tienen en este continente a finales del siglo XX, se encuentran aspectos que darán renovados contenidos a los usos de la memoria en un puente fecundo con la tradición europea, pero con nuevos e inquietantes matices.

## Debates latinoamericanos sobre la memoria

Según Jelin (2004) el aporte de las luchas feministas y por los derechos humanos marca el tiempo y la forma de cómo el tema de la memoria irrumpe en la agenda social y académica de América Latina. Para la socióloga, los años sesenta del siglo XX estuvieron determinados por las preocupaciones en torno a la dependencia y a los afanes por la modernización en la región. A su vez, los debates políticos sobre la marginalidad y el auge de movimientos sociales que señalaban las contradicciones del capitalismo permitieron plantear temas emergentes en el debate público desde el marxismo. Al lado de estos fenómenos —para la autora— la represión y las dictaduras del Cono Sur alteraron el panorama político nacional e internacional, así “la instauración del terrorismo de estado y la represión ilegal motivaron la mirada del mundo sobre la región, y provocaron cambios significativos en los modelos y marcos para interpretar lo que estaba ocurriendo” (Jelin, 2004, p. 94).

En sintonía con lo anterior, Sánchez (2019) cree que en Colombia “al final de la década de los setenta ya había prácticas sistemáticas de memoria, sin que se les llamara así, y sin que fueran consideradas aún como un tema en sí mismo” (p. 15).<sup>6</sup>

---

6 Asimismo, considera que hay tres momentos en este trasegar de la memoria: un primer momento de tono militante con aliados internacionales como Amnistía Internacional y con el

La represión en América Latina hizo que activistas internacionales y grupos a favor de los derechos humanos (especialmente de familiares y de mujeres), aparecieran como actores de denuncia; más allá de los tradicionales esquemas de lucha de clases o de iniciativas de liberación nacional propios de la época. Este giro en las reivindicaciones sociales no solo se centró en el rechazo a la violencia estructural como forma de combate, también se extendió a otras reivindicaciones como los derechos indígenas o la situación de las mujeres, entre otros asuntos.

Para los años ochenta, continúa Jelin (2004), la idea de democracia se asumió como oposición a las dictaduras y al autoritarismo. Las formas de protesta y descontento social no se tramitaron a través de los medios institucionales, sino que formas de acción colectiva proliferaron en múltiples escenarios a la vez que se hicieron visibles otros actores desconocidos hasta entonces, como colectivos urbanos, generacionales, étnicos, sexuales, etcétera. Este contexto explica que para la década de 1990 el concepto de ‘memoria social’ aglutine los consensos nacionales e internacionales en torno a la democracia; entendida como régimen no dictatorial y sin impunidad hacia el pasado. Para la académica,

la memoria y el olvido, la conmemoración y el recuerdo, se tornan cruciales cuando se vinculan a acontecimientos traumáticos de carácter político y a situaciones de represión y aniquilación, cuando se trata de profundas catástrofes sociales y situaciones de sufrimiento colectivo. En lo individual, la marca de lo traumático interviene de manera central en lo que el sujeto puede y no puede recordar, silenciar, olvidar o elaborar. En un sentido político, las “cuentas con el pasado” en términos de responsabilidades, reconocimientos y justicia institucional se combinan con urgencias éticas y demandas morales. (Jelin, 2004, p. 102)

A su vez, el final del pasado siglo se reclamaba por parte del neoliberalismo, cierta ‘normalidad’ política en todos los países para facilitar la injerencia económica de las potencias (que se podía complicar en contextos dictatoriales), de manera que las elecciones democráticas permitieran cierta seguridad jurídica a los inversiones de capital. Así, la importancia de los derechos humanos y el rechazo a los autoritarismos se convirtieron en el clima internacional que no solo quitó respaldo a los dictadores —que ya no era funcional al mercado

---

Estado como enemigo; un segundo momento, a fines de los años ochenta, de diálogo entre organizaciones sociales y la institucionalidad, cuando el Estado ya no es enemigo sino recurso instrumental en la promoción de derechos humanos, donde es clave la asunción de agentes oficiales como perpetradores de la criminalidad; y un tercer momento en el que “el Estado entra como socio de las organizaciones sociales en la producción de memoria. Del antagonismo, pasando por la instrumentalización, a la asociación de esfuerzos, se articula todo un proceso de maduración y de conquistas sociales, mediado por una afirmación explícita de autonomía de las instancias productoras de memoria frente al Estado” (Sánchez, 2019, p. 17).

internacional<sup>7</sup> —, sino que alentó el discurso de los derechos, las libertades y la democracia. En este nuevo escenario se reclamaban “países y gobiernos normales que llevaran adelante las tareas ligadas a la eficiencia económica en clave global (Jelin, 2017, p. 51).

Adicionalmente, las luchas por el pasado se convirtieron en un campo clave de confrontación política. También de investigación social, especialmente interdisciplinar, por cuanto requería de la complementariedad de enfoques y disciplinas dada la enorme complejidad de su objetivo y la fuerte carga subjetiva que implicaba su estudio. De esta forma, la memoria refirió a la temporalidad de los fenómenos sociales que suceden en este intervalo entre pasado, presente y futuro; allí donde se intersecan lo que fue con lo que será o con futuros posibles. Para la autora, “ubicar temporalmente a la memoria, significa hacer referencia al ‘espacio de la experiencia’ en un presente. El recuerdo del pasado está incorporado, pero de manera dinámica, porque las experiencias ya incorporadas pueden modificarse con el tiempo” (Jelin, 2004, p. 103).

Esta idea de memoria surge de la confluencia de intereses académicos y activismo social, bajo el imperativo que ese pasado trágico ‘Nunca más’ se vuelva a dar. Así, la memoria aparece como la garante de que ciertos hechos no se repitan. Para la socióloga,

surgen entonces iniciativas y emprendimientos públicos para registrar, para marcar y conmemorar: memoriales, monumentos y recuperación de marcas territoriales, conmemoraciones en fechas significativas, recuperación y organización de archivos documentales, producciones literarias y artísticas, literatura y cine testimonial o documental, etc. (Jelin, 2004, p. 104)

También se empieza a dar la inclusión de estas memorias en las políticas educativas, los textos escolares y los planes de estudio de las instituciones escolares. Para Sánchez (2019), en el caso colombiano este momento refleja la fase donde el Estado deja de ser adversario declarado, y los asuntos de la memoria adquieren un carácter más institucional que convoca a muchos más sectores de la sociedad, que se manifiesta incluso en leyes y órganos oficiales. En palabras del autor,

de la emergencia de los ejercicios de memoria por parte de las víctimas hemos pasado a la constitución de un campo más amplio y estructurado: con participación de diferentes sectores de víctimas, diferentes actores (actores armados, perpetradores), diferentes recursos y lenguajes (centros de producción y circulación de memoria), diferentes discursos, diferentes modos de asociación y diferentes lugares institucionales. Este cuarto momento está caracterizado entonces, por la

---

7 En la década de 1990 son célebres los juicios internacionales a dictadores del Cono Sur, pese a que algunos ya llevaban lustros en el poder.

presencia de una pluralidad de memorias. No solo las víctimas enuncian su memoria, sino todos los afectados, incluidos los combatientes. Nadie niega la importancia de la memoria. Empero, es un momento de intenso debate, puesto que cada cual desea que su memoria se enuncie a costa de la de los otros. (Sánchez, 2019, p. 133)

En este contexto surge una connotación importante para esta forma de recuerdo: las ‘luchas por la memoria’. Estas se constituyen en el escenario político en el que se enfrentan distintas memorias o versiones sobre el pasado en cuestión. Así, las desavenencias en torno a personajes, lugares, periodos históricos y categorías para nombrar acontecimientos son la cotidianidad en las discusiones sobre la memoria social del continente, en la que los compromisos y subjetividades de intelectuales y políticos entran permanentemente en juego, “colocando en la esfera pública del debate sus lecturas e interpretaciones, en función de sus compromisos emocionales y políticos con el pasado y el futuro” (Jelin, 2017, p. 15).

También, la centralidad de las víctimas en este movimiento es clave. Ciertamente, en tanto sujetos directamente afectados por la violencia pueden procurar distintos niveles de protagonismo: como influenciadores de las versiones de la historia oficial o subalterna; como guardianes de relatos invisibilizados y ocultados; como parte en las demandas por reparación; como la ‘conciencia’ de grupos o colectivos; como gestores ‘auténticos’ de conmemoraciones, monumentos o museos; como modelo de aprendizajes ejemplares, etcétera.

En ese sentido, la autora argentina aporta varios elementos y refuerza otros, en la larga caracterización que en el presente capítulo se viene haciendo en torno a la memoria social. Primero, que la memoria

no es el pasado, sino la manera en que los sujetos construyen un sentido del pasado, un pasado que se actualiza en su enlace con el presente y también con un futuro deseado en el acto de rememorar, olvidar y silenciar (Jelin, 2017, p. 15)

También que la memoria pasa por la experiencia los sujetos que deciden ejercerla. Esto quiere decir —por sus marcas biográficas e historias de vida—, que se trata de identificar que la realidad presente y las expectativas de futuro delimitan el qué y cómo recordar. Finalmente, menciona la trascendencia de los llamados ‘vehículos de la memoria’, “tales como libros, museos, monumentos, películas o libros de historia y también se manifiesta en actuaciones y expresiones que, antes que representar el pasado, lo incorporan performativamente” (Jelin, 2003, p. 42). Estos vehículos tienen deliberadamente tres tareas: la propensión de justicia, el reconocimiento y la intención educativa hacia el futuro. Vivencias y objetos que son susceptibles de entrar en conflicto con otras voces y memorias que guardan la esperanza. También de ser guardianes legítimos del pasado, ya que la misma

historia y la misma supuesta verdad cobra tantos sentidos como contextos, grupos y personas lo invocan.

Por otra parte, para el contexto chileno Nelly Richard (2017) ahonda en la importancia de los lugares de la memoria y de su análisis desde horizontes culturales; núcleos que permiten ahondar en las fragilidades de los pasados traumáticos. Para la autora, se impone un llamado de atención a los actuales intentos por capturar la memoria desde intereses estatales y del mercado. Los cuales, en nombre de la conciliación social y la democracia, banalizan los dolores pretéritos en favor de una supuesta armonía política. En concreto, para la autora, pensando en la posdictadura chilena,

la retórica del consenso decretó que ya nada intolerable, nada insufrible, debía echar a perder el ánimo de querer facilitar la reconciliación de la sociedad. Gracias a palabras sin emoción ni temblor, los significados políticos de la memoria en la transición se volvieron inofensivos. (Richard, 2017, p. 16)

Los responsables y las tragedias del pasado (así como el deber de olvidar) jalonan las dinámicas en el abordaje de la historia reciente en el continente, regentada por gobiernos que quieren calmar los ánimos llamando a la unidad nacional para mirar entusiastamente al futuro. Para Richard (2017), esta presión institucional sobre el ablandamiento de la memoria social curiosamente coincide con “muchas subjetividades cansadas del disciplinamiento heroico del maximalismo combatiente que ayer les exigía fidelidad” (p. 18). Estas subjetividades hoy optan por atrincheramientos individualistas a causa de reiteradas derrotas, ante el declive de lo colectivo y los alinderamientos con el espíritu neoliberal que frente a problemas estructurales promueve soluciones individuales (Beck, 1998).

En este nuevo giro que toma la memoria sucede algo que Richard (2017) denomina ‘sacralización de las víctimas’. Esto es, son contempladas en su exterioridad sin conexiones con la actualidad y vaciadas de su dimensión política (por lo menos para la realidad de su país después de la dictadura), como paliativo ante un presente carente de figuras ejemplares y de proyectos políticos alternativos con posibilidades de victoria.

La crítica a los usos de memoria que analiza Richard (2017) se centra, en el caso de los museos, los parques de la memoria, las notas de prensa, el cine, la televisión entre otros recursos simbólicos y lenguajes estéticos. Estos elementos dan cuenta de pactos sociales para asumir de determinada forma ciertos pasados dolorosos; aspecto que pone de relieve de nuevo la trascendencia de las plataformas comunicativas y especialmente de la globalización en las discusiones actuales sobre la memoria social (Huyssen, 2002) articulado con los esfuerzos manipuladores de la memoria (Ricoeur, 2000).

## Síntesis clave para entender la memoria social

En el marco del recorrido hecho a lo largo de estas páginas sobre el concepto de memoria y específicamente sobre memoria social, vale destacar algunas características de esta desde una perspectiva contemporánea. Esto con el ánimo de hacer un aporte-síntesis que posibilite abordajes analíticos en estudios situados, tal como la presente investigación. Para ello se han realizado tres agrupaciones que están esquematizadas en la tabla 1.

**Tabla 1.** Tendencias teóricas sobre la memoria

¿Cómo funciona la memoria social?	¿Quién produce la memoria social?	¿Qué usos tiene la memoria social?
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Luchas por la memoria</li> <li>• Lugares de la memoria</li> <li>• Emprendedores de la memoria</li> <li>• Encuadres de la memoria</li> <li>• Vehículos de la memoria</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Encuadres de la memoria</li> <li>• Memoria y víctimas</li> <li>• Memoria oficial</li> <li>• Memoria emblemática</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Memoria y olvido</li> <li>• Memoria y silencio</li> <li>• Memoria literal y memoria ejemplar</li> <li>• Globalización de la memoria</li> </ul>

Fuente: elaboración propia.

Esta clasificación solo opera con fines comprensivos, en el sentido de que pretende un tipo de agrupamiento de acuerdo con el criterio de cierta homología semántica acorde con las connotaciones aportadas por los autores referenciados. Queda por demostrar su utilidad en estudios empíricos o situados, por tanto, al no desconocer las complejidades de la memoria social, algún ítem destacado de la memoria en este esquema puede funcionar en otras columnas o en varias a la vez.

En primer lugar, existe un conjunto de aportes que han teorizado respecto a ‘quién produce la memoria social’. En tanto que, se les asigna a ciertos contextos un factor de posibilidad y a actores sociales un protagonismo, como fabricantes o gestores autorizados y recurrentes de tal memoria; así como las características que permitan reconocer su asimilación por parte de grupos sociales. Ejemplo de ello es que los ‘encuadres de la memoria’ permiten posicionar la llamada ‘memoria emblemática’, cuya capacidad de difusión por parte de poderes estatales (‘memoria oficial’) o grupos subalternos (‘memoria de las víctimas’) da cuenta de los núcleos de creación o de reacción a la misma.

Respecto a los ‘encuadres de la memoria’ en tanto concepto productor de la memoria, representa las versiones legítimas y socialmente aceptadas acerca de acontecimientos del pasado; versiones en las que se inscriben las memorias individuales. Esta idea —propia de Halbwachs (2004b)—, ayuda a entender que existen representaciones o imaginarios colectivos que perviven a las fugaces existencias personales. Asimismo, que sirven de vínculo grupal y, por tanto, como vector de identidad marca la distancia con otras formas de adscripción

y de versión posible de tradición. Este encuadre o marco social de la memoria, funciona hacia adentro expandiendo un discurso común de lo que el grupo ha sido, aspecto que se cruza con la idea de ‘memoria oficial’ (Mendlovic, 2014). En efecto, los recuerdos compartidos no son neutros, sino una construcción social facturada desde posiciones de poder con la capacidad de imponer significados y sellar recuerdos. A no ser que el marco social específico se erija desde un lugar subalterno o crítico que defina como uno de sus rasgos específicos precisamente la distancia con el poder del Estado o contra el autoritarismo en todas sus modalidades; caso de los movimientos sociales o de resistencia, la mayoría de ‘encuadres sociales’ aceptados y divulgados, que manejan una simpatía tácita o manifiesta hacia la memoria oficial.

En la anterior línea también se podría ubicar la ‘memoria emblemática’ (Jelin, 2003), que expresa el sustrato de la memoria oficial. Ciertamente, en la medida en que ofrece el esquema interpretativo no solo para supuestamente entender en forma correcta el pasado, sino para digerir las digresiones o elementos emergentes que queden dispersos. Según Stern (2002) la memoria emblemática

es una gran carpa en que hay un show que se va incorporando y dando sentido y organizando varias memorias, articulándolas al sentido mayor. Este sentido mayor va definiendo cuáles son las memorias sueltas que hay que recordar, dándoles la bienvenida a la carpa y su show, y cuáles son las cosas que mejor es olvidar o empujar hacia los márgenes. (p. 4)

Este tipo de memoria propende por asimilar y reducir las memorias no oficiales y subalternas, limándoles aquello que las pueda hacer nocivas o peligrosas para la versión oficial e integrándolas en un relato mayor que se vende como plural e incluyente.

El segundo grupo que aglutina las características mencionadas de la memoria social, compete a sus formas de funcionamiento y sus características específicas, destacando en ellas su carácter interesado y no neutral (‘luchas por la memoria’), su tendencia por materializarse en objetos y símbolos (‘lugares de la memoria’), y su afán de legitimación por medio de intérpretes autorizados (‘emprendedores de la memoria’) e instrumentos adecuados de difusión (‘vehículos de la memoria’).

Las batallas o ‘luchas por la memoria’ (Jelin, 2017), denotan que las memorias se configuran en plural y que ellas son regentadas por grupos y personas con intereses y visiones políticas que con frecuencia entran en conflicto con otras posiciones dado su marcado acento conflictual. Ello explica el carácter polémico del término memoria, y revela con fuerza su dimensión política. Puesto que, un mismo hecho del pasado puede ser reivindicado por diferentes actores de manera antagónica. En efecto, los debates jurídicos por establecer



responsables, discusiones en los medios de comunicación por definir conceptos y periodos determinados, versiones encontradas por ubicar víctimas, victimarios, simpatizantes o simples colaboradores (así como la visibilización de datos que arrojan luces sobre situaciones opacas de la historia reciente), son solo algunos síntomas de estas batallas por la memoria que como toda confrontación implica propaganda, actores, armas y recursos.

Con el concepto de gestores o ‘emprendedores de la memoria’ (Jelin, 2003) se pone de manifiesto el protagonismo de grupos por ubicar en la agenda pública determinados discursos y relatos del pasado. Colectivos, asociaciones, personajes destacados y diversas ONG, en cada país se convierten en interlocutores al instante de concitar y divulgar miradas sobre los pasados polémicos, sus responsables, consecuencias y características. Generalmente, víctimas, familiares de víctimas o entidades del Estado se atribuyen la potestad como guardianes legítimos de la memoria, en tensión con otros grupos con pretensiones similares.

A su vez, la importancia de los ‘lugares de la memoria’ radica en que se muestran como espacios que condensan simbolismos relevantes para grupos o naciones respecto a hechos o personajes trascendentales del pasado. Estos lugares fungen como núcleos identitarios que preservan la memoria de colectivos y sociedades en un presente incierto y amenazante. Ciertamente, a Nora (1998) se le debe esta noción que sugiere la valía de monumentos, plazas, museos y demás sitios de interés público. Asimismo, elementos de carácter más abstracto como himnos, estereotipos, frases, canciones, emblemas y formas, y que se asimilan de cierta manera a los ‘vehículos de la memoria’ que menciona Jelin (2002). Empero, estos últimos se refieren a aspectos materiales que tienen un carácter más activo, por tanto, quizá más disputado para definir memorias emblemáticas. En relación con esta diferencia, se podría establecer que hay muchos ‘lugares de la memoria’, pero solo algunos de ellos son ‘vehículos’, en tanto son objeto de conmemoración, análisis y debate público, dependiendo de las coyunturas y los periodos históricos.<sup>8</sup>

---

8 En Colombia es central la orientación y contenidos que albergará el Museo de la Memoria del CNMH, pues sin construir la edificación ya ha tenido dos directores. El último experto en museos militares. Sobre este propósito “las preocupaciones de un sector importante de víctimas sobre el Museo de la Memoria, que han reforzado con este nombramiento, tienen asidero también en la Ley de Veteranos, que sancionó el presidente Iván Duque el año pasado. En ella, quedó asignado un espacio dentro del Museo de la Memoria para exaltar el heroísmo de los veteranos de guerra. En agosto, organizaciones de derechos humanos demandaron la ley por considerarla inconstitucional porque pasaba por encima del mandato de la Ley de Víctimas y porque podría caer en una memoria “oficialista” que niega que la Fuerza Pública ha sido actor directo y ha cometido graves violaciones a los derechos humanos durante el conflicto armado” (“El director del Museo...”, 2020, 5 de febrero).



Conviene resaltar dos elementos adicionales de este posicionamiento de los ‘lugares de la memoria’. Por un lado, la centralidad que las lógicas culturales y artísticas tienen en esta dinámica (Erll, 2012). En efecto, al reconocer que la memoria ha permeado las variadísimas modalidades de expresión humana, que en ningún caso se reducen al saber erudito y científico, y que permite comprender e impulsar la pertinencia de los trabajos interdisciplinarios y transdisciplinarios sobre la memoria social. Por otro lado, la impronta fuertemente ideológica que han desempeñado muchos ‘lugares de la memoria’, especialmente museos y parques como nodos políticos (Richard, 2017), que persiguen levantar un muro y aligerar las consecuencias de pasados trágicos en pro de llamados edulcorados a pasar la página y buscar una armonía social y una sociedad sin conflictos.

Asimismo, en las últimas décadas cobra relevancia el tema de la ‘memoria de las víctimas’ (Reyes Mate, 2008), por cuanto después de la Segunda Guerra Mundial la importancia de las personas directamente afectadas por ese padecimiento ofrece la oportunidad de relieves el componente ético sobre las miradas al pasado. Para Reyes Mate (2008) a tono con Benjamin, “lo que la memoria dice es que también forma parte de la realidad lo que quiso ser y no pudo, los sueños irrealizados, los caídos en las cunetas de la historia” (p. 250). Desde esta perspectiva, las miradas del pasado doloroso deben ser de desocultamiento del sufrimiento por un tiempo acallado, por tanto, de testimonio de las víctimas, otrora tenidas como costos políticos de causas superiores. Así, solo la memoria de las víctimas permite la interrupción de la lógica letal que en el pasado como en el presente se impone, y solo dicha memoria posibilita el paso a la paz con justicia; pues los daños sociales y políticos causados afectan la legitimidad del presente.

Según Reyes Mate (2008) a las víctimas del terrorismo se les hace un triple mal: uno personal porque se afecta sus cuerpos y se amenaza sus vidas; otro político porque su condición ciudadana no cuenta en los planes políticos de los victimarios; y, finalmente, un mal social porque “la violencia política divide a la sociedad entre los que festejan las muertes y los que las lloran” (p. 253). La sociedad se empobrece con estos males porque se priva de las víctimas —de su derecho a la vida— y gana delincuentes devenidos en victimarios. La memoria de las víctimas sirve para pensar el problema de las condiciones de justicia que trae a la sociedad no solo el reconocimiento de su estatus, sino la exigencia de perdón y de nuevo comienzo a los victimarios en el tránsito hacia la reconciliación.

En esta misma dirección, Bárcena (2001) considera que el drama de las víctimas increpa a la comunidad humana más allá de cualquier tipo de filiación étnica, política o nacional. Pues es la condición humana la que nos hace responsables de la suerte de los otros, en sus palabras “todos somos responsables de lo que a los demás les ocurre, tanto en el presente como en el pasado” (Bárcena,

2001, p. 62). Para este filósofo, la memoria del sufrimiento nos hace más humanos y nos recuerda el grado de responsabilidad que tenemos con los que hoy son objeto de la injusticia. En este nivel, la lectura del pasado no puede hacerse desde la razón ilustrada, sino desde la autoridad de las víctimas quienes padecieron directa o indirectamente el sufrimiento.

Finalmente, el tercer agrupamiento fruto del rastreo de teorías sobre la memoria da cuenta de la producción académica centrada en destacar los usos y abusos de la memoria social, no solo para subrayar alguna de sus connotaciones convertida en problema ('memoria y olvido'). También con el fin de mencionar salidas subjetivas para narrar la barbarie ('memoria y silencio'), para sugerir modos adecuados de recuerdo ('memoria ejemplar y memoria literal'), y plantear los dilemas contemporáneos que surgen gracias a los medios y la tecnología ('globalización y memoria').

Sobre la 'memoria y el olvido' (Ricoeur, 2000; Todorov, 2000) es posible colegir que emerge como otra de las nociones clave en la comprensión de las dinámicas presentes en las pujas por recordar. Además, contribuye con la idea sobre los límites de la memoria, al ser conscientes que todo acto de memoria social implica la selección y el recorte de determinados hechos, acontecimientos y personas; siempre direccionados por intereses políticos. Igualmente, comporta una escogencia de ciertos datos sobre los que se guarda silencio, sobre los que se pasa de largo, indicando directa o indirectamente que se deben olvidar. Este aspecto se cruza con la importancia de señalar el manejo de 'errores históricos' en la utilización de las narrativas sobre el pasado (Vezzetti, 2009), es decir, de distorsiones y manipulación de detalles del pasado (Ricoeur, 2000).

Asimismo, unos relatos del pasado —cargados de ficción— son funcionales a la cohesión de los grupos, ya que "ciertos muertos en común, serían el sostén de una gloria que recae sobre los vivos como un reaseguro de identidad y un mandato que sanciona un culto" (Vezzetti, 2009, p. 19). Así, todo olvido impuesto debe ser leído como parte de los encuadres de la memoria o de las representaciones hegemónicas respecto al pasado. Esto explica los énfasis y las omisiones en periodos específicos, así como las intermitencias y los resurgimientos dependiendo de las circunstancias y el tiempo; 'olvidos en espera' dice Ricoeur (2000).

Estos olvidos se emparentan con la 'memoria y el silencio' (Pollak, 2006) que lejos de expresar la incapacidad o debilidad de los testigos para comunicar su experiencia, alude a las condiciones sociales que hacen (im)posible dicha transmisión. Adicionalmente, en los trabajos de la memoria social, los vacíos generados por el silencio pueden ser leídos como actos de resistencia a los excesos de los discursos oficiales. La irrupción y reiteración de los silencios reclaman cuidadosos análisis, tanto en lo personal como en lo colectivo, para identificar las razones, las motivaciones y los contextos que los justifican.

El evitar rememorar el dolor, la respuesta muda a políticas específicas, el no querer transmitir la tragedia a las nuevas generaciones, el eludir cuestionar verdades oficiales o mitos aceptados, así como negar complicidades reales o ficticias, son solo algunas de las caras de las motivaciones sobre el silencio en escenarios de memoria. Para Pollak (2006)

la frontera entre lo decible y lo indecible, lo confesable y lo inconfesable, separa, en nuestros ejemplos, una memoria colectiva subterránea de la sociedad civil dominada o de grupos específicos, de una memoria colectiva organizada que resume la imagen que una sociedad mayoritaria o el Estado desean transmitir e imponer. (p. 24)

En este paisaje de memorias y olvidos también se resalta una ‘memoria literal’ y una ‘memoria ejemplar’. El uso de la primera no permite la comprensión del presente, pues el pasado se impone con su peso inmovilizador. La segunda, la ejemplar, posibilita la acción en tanto que alimenta la idea sobre un pasado que atienda fecundamente las exigencias del presente. Aquí la ejemplaridad de la memoria carga con cuestiones éticas y políticas en función de los implicados y sobre todo de la justicia añorada hacia el presente. En otras palabras “si se recuerda la tragedia del pasado es desde la memoria ejemplar, no desde una memoria literal” (Bárcena, 2001, p. 66).

La última categoría seleccionada sobre los usos de la memoria social es el tratamiento que algunos autores han hecho de esta en relación con la ‘globalización’ (Huyssen, 2002). En efecto, este fenómeno ayuda a pensar la importancia de los medios de comunicación y la tecnología como dispositivos que no solo ofrecen los insumos para el recuerdo. Puesto que mucho de lo que las personas evocan del pasado no proviene de lo ‘visto’, ‘leído’ o ‘escuchado’ en ellos, sino porque buena parte de las actuales luchas por la memoria se dan en la emisión de chats, tuits, videos, documentales y declaraciones públicas a propósito de hechos socialmente sensibles.<sup>9</sup>

Así, pues, hoy la memoria circula y se promueve centralmente en medios interactivos. A la vez que genera la ambigua idea de vínculo y participación (“me gusta”, “reenviar”, “compartir”, “guardar”, “suscríbete”...), permite que los mensajes se difundan exponencialmente sin control alguno. Esto hace que las

---

9 Al tiempo de escribir estas líneas circulan en Colombia los primeros cinco capítulos de una serie de videos cortos denominada “Matarife” por *YouTube*, del periodista Daniel Mendoza y que recrea la historia del país de los últimos 40 años con el protagonismo del expresidente Uribe, señalado como narcotraficante, paramilitar y asesino. Cada pieza se entrega semanalmente y dura de cinco a seis minutos con la idea de ser visto por *WhatsApp* o *Telegram*. Sus productores anuncian que serán 50 emisiones. Más allá de las enconadas reacciones a favor y en contra (especialmente de la oficialidad), demandas y pronunciamientos llama la atención que a solo seis horas del estreno del primer capítulo ya tenía 2,5 millones de visitas (“Matarife, serie web”. Consultado en 2020, 25 de junio).

memorias oficiales sean narradas en los poderosos medios con que disponen las instituciones del Estado y los canales privados, pero también que memorias subalternas difundan sus mensajes por otros medios con no menos posibilidades de propaganda y movilización.

Los estudios sobre la memoria social, fecundos y variados a lo largo y ancho del continente permiten reconocer un campo en movimiento y construcción con desiguales niveles de desarrollo en los distintos países. Las luchas por la memoria social colocan en el centro del debate el supuesto presentismo que hoy nos inunda, así como la importancia de los pasados que se resisten a pasar, entre otras cosas, por el involucramiento de las subjetividades que las agencian, y por lo útil que resulta como arma ideológica y simbólica en los choques políticos del presente. La maleabilidad de la memoria ofrece una enorme oportunidad para certificar concepciones actuales de sociedad, de cultura y de ser humano. En tal sentido obras literarias, producción visual y académica, artículos de prensa, cine y documental, páginas web, *Facebook*, *Twitter*, páginas interactivas, discursos públicos, declaraciones oficiales, leyes y currículos escolares, son algunas de las plataformas en las que se hacen visibles tales cosmovisiones. Ciertamente, por allí circulan, se producen y se consumen reflexiones sobre un pasado que es diferente dependiendo de dónde se mire y que está lleno de puntos vacíos y zonas grises; trascendiendo la tradicional dicotomía entre memorias hegemónicas/alternativas, vencidos/víctimas, oficiales/subalternas, reales/ficticias, etcétera, que han imperado en los análisis hechos hasta la fecha.

# Estudios sobre estudiantes que miran la guerra

*El conflicto armado de Colombia es un tema muy importante, tanto para el país como para el pueblo. Esta problemática ha afectado a muchas personas, sobre todo a los campesinos. De ahí en adelante hemos vivido en un mundo de guerra, pobreza, delincuencia por parte de la población más joven y que definitivamente los únicos perjudicados han sido nuestros niños y esto ha llegado también a afectar la economía del mundo. De toda esta guerra solo se han beneficiado los políticos, los narcos, etc.*

(Relato escrito, estudiante décimo grado)

El presente capítulo retoma algunos estudios hechos en el país y en el continente sobre la manera como la escuela ha tramitado el conflicto armado y la violencia política, en particular sobre las ideas de los escolares frente a este fenómeno. En la primera parte se exponen los trabajos encontrados que abordan la importancia de la enseñanza de la historia reciente y de la incursión de los temas relacionados con los pasados traumáticos en las aulas de clase; en la segunda parte se precisan algunas investigaciones publicadas que articulan las representaciones e ideas de los escolares sobre estos hechos socialmente dolorosos. Este capítulo busca ubicar al lector en el campo académico de realización de la presente investigación, a la vez que reporta una serie de datos con los cuales se hacen eventuales conversaciones en los resultados del presente estudio, materia de los últimos capítulos.

Colombia transitó por unos polémicos diálogos que iniciaron en el 2012 en La Habana, Cuba, y culminaron en noviembre del 2016 con la firma de un

acuerdo que condujo al desarme, desmovilización e incorporación a la vida civil de la guerrilla de las FARC, la insurgencia más antigua del continente. Dicho proceso no estuvo exento de tropiezos y dificultades. Quizá uno de los más importantes consistió en la apretada victoria del ‘No’ en un plebiscito que buscó refrendar los acuerdos por parte de la población colombiana. Adicional a ello es de destacar que la crudeza de casi 60 años en guerra ha ocasionado innumerables desastres materiales y sobre todo humanos. Según el informe *¡Basta ya!* (CNMH, 2014) entre 1958 y el 2012 han muerto 220 000 personas en el país como consecuencia del conflicto armado, la mayoría de ellos civiles: “a veces de manera colectiva, con masacres, pero la mayor parte del tiempo de manera selectiva a través de sicarios o comandos que actúan rápido y casi siempre sin dejar huella” (p. 21). Ese documento informa detalladamente que estas muertes ocurrieron sobre todo en lugares alejados de los centros urbanos y que sucedieron acompañadas de sevicia y terror. Adicionalmente, se mencionan 27 000 desaparecidos y un número similar de secuestros para el mismo periodo, así como la terrible cifra de casi 5 millones de desplazados con picos de 300 000 por año entre 1996 y el 2002.

Con diferentes grados de responsabilidad y crueldad los protagonistas de esta larga confrontación han sido los grupos guerrilleros, los grupos paramilitares y las fuerzas del Estado, con el agravante que muchos de los crímenes perpetrados contaron con la alianza entre los dos últimos. Además, todo se complica al percatar que es una tragedia que aún no termina, pues reductos de desmovilizados y otros grupos ilegales continúan delinquiendo y asesinando en muchas regiones del país, así como perviven los atropellos de las fuerzas militares contra la población civil.

Como es de suponer, la dureza del conflicto no ha dejado indemne a la escuela, ya que está suficientemente documentado cómo en zonas de conflicto las instalaciones escolares han sido destruidas o usadas como trinchera por los actores de la guerra. Asimismo, el reclutamiento de menores escolarizados y no escolarizados (CNMH, 2014) y el señalamiento y amenazas de las que han sido objeto docentes y comunidad educativa en general (Lizarralde, 2003; Romero, 2013).

La escuela no solo ha sido objeto pasivo de las balas de los señores de la guerra. También ha tenido que asumir la comprensión de la violencia política padecida como parte de su currículo formal, en la medida en que la realidad nacional se cuela en sus pasillos y la interpela para entender las dinámicas del conflicto. De manera tibia, como intento de compresión, algunas normativas de los últimos lustros han hecho alusiones explícitas al tema de la violencia política de la historia reciente, como lo son los “Estándares de competencias para el área de ciencias sociales” (MEN, 2004) y “La Cátedra de la paz” (Presidencia de la República, 2015). Aunque breves y ambiguas, las menciones de la política educativa al tema del conflicto armado y la violencia política existen. Por tanto,

hay un respaldo legal para ser asumido en las aulas, aspecto que no ha sido suficientemente potenciado en la investigación académica ni en la producción didáctica del país.

En esta línea, es posible afirmar que son incipientes las reflexiones sobre aspectos curriculares y pedagógicos sobre el conflicto armado en Colombia. Adicionalmente, la productividad al respecto ha generalizado demasiado las representaciones sobre la violencia política en la comunidad educativa, esquivando matices, tiempos acotados, actores, procesos o acontecimientos para un periodo tan largo, con muchas variables y con un alto grado de complejidad. Además, los estudios poco han discriminado edades y niveles educativos, mucho menos regiones del país o sectores sociales de procedencia (Arias, 2018b). Faltan investigaciones que busquen particularizar las ideas que sujetos escolares tienen frente al conflicto. Ya que casi no hay contrastes entre grados de una misma institución y entre instituciones de distintos contextos, y mucho menos hay estudios que den cuenta de las relaciones con las ideas políticas que exhibe la comunidad escolar respecto al tipo de sociedad posible y a la cultura escolar en que dichas percepciones se configuran.

A continuación, se presenta un balance de las investigaciones que se han centrado en los imaginarios de los jóvenes escolares frente a pasados violentos, tanto en el continente como en Colombia, no sin antes hacer un rodeo en torno a la importancia teórica de abordar el tema de la historia reciente en la escuela.

## **Los pasados recientes en la escuela.**

Después de la Segunda Guerra Mundial, la escuela, y específicamente la enseñanza de las ciencias sociales, son afectadas por dos grandes modificaciones: por un lado, la demanda internacional que exige un ciudadano participante, lejano a las antiguas consignas patrioteras propias del siglo XIX y principios del XX; y, por el otro, la entrada de la historia oral cargada de relatos locales y traumáticos. Así, en la actualidad,

en la escuela se entrecruzan y se relacionan diversas acepciones y sentidos de la memoria que refieren a narrativas diferenciadas: la que alude a una conciencia colectiva e identitaria nacional, la que alude a rememoraciones de los pasados traumáticos, y aquella que refiere a las reconstrucciones realizadas por medio de los testimonios y de la historia oral. (González y Pagés, 2104, p. 298)

Para Carretero y Borrelli (2008) los temas socialmente relevantes son introducidos al currículo de la historia escolar en el mundo por múltiples fuentes. Entre ellas, la erosión de la centralidad de los estados nacionales y sus narrativas en el contexto de la globalización en el que la escuela es permeada por discursos que cuestionan gradualmente su rol como forjadora de identidad nacional,

dando lugar a nuevos temas, nuevas identidades e inéditas versiones del pasado por mucho tiempo invisibilizadas. Para el caso, los autores citan ejemplos de España, México, Rusia, China, Japón, pues en ellos,

encontramos aspectos comunes y contradictorios entre sí que pueden resumirse en ciertas tendencias: a) la búsqueda en el pasado representado de contenidos significativos para la identidad propia (sea nacional, local o cultural); b) la demanda de historias más objetivadas y menos míticas; c) la elaboración de conflictos pasados con vistas a emprender proyectos futuros (como en el caso de la reelaboración de los conflictos nacionales europeos vinculados al futuro de la Unión Europea); d) la incipiente práctica que compara versiones históricas alternativas de un mismo pasado. (Carretero y Borrelli, 2008, p. 203)

En este marco, mencionar la historia reciente, más que elementos de orden disciplinar, cronológico o metodológico, en su definición convoca pasados cuya incidencia en el presente resulta polémica y problemática por las sensibilidades que despierta, “esto ocurre indudablemente con aquellos eventos que se consideran traumáticos y se han vuelto objetos primordiales de esta historia” (Carretero y Borrelli, 2008, p. 204). Según estos académicos, los pasados conflictivos deben afrontarse didácticamente en toda su complejidad y no ser negados en el aula con el argumento de evitar controversias. Para ello proponen cuidarse de abordarlos en términos absolutos, sacralizándolos sin conexiones con el presente. Frente a esto, proponen la pertinencia de tener en cuenta qué pasó, cómo pasó y por qué pasó, en beneficio de la comprensión histórica. Aspecto este particularmente difícil, dada la tradición escolar de enseñar contenidos acabados, reduccionistas y poco susceptibles de análisis crítico, teniendo en cuenta que la historia escolar suele ser personalista y anecdótica. Para ello es clave proporcionar en el aula información pertinente para situar las causas de los hechos dolorosos en un contexto amplio, dar múltiples perspectivas, identificar la complejidad de ese pasado y ofrecer oportunidades de relación con las problemáticas del presente, ello “en función de la comprensión de las sociedades actuales, sus conflictos, dinámicas y las posiciones de sus actores políticos y sociales poniéndolas en vinculación con aquella sociedad pasada estudiada” (p. 207).

Por otra parte, estos temas controversiales vinculados al pasado reciente deben tener en cuenta las ideas previas de los estudiantes, así como los sesgos del propio docente ya que ello condiciona la posibilidad de modificar percepciones y construir conocimiento sobre hechos de alta sensibilidad social, sobre todo por el compromiso emotivo que despiertan. Según Carretero y Borrelli (2008), como recursos didácticos pueden seleccionarse la historia oral y los debates, teniendo en cuenta la queja de los estudiantes sobre la memorización y la repetición como recursos más frecuentes en la enseñanza de la historia.



En ese sentido, la enseñanza del pasado reciente convoca una alta sensibilidad social y una fuerte carga política. En tanto los actores educativos involucrados en las dinámicas de enseñanza-aprendizaje no pueden dejar de lado sus sesgos individuales, permeados a su vez por experiencias biográficas y por la fuerte influencia de imaginarios sociales y medios de comunicación que contribuyen a perfilar los saberes autorizados frente a las particularidades de los pasados traumáticos. En efecto, operan aquí las crueldades de la violencia política, el devenir de los grupos insurgentes, la importancia de determinados actores y el sufrimiento de las víctimas del conflicto, entre otros. En otras palabras, actualmente la enseñanza de la historia reciente es un conocimiento escolar en disputa, con diferentes grupos sociales en puja por posicionar una determinada versión de los hechos, a sabiendas que las versiones ganadoras mayoritariamente circulan por medio del currículo oficial, los libros de texto y los medios de comunicación; pero cuyas tesis pueden ser reconstruidas o resistidas por docentes y estudiantes que no solo tienen otras trayectorias personales, otras formaciones y otras perspectivas sobre el tema (Arias, 2018a).

La subjetividad política (Ruiz y Prada, 2012) es otra arista que convoca el tema de la enseñanza del pasado reciente. Esta dimensión de lo humano preocupada por entender el orden social vigente y el horizonte de futuro, en términos de relaciones con los otros, convoca maneras de captar la realidad a partir de las formas como los sujetos intervienen en la comprensión de pasados que, por su significado y sentido, no pasan. Esto es especialmente relevante en el caso de docentes para quienes tal subjetividad —cuando es activa y beligerante—, faculta dispositivos de resistencia a las versiones oficiales de manera explícita y creativa; para abordar en el aula de clase con los estudiantes temas relacionados con hechos polémicos de la historia cercana. Quizá en estas situaciones el componente político de la subjetividad aflora con mayor vehemencia, pues el tema de la violencia y de los ciclos aun no cerrados (Carnovale y Larramendy, 2012) demandan de los sujetos escolares una acción decidida. Esto es, más allá de los currículos prescritos y de las verdades oficiales que clausuran miradas alternativas o que empañan las pujas de movimientos sociales por reivindicar el papel de las víctimas.

La circulación y reconstrucción de conocimientos sobre el conflicto en la escuela no son asuntos menores, más bien “constituyen los ejes determinantes en la superación o no de la guerra y en la formulación de la sociedad a futuro” (Sánchez, 2017, p. 37). De allí la centralidad que gana el debate por los contenidos escolares, así como la importancia de la educación de las nuevas generaciones en cultura democrática. La formación de conciencia crítica que sepa leer los medios de comunicación, la atención diferencial a las regiones y la adquisición de pensamiento histórico para poder periodizar el conflicto, son algunas estrategias claves a desarrollar en la escuela, mencionadas por Sánchez (2017) como estrategia de comprensión escolar de la violencia política padecida.

Siguiendo a Sánchez (2017), un concepto potente es ‘alianza semántica’, el cual surge para explicar las conjunciones inestables que los estudiantes crean al momento de ser interpelados sobre el conflicto armado colombiano. Este discurso tiene varios niveles: no hay un relato único sobre el pasado violento; no hay monopolio sobre los saberes respecto al conflicto, ni una fuente única de aprendizaje; las memorias sobre la violencia parten de referentes locales, excepto algunos hitos nacionales. Para el autor, un conector simbólico organizador de los relatos es el proceso de paz con las FARC. En concreto, las alianzas semánticas son esas expresiones con las cuales los jóvenes se explican desde lo personal la guerra en Colombia, muy distantes del rigor del saber erudito. Estas alianzas semánticas son

transacciones simbólicas y discursivas que articulan narrativas del pasado con experiencias vividas, múltiples incidentes individuales, propósitos políticos con intereses privados, tensiones locales con las regionales y nacionales, memorias con percepciones del futuro. Este concepto permite indagar las maneras de aprender, conocer y vivir la guerra, explicando a su vez cómo esto influye en la sostenibilidad y la transformación de los conflictos. (Sánchez, 2017, p. 253)

Este concepto tiene la virtud de explicar los argumentos que ciertos sujetos esgrimen sobre el conflicto, que son tentativos y conjugan elementos biográficos y mediáticos para dar cuenta de un acontecimiento, a la espera de una nueva situación que implique una reconversión con nuevas construcciones discursivas. Así, las personas “se apropian de discursos insurgentes o institucionales para dar sentido a su contexto local” (Sánchez, 2017, p. 254). Para el autor, precisamente la escuela ha servido de crisol invisible de narrativas familiares, instituciones y mediáticas sobre el pasado reciente, sin contar con los mecanismos formales para su tramitación. El carácter temporal de las alianzas semánticas revela su sentido en el carácter fragmentario y episódico de las respuestas juveniles ante la pregunta por la violencia, y por la utilización de referentes pretéritos en función de las necesidades del presente.

Finalmente, es central estar alerta al carácter tentativo de cualquier tipo de reflexión sobre el tema. Máxime cuando en Colombia una de las complejidades más significativas consiste en la dificultad de tramitar escolar y socialmente los pasados recientes, dada la pervivencia del conflicto (Rodríguez y Sánchez, 2009). No es fácil trabajar en el aula con pasados vivos, pasados que no pasan. La levedad de las políticas educativas para afrontar el tema de la memoria social y la violencia política, la falta de mapas compartidos para ubicarse en la dinámica sociopolítica del país, la persistente violación al derecho a la vida y los derechos humanos de líderes y opositores y el ambiente político polarizado, antes y después del posacuerdo, son situaciones que vuelven mucho más

sensible y problemática la introducción de contenidos curriculares relacionados con los sucesos nacionales de las últimas décadas.

## **Estudios sobre escolares y conflicto armado**

Las investigaciones que se han hecho sobre el tema de concepciones de estudiantes sobre el conflicto armado se han realizado al amparo de políticas públicas que abren la posibilidad de tramitar social y educativamente los pasados de confrontación. La anuencia del Estado y de organizaciones internacionales para contribuir a la comprensión de estas historias se concreta en normas, políticas editoriales, formación docente y el auspicio de programas pedagógicos con la pretensión de contribuir a que esos pasados no se repitan. A continuación, se hace una breve reseña de algunos de estos estudios a nivel internacional antes de mencionar los casos colombianos.

Para el contexto europeo está el estudio de Laketa (2015) en el marco del conflicto de Bosnia luego de la caída del comunismo en la antigua Yugoslavia. Allí, según la autora, la segregación social padecida se refleja en los imaginarios de los estudiantes, quienes expresan sentimientos de incertidumbre, desconfianza e incomodidad respecto al conflicto padecido, ya que aún persisten separaciones étnicas y las narrativas escolares involucran a los jóvenes como víctimas de una tragedia que no cesa.

En el caso de Nueva Zelanda, autores como Sheehan y Davison (2017) realizan una investigación con jóvenes respecto a sus percepciones sobre la Primera Guerra Mundial, particularmente una batalla icónica para este país. Para la gran mayoría de jóvenes encuestados esta batalla (pese a la distancia en el tiempo) es muy significativa como configuradora de identidad nacional, aunque con nociones vagas y difusas de personajes y acontecimientos. Los autores concluyen que los jóvenes, pese a la alta valoración de este pasado, expresan una tendencia de ver la historia como una sola, sin relatos alternos, evidenciando poca participación crítica y pensamiento histórico. Por ello, recomiendan que los docentes asuman una postura crítica frente a la historia oficial para dar a conocer a los estudiantes la importancia de la presencia de todo tipo de actores que fueron fundamentales en el proceso histórico de su país.

A su vez, para el caso del Estado de Palestina, Marshall (2015) realiza una investigación con estudiantes de campos de refugiados donde encuentra que estos menores configuran una subjetividad cargada de miedo e inseguridad ante la situación padecida. Esto se suma a la dependencia de las ayudas económicas que reciben de otros lugares, lo que según el autor desdibuja su identidad y cualquier interpretación política que puedan hacer del conflicto. También, los estudiantes portan elementos fuertemente religiosos y nacionalistas a la hora de dar cuenta del pasado reciente.

Por otra parte, en un estudio comparado sobre Brasil, Chile, Alemania, Portugal y Estados Unidos (Biaggio *et al.*, 2004) se demostró que los estudiantes de estas regiones creen en la posibilidad de la paz en el mundo. Aunque a partir de estos resultados es posible determinar que los jóvenes se quedan con expresiones simples o formas reduccionistas de concebir las problemáticas que se viven con respecto a la guerra y la violencia; lo que evidencia la falta de formación a desarrollar desde la escuela, según las autoras. Por otro lado, se resalta la opinión en los escolares que las agresiones verbales sobre el racismo, la discriminación y la falta de respeto son un tipo de violencia invisible y más destructiva e impactante que la violencia física. Son más preocupantes las expresiones de violencia social y cotidiana que las violencias de los pasados recientes.

Con respecto a América Latina, están básicamente las investigaciones sobre Argentina (Gurvich, 2009; Higuera, 2010; Kriger y Dukuen, 2014; Raggio, 2014; Dukuen y Kriger, 2016), así como en otros países del Cono Sur (Cerri y De Amézola, 2010) en el marco de las experiencias escolares de estos contextos interesadas en dar cuenta de la transición a la democracia luego de penosas dictaduras. Estas investigaciones indagan por las concepciones de los estudiantes frente al régimen vivido y señalan fundamentalmente el carácter incompleto y sesgado que tienen las representaciones juveniles sobre los procesos de autoritarismo padecido.

El tema de la enseñanza de la historia reciente adquiere relevancia en América Latina gracias a la coyuntura vivida en Argentina a partir la última dictadura, en el marco de la obligatoriedad que gana el currículo oficial a partir de 1993 (De Amézola, 2011). En este país, luego de varias reformas educativas el tema de la dictadura y la celebración de ciertas efemérides pusieron al orden del día en la escuela los derechos humanos y las memorias sobre los procesos políticos de los años setenta y ochenta. Así, la investigación de Gurvich (2009) a partir de entrevistas en profundidad con estudiantes de secundaria, encuentra que la mayoría evoca la dictadura como el acontecimiento más importante de la historia reciente, que el hogar y la escuela son la fuente principal de información; mucho menos internet y otros recursos culturales. No obstante, la película “La noche de los lápices” ocupa un lugar destacado. Finalmente, el autor anota que los estudiantes no hacen alusión a referentes académicos e historiográficos para explicar los hechos sucedidos y que la matriz explicativa a la que más se adhieren para enjuiciar la dictadura es la de los derechos humanos.

A su vez, Higuera (2010) caracteriza las memorias de los jóvenes y otros actores educativos frente a la dictadura argentina que según él resultan cargadas de un sentido común que simplifica la dinámica de los acontecimientos con versiones provenientes de la familia y con una fuerte condena moral hacia los victimarios. El problema de esta mirada, según el autor, se da cuando el periodo trágico no tiene ninguna conexión vital con el presente y, por tanto,

no sirve para explicar las contradicciones sociales y políticas actuales. En esta misma línea, Raggio (2014), en una investigación con jóvenes a partir de su involucramiento en proyectos de recuperación de la memoria en forma artística, encontró que los participantes privilegiaron versiones locales en la reconstrucción de la experiencia dictatorial. Además, que el discurso oficial unívoco y homogeneizador (que para la época condenaba la dictadura) no impidió que otras memorias aparecieran; especialmente aquellas que valoraban positivamente el régimen militar o las que no establecían mayor diferencia con lo que pasó después. Por otra parte, la investigadora halló que las reflexiones sobre el periodo trágico para su país sirven a las comunidades para enarbolar estrategias identitarias que ponen en evidencia tensiones vigentes con lo nacional. Esto la lleva a concluir que el tema de la última dictadura aún no tiene claros consensos en los territorios y genera múltiples posiciones al respecto, en franca distancia con la retórica oficial.

También para la sociedad argentina existe un conjunto de estudios liderados por la investigadora Miriam Kriger (Kriger, 2017; Kriger y Dukuen, 2014; Dukuen y Kriger, 2016; Kriger y Dukuen, 2017) ocupados en rastrear las representaciones de estudiantes frente a la realidad política y el pasado violento de su país. Respecto a los imaginarios sobre la historia reciente, estas pesquisas señalan que los estudiantes relieván otros temas como centro de preocupación, por ejemplo, la inseguridad o la política respecto a la dictadura y los derechos humanos como elementos secundarios. Se informan de estos hechos sobre todo en la escuela, seguidos por los medios de comunicación (juicios a militares) y la familia. Por otro lado, continúa la autora, la mayoría de los jóvenes se inscriben en un tipo de memoria hipervictimizante, expresada en la narrativa de “La Noche de los Lápicos”, caracterizada por su poco rigor histórico y su desconexión con las realidades del presente. Otro grupo importante de jóvenes también se relaciona orgánicamente con las memorias militantes, impulsadas por los gobiernos kichneristas y, por ello, de alguna manera oficiales. En este marco, la escuela tiene el reto de contribuir a perfilar versiones escolares —del pasado trágico inmediato— más analíticas e interesadas en la formación política de los jóvenes.

Para el caso de otros países latinoamericanos como Brasil y Uruguay (Cerri y De Amézola, 2010), se ha encontrado que los estudiantes están mayormente inclinados al estudio de los hechos del siglo XX y XXI; especialmente de 1945 en adelante en desmedro de épocas anteriores. También expresan el interés por abordar las historias de las familias (pero no de las personas comunes), seguidos por aspectos de las guerras y las dictaduras, cuya inclusión en el currículo de estos países es relativamente reciente. Todos los jóvenes participantes en la investigación expresan su rechazo a los golpes de Estado para solucionar problemas sociales y a los argumentos de los gobiernos militares para suspender la

democracia. Según los autores, esto evidencia el fracaso de la asimilación del discurso belicista en la sociedad civil luego de varios años de dictadura.

Por su parte, en Colombia las pocas investigaciones existentes también señalan el carácter fragmentado, emocional y episódico que portan los escolares respecto al pasado violento del país (Larreamendy, 2002; Claros, 2010; Parra, 2011; Suárez, 2014; Higuera, 2015; Ramos, 2017). Además, dichos estudios son realizados sobre todo con estudiantes de secundaria de colegios públicos, pocos de ellos afectados directamente por el conflicto. En lo que sigue se detallan algunos de estos estudios.

Quizá uno de los primeros académicos en indagar las ideas de escolares respecto al conflicto es Larreamendy (2002), quien identifica que estos manejan versiones incorrectas respecto a los protagonistas y orígenes del conflicto armado, especialmente de la violencia guerrillera. La generalización, la carencia de detalle histórico y de estructura narrativa, así como las lecturas dicotómicas fueron los principales problemas detectados en los participantes. Para el autor, la alternativa frente a estos desaciertos consiste en la implementación de la educación del pensamiento histórico en las aulas, ya que este tipo de estrategia contribuiría a construir versiones más elaboradas de los acontecimientos y a criticar la violencia como solución a los problemas sociales desde una argumentación racional. En esta misma línea, desde la perspectiva de imaginarios sociales Suárez (2014) halló que los escolares arman sus ideas del conflicto armado con fuerte influencia familiar, que la violencia y la guerra son consideradas como parte de ‘ser colombiano’, que la paz es ausencia de guerra y que esta es una confrontación entre buenos y malos, con notable peso negativo para la guerrilla. Para el autor, estas simplificaciones retan la escuela para construir miradas más complejas del conflicto y la formación en la cultura de la paz.

En la misma línea que la mayoría de los autores consultados para este texto, Claros (2010) indica que los medios de comunicación tienen una enorme fuerza como configuradores de las representaciones del conflicto en los estudiantes. En concreto, los jóvenes creen que los actores de la violencia son el resultado de una larga historia de desigualdades y de falta de oportunidades que los condujeron a empuñar las armas. En sintonía con este argumento, Higuera (2015) considera que también existe cierta naturalización de la guerra en las voces de los estudiantes, esto es, portan lecturas dicotómicas y moralizantes sin mayor especificidad histórica sobre la guerra de las últimas décadas. Para este autor, el rechazo hacia el Estado, la justicia, los medios de comunicación y el orden sociopolítico que los estudiantes narran, así como un escepticismo frente a las salidas negociadas, no deja alternativas ni oportunidades de agencia política para los propios jóvenes; así las cosas, parecen condenar al fracaso el país. Este pesimismo coincide con las respuestas de grupos de jóvenes indagados por Ramos (2017) en el marco del proceso de diálogo con las FARC.

En un trabajo autobiográfico con jóvenes que vivieron la desaparición forzada de algún familiar, Alvis *et al.* (2015) encuentran que este drama no solo descompuso y reestructuró los núcleos familiares, sino que fue padecido de forma individual, solitaria. Los investigadores reconocen que los menores no cuentan con recursos simbólicos para nombrar y reparar la experiencia, y dado que padecieron este dolor siendo niños, al momento del estudio ubican reconstrucciones en la propia identidad con tres matices: con vínculos estrechos hacia familiares sobrevivientes, con vínculos reparadores y con vínculos anclados en el pasado. Este estudio no alcanza a informar el nivel de comprensión y lectura que los jóvenes hacen de una realidad contextual para explicar su tragedia individual.

Más recientemente, Suárez y Sandoval (2017), Álvarez y Sánchez (2018) y García y Rodríguez (2019), en sendos trabajos de grado con estudiantes de educación básica, demuestran que estos tienen ideas de paz como negación de conflictos, por demás indeseable para los mismos jóvenes. Asimismo, adolecen de mapas cognitivos que les permitan reconocer la violencia como algo estructural e histórico. Los medios de comunicación y las familias aparecen de nuevo como los principales generadores de información para los jóvenes de este conjunto de investigaciones, y se evidenciaron problemas conceptuales en sus respuestas respecto a la descripción de los actores involucrados: génesis de la existencia de grupos paramilitares, confusión entre las fuerzas militares y grupos insurgentes, entre otros. Algunos estudios consideran al ejército en la forma tradicional como un grupo que ayuda y brinda seguridad, legitiman el uso de la fuerza por parte de la institucionalidad y en esta dirección desconocen el conflicto armado en el territorio urbano. En términos generales, los autores consideran que no existe suficiente información en los jóvenes, quienes exponen una visión guerrerista y poco abierta a otros puntos de vista. Es decir, sus imaginarios se reducen a buenos y malos, desconociendo el surgimiento y las diferencias políticas e históricas del conflicto, así como la existencia de otros actores.

Por otro lado, Ramos (2017) aporta una visión más centrada en los posibles compromisos desde el presente en los jóvenes participantes en su estudio, en el sentido de resaltar la acertada comprensión que tenían sobre la historia del conflicto en Colombia (económica, política-social y educativa-cultural); excepto la confusión de ciertos actores armados. El momento del estudio fue previo a la firma de los Acuerdos de Paz, lo que le permitió reconocer escolares esperanzados, escépticos y equilibrados sobre dicho pacto y sobre el futuro del país. Este estudio encontró también que algunos jóvenes estaban dispuestos a desarrollar actividades en pro de la paz de su región, y a ejercer sus derechos ciudadanos; otros, en cambio, consideraron que las iniciativas para la paz eran resorte exclusivo del gobierno.

En relación con los hallazgos anteriores, Pérez (2018) identifica que los jóvenes de su pesquisa, pese a reconocer la importancia del tema agrario como



generador del conflicto armado, solo identifican a los grupos insurgentes como actores destacados, desdibujando el papel del paramilitarismo, el narcotráfico y las fuerzas militares del Estado. También encontró que el papel de los medios de comunicación es determinante sobre los imaginarios juveniles, además de no presentar una conexión sobre la guerra y lo ocurrido en zonas urbanas, que reducen a delincuencia común. Para la autora, desde la escuela se pueden desplegar múltiples experiencias pedagógicas emancipadoras donde se dé el espacio al reconocimiento de las diferencias. Le apunta al reconocimiento como parte del proyecto de nación, la construcción de paz y la reconciliación. En ese orden de ideas, determina que es importante reconocer que ha sido un conflicto de más de cinco décadas que ha mutado y variado según el contexto político. Por lo tanto, evidencia la necesidad imperante de apelar a la memoria, profundizarla como creadora de nuevos relatos y con ello complejizarla para darle utilidad como dispositivo pedagógico.

Finalmente, el estudio de Sánchez (2017) hace una de las más completas averiguaciones sobre lo que piensan los jóvenes respecto al conflicto. Realizada en 40 colegios de decenas de municipios del país con 1 600 estudiantes de secundaria. Entre sus hallazgos más destacados, está el reconocimiento de que no existe un relato unitario sobre el conflicto en Colombia, pues existe mucha diversidad explicativa en los relatos regionales de los jóvenes, pese al predominio de algunas fuentes sobre otras. También, dice el autor, “si bien no se trata tampoco de narrativas totalmente disociadas unas de otras, en buena medida los conocimientos y las memorias de la guerra se construyen sobre referentes locales” (Sánchez, p. 252). Dado que el entorno de su estudio eran los diálogos con las FARC, considera que la red simbólica que estructuraba los relatos de los participantes lo constituía el proceso de paz. Por otra parte, la escuela acá es vista como punto nodal de otras narrativas que se filtran y se articulan con “el conocimiento o el silencio institucional” (p. 255), potencial que no siempre aprovecha la escuela.

Como se puede observar a partir de la revisión de la literatura (tanto nacional como internacional) acotada a lo largo de las anteriores páginas, la mayoría de los trabajos señalan la alta sensibilidad que activa el tema de los pasados recientes en los contextos educativos nacionales y el rechazo que provocan las salidas autoritarias. Asimismo, las reacciones violentas y los regímenes militares en las percepciones estudiantiles. También se indica la baja importancia de la escuela y la familia como referente de opinión para los escolares, ya que es preponderante el peso de los medios de comunicación como configurador de imaginarios, así como las variadas maneras como los jóvenes conectan pasados traumáticos con sus presentes vitales. Por otra parte, las investigaciones coinciden principalmente en resaltar las diferentes carencias que argumentan los escolares para referirse a esos pretéritos, esto es, la falta de detalle histórico,



miradas maniqueas respecto a lo sucedido, énfasis en lo emotivo, yuxtaposición y omisión de actores armados responsables de la guerra.

La gran mayoría de estudios que abordan las ideas de estudiantes sobre la historia reciente se aplicaron con jóvenes de bachillerato y de contextos urbanos que no padecieron directamente el conflicto. Metodológicamente imperaron los estudios de caso, las muestras de no más de 150 estudiantes, el uso de entrevistas a profundidad, cuestionarios y grupos focales. Muy pocos estudios informaron de recursos artísticos y de estrategias no convencionales para captar las concepciones de estudiantes. Tampoco se notó una preocupación mayor por indicar la procedencia de los escolares más allá de informar si eran del sector público o privado, ni de establecer contrastes entre grados, entre regiones o entre contextos afectados o no por el conflicto. En otras palabras, poco sabemos de lo que piensan estudiantes del campo, diferencias entre niños y niñas escolarizados, sobre el contraste de regiones en situación de confrontación, en colegios de elite, y sobre el peso real de otros agentes socializadores diferentes a los medios de comunicación.

En otro sentido, excepto los trabajos de Kriger (Kriger, 2017; Kriger y Dukuen, 2014), quien desde la psicología social lee el pensamiento de los jóvenes como parte de los diferentes momentos históricos y, por tanto, de las realidades sociales y políticas del contexto de su país. Así, como las imprecisiones y errores que le atribuye la casi totalidad las investigaciones rastreadas a los estudiantes respecto a los pasados violentos, son interpretados como obstáculos casi siempre individuales en el sentido de falta de concordancia directa entre lo que (no) saben los jóvenes respecto al conocimiento académico universitario. De allí los remarcados déficits, y en el mejor de los casos, esos vacíos se convierten en resonadas carencias de la formación escolar recibida. Por eso, todas las recomendaciones que hacen estos estudios redundan en la ampliación, incremento o en el reforzamiento de la enseñanza de la historia. Suponiendo ilusoriamente que más o mejores contenidos disciplinares combatirían el analfabetismo político o el desconocimiento del pasado del que los escolares aparentemente hacen gala. Estos mayoritarios resultados desconocen algo que está presente en sus mismos presupuestos teóricos, que consiste en el carácter social de la naturaleza, producción y circulación del conocimiento. En palabras de Berger y Luckman (1997)

las conciencias individuales “internalizan” los “programas” institucionales y éstos a su vez encausan las acciones del individuo, no como algo ajeno sino como sentidos propios del individuo. Los “programas” son internalizados mediante procesos múltiples: primero en la “socialización primaria”, en la cual se sientan las bases para la formación de la identidad personal; después en la “socialización secundaria”, que dirige al individuo hacia los roles de la realidad social y, principalmente, del mundo laboral. Las estructuras de la sociedad se transforman en estructuras de la conciencia. [...] El mundo subjetivo del individuo no

tiene por qué coincidir de manera total con la realidad socialmente objetivada, ya que eso es imposible. En el proceso de socialización existen, si no grietas reales, al menos pequeñas fisuras. (p. 82)

Cuando decimos que los seres humanos somos seres históricos, queremos decir que lo que hacemos, pensamos y deseamos en buena parte está determinado por las realidades sociales que nos circundan. Asimismo, por la fuerza de los discursos en los que socializamos y nos desenvolvemos, discursos que, por cierto, nos trascienden; máxime si se trata de enunciar un juicio sobre acontecimientos sensibles de un pasado que no se ha experimentado personalmente y si esos sujetos que recuerdan son menores de edad. En términos de Lechner (2002) “el contexto sociopolítico determina las formas en que las memorias colectivas revisan el pasado” (p. 66). En otras palabras, los desaciertos sobre las memorias que los jóvenes construyen sobre la historia de violencia política de su país de las últimas décadas, si es que hay tales, hablan más de la sociedad y de las estructuras de poder capaces de imponer significados en la que están inmersos, que de ellos mismos o de sus escuelas.

De ahí que, para comprender mejor sus ideas sobre esos pasados traumáticos, vale la pena analizar estas construcciones en relación con las variadas memorias sociales que circulan en la sociedad. El presente estudio, que en los siguientes capítulos se detalla en el marco de las limitaciones y alcances que implica la realización de un trabajo de campo tan acotado, pretende contribuir a saldar algunas de las deudas listadas en los párrafos anteriores; especialmente la última, en el sentido de poner en diálogo las memorias escolares del conflicto armado con los discursos sociales imperantes sobre el mismo.

# Memorias de jóvenes frente al conflicto armado en Colombia

*La memoria individual no es más que una parte y un aspecto de la memoria del grupo, como de toda impresión y de todo hecho, inclusive en lo que es aparentemente más íntimo se conserva un recuerdo duradero en la medida en que se ha reflexionado sobre ello, es decir, se le ha vinculado con los pensamientos provenientes del medio social.*

(Halbwachs, 2004b, p. 174)

Con frecuencia, aparecen en los medios masivos publicadas algunas de las percepciones de la población en general respecto al conflicto armado colombiano. Por ejemplo, en el 2019 fue divulgada una encuesta de la firma Gallup Poll,<sup>10</sup> en la que para el mes de mayo de ese año, se mencionaba que los colombianos creían que el problema con la guerrilla había empeorado (55 %) frente a los que creían que había mejorado (26 %). Asimismo, que la reintegración de los desmovilizados había empeorado (50 %) frente a los que consideraban que mejoraba (29 %), que era mejor perder ciertas libertades para garantizar seguridad (55 %) y que no creían que fuera mejor sacrificar parte de la justicia para negociar la paz (51 %). También que imperaba una opinión desfavorable sobre la guerrilla (83 % para las FARC, 92 % para el ELN) y que era clave insistir en los diálogos con la insurgencia para alcanzar la paz (65 %) pese a que la mayoría de encuestados era pesimista frente al ambiente de posacuerdo del 2016.

---

10 Gallup Poll #130 Colombia. (2019, mayo). *Gallup Colombia*. <https://imgcdn.larepublica.co/cms/2019/05/17085310/031800190000-GALLUP-POLL-130.pdf>.

En contraste con lo anterior, no es tan común el conocimiento que se tiene sobre lo que piensan los jóvenes menores de 18 años (quienes representan la tercera parte de la población total del país) respecto a la guerra, y mucho menos lo que perciben los estudiantes de educación básica y media; quienes no solo se acercan para ejercer el derecho ciudadano el voto, sino que tendrán en sus manos el desarrollo del país.

En tanto la memoria, aparte de ser la huella que deja en las personas los efectos de la confrontación armada es también la representación mental que deja en las colectividades (Sánchez, 2006), en el presente capítulo se abordan algunas memorias juveniles sobre el conflicto armado; entendidas como ideas, imaginarios y representaciones sobre las últimas décadas de la historia reciente. Para tal efecto se presentan los resultados de la aplicación de cuestionarios a 450 estudiantes de colegios de Bogotá (353 de grado décimo y 97 de grado octavo), 49 % hombres y 51 % de mujeres, pertenecientes a siete colegios públicos y dos privados<sup>11</sup> que, a su vez, están inscritos en 5 diferentes localidades de la ciudad.

También se les solicitó a todos los participantes la redacción de un pequeño escrito que explicara a un eventual extranjero sus impresiones sobre la guerra padecida en el país. Estas narrativas sirvieron para contrastar y profundizar con las respuestas de los cuestionarios, así como de insumo para nutrir los análisis de los resultados. Este último recurso es una adaptación de Dussel y Pereyra (2006), en el que las autoras diseñaron un instrumento para que los escolares de su país le explicaran la última dictadura de Argentina a un extranjero ficticio. Para el presente ejercicio no solo se incorporó la visión sobre el pasado reciente, sino que se adicionó la proyección política a futuro.

En la tabla 2 se presenta un reflejo cuantitativo de la participación de los estudiantes en el diligenciamiento del cuestionario.

**Tabla 2.** Participación de estudiantes por grado, género y carácter de la institución

Colegio	Grado décimo		Grado octavo		Total
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	
Privado 1	3	9	7	16	35
Privado 2	9	10	13	9	41

11 Según la Secretaría de Educación de Bogotá (SED, 2018), ese año estaban matriculados 780 052 estudiantes en educación preescolar, primaria, secundaria, media, media vocacional y educación de adultos. En octavo grado había 67 980 estudiantes y en décimo 59 653. Para ese mismo año el 89 % de los estudiantes pertenecía a estrato 1, 2 y 3, con supremacía del estrato 2 (50 %). En básica secundaria el 34,7 % de los estudiantes era de estrato 1 y el 35,7 % de estrato 2. Un estudiante promedio de octavo grado tiene entre 13 y 14 años, y uno de décimo grado tiene entre 15 y 16.

Colegio	Grado décimo		Grado octavo		Total
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	
Público 1	5	6	0	1	12
Público 2	55	19	0	0	74
Público 3	43	64	0	0	107
Público 4	15	13	0	0	28
Público 5	16	14	0	0	30
Público 6	22	28	26	24	100
Público 7	9	13	0	2	23
<b>Totales</b>	<b>177</b>	<b>176</b>	<b>46</b>	<b>51</b>	<b>450</b>

Fuente: elaboración propia.

Complementariamente se hizo con 120 estudiantes de 6 colegios una entrevista virtual a través de una comunicación personal. Con ellos se indagó por algunas aristas del pasado violento, especialmente causas, actores, valoraciones e ideas frente al proceso de paz con la guerrilla desmovilizada de las FARC. Si la tendencia lo amerita, en los análisis se hace alusión a las pocas diferencias encontradas entre octavo y décimo grado. Cabe anotar que inicialmente hacía parte de los propósitos del presente estudio ubicar las variaciones de perspectiva entre hombres y mujeres, pero los hallazgos no permitieron reconocer desniveles significativos ni contradicciones concluyentes al respecto; por tanto, este aspecto no se menciona en cada una de las variables del conflicto armado abordadas en el presente capítulo. También se buscó ampliar la muestra de colegios privados, pero pese a reiteradas invitaciones y explicaciones del proyecto, fue imposible obtener respuesta afirmativa y colaboración por parte de sus directivas.

Parte del propósito inicial de esta investigación fue contrastar las representaciones de escolares de colegios de élite y colegios del sector público, dada la ausencia de esta comparación hallada en el estado del arte y la importancia de profundizar en las construcciones mentales de jóvenes cercanos a diferentes capitales culturales (Gutiérrez, 2005). Esta situación de alguna manera se ve reflejada en los resultados académicos de las pruebas nacionales e internacionales entre estos dos tipos de sectores, y con el ánimo de obtener una entrada indirecta a la lógica de estas evaluaciones, por lo menos en los apartados concernientes al conocimiento social y al conflicto armado. Este propósito tampoco se pudo cumplir.

Ya que el objetivo consiste en el análisis de las memorias de los estudiantes, este estudio se inscribe en el enfoque cualitativo, entendido como la indagación por situaciones naturales, “intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en los términos del significado que las personas les otorgan” (Vasilachis, 2006, p. 24). La investigación cualitativa comprende el uso y apropiación de un conjunto de materiales empíricos que buscan describir aspectos, motivaciones y sentidos en la vida de los sujetos, en este caso de estudiantes. Este tipo de investigación se caracteriza por buscar comprender la forma como el mundo es asimilado y experimentado por grupos de personas, en tal sentido interesan los significados asignados por los sujetos de la investigación, por tanto

emplea métodos de análisis y de explicación flexibles y sensibles al contexto social en el que los datos son producidos. Se centra en la práctica real, situada, y se basa en un proceso interactivo en el que intervienen el investigador y los participantes. (Vasilachis, 2006, p. 29)

De ahí que esta perspectiva habilite interpretaciones que triangulen los datos y las voces de los estudiantes, los aspectos clave del marco teórico y el horizonte del investigador.

Como elemento dependiente de la investigación cualitativa se usó el método de estudio de caso múltiple, que consiste en la particularización de un caso o situación para ser explicada en su integralidad sin ánimo de establecer generalizaciones; aquí “el caso es definido como un sistema delimitado en tiempo y espacio de actores, relaciones e instituciones sociales donde se busca dar cuenta de la particularidad del mismo en el marco de su complejidad” (Neiman y Quaranta, 2006, p. 220). El caso lo constituye un grupo de estudiantes de colegios de Bogotá. Los estudios de casos múltiples permiten, a partir de diferentes instancias de comparación, prolongar los resultados a situaciones de similar condición y nivel “en tanto los diseños de casos se basan en la lógica de la replicación y de la comparación de sus hallazgos y resultados” (p. 225). De acuerdo con lo anterior, el estudio de caso no justifica generalizaciones, lo que quiere decir que lo consignado en el presente estudio no necesariamente es válido para todos los estudiantes del país, ni siquiera de Bogotá. Solo responde por establecer análisis respecto a la información producida directamente por los jóvenes de los distintos colegios implicados, buscando establecer relaciones entre el contexto sociopolítico nacional, las teorías sobre la memoria social y el conflicto armado esbozadas en los primeros capítulos, así como las memorias juveniles sobre el pasado reciente que afloraron en sus respuestas.

En este capítulo se hacen los análisis de parte de las respuestas de los estudiantes agrupadas en dos grandes categorías en función de los tipos de preguntas que se les hicieron: 1) ‘memorias sobre el conflicto’; y 2) ‘memorias sobre la subversión’. Inicialmente, en cada categoría se realiza un rodeo

conceptual que acota algunas nociones clave. Luego se presentan los promedios de las tendencias de las respuestas de acuerdo con los cuestionarios aplicados; se avanza con el acompañamiento, complemento o contraste de algunos relatos de las entrevistas y los relatos escritos; y, finalmente, se intenta hacer un diálogo con los antecedentes teóricos, así como con otros estudios expuestos en el estado del arte.

## Memorias sobre el conflicto

El Derecho Internacional Humanitario<sup>12</sup> tipifica dos tipos de conflictos armados en el mundo: el internacional cuando se enfrentan dos o más Estados, y el no internacional, que consiste en la confrontación de las fuerzas del gobierno con grupos armados no estatales. Este último caso es el que aplica para Colombia, así que cuando se habla de conflicto interno en el presente documento se alude al enfrentamiento entre grupos no legales, especialmente guerrilla y paramilitares contra las fuerzas armadas del Estado, o a la confrontación entre estos grupos ilegales. Para el Comité Internacional de la Cruz Roja (“Cinco conflictos armados...”, 2018), en el país hay múltiples tipos de enfrentamientos armados. Así, coexisten conflictos armados regidos por el DIH y otras situaciones de violencia gobernadas por el derecho interno y el DIDH. Actualmente el CICR considera que hay al menos cinco CANI (nuevos conflictos armados no internacionales) en Colombia, cuatro entre el Gobierno del país y el Ejército de Liberación Nacional (ELN), el Ejército Popular de Liberación (EPL), las Autodefensas Gaitanistas de Colombia (AGC) y las antiguas estructuras del Bloque Oriental de las FARC-EP que no se acogieron al proceso de paz.

Por otra parte, según el CNMH (CNMH, 2013), el conflicto armado colombiano es complejo y heterogéneo en su dinámica y en sus causas, tanto por los aspectos cronológicos, como territoriales, sus actores y sus víctimas. Entre los principales factores de su origen están “la persistencia del problema agrario; la irrupción y la propagación del narcotráfico; las limitaciones y posibilidades de la participación política; las influencias y presiones del contexto internacional; la fragmentación institucional y territorial del Estado” (CNMH, 2013, p. 111). Para el CNMH el origen del conflicto está emparentado con la violencia bipartidista de finales de los años cuarenta y cincuenta, y con el llamado Frente Nacional (sucedido entre 1958-1974), que fue un pacto entre los partidos tradicionales liberal y conservador para turnarse el poder sin la presencia de otras alternativas políticas.

Así mismo, se identifican cuatro momentos en la evolución del conflicto, el primero (1958- 1982) caracterizado por la violencia bipartidista, el aumento

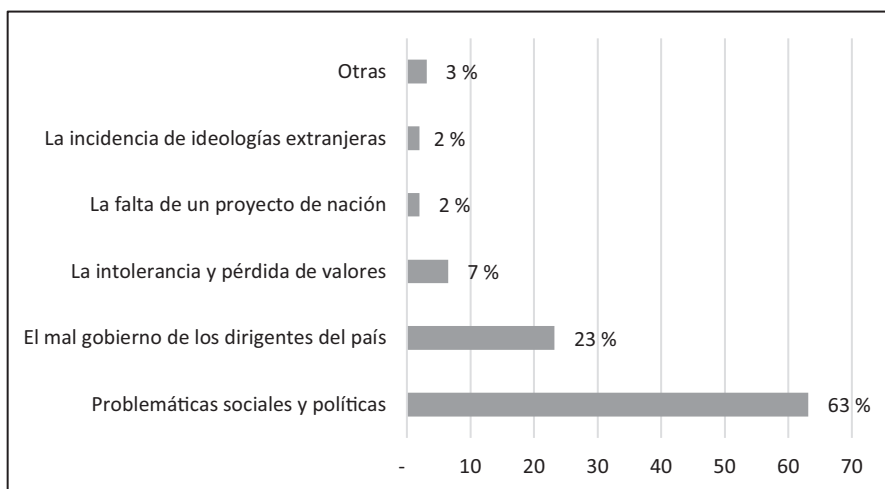
---

12 Elementos tomados del documento de la CICR (“Cuál es la definición de ‘conflicto armado’ según...”, 2008).

de grupos guerrilleros y el incremento de la movilización social; el segundo (1982-1996) resalta por el aumento cuantitativo y expansivo de la guerrilla, el surgimiento del fenómeno paramilitar y del narcotráfico y la crisis del Estado, también por la Constitución de 1991 y la desmovilización de algunos grupos insurgentes con los consecuentes procesos de paz; el tercer periodo (1995-2005) marca la extensión de todos los grupos ilegales, la presión internacional en el marco de la lucha contra el terrorismo y la propagación del narcotráfico. El cuarto periodo (2005-2012) configura un reacomodo de la confrontación por cuenta de la ofensiva militar del Estado contra la guerrilla, así como por el fracaso de la negociación con los paramilitares y su posterior reacomodo.

Ahora, respecto de los resultados de la presente investigación, inicialmente, la gran mayoría de estudiantes participantes considera que el conflicto armado en Colombia se origina por problemáticas sociales y políticas (63 %), seguido por la percepción sobre el mal gobierno de los dirigentes del país (23 %) y, finalmente, por alusiones marginales a la intolerancia y pérdida de valores (7 %), la falta de proyecto de nación (2 %) y la incidencia de ideologías extranjeras (2 %). Estos resultados se ilustran en la figura 1.

**Figura 1.** Causas del conflicto armado en Colombia según estudiantes de Bogotá



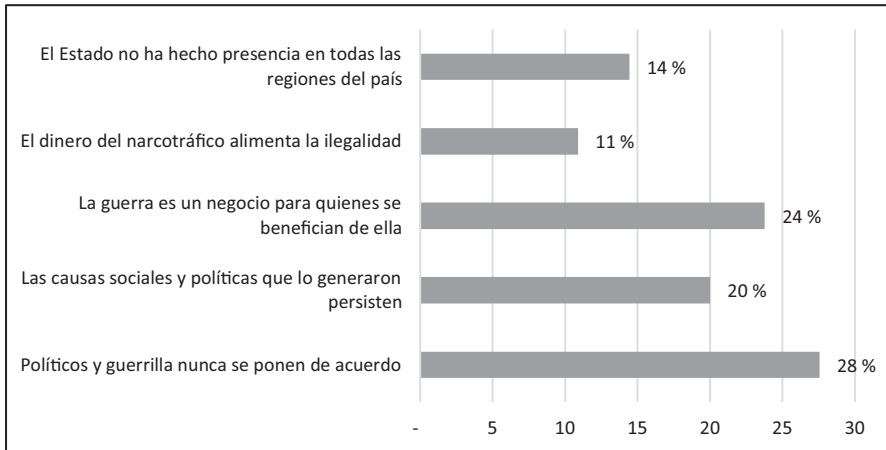
Fuente: elaboración propia.

Ahora bien, sobre la duración del conflicto armado, los jóvenes participantes de la presente investigación —como se observa en la figura 2— consideran que, principalmente se debe a que la subversión y los políticos no se han puesto de acuerdo (28 %), en menor proporción a que la guerra es un negocio para quienes se benefician de ella (24 %). Asimismo, que las causas que lo generaron persisten (20 %), que el Estado no ha hecho suficiente presencia en todas las



regiones del país (14 %), y que el dinero del narcotráfico ha sido el combustible de la ilegalidad (11 %).

**Figura 2.** Causas de la duración del conflicto armado en Colombia según estudiantes de Bogotá



Fuente: elaboración propia.

Aunque algunas de estas percepciones sobre los orígenes van a ser detalladas más adelante, cabe mencionar que la tendencia mayoritaria coincide con lo que expertos plantean al identificar en elementos de orden histórico las raíces y persistencia de la confrontación armada; por encima de asuntos morales (pérdida de valores), nacionalistas (ausencia proyecto de nación) o internacionales (influencia ideologías extranjeras). Esta tendencia mayoritaria respecto a las raíces se resalta en pocas respuestas escritas que se esforzaron por brindar detalle y rigor histórico. Veamos dos relatos en esta dirección:

En Colombia es muy importante los sucesos de El Bogotazo en 1948, que fue la ola de protestas que se expandió a otras ciudades y regiones del país, que desencadenó el inicio de la época conocida en el país como La Violencia que terminó diez años después, en 1958. Las consecuencias, sin embargo, duraron más de lo imaginado mediante el conflicto armado interno que ha tenido como protagonistas a la fuerza pública, a grupos guerrilleros y paramilitares, bandas criminales y carteles de la droga. Esto empieza tras el asesinato del líder del partido liberal Jorge Eliécer Gaitán, ocurrido el 9 de abril de 1948. También se puede decir que el conflicto armado interno en Colombia es un periodo en curso de guerra asimétrica de baja intensidad, que se desarrolla en Colombia desde la década de 1960 y que se extiende hasta la actualidad. Los principales actores involucrados han sido el Estado colombiano, las guerrillas de extrema izquierda y los grupos paramilitares de extrema derecha. A estos se le han sumado carteles de la droga, bandas criminales Bacrim, Grupos Armados Organizados –GAO–, y Grupos

Armados Organizados Residuales –GAOR–, disidencias de las FARC-EP, entre otras. (Estudiante décimo grado. Relato escrito)

Esto tiene un origen de más de 50 años, además de los más conocidos y longevos de América Latina, como son las FARC y el ELN; a lo largo de estas décadas se ha sumado como protagonista del conflicto otro considerable número de grupos armados tales como paramilitares, carteles de la droga, guerrillas urbanas o de reivindicación indígena, además de bandas criminales. Su superación ha transitado desde esfuerzos de diálogo hasta políticas reaccionarias de sesgo militarista. Esta obra sintetiza las más de cinco décadas de conflicto armado para comprender la complejidad de la violencia en Colombia, pero, igualmente, los nuevos horizontes y desafíos para la seguridad, una vez se ponga fin a un conflicto que ha dejado más de 220.000 muertos. (Estudiante octavo grado. Relato escrito)

Sin embargo, estas aseveraciones que relieván aspectos históricos, sociales y políticos (aparentemente mayoritaria en el cuestionario), no corresponden totalmente con la mayoría de las intervenciones escritas al momento de pensar la génesis de la guerra. Sobre esta se responsabiliza principalmente a los actores armados y a los dirigentes del país, quienes, según las respuestas, son centralmente responsables de que esta guerra haya durado tanto. El segundo porcentaje más alto en las respuestas cerradas de los cuestionarios (23 %) que indica que las causas del conflicto son responsabilidad del mal gobierno de los dirigentes, también resulta ganadora al momento de las explicaciones más argumentadas, por cuanto es la tesis más defendida en los relatos; pero ya no para proporcionar minucias históricas sobre este origen, sino para forzar una respuesta que da cuenta de la desazón del país en el que a estos jóvenes les tocó vivir.

La mayoría de los estudiantes al ser invitados a escribir respecto al conflicto armado, ofrecen pocos datos, interpretaciones históricas o fechas que permitan reconocer conocimientos precisos sobre el origen de este fenómeno. Sus referencias a la confrontación y sus orígenes, salvo excepciones, son generales, abstractas, emotivas y cargadas de sentido común: “guerra del pueblo con el pueblo por opiniones e ideologías diferentes” (Estudiante décimo grado. Relato escrito).

A su vez, la mayoría de las narrativas de los estudiantes de décimo grado son algo más precisas y detalladas que las de sus pares de octavo grado, quienes muestran párrafos menos ricos en elementos y particularidades. Los estudiantes de octavo grado son algo sentimentales y más cargados de juicios de valor. Esto quizá se deba a que, en este grado, según la política educativa aún no hay tratamiento escolar en profundidad de la realidad nacional, por lo que sus memorias pueden provenir mayoritariamente de otras fuentes. Veamos dos relatos lacónicos de estudiantes de octavo al respecto: “El conflicto armado ha sido uno de los grandes problemas de nuestro país. Por culpa del conflicto armado muchas personas

han tenido que dejar sus hogares y muchas han sido las víctimas de este problema” (Estudiante octavo grado. Relato escrito). En otro relato se encuentra lo siguiente: “Sinceramente la miraría a los ojos y le diría ‘parce’ no venga aquí, este es un país corrupto, desigual y con muchos conflictos pendientes por resolver porque hasta el paraíso más afrodisiaco puede convertirse en una trampa mortal” (Estudiante octavo grado. Relato escrito).

De cualquier manera, como se observa en los fragmentos anteriores, escolares de décimo y de octavo grado hacen una lectura del pasado, específicamente de los vaivenes del conflicto, en función de evidenciar sus posiciones frente al presente; así lo deja ver un escrito de un estudiante de décimo: “en épocas pasadas hubo demasiado conflicto, pero ya se ha ido solucionado poco a poco. El futuro del país va de mal en peor por esos h\*\*\*\*p\*\*\*\* congresistas y políticos” (Estudiante décimo grado. Relato escrito). Este joven, como muchos otros, ejecuta una pirueta argumentativa, salta rápidamente de la somera explicación sobre el pasado a platear su polémica idea frente al futuro. En esta misma línea, con un poco más de extensión, pero con la misma fuerza de este contraste se presenta otro fragmento:

El conflicto armado de Colombia viene desde hace aproximadamente 50 años, han ocurrido masacres, se han violado derechos y ha habido poca justicia frente a la situación actual del país. Sin embargo, la primera piedra no va para los políticos, sino para la mayoría de ciudadanos que han votado por la burguesía. La situación del país es compleja y en resumen nuestro presidente prefiere la guerra, la contaminación (fracking) y la desigualdad, en vez de educación, una tierra tranquila (agroindustria) y una equidad para todos. (Estudiante décimo grado. Relato escrito)

De otra parte, es significativa la poca ponderación (11 %) que obtiene el señalamiento al narcotráfico como combustible de los componentes de la guerra en Colombia. Si bien este aspecto es retomado en una pregunta posterior a propósito de las dinámicas de la insurgencia, donde sí se denuncia el maridaje entre estos y los narcos, parece ser que para los estudiantes participantes este es el único vínculo que se ha dado en la historia reciente del país. No se reconocieron respuestas que indicaran el lazo entre la producción ilícita de drogas y la política profesional u otras prácticas sociales, a pesar de que según el CNMH (2013) las alianzas entre “políticos, grupos armados ilegales y narcotraficantes [es el fenómeno] más vergonzoso y de mayores proporciones en toda la historia del país” (p. 249).

Las memorias oficiales sobre las últimas décadas han logrado mostrar el narcotráfico como un fenómeno marginal que solo ha beneficiado a la subversión y al comercio irregular en muchas zonas del país. Sin embargo, su imbricación con la clase política regional y nacional hizo que para el 2006, el 35 % de las curules del

Senado fueran investigadas por narcoparamilitarismo (CNMH, 2013). Además, varios presidentes han sido acusados de acceder al poder con ayuda del narcotráfico, entre ellos Ernesto Samper (1994-1998) con el renombrado proceso 8.000,<sup>13</sup> los dineros del llamado Cartel de Cali, y más recientemente Álvaro Uribe (2002-2010), quien tiene varios procesos legales abiertos en la Corte Suprema de Justicia.<sup>14</sup> La omnipresencia del narcotráfico en la historia reciente del país pasa casi desapercibida en las memorias de los escolares, especialmente en relación con su vínculo con los políticos de oficio.

En otra pregunta cerrada sobre los hechos más significativos que asocian los escolares al origen del conflicto, el 43 % de los participantes lo relacionan con El Bogotazo. Seguido de una ponderación que ronda el 20 % están al mismo nivel la Guerra de los mil días, la masacre de las Bananeras y el Frente Nacional, cada uno. Al momento de contrastar estos números con las respuestas escritas, evidentemente se coincide con El Bogotazo y el Frente Nacional como eventos más reiterados, junto a otros acontecimientos menos repetidos como la toma del Palacio de Justicia y la Guerra de los mil días; sin embargo, en algunos, vuelve a resonar la vaguedad de algunas interpretaciones del pasado con la fuerza que gana su pesimismo por el presente:

El hecho más destacado sobre el origen del conflicto es nuestra independencia, ya que esta se generó por la inconformidad del pueblo con el “gobierno” que proporcionaba España y es casi que lo mismo que pasa hoy con el gobierno de los presidentes. (Estudiante décimo grado. Comunicación personal)

Así, se puede colegir que los estudiantes participantes de la presente investigación consideran que, si bien hay causas de diferente orden para explicar el surgimiento del conflicto armado en Colombia —sobre todo sociopolíticos—, bien sea con enunciados lacónicos o con explicaciones cargadas de fechas, procesos y nombres, al momento de profundizar este fenómeno irrumpe una débil lectura que hacen de la realidad actual. Si se les cree más a las respuestas escritas, impera el escepticismo hacia la política profesional y hacia la clase dirigente, aunque sin mayores razones al respecto salvo el lugar común de la corrupción. Esta tendencia es clave en el marco de la presente investigación, porque como se verá, es reforzada en casi todas las respuestas que ofrecieron los estudiantes a propósito de otras preguntas.

Esta indignación juvenil con su presente evidentemente tiene su correlato con la cruda realidad social que padece este grupo poblacional. Según cifras del Departamento Nacional de Estadística (DANE), el desempleo juvenil es

---

13 (“El proceso 8000”, 2021).

14 (“Álvaro Uribe el histórico caso que...”, 2019).

superior al doble nacional. A mayo de 2020 la tasa de desocupación de personas entre 14 y 28 años era de 26,6 % (DANE, 2021), con mayor afectación hacia las mujeres, frente a un 12 % del total nacional. Adicionalmente, se sabe que casi la mitad de los jóvenes del país en edad de cursar la educación media no lo están haciendo, la mayoría de ellos de estratos socioeconómicos bajos. Los pocos de ellos que logran ingresar a la educación superior lo hacen en carreras técnicas y tecnológicas de corta duración y de baja remuneración; precisamente el tipo de formación que concentra los mayores porcentajes de deserción (MEN, 2020). En Bogotá, las cifras son un poco más dramáticas, de los 50 mil egresados anuales de educación media, 15 mil ingresan a educación superior, de los cuales solo 8 mil finalmente se gradúan. Únicamente el 20 % de los estudiantes de estratos bajos adquieren algún título de educación superior (Sánchez, 2020a).

Estos datos transmiten la idea de que estudiar es un privilegio para unos pocos, que hacerlo no garantiza ninguna estabilidad laboral y que al grueso de los jóvenes de sectores populares solo les queda el camino de la informalidad, la precariedad y la incertidumbre.

Empero, también se dan algunas respuestas aisladas a la pregunta sobre el origen del conflicto con aires de esperanza y de fe en un futuro promisorio, aunque manteniendo el hilo narrativo anotado atrás sobre la mirada puesta en el presente a una pregunta que interroga por el pasado:

Colombia es un país muy lindo y con una gente espectacular, pero con unos dirigentes políticos malos y corruptos, tiene una fauna y flora espectacular y la gran mayoría de personas aman su país, pero con un conflicto que lleva muchos años que no se ha podido solucionar, pero si llegara una persona correcta y no un delincuente a la política podría mejorar muchísimo. (Estudiante décimo grado. Relato escrito)

El conflicto armado que ha vivido Colombia lo ha afectado de gran manera, pero ha sabido manejar esa situación y ahora va recuperando la dignidad. Colombia con el ritmo tan acelerado de avances tecnológicos, de infraestructuras y demás puede llegar a ser un país del segundo mundo. (Estudiante décimo grado. Relato escrito)

Este conjunto de respuestas, unidas a las anteriores, permite aseverar que hay una interpretación del pasado en función de los intereses del presente que los jóvenes traslucen, aspecto que verifica la afirmación sobre la importancia de tener en cuenta que la memoria es una reconstrucción de lo sucedido desde los deseos del ahora (Jelin, 2017). Adicionalmente, la falta de consensos sobre la raíz de la violencia política de las últimas décadas y el hecho de acudir a tan variados actores y fenómenos habla de la no existencia de ‘memorias emblemáticas’ (Stern, 2002). En efecto, en la medida en que aún no hay relatos canónicos o discursos meta-explicativos sobre el conflicto colombiano que sean compartidos por toda

la sociedad y que los estudiantes asuman —salvo el lejano mito de El Bogotazo como detonador de la catástrofe nacional (Pécaut, 2015)—. Además, aunque escasa, hay evidencia de ‘pujas por la memoria’ (Jelin, 2017) por cuanto hubo registro de versiones alternativas que mencionaron a los movimientos sociales, los actores de izquierda, los líderes sociales o hechos como los falsos positivos, en tanto dramas inherentes a la historia del conflicto armado, no tanto como *la* causa de este.

Este hallazgo sobre las versiones incompletas o fragmentadas de las causas de la guerra coincide parcialmente con otras investigaciones hechas con jóvenes (Larreameindy, 2002; Higuera, 2010; Parra, 2011; Suárez, 2014; Pereyra, 2010). Empero, en estas la supuesta falta de rigor histórico no es leída en clave de escepticismo hacia el presente y el futuro ni como parte de las pujas por la memoria, como se identifica en el presente estudio. Por ello muchas de estas investigaciones sugieren ingenuamente mitigar estas falencias introduciendo más contenidos de historia en la escuela.<sup>15</sup> En cambio, aquí se leen como parte de la confluencia de varios aspectos: de una cultura política en curso (Lechner, 2002); de la concreción de las memorias oficiales y no oficiales y sus versiones interesadas sobre el pasado (Jelin, 2017); pero también como la interferencia de los sentimientos que experimentan los jóvenes contemporáneos a un no-futuro, especialmente en los sectores populares. Las memorias sociales actuales deben ser vistas desde la incidencia de los múltiples escenarios de socialización en los que las nuevas generaciones forjan sus memorias sobre el pasado, donde quizá la escuela no es la más relevante (Martín-Barbero, 2002).

Respecto al hecho de privilegiar en las raíces del conflicto a algunos personajes destacados, también Sánchez (2017) indica esta tendencia en estudiantes de la capital, aunque, según el autor, estos jóvenes son dados a proporcionar datos históricos y a subrayar el problema agrario como origen de la violencia política de las últimas décadas; aspecto que no fue posible reconocer en la presente exploración. Además, en sintonía con este autor, se resalta la inclinación a argumentar que el asunto de la guerra en Colombia es algo que los estudiantes de Bogotá denominan un fenómeno propio de espacios y personas ajenas a sus círculos cercanos de movimiento, tales como el campo, los campesinos y los indígenas: “fue una época muy dura que pasó y pasa hoy en día; es

---

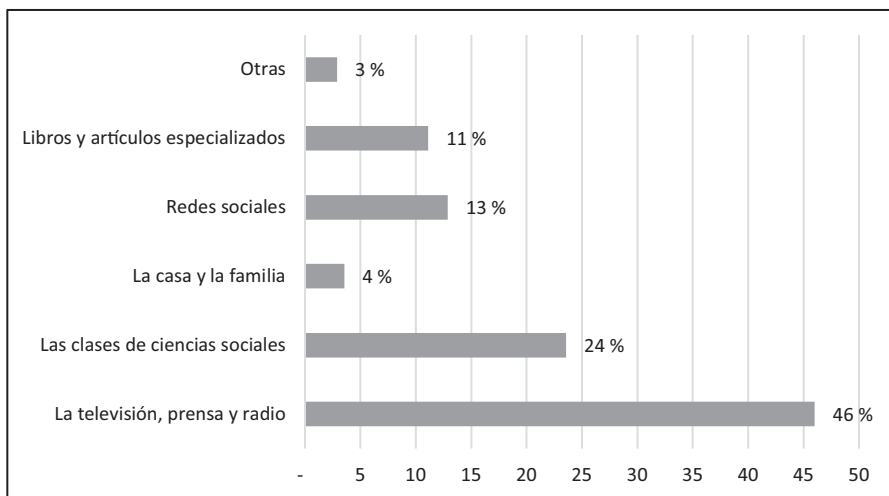
15 Una alianza entre congresistas e historiadores adelantaron la Ley 1874 de 2017, que prescribe la revisión de los lineamientos curriculares de ciencias sociales con el ánimo de reforzarlos con historia disciplinar. Para ello se conformó una comisión de expertos que planteará una normativa al respecto. “El objetivo de la ley es hacer evidente la enseñanza de la historia de Colombia como una disciplina integrada a las ciencias sociales y que los estudiantes tengan como referencia el contexto cultural, geográfico, y político para formar ciudadanos que transformen el presente y el futuro, a partir de la comprensión crítica del pasado para no repetirlo, precisó la Directora de Calidad para la Educación Preescolar, Básica y Media del Ministerio de Educación, Mónica Ramírez Peñuela”. (“Enseñanza de la historia en Colombia...”, 2021).

una historia muy dura y difícil en que salen más afectados los campos del país” (Estudiante décimo grado. Relato escrito).

A propósito de sus memorias sobre la última dictadura, Pereyra (2010) anota para el caso de los estudiantes argentinos el peligro de las representaciones conmemorativas que estos portan. Aspecto que de alguna manera también se hace presente en los estudiantes de Bogotá, en el sentido de un rechazo ciego al pasado violento que conduce a la sacralización y a la banalización. Lo primero, porque aquí y allá el pueblo es dotado de pasividad, es el objeto inmaculado de las decisiones de altos políticos, en palabras de la autora “para decirlo simplifícadamente: los políticos son los malhechores demonizados y la sociedad civil es la víctima buena e inocente” (Pereyra, 2010, p. 84). Esta sentencia oblitera estructuras, procesos y otros actores, así como el apoyo de parte de la sociedad civil a la guerra. La banalización, que constituye la contraparte de lo conmemorativo, consiste en “negar la singularidad de los hechos argumentando que siempre hubo violencia y violaciones a los derechos humanos” (p. 84). Retomando estos hallazgos de la autora, se concluiría que los jóvenes colombianos evidencian en muchas ocasiones una memoria oficial maniquea que inmoviliza por cuanto levanta una barrera sobre ese pasado ominoso que se juzga indeseable, pero del que no es posible extraer pistas de acción en el presente porque toda expresión política organizada, nueva o vieja, aparece como equivocada, peligrosa o contribuye a la debacle.

Por otro lado, sobre las fuentes gracias a las cuales los escolares de octavo y décimo grado dicen informarse del conflicto armado, se encontró que casi la mitad de los participantes (46 %) lo hace por medio de la televisión, la prensa y la radio, con la salvedad de un porcentaje un poco mayor para los estudiantes de octavo grado (58 %). En segunda instancia, como se observa en la figura 3, se señalan las clases de ciencias sociales (24 %), después las redes sociales (13 %), los documentos especializados (11 %) y en último lugar la familia (4 %).

**Figura 3.** Fuentes de información sobre el conflicto armado según estudiantes de Bogotá



Fuente: elaboración propia.

Solo la cuarta parte de los estudiantes de octavo y décimo grado coinciden en indicar que las clases de ciencias sociales son los escenarios gracias a los cuales adquieren conocimientos de la historia violenta del país. Este dato es diciente, por cuando al manifestar que la principal fuente la constituyen los repertorios masivos de comunicación, muchos de los sesgos, omisiones y tergiversaciones que estos manejan se pueden trasladar a las memorias de los estudiantes; máxime cuando es sabido que los principales y más populares canales televisivos son privados y operan en función de intereses económicos. Para Moreno y Cadavid (2017) fue determinante el peso de los canales privados en la formación de una opinión pública a favor del 'No' en el plebiscito del 2016. Por su parte, está demostrado que el tiempo escolar del cual disponen los escolares en sus colegios no es suficiente para poder analizar los datos de las pantallas ni para entender el país (Arias, 2018b), y que la política educativa que prescribe el abordaje de la violencia reciente en el país es marginal, somera y fragmentada (Ibagón y Chisnes, 2019).

Complementariamente, pese al reclamo de muchos académicos, las memorias sobre el pasado reciente no se labran fundamentalmente en la escuela. Más bien, de acuerdo con Herrera y Pertuz (2016), estos procesos de transmisión plantean la importancia de otros contextos institucionales, tanto formales como no formales, en los que se desenvuelven las personas, especialmente las nuevas generaciones. Sin embargo, el hecho de que los medios sean el mayor referente para saber lo que sucede en la realidad no necesariamente implica que los consumidores interioricen fielmente sus datos (Martín-Barbero, 2002). Aunque,



para el caso del presente estudio, el bajo peso relativo que tienen las interacciones escolares y el lugar relegado que tienen las lecturas especializadas conduce a pensar que parte de las reconstrucciones mentales que hacen los jóvenes sobre el conflicto armado, inevitablemente pasan primero por las memorias oficiales que los medios de comunicación privados hacen circular:

A veces no hay que buscar la información, ella llega a todos y más ahora que los medios son más masivos que antes, una persona como yo, una chica que apenas sale a descubrir un mundo, no está buscando al despertar que está pasando en el conflicto armado; las noticias, las crónicas, las habladurías, la gente, todo llega a nosotros y por más que pensemos que no nos toca está ahí, y es muy fácil encontrar, comparar y pensar. (Estudiante décimo grado. Comunicación personal)

Esta estudiante comenta la forma como las noticias sobre el conflicto invaden y apabullan a los jóvenes, quizá sin el suficiente tiempo para ponderar, analizar y sopesar su contenido. Este estudio no alcanzó a ahondar en la forma de consumo de las opciones y tendencias que existen actualmente en los medios, algunos de ellos de carácter alternativo, para constatar su nivel de consulta, visita o familiaridad por parte de los estudiantes. Tampoco se indagó explícitamente sobre la impresión general sobre estos; sin embargo, hubo algunas voces críticas sobre el manejo que le dan a ciertos sucesos del país. Veamos un relato al respecto:

Somos un país con una gran calidad humana, con millones de personas escuchando y viendo lo que los medios de comunicación comprados por la “la burguesía” del país quiere que escuchemos y tapando sus “cosas malas” con novelas y programas que nos hacen ver como un país ignorante [...]. (Estudiante décimo grado. Relato escrito)

De manera análoga se expresa otro estudiante: “Matan a los líderes sociales, los medios de comunicación no dicen nada, los conflictos son más fuertes cada día y solo tratan de hacernos cegar la verdad” (Estudiante décimo grado. Relato escrito). Esta situación lleva a pensar que, independientemente de la distancia que los jóvenes dicen tomar de los medios de comunicación, tales medios son su principal fuente de consulta para documentarse sobre lo que pasa en el país. Posiblemente por ello el énfasis en personajes nefastos o en aislados eventos emblemáticos al ser invitados a hacer memoria sobre la violencia política de las últimas décadas; estos hechos que son reiterados no solo en los noticieros, sino en innumerables narconovelas con que las programadoras privadas buscan destacar en el *rating* nocturno de los últimos años. Para Rincón (2018) estas exitosas piezas de la farándula criolla expresan la ambigua cultura arribista de los colombianos, que a la vez aspira a exhibir una superioridad sobre los otros. Este autor considera que la moral capitalista del poder, del dinero y del sexo, presente en las

narconovelas, no es exclusiva de la ilegalidad, sino que permea a la clase política afanada en ostentar, ascender y figurar.

Es evidente que el pasado reciente en Colombia ha impulsado su entrada por la vía de las novelas en horario *prime*, pues luego del experimento en 1994 con la versión en pantalla de la novela “La virgen de los sicarios”, no se han dejado de producir series y cosechar *rating* hasta la fecha. El centro de estas producciones ha estado puesto en la espectacularidad del narcotráfico, sus excesos, sus crímenes y sus mujeres. Si bien todos los protagonistas de estas narconovelas han terminado muertos o en la cárcel, imperan estereotipos, estilos de vida y prácticas atractivas para sectores sociales y audiencias que gustan de los contextos patriarcales, autoritarios y violentos, reforzando directa o indirectamente imaginarios vigentes. También estas producciones, aunque explícitamente ficcionadas, difunden versiones de hechos violentos del pasado nacional reciente, como magnicidios, masacres o atentados, de forma maniquea y simplista, dado el cruce que obtienen con datos y nombres verídicos de la historia próxima, en desmedro de la comprensión crítica de procesos y acontecimientos (muchos de ellos en procesos judiciales inconclusos). Asimismo, la complejidad de sus causas y consecuencias, situación que se acentúa cuando estos hechos aún resuenan en la actualidad<sup>16</sup> y quieranlo o no, contribuyen así a instaurar memorias sociales emblemáticas.

Estas series televisivas despliegan en las pantallas los traumas sociales padecidos y le recuerdan a la sociedad la eficacia y el atractivo de la violencia (Jimeno, 2019; Uribe, 2001) para obtener beneficios económicos y simbólicos, así sean fugaces. Lo duro es que esta ley de las balas no es una fábula, pues hoy se impone en muchas regiones del país donde no hay Estado, donde su presencia es débil o donde es cooptado por agentes ilegales (CNMH, 2013).

Por otro lado, con la influencia de los medios se hace visible la categoría de la ‘globalización de la memoria’ (Huyssen, 2002), que alerta sobre la importancia de estos como difusores masivos de acontecimientos dolorosos del pasado que de otra manera no conocerían el gran público. El riesgo de la banalización del dolor va de la mano de su posibilidad de ser reconocido por generaciones que no padecieron los hechos traumáticos. En el caso de Colombia, las memorias juveniles sobre la historia reciente, que dicen alimentarse mayormente de los medios de comunicación, conllevan la doble cara de, por un lado, garantizar que eventos polémicos, masacres, ejecuciones extrajudiciales y asesinatos selectivos no se olviden —“los hechos que a mi parecer son más significantes y

---

16 Aunque algunas de las últimas series televisadas como “La Niña”, “Garzón vive” o “El general Naranjo” no han sido sobre narcos, tanto por el perfil de los protagonistas como por el tratamiento del relato persiste la utilización de datos reales relacionados con la violencia política y el tratamiento moralista de la trama.

que marcaron más al país serían El Bogotazo, la masacre de Las Bananeras, la toma del Palacio de Justicia, la masacre de El Salado, la violencia de los Montes de María y alrededores, y por otra parte lo que se vive hoy en día, la muerte de líderes sociales” (Estudiante décimo grado. Relato escrito) —. A la vez, arrastra el peligro de su trivialización, casi de cuento, sin distinciones entre motivaciones y sin claras conexiones con el presente —“el conflicto armado de las últimas décadas está pesado; hay muchas muertes a políticos, campesinos, policías, entre muchos más; hay que tener mucho cuidado porque en estos tiempos la delincuencia anda constantemente rondando por ahí” (Estudiante décimo grado. Relato escrito) —.

La mayoría de los estudios realizados que indagan por las fuentes de información de los estudiantes de educación básica y media sobre la guerra en Colombia coinciden con la presente investigación en anotar la importancia de los medios masivos (Sánchez, 2017; Ramos, 2017; Álvarez y Sánchez, 2018). Sin embargo, específicamente Sánchez (2017) pondera el peso de estos en función de las experiencias vitales de los estudiantes en las regiones de su pesquisa —en su mayoría víctimas de algún grupo armado—, cuestionando así la sentencia sobre el imperio del discurso hegemónico que los jóvenes supuestamente reproducen. El presente estudio no logra este nivel de detalle.

## Memorias sobre la subversión

El nacimiento de la guerrilla en Colombia deviene de la transformación de los grupos de autodefensa campesina en el contexto de la pelea bipartidista de inicios y mediados del siglo XX. En concreto, según el CNMH (2013), hacia 1964 nace el primer grupo insurgente, las FARC, fruto de la combinación de varios factores:

los rezagos de la violencia de los años cincuenta; los intentos del Ejército Nacional por recuperar militarmente el territorio; la limitada capacidad del Frente Nacional para insertar grupos organizados al margen del bipartidismo; y la dificultad para desvertebrar las relaciones que los gamonales y poderes locales habían mantenido con los grupos armados cercanos a sus partidos. (CNMH, 2013, p. 117)

El pacto de los partidos en el contexto del llamado Frente Nacional parece que no logró su cometido en algunas regiones: frenar la violencia, y los esfuerzos por reprimir los grupos que no se sometieron a la legalidad forzaron su recomposición y alentaron la radicalización de colectivos de raigambre comunista. Para Pécaut (2015), las FARC nacen de organizaciones de autodefensa de los años cincuenta sin claros ideales comunistas, que después de 1964 se presentan como guerrilla revolucionaria. Además, en 1982, esta organización adicionales letras “para convertirse en Farc-Ep (Ejército Popular) [lo que] confirma una vez más su voluntad de llegar al poder utilizando el recurso de la vía militar” (Pécaut, 2015, p. 69).

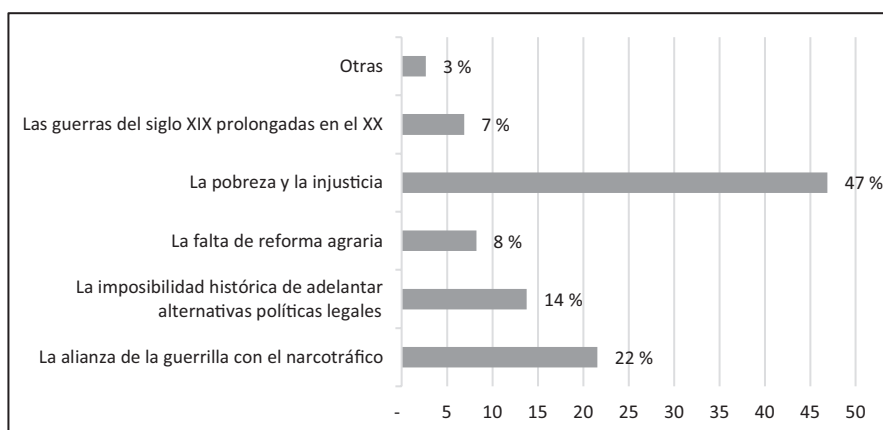
Los otros grupos insurgentes, nacen poco después, el ELN también en 1964 y el EPL en 1967, cuyas coincidencias,

se remiten al encuentro entre los jóvenes habitantes de las ciudades formados y radicalizados según los lineamientos de las revoluciones cubana y china, y los herederos de las antiguas guerrillas gaitanistas del Magdalena medio, el alto Sinú y el valle del río San Jorge (la mayoría campesinos), unos y otros descontentos con las restricciones de participación política en el Frente Nacional. (CNMH, 2014, p. 123)

Aquí, como en otros contextos latinoamericanos, gana peso la influencia de la revolución cubana en el imaginario juvenil de la época. La participación del Che Guevara en varios procesos revolucionarios del continente y posteriormente la incursión armada del cura Camilo Torres. Estos procesos y personajes alentaron la vinculación de muchos jóvenes a los grupos insurgentes, con la convicción de que era posible el cambio social por medio de lucha armada en el corto plazo, tal como en otros lugares fue posible.

Respecto al presente estudio (tal y como se muestra en la figura 4), los estudiantes participantes de octavo y décimo grado creen que el origen de la guerrilla en Colombia obedece a la pobreza y a la injusticia (47 %) principalmente. Luego, un grupo minoritario cree que el origen está en su alianza con el narcotráfico (22 %); otros pocos piensan que fue la imposibilidad histórica de adelantar alternativas políticas legales (14 %) lo que explica su surgimiento; seguido de otros factores menos recurrentes como la falta de reforma agraria (8 %) y las secuelas y consecuencias de las guerras del siglo XIX (7 %).

**Figura 4.** Orígenes de la guerrilla según estudiantes de Bogotá



Fuente: elaboración propia.

Vale mencionar que los estudiantes de octavo grado, sin dejar de ubicar fundamentalmente en los fenómenos sociales el origen de la insurgencia (43 %), expresaron una leve tendencia superior al promedio en la causa de la alianza de la guerrilla con el narcotráfico (28 %), que sigue siendo el segundo mayor promedio para este grupo.

Como se puede observar, en estas tendencias es llamativo el interés de los estudiantes por reconocer las fallas estructurales que explican el origen de los grupos subversivos que han marcado la historia del conflicto por tantos años. Sin embargo, resalta la baja relevancia que acotan de factores ligados a lo que la academia expone como orígenes de la insurgencia, anotados al inicio de este capítulo, tales como el problema agrario, las clausuras legales y políticas en el marco del Frente Nacional o la herencia de las guerras bipartidistas del siglo XIX. Estas variables tampoco lograron renombre en los relatos escritos ni en las comunicaciones personales. En cambio, sobresalen en estos instrumentos las alusiones a la denuncia del maridaje entre los narcos y la guerrilla, hecho a todas luces preocupante para la dinámica del conflicto armado y combustible que ha alimentado el crecimiento de sus actores, pero que nada tiene que ver con el origen mismo del movimiento guerrillero.

Contrario a lo que se muestra en los porcentajes de la figura 4, en las respuestas escritas se encontraron muy pocas afirmaciones que vincularan los problemas de justicia y pobreza con el nacimiento de la insurgencia. Empero, algunos estudiantes se esforzaron por ofrecer detalles históricos de principios del siglo XX relacionados con la violencia bipartidista y el cierre de alternativas políticas. A continuación, se presentan algunos segmentos escritos que se alinean con esta tendencia:

Después de la muerte de Gaitán se desencadenó la violencia bipartidista, y se formaron las guerrillas liberales para enfrentarse contra los conservadores y el ejército, después hubo un golpe por el militar y Gustavo Rojas Pinilla terminó cediendo el poder a la junta militar por presión de diferentes sectores de la sociedad, después de la junta militar se restableció la democracia y la gente ya podía elegir. Unos años antes se habían unido los conservadores y liberales para hacer un Frente Nacional para repartirse el gobierno. En 1961 se formó el partido político Alianza Nacional Popular dirigido por el dictador Gustavo Rojas Pinilla que se presentó tres veces a elecciones presidenciales y todas las perdió, en la tercera vez que se adujo fraude electoral porque durante el conteo iban ganando e interrumpieron el conteo y al otro día dijeron que el que ganaba era Misael Pastrana, frente a ese inconformismo por la pérdida de la presidencia se forma el grupo guerrillero M-19, y unos años antes se formaron en 1964 las guerrillas de las Farc y ELN con ideologías extranjeras. (Estudiante décimo grado. Relato escrito)

El conflicto parte de la guerra entre liberales y conservadores, continúa con la creación de grupos al margen de la ley como las FARC, el M-19 y el ELN;

al comienzo muchos de estos grupos surgen para apoyar a la población sin embargo con las amenazas del Estado la guerra afecta a los mismos pobladores, en especial los campesinos o en las zonas más alejadas a la capital. (Estudiante décimo grado. Relato escrito)

El conflicto inicia más o menos entre los años 40 y 60 en el cual el pueblo y su participación política son opacados por la disputa del poder entre el partido liberal y conservador, que finalmente se reparten el poder entre ellos, por esto algunas personas del sector agrario se arman en contra del gobierno formando así guerrillas como las FARC o el M-19, demostrando su inconformidad con su rebeldía. Hacia los años 80 estos grupos armados ilegales tienen la necesidad de buscar cómo mantenerse por lo que entran en el negocio del narcotráfico volviéndose cada vez más poderosos e incluso atentando contra políticos tomando el Palacio de Justicia. (Estudiante octavo grado. Relato escrito)

La mayoría de los estudiantes participantes del presente estudio, tanto de octavo como de décimo grado, consideran que el nacimiento de los grupos insurgentes está vinculado al origen mismo del conflicto armado. No obstante, salvo algunas excepciones, no precisan datos del contexto sociopolítico que explique su génesis, en vez de esto, los escolares son reiterativos en rotular la alianza de estos con el narcotráfico (ya señalada como segunda tendencia en el cuestionario), así como en denunciar su responsabilidad en el asesinato de la población civil: “la guerrilla acaba con la vida de los campesinos” (Estudiante décimo grado. Relato escrito). Este grupo de enunciados permite observar cómo una pregunta histórica por el origen de una organización armada muta hacia una respuesta moral que condena sus prácticas y sus vínculos con grupos criminales.

Dado que la mayoría de estos jóvenes no han tenido experiencia directa con fenómenos de la violencia política y que la mayor fuente de información, como se vio en el apartado anterior, dice que son los medios de comunicación, cabe anotar el éxito de la memoria oficial para desprestigiar al movimiento insurgente; discurso evidentemente unido a los propios errores políticos de estos grupos y a sus reconocidas y publicitadas muestras de crueldad.

En Colombia hay grupos guerrilleros desde antes que nacieran mis padres. Son grupos armados ilegales dedicados a extorsionar, secuestrar, asesinar, violar mujeres y niños, y el Estado los enfrenta desde hace décadas, sin embargo ellos manejan gran parte del negocio del narcotráfico en Colombia, lo que los hace fuertes. (Estudiante décimo grado. Relato escrito)

Las insurgencias desviaron sus ideologías y comenzaron a usar otros métodos corrompidos por el narcotráfico y se volvió negocio. El narcotráfico mueve mucho dinero y con las guerrillas están asociados muchos dirigentes que se benefician de la guerra. (Estudiante décimo grado. Relato escrito)

La idea socialista de las FARC era la de pelear por los intereses de la sociedad colombiana, en donde se lucharía para tomarse el poder y entregárselo al pueblo, situación que nunca se cristalizó puesto que en realidad la verdadera lucha de las FARC era el poder económico para el beneficio de los dirigentes de este grupo guerrillero. A lo largo de los años las FARC, junto con la guerrilla del ELN y el EPL sumió a Colombia en una época llena de violencia, muerte y desolación, adicionalmente la guerrilla al aliarse con el narcotráfico se convirtió en una fuerza dañina y maligna para Colombia. (Estudiante octavo grado. Relato escrito)

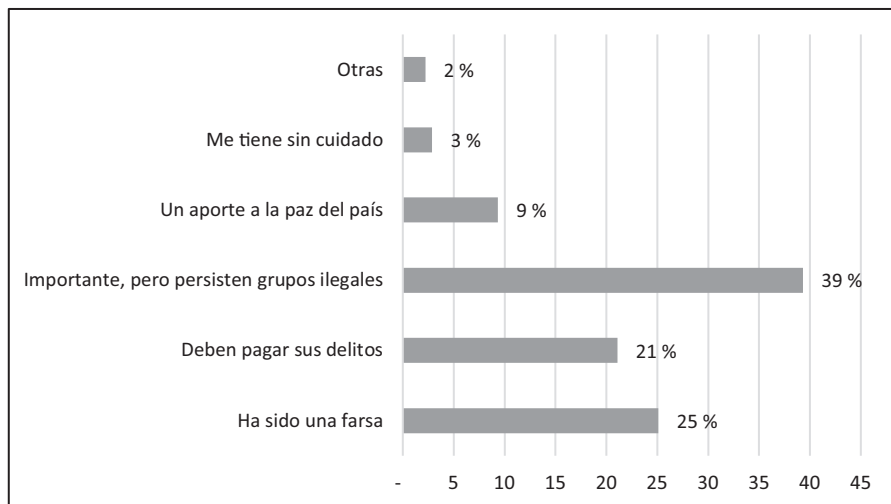
Otro dato significativo de esta caracterización que hacen los escolares de la guerrilla consiste en la homologación y simetría que les brindan respecto a otros grupos ilegales, además de la indiferenciación al momento de señalar su vínculo con el tráfico de drogas: “En las últimas décadas en Colombia se conformaron grupos armados, unos se denominan guerrillas y otros paramilitares. Estos grupos se financian principalmente con el narcotráfico, secuestro, extorsión” (Estudiante octavo grado. Relato escrito). Para muchos jóvenes, guerrilla y paramilitares son lo mismo, es decir, están al mismo nivel. Aun cuando se ha documentado que sus motivaciones políticas, génesis histórica y prácticas han sido diferenciadas a lo largo del conflicto.

Por otro lado, persiste el vínculo con la idea señalada en el apartado anterior referida a la desazón por el liderazgo político actual y la situación social del presente. En otras palabras, también en este punto la interpelación por la génesis de la insurgencia está íntimamente unida en los relatos a la manifestación escolar sobre el inconformismo por el Estado y el presente de la sociedad:

El conflicto y la guerra ha manchado nuestro nombre; este conflicto ha nacido de la injusticia social y de un gobierno sordo que siendo egoísta y manejado por los países capitalistas no le importa su propio pueblo, que nos roba el trabajo de nuestros campesinos. Y sí, nos estamos recuperando, intentamos construir una generación de paz en la que la educación sea nuestra base, en la que perdonemos de corazón; aún nos falta mucho camino por recorrer, pero sé que a esta nueva generación el Estado no la va a seguir oprimiendo; tenemos más humanidad y vemos que si trabajamos juntos construiremos un país mejor. (Estudiante décimo grado. Relato escrito)

Este desprecio de los jóvenes por las prácticas de la insurgencia es reforzado cuando se indaga por su impresión frente a los diálogos del gobierno Santos con las FARC. Ante esto, un grupo importante responde que ha sido una farsa (25 %) y otros dicen que deben pagar sus delitos (21 %). Otro grupo considera que, aunque es un paso importante, persisten grupos ilegales (39 %). Un porcentaje bajo percibe que este evento constituye un aporte a la paz del país (9 %), y a muchos menos los tiene sin cuidado (3 %). Como se observa en la figura 5, la minoría considera este proceso positivamente.

**Figura 5.** Opinión de estudiantes de Bogotá sobre los diálogos de paz entre las FARC y el gobierno Santos



Fuente: elaboración propia.

Esta división valorativa de percepciones hacia los diálogos y posterior proceso de ingreso a la vida civil de las FARC (presente en las respuestas del cuestionario) es cargada hacia la indiferencia y la apatía en los relatos escritos. En estos no solo se muestra un rechazo radical hacia este polémico proceso, sino que se vuelve a postular la desconfianza hacia los dirigentes de la nación: “Eso simplemente fue una negociación de paz que tenía prácticamente como objetivo premiar a Santos y no ayudar a frenar y parar el conflicto en todo el país” (Estudiante décimo grado. Comunicación personal). Otros fragmentos en esta dirección:

En mi opinión esa desmovilización fue dirigida únicamente para aquellos reclutados que querían salir del grupo, porque aquellos que poseían el poder y la fuerza para crear cuantos grupos estuvieran a su mano no se acogieron o renunciaron a esa farsa. (Estudiante décimo grado. Comunicación personal)

En el 2016 hubo un tratado de paz con algunos líderes del conflicto armado (FARC), pero muchos colombianos sabemos que eso fue una farsa, al poco tiempo uno de los líderes volvió a sus cosas mandando un video al gobierno, sembrando terror. En este tiempo ya casi no se habla de ellos pero sabemos que están haciendo de las suyas. (Estudiante décimo grado. Relato escrito)

Aunque pocos, también hubo relatos escritos complejos sobre el proceso de paz, en los que se apuntaron los logros y las dificultades de este. Especialmente haciendo hincapié en un punto álgido de los acuerdos relacionado con las trabas del ingreso a la vida civil de los desmovilizados:



En general la idea de los diálogos me parece buena, lo que no está bien es el proceso y las formas con las que se está llevando a cabo, ya que en lugar de dismantlar de forma exitosa este grupo, están dando pie a que las personas que llevan toda la vida en él y que no logran encontrar ninguna oportunidad en la vida común se integren en nuevos grupos extendiendo el conflicto y haciendo que todo haya sido en vano. (Estudiante décimo grado. Comunicación personal)

En síntesis, frente a la pregunta por la guerrilla en Colombia los estudiantes participantes en la presente investigación, tanto de octavo como de décimo grado, inicialmente contestan que obedece a la pobreza y a la injusticia estructurales. Sin embargo, al ahondar en sus memorias, se observa que, si bien algunos ubican el contexto histórico de su emergencia, sobresalen elementos de orden mediático como su relación con el narcotráfico y sus desmanes contra la población civil; elementos más propios de las prácticas de la insurgencia de las últimas décadas y no tanto factor explicativo de su surgimiento en la década de 1960. Adicionalmente, en las memorias de los jóvenes, se observa la carga de la campaña publicitaria del ‘No’ en el plebiscito del 2016.<sup>17</sup> Esta campaña insistente en noticias falsas ventiló al extremo la idea de que el proceso de paz era un exabrupto y que dicho ejercicio solo buscaba la impunidad para los crímenes de la guerrilla.

Las respuestas escritas de los jóvenes, tanto sobre el surgimiento como sobre la desmovilización de la guerrilla, están acompañadas de pertinaces avisos sobre los actuales problemas sociales y políticos vinculados a la corrupción de los gobernantes y los nefastos hábitos de los políticos profesionales; así como sobre el desgano con el que estas nuevas generaciones valoran la situación presente del país.

Ello constituye de nuevo el rasgo clave que configura la memoria social, en el sentido de que el pasado (en este caso el auscultar por las ideas sobre el origen de uno de los principales actores armados del conflicto) es leído por muchos estudiantes desde sus preocupaciones por el presente (Jelin, 2003). A su vez, el lugar común instalado en la opinión pública a propósito del reclamo sobre la pérdida de horizonte de la guerrilla y su homologación con grupos paramilitares exhibido en muchas respuestas demuestra el éxito de ciertos ‘encuadres de la memoria’ (Halbwachs, 2004a), por cuanto informa de la fuerte presencia de representaciones sociales masivamente aceptadas y ampliamente divulgadas por todos los medios oficiales sobre la ilegitimidad de la lucha armada (“Estudio de opinión...”, 2007).

---

17 En octubre de 2016 se convocó a todos electores de Colombia a un plebiscito que refrendara el Acuerdo del gobierno Santos con la guerrilla de las FARC. Contra todos los pronósticos y por un pequeñísimo margen (50,21 %) ganó el *No* con una abstención más alta de lo habitual (62 %).

El éxito de este marco interpretativo se revela con más nitidez cuando ningún estudiante de los participantes cuestionó el sesgo de las versiones descalificadoras que imperan hacia la insurgencia; sin necesariamente mostrar adhesión hacia ella, y mucho menos alguno de ellos manifestó cualquier tipo de simpatía hacia su proyecto revolucionario. Lo anterior no solo da cuenta de la falta de acceso a fuentes alternativas de información por parte de los jóvenes, sino de la deslegitimación creciente que tiene en el país la lucha armada como medio de transformación sociopolítica; por lo menos entre amplios sectores del estudiantado de educación básica y media.

En relación con esta tendencia, García (2019) investigó la razón por la cual la mayoría de la población colombiana es indulgente con los crímenes de los paramilitares e intransigente con los de la guerrilla. Para ello, auscultó en la prensa nacional de los últimos 20 años y ubicó la configuración de un largo discurso ideológico afincado en la venganza y en el desprecio hacia los pobres que las elites han reiterado; aquí “los medios se han dedicado tradicionalmente a proteger sus intereses inclinando la opinión pública hacia la favorabilidad del Gobierno que les permita aumentar sus ganancias” (García, 2019, p. 449).

En este marco se perfila una (des)legitimación de la violencia dependiendo del actor que la ejecuta, en los que el manejo de los énfasis en las circunstancias, las referencias específicas, la identidad de las víctimas, los juicios de valor y la extensión narrativa que utilizan los medios, transmite un patrón que inclina la balanza hacia la indignación con las acciones de violencia de la insurgencia. Frente a este manejo, concluye la autora “es muy probable que, ante estos estímulos lingüísticos, el lector experimente un estado mental de rabia, el cual podría aumentar su nivel de percepción y recordación de la información tanto presente como posterior” (García, 2019, p. 444).

Según Mesa (2018), la construcción y difusión de la imagen del adversario es trascendental en toda guerra, con un lugar estratégico de los medios de comunicación, ya que estos “nutren la construcción social del enemigo, no solo porque caracterizan el conflicto armado y sus actores, sino también porque difunden con su discurso editorial y noticioso patrones de segregación que distinguen entre héroes y villanos, amigos y enemigos” (Mesa, 2018, p. XVI). En ese sentido, en las últimas dos décadas los gobiernos han radicalizado y polarizado la disgregación masiva de una representación sobre la guerrilla como el enemigo oficial de los colombianos, como la principal amenaza contra los ciudadanos y como generador de la perversión de los supuestos valores y la identidad del ‘nosotros nacional’.

La presente investigación constata el éxito de esta memoria oficial, idea que es generalizada en los estudiantes participantes ya que la subversión es dotada de una doble connotación negativa: peligrosidad y radical diferencia (Mesa, 2018).

Para que se alcance el estatus de enemigo se requieren estas dos condiciones, ya que, por ejemplo, un ladrón puede ser peligroso, pero no diferente. Por tanto, no alcanza a enemigo, así como un extranjero que puede ser diferente pero no peligroso, tampoco es enemigo. Para Mesa (2018), hasta la década de 1990 la construcción que hacían los medios nacionales de la principal amenaza eran los carteles de la droga; lugar que fue ocupado en adelante por las guerrillas gracias entre otras cosas a su crecimiento militar (especialmente de las FARC) y a su accionar en las ciudades y sus bordes. A partir del gobierno de Pastrana (1998-2002) se profundiza esta ‘otredad’ de los grupos insurgentes. Inicialmente gracias al fracaso de los diálogos del Caguán<sup>18</sup> y luego (en el contexto del ambiente internacional posterior al atentado de las Torres Gemelas en Nueva York), con el apelativo de ‘terrorista’ a los grupos armados opositores. Así,

convertidos en terroristas puros, el grupo insurgente fue presentado por la prensa nacional como un “Otro” extraño y ajeno al pueblo colombiano y a la comunidad internacional, que tenía más en común con el radicalismo musulmán de Al Qaeda que con el campesinado de Marquetalia. (Mesa, 2018, p. 143)

Esta representación tiene su correlato en un ‘nosotros’ que se siente amenazado en sus costumbres, su identidad y en su régimen político por ‘otros’. En este caso, se trata de los llamados ‘narcoterroristas’, ante los cuales se requiere cerrar filas (“Los colombianos cierran filas contra las FARC...”, 2007) para defender este aparente patrimonio común; imagen que es sellada por las mismas FARC que le dan la bienvenida a Uribe con varios atentados terroristas urbanos y con una bomba en el club social El Nogal en 2003 en la capital del país, epicentro de la elite criolla.

Sobre el hallazgo consignado en este acápite que reconoce cierta ambigüedad en las memorias de estudiantes sobre generalidades del movimiento guerrillero, en que aspectos de orden histórico se mezclan con valoraciones negativas de su trasegar violento hacia los civiles y de su alianza con el narcotráfico, así como la desconfianza hacia la reciente desmovilización de un grupo armado, se encontró similitud con algunas investigaciones consultadas (Suárez y Sandoval, 2017; García y Rodríguez, 2019).

---

18 Proceso fallido de negociación entre el gobierno Pastrana y las FARC, que duró tres años y que tuvo entre sus puntos más polémicos la desmilitarización de la zona del Caguán (municipios de Mesetas, La Uribe, La Macarena, Villahermosa y San Vicente del Caguán). Este espacio de 42.000 kilómetros cuadrados fue utilizado para la recomposición del grupo insurgente especialmente gracias a retenciones de militares y políticos de renombre, así como de ‘pescas milagrosas’ (breves retenciones extorsivas de personas de estrato alto). Luego de varias tensiones termina como consecuencia del secuestro de un avión en el que viajaba un congresista el 25 de febrero de 2002. Este resonado fracaso impulsó fuertemente la campaña presidencial de Álvaro Uribe y su discurso de guerra contra la subversión.

Especialmente en lo que atañe al último aspecto, por la desilusión con que los escolares parecen enjuiciar los últimos diálogos con las FARC. En este punto, como en el de la génesis del conflicto armado, las investigaciones consultadas no resaltan las peripecias de la memoria ubicadas en el presente estudio, donde la interrogación por sucesos remotos de la guerra se reviste en los relatos de los jóvenes de reclamos y acusaciones por las afugias sobre el presente.

# Memorias de jóvenes sobre actores, acontecimientos y víctimas

*Aunque el conflicto armado en el país ha cobrado millares de víctimas, representa para muchos conciudadanos un asunto ajeno a su entorno y a sus intereses. La violencia de la desaparición forzada, la violencia sobre el líder sindical perseguido, la violencia del desplazamiento forzado, la del campesino amenazado y despojado de su tierra, la de la violencia sexual y tantas otras suelen quedar marginadas de la esfera pública, se viven en medio de profundas y dolorosas soledades.*

(González, 2019, p. 282)

El largo conflicto armado colombiano no solo ha sido sumamente complejo en su nacimiento, como se ha visto, por la confluencia histórica de aspectos de orden social, económico y político; lo que ha llevado a la dificultad de establecer consensos entre la comunidad académica sobre las causas reales (AA.VV., 2015). También lo agrava el hecho de ser tan heterogéneo respecto a sus dinámicas, “sus actores, sus víctimas y sus repertorios violentos” (CNMH, 2013, p. 111). Específicamente, para el CNMH (2013), los actores armados han derrochado el uso de la violencia, además,

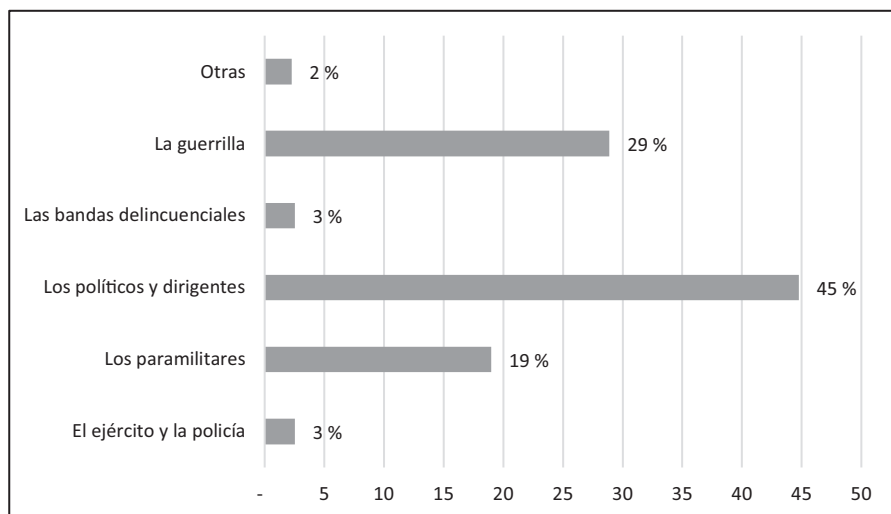
la reconstrucción de la memoria histórica de los casos emblemáticos estudiados [...] muestra que guerrillas, paramilitares y miembros de la Fuerza Pública recompusieron y ajustaron sus prácticas de violencia de acuerdo con los cambios en las lógicas de la guerra y en los objetivos que cada uno de estos

grupos perseguía. Algunas prácticas fueron usadas más recurrentemente por unos que por otros y se volvieron distintivas de su accionar. (CNMH, 2013. pp. 34-35)

Así, los paramilitares han recurrido sobre todo a asesinatos selectivos, desapariciones, masacres, desplazamientos masivos y violencia sexual. Las guerrillas se han caracterizado por el uso de asesinatos, secuestros, amenazas, desplazamientos discriminados, violencia contra bienes civiles, reclutamiento ilícito y daños por la puesta masiva de minas antipersonales. Por su lado, los grupos legales amparados por el Estado han priorizado detenciones arbitrarias, asesinatos selectivos, desapariciones, torturas, bombardeos y abuso de la fuerza (CNMH, 2013).

En el marco del presente trabajo, respecto a la percepción que los escolares tienen de los actores más negativos del conflicto armado, se presentaron importantes diferencias entre los estudiantes de décimo y octavo grado. Para los mayores, los agentes más nocivos son los políticos y dirigentes (45 %); en segundo lugar, la guerrilla (29 %); en tercer lugar, los paramilitares (19 %); y, por último, las bandas delincuenciales y las fuerzas estatales (3 % cada uno). Lo anterior se ilustra en la figura 6.

**Figura 6.** Actores más negativos del conflicto armado según estudiantes de décimo grado de Bogotá



Fuente: elaboración propia.

A su vez, para los estudiantes de octavo grado, el actor más nefasto es la guerrilla (51 %), seguido de los paramilitares (18 %), los dirigentes políticos (14 %)

y, finalmente, las bandas delincuenciales, el ejército y la policía (8 % y 5 % respectivamente).

Respecto al lugar negativamente destacado que los jóvenes de décimo grado dan a los dirigentes del país, este resultado está en sintonía con las notas consignadas atrás. En efecto, allí se asocia el origen del conflicto, las prácticas clientelares y las raíces de la guerrilla con los hábitos corruptos y antiéticos de la clase política. También se alinea con el reiterado tono escéptico con el que juzgan la historia del país: “existen muchos grupos armados que han dañado mucho al país, todo debido a la clase política en la que vivimos” (Estudiante décimo grado. Relato escrito).

La desazón por los movimientos guerrilleros, que repunta en los escolares de octavo grado (51 %) y menos en los de décimo grado (29 %), también fue replicada permanentemente en la mención a la génesis de la guerrilla y en los diálogos de paz, abordada atrás. Sin embargo, persisten solapamientos e indiscriminación entre los actores del conflicto armado colombiano. Veamos un relato en este sentido:

Todos los grupos han sido muy nocivos, ya sea el Estado, las guerrillas o el narcotráfico, pues cada uno alimentó y alimenta la violencia, y estos han sido responsables de muchos hechos trágicos como lo son la masacre de Las Bananeras, la bomba al DAS, o la toma y retoma del Palacio de Justicia, los cuales afectaron al pueblo colombiano de una manera irreversible y siempre marcarán la historia del país. (Estudiante décimo grado. Comunicación personal)

Aquí, como en tantas reacciones escritas de los estudiantes, vuelve a incluirse a todos los actores en el mismo nivel de maldad. Por otra parte, la baja ponderación obtenida en los cuestionarios a los paramilitares (19 %) unida a su escasa mención en las respuestas escritas, pone en evidencia cierta invisibilización de estos grupos como protagonistas de la tragedia del conflicto de las últimas décadas en Colombia. Ya que no solo no aparecen con nombre propio, sino que su relevancia es sobradamente relegada frente a la guerrilla como agente nefasto; tanto para los estudiantes de octavo como de décimo grado, tal como se corrobora en los guarismos citados.

Por otra parte, es llamativo que de los 450 relatos escritos producidos por los estudiantes en el marco del presente estudio, solo 50 de ellos (11 %) mencionaron explícitamente al paramilitarismo como factor relevante de la guerra en el país, mientras todos (100 %) hicieron alusión directa a la insurgencia armada como elemento determinante de la misma. Esta centralidad de la guerrilla como actor del conflicto concuerda con el hallazgo de Sánchez (2017), aunque los estudiantes de su trabajo la califican como el principal actor, sin la connotación negativa que sí obtiene en el presente estudio; también con lo encontrado por Pérez (2018), quien indica que los estudiantes de su estudio no solo reconocen el

protagonismo de la guerrilla como principal actor del conflicto sino que omiten preocupantemente la responsabilidad de los paramilitares y de los agentes del Estado en tanto protagonistas de la guerra.

El dato sobre el relativo silencio sobre los grupos paramilitares como actores destructivos del conflicto en las memorias juveniles no es menor, ya que, según el CNMH (2013),

la violencia contra la integridad física es el rasgo distintivo de la violencia paramilitar, mientras que la violencia contra la libertad y los bienes define la violencia guerrillera. En otras palabras, los paramilitares asesinan más que las guerrillas, mientras que los guerrilleros secuestran más y causan mucha más destrucción que los paramilitares. (p. 35)

Además, según esta misma fuente, los grupos paramilitares son responsables de la mayoría de las masacres ocurridas entre 1980 y el 2012 (1166, frente 343 de la guerrilla y 158 de la fuerza pública). Para el mismo periodo, también cometieron del 38,4 % de los asesinatos selectivos, mientras la guerrilla lo fue del 16,8 % y el Estado del 10 %. Respecto a la desaparición forzada, la fuerza pública aparece como responsable del 42 % de los casos reportados, entre tanto, los paramilitares lo son del 35,7 % y la guerrilla del 2,3 %.

No se trata de minimizar la culpabilidad de otros representantes armados, legales o ilegales, sino de señalar lo llamativo que resulta el perfil bajo que toman los grupos paramilitares como principales protagonistas de la violencia en la historia reciente del país en las memorias de los jóvenes; por lo menos de aquellos participantes en la presente investigación. Esta omisión también coincide con el estudio de Sánchez (2017), en el que ni siquiera fueron mencionados por los jóvenes de las regiones más golpeadas por estos grupos ilegales.

Este ocultamiento se corresponde con la propagación de cierta ‘memoria oficial’ (Mendlovic, 2014) que cogió fuerza en Colombia luego de la aparente desmovilización de los grupos paramilitares que inició en el 2003 y concluyó en el 2006. Este proceso condujo a que facciones de estas tropas entraran a la vida civil y algunos de sus líderes fueran extraditados a Estados Unidos sin el compromiso con la verdad y la reparación. Asimismo, transmitió la falsa idea que todas las estructuras paramilitares se habían desarmado en el país, y que, en cambio, con el tiempo habían emergido de manera marginal grupos residuales de carácter delincuencial sin el mismo soporte, fuerza y letalidad que los otrora paramilitares, ahora denominados Bacrim (bandas criminales).<sup>19</sup> Sin embargo, está suficientemente documentado que, aunque carentes de un

---

19 Algunos de ellos denominados ‘los Rastrojos’, ‘Urabeños’, ‘La Cordillera’, ‘Oficina de Envigado’, ‘Los Buitragueños’.



sistema centralizado, estos grupos provienen de los antiguos paramilitares y perviven en buena parte de la geografía del país con suficientes redes de apoyo militar y político para causar zozobra en las regiones donde se asientan (CNMH, 2015). En este sentido, para Valencia y Montoya (2016),

la desmovilización de las Autodefensas Unidas de Colombia tuvo un carácter parcial y los mandos medios y los reductos paramilitares que persistieron después de cerrado el ciclo de negociación fueron el reservorio de las nuevas bandas criminales. Estas fuerzas florecieron en la mayoría de los territorios donde dejaron las armas los bloques paramilitares, sólo que ahora ponen mayor atención a los centros urbanos y han cambiado sus modalidades organizativas acudiendo a un funcionamiento en red en vez de las estructuras verticales que habían tenido en la fase anterior. Persisten en el negocio del narcotráfico, pero derivan con gran eficacia hacia el microtráfico en las grandes ciudades y al tiempo han ampliado su participación en la minería ilegal, en el contrabando de muy diversos productos, en la trata de personas, en la extorsión, en el robo de celulares y de autopartes, componiendo un portafolio diverso y potente. (párr. 5.)

El hecho de desaparecer la nominación de ‘paramilitares’ en las permanentes noticias de la prensa y la televisión, instaló una memoria colectiva jalonada por la sensación que el problema del conflicto armado en las últimas décadas es autoría fundamental de los grupos guerrilleros y de una lista innumerable de grupos residuales sin conexión clara con las lógicas de las que nacieron. Tal representación parece tener asidero en las nuevas generaciones, según el presente estudio. Curiosamente, después de la desmovilización del grueso de las FARC los medios siguen denominando como ‘disidencias de las FARC’ a los reductos que no se adscribieron a la desmovilización y siguieron delinquiendo en el país.

Sobre la poca connotación que tiene para los escolares el ejército y la policía como actor negativo del conflicto (excepto por los casos de falsos positivos apuntados esporádicamente en sus respuestas), parece notarse el éxito de las reiteradas campañas mediáticas por posicionar la imagen de la fuerza pública, exponiendo permanentemente a los soldados como ‘héroes de la patria’,<sup>20</sup> con piezas publicitarias en radio y televisión en horario *premium* y con la presencia de los militares con el dedo pulgar en alto en las carreteras del país; legando la idea de garantía de seguridad y libre circulación. Este imaginario persiste pese a sonados escándalos de reciente conocimiento, investigados más por sectores de la prensa independiente que por la justicia y la Fiscalía del país, que involucran a mandos medios y altos del cuerpo militar y policial en hechos de corrupción, venta ilegal de armas, asocio con la delincuencia y el narcotráfico, venta de influencias, interceptaciones y seguimiento a periodistas y líderes de

---

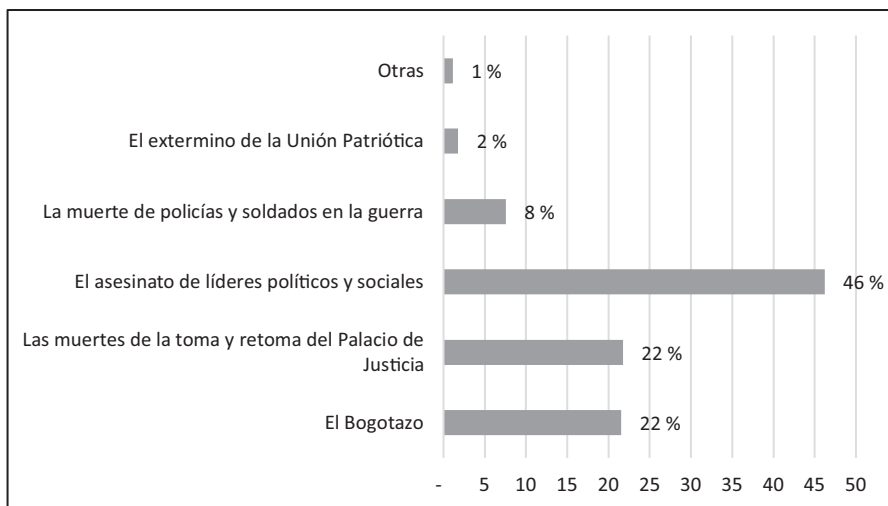
20 Para Murcia (2012), en 2012, el Ministerio de Defensa gastó 154 mil millones de pesos en el sector comunicación e imagen.

oposición; así como ejecuciones extrajudiciales, abuso de fuerza, alianza con sicarios y violaciones.<sup>21</sup>

Al momento de la escritura del presente informe el país se escandaliza con la denuncia sobre abuso sexual a una niña indígena que hace un grupo soldados. El comandante general del Ejército reconoce que se investigan 118 casos en los últimos cuatro años (Pardo, 2020).

Por otra parte, en el marco del presente estudio se ubicó que para los estudiantes participantes el hecho más trágico de la historia reciente lo constituye el asesinato de líderes políticos y sociales (46 %), seguido de las muertes sucedidas en el marco de la toma de Palacio de Justicia, así como El Bogotazo (22 % cada uno). En menor grado, la muerte de agentes del Estado (8 %) y, en último lugar, el asesinato de los miembros de la Unión Patriótica (2 %). Lo anterior se ilustra en la figura 7.

**Figura 7.** El hecho más trágico del pasado reciente según estudiantes de Bogotá



Fuente: elaboración propia.

21 Según el Observatorio de Derechos Humanos y Derecho Humanitario Coordinación Colombia, Europa, Estados Unidos, son crecientes los escándalos desde el inicio del gobierno de Duque, que “comprenden actos abiertos de corrupción, reaparición de casos de falsos positivos y otras modalidades de ejecuciones extrajudiciales, directivas secretas y órdenes del Comandante del Ejército que presionan duplicación de resultados operacionales que propician nuevos casos de falsos positivos, frecuentes y graves demostraciones de connivencia y apoyo directo a grupos paramilitares, y otras acciones de abusos de uso de la fuerza y violencia directa en contra de civiles en las zonas más afectadas por el conflicto armado, que han generado una verdadera crisis humanitaria y regreso a la situación de guerra en diversas regiones, especialmente en zonas como el Catatumbo, Sur de Córdoba y Bajo Cauca en Antioquia, Chocó, Cauca, Meta y Guaviare” (“Corrupción, falsos positivos...”, 2019).

Sobre estos datos se resalta el hecho que los escolares muestran una fuerte sensibilidad hacia un fenómeno reciente —como lo es el asesinato de líderes sociales—, aspecto de alguna manera reconocido y publicitado fundamentalmente después de la desmovilización de las FARC en 2016<sup>22</sup> y con una fuerte notoriedad en los medios de comunicación y las redes sociales. Por otro lado, le siguen con el mismo nivel de reiteración la toma del Palacio de Justicia y El Bogotazo (levemente más apuntado en los estudiantes de octavo grado). Este último evento está en correspondencia con la respuesta de los jóvenes a la pregunta por el germen del conflicto armado, analizada en un apartado anterior, y que se ha convertido en el lugar común para explicar el origen de la violencia política de las últimas décadas. Imaginario que se refuerza con el ‘Día nacional de la memoria y la solidaridad con las víctimas’ que se conmemora los 9 de abril, día del asesinato de Gaitán de acuerdo con la Ley 1448 de 2011.

El Bogotazo encarna así una ‘memoria literal’ (Bárcena, 2001) remembrada en sus minucias y particularidades, en sus detalles espaciotemporales y en sus motivaciones históricas. Empero, como un evento algo lejano, distante, quizá detonante de una larga noche que aún se padece, sin conexiones evidentes con las contradicciones actuales y sin vínculos estructurales con las problemáticas políticas contemporáneas. El homenaje a las víctimas que el poder convoca anualmente los 9 de abril se ilustra en monocromáticas imágenes de rostros lastimeros sin nombre ni identidad útiles para la propaganda oficial proyectadas en las pantallas, mientras poco se hace para desbaratar los aparatos criminales que asesinan sistemáticamente a los líderes sociales, víctimas cotidianas del hoy.<sup>23</sup>

En cambio, lo sucedido en Palacio de Justicia en 1985 surge como un recuerdo emblemático que no está vinculado a las experiencias personales de estos jóvenes, que por cierto nacieron en el presente siglo. Este hecho también ha sido silenciado por los medios de comunicación de masas, salvo esporádicas noticias sobre la aparición de nuevos restos y pese a la impunidad que aún rodea muchos de los desaparecidos de aquel macabro suceso.

---

22 Como se mostró en la caracterización de los actores armados, el asesinato de líderes no es nuevo, sin embargo, según Aguirre (2020), “desde que se firmó en 2016 el Acuerdo de Paz entre el gobierno de Juan Manuel Santos y las FARC, la violencia disminuyó sustancialmente, pero han sido asesinados entre 300 a 500 activistas sociales, y más de 100 ex combatientes de las FARC, según la fuente que se consulte (más de 600 defensores de derechos humanos fueron asesinados mientras se negociaba el Acuerdo de Paz bajo la presidencia del presidente Santos” (párr. 3).

23 Llama la atención que algunos ministros del gobierno Duque trivializan este fenómeno por cuanto han indicado que los asesinatos de líderes sociales y políticos no son sistemáticos y que obedecen a causas fortuitas: “La inmensa mayoría de muertes de líderes sociales se deben a peleas de vecinos, faldas y por rentas ilícitas” (“MinDefensa y líderes sociales...”, 2018).

Quizá este porcentaje de respuestas (22 %) se debe en buena parte a la información que reciben en las clases de ciencias sociales, al impacto mediático que eventualmente toma el juicio de los máximos comandantes militares de la retoma, o al hecho que un exalcalde Bogotá (2012-2015) y candidato presidencial en las más recientes elecciones es un reputado político que perteneció al grupo guerrillero M-19; organización que se tomó la sede del órgano la justicia.

Por otro lado, la omisión en las memorias escolares sobre la masacre de la Unión Patriótica es sintomática. Sucedida entre 1985 y 1989, dejó una secuela de entre cuatro mil o seis mil asesinatos dependiendo de la fuente, así como la muerte de dos candidatos presidenciales, cinco congresistas, once diputados, 109 concejales, ocho alcaldes en ejercicio, ocho exalcaldes, y decenas de exiliados. La alianza de grupos paramilitares, fuerzas del Estado y narcotraficantes ocasionó la física anulación de esta alternativa política surgida de los primeros diálogos del gobierno de Betancur con las FARC en la década de 1980. Esta experiencia política constituye una memoria que el poder quiere que se olvide (Todorov, 2000), pero no como el ejercicio consciente y terapéutico de sobreponerse a una pérdida irreparable, sino como una imposición. Como el deliberado silenciamiento de un conjunto de prácticas de gobierno y de relaciones sociales que pudieron ser pero que fueron truncadas violentamente, como casi todas las iniciativas de los vencidos (Benjamin, 2005).

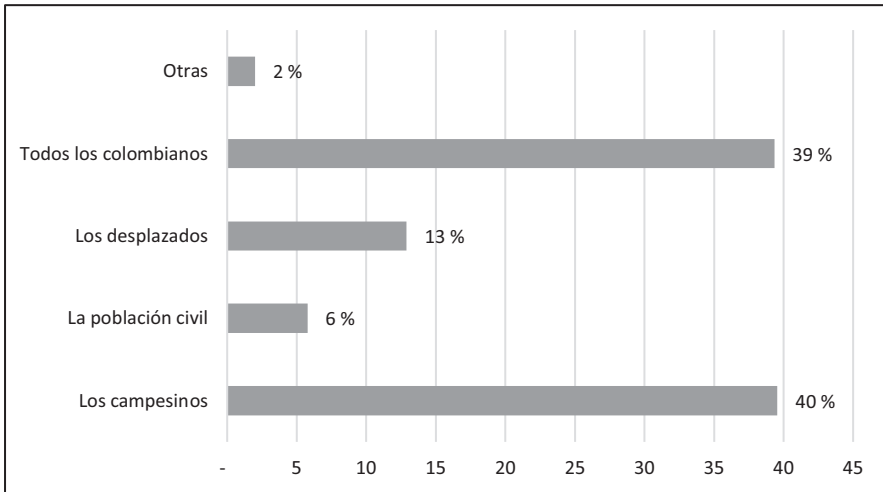
Otro ejemplo de este olvido impuesto en la relación con esta organización lo constituye la reciente orientación del director del CNMH. Acevedo entró a orientar este importante ente con el último cambio de presidente de la república, en el sentido de mandar a quitar las alusiones a la Unión Patriótica tanto en los afiches como en el guion impreso en una exposición itinerante que va por todo el país, 'Voces para transformar a Colombia', por considerar la presencia de esta organización como inadecuada y panfletaria.<sup>24</sup>

Pasando a otro tema, respecto a la pregunta sobre los sujetos más afectados por el conflicto armado, los estudiantes de octavo y décimo grado participantes en el presente estudio consideran que primeramente están los campesinos (40 %) y muy cerca también está la categoría de todos los colombianos (39 %), le siguen los desplazados (13 %) y la población civil (6 %). Esto se ilustra en la figura 8.

---

24 "Palabras como 'construcción de memoria colectiva', 'esperanza', 'víctimas' o 'Unión Patriótica' fueron suprimidas por el director de las guías de sala" (Narváez, 2020).

**Figura 8.** Personas más afectadas por el conflicto armado según estudiantes de Bogotá



Fuente: elaboración propia

Esta respuesta mayoritaria indica que, según los jóvenes participantes, si bien todos los connacionales han sufrido de alguna manera las secuelas de la guerra, hay unos que la han padecido más que otros, tal como se confirma en algunos relatos escritos:

Todos los colombianos hemos sido afectados, unos en mayor medida que otros, sin embargo los más afectados han sido los inocentes que deben vivirlo en carne propia, es decir los campesinos, los indígenas y las zonas marginadas del país, pues si estos ya se encontraban en una brecha social muy grande, el conflicto armado los terminó de afectar notoriamente. (Estudiante décimo grado. Comunicación personal)

Los campesinos son los más afectados, porque son los que han debido abandonar sus tierras, regalar sus cultivos, entregar sus hijos, escuchar los estruendos de las armas. Son los que han debido emigrar a otros lugares. (Estudiante décimo grado. Comunicación personal)

Las personas más afectadas por esta guerra son las que viven en zonas rurales vulnerables (terrenos manejados por fuerzas corruptas), ya que son obligados a abandonar sus hogares, incluso abandonar familiares reclutados por estas fuerzas para fortalecer sus ejércitos, también a las masacres que son libradas allá y sobre todo a la desesperanza, ya que el futuro no pinta nada bueno y el gobierno en lugar de ayudar parece que mantiene el conflicto. (Estudiante décimo grado. Comunicación personal)

Para el CNMH (2013), las últimas décadas de confrontación han dejado un saldo de 5'700 000 desplazados, todos ellos parte de la población no armada, que en su momento correspondía al 15 % del total de la población colombiana.<sup>25</sup> Por otra parte, entre 1985 y el 2012, de los 220 000 muertos documentados por el CNMH, el 81,5 % corresponde a la población civil y el 18,5 % a combatientes. Estos datos “permiten rebatir la aseveración de que solo uno de cada diez homicidios es producto del conflicto armado, pues en realidad este ha generado una de cada tres muertes violentas” (CNMH, 2013, p. 32).

La falta de reacción social sobre el conflicto se explica porque las víctimas son campesinos y líderes, en su mayoría pobres, ocultas, silenciadas (Wills, 2015), cuyo rango de acción está fuera de la esfera de las grandes ciudades. Salvo algunos magnicidios,

la cotidianización de la violencia, por un lado, y la ruralidad y el anonimato en el plano nacional de la inmensa mayoría de víctimas, por el otro, han dado lugar a una actitud si no de pasividad, sí de indiferencia, alimentada, además, por una cómoda percepción de estabilidad política y económica. (CNMH, 2013, p. 14)

Esto es ratificado por algunos estudiantes al escribir que

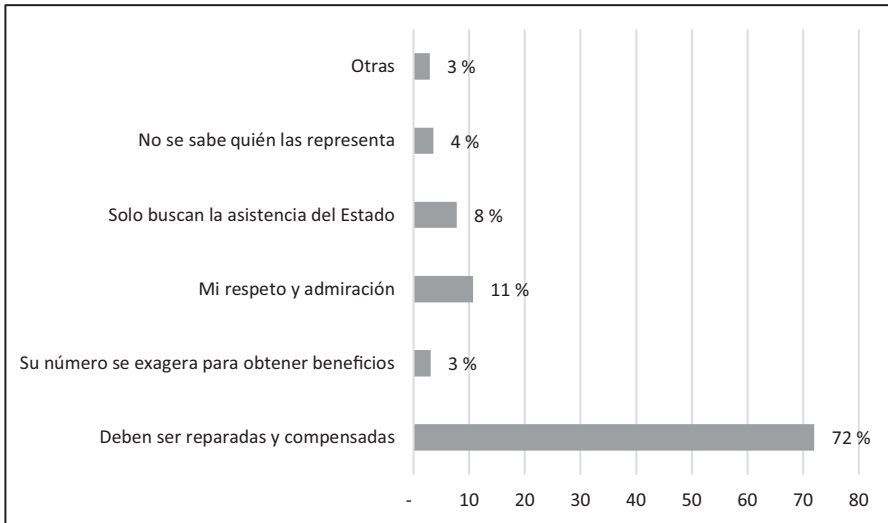
los ciudadanos que nos encontramos en las urbes, lejos del alcance de los grupos armados y gozando de una mayor seguridad por parte de las fuerzas del Estado, no podemos dimensionar el sufrimiento de las personas que viven en medio del conflicto armado. (Estudiante décimo grado. Comunicación personal)

Profundizando un poco sobre las víctimas del conflicto, de acuerdo con la respuesta en el cuestionario, los estudiantes participantes de la presente investigación, en su mayor parte, creen que ellas deben ser reparadas por los daños recibidos (72 %), una menor proporción se identifica con la frase que les merece respeto y admiración (11 %), y unas minorías de los encuestados afirman que solo buscan la asistencia del Estado (8 %), o que no se sabe quién las representa (4 %). Estas respuestas se ilustran en la figura 9.

---

25 Según Human Rights Watch, para 2019, el número de desplazados en Colombia era de 8,1 millones desde 1985 (“Colombia. Eventos de 2019”, 2019).

**Figura 9.** Opinión sobre las víctimas del conflicto armado según estudiantes de Bogotá



Fuente: elaboración propia.

Esta empatía con las víctimas que expresa el grueso de los estudiantes, que no reporta diferencias significativas entre grado octavo y décimo, muestra un importante grado de solidaridad con aquellos que han padecido directamente los estragos de la guerra en el país:

Muchas víctimas. Los que causaron parte del daño perdieron el rumbo del propósito de su creación. Un gobierno que se suple del daño provocado y usa el conflicto como cortina de humo, se beneficia del dolor y no es capaz con el país mismo. (Estudiante décimo grado. Relato escrito)

Como anticipa el anterior fragmento, la mayoría de las memorias escolares enlazan su mirada sobre las víctimas con una crítica a los actores armados que los utilizan y agreden, así como con el Estado que los abandona, relega y empobrece. A continuación, un relato en extenso en este sentido:

Simplemente trágico. Es deleznable todo lo que puede hacer el hombre simplemente por frívolos intereses políticos. Todo deja de tener valor cuando se trata de vidas humanas, aún más, vidas humanas inocentes. Personas que ya de por sí la tenían difícil viven con el miedo y desgaste moral que provocan los grupos armados. El día a día se torna una pesadilla cuando personas con poder, armas y sed de sangre te pisa los talones. La vida para ellos se vuelve una miseria al ver que los altos mandos de este país no hacen nada para ayudarlos, y aún peor, que los pocos que quieren justicia y hacen algo para ayudar son asesinados. También estoy consciente de que muchos de los que conforman estos grupos armados están ahí en contra de su voluntad. Es

triste que los pocos que logran salir de eso la tengan aún peor al salir e intentar sobrevivir en una sociedad prejuiciosa e ignorante. Ellos también son víctimas, víctimas de estos grupos, víctimas de este gobierno corrupto, víctimas de esta sociedad podrida. En mi opinión esto es un círculo vicioso. Está el problema (las guerrillas) que se encarga fervientemente en destruir todo a su paso por sus ideales e intereses; están las víctimas (la población de esas zonas), las cuales no pueden hacer nada porque les costaría la vida; están los que deberían hacer algo (el gobierno), pero en lugar de solucionar esto se esmeran en mantenerlo; y por último, los que sí hacen algo o tienen la intención de hacerlo (los líderes sociales), pero en este país intentar hacer justicia es un suicidio, aquí es donde retomamos el problema, las víctimas. Los que deberían hacer algo, los que hacen pero mueren por ello y así sucesivamente. Es simplemente trágico. (Estudiante décimo grado. Comunicación personal)

Sin embargo, otro grupo de respuestas de los estudiantes, pese a manifestar cierta sensibilidad hacia las angustias y padecimientos de las personas que son víctimas del conflicto, las perciben como un problema individual que no está vinculado con la compleja realidad sociopolítica del país ni a las dinámicas de una larga e histórica confrontación armada. Para algunos, las víctimas son un grupo cuya suerte está más asociada a su pobreza, su ignorancia y una supuesta falta de oportunidades.

Es una población vulnerable, humilde, que no tiene las mismas oportunidades, la cual no merece que les hagan esto. Estas personas en ciertas ocasiones se dirigen a las grandes ciudades y desafortunadamente no tienen el estudio suficiente para tener algo sustentable, por tal motivo piden ayuda al gobierno o quizá a algún conocido, esta ayuda no es inmediata y estas personas son familias numerosas. (Estudiante décimo grado. Comunicación personal)

Esta imagen despolitizada de las víctimas se asocia a la figura de los desplazados, que grupos de jóvenes de las grandes ciudades solo reconocen en las personas que en cientos de semáforos piden limosna, venden baratijas y miran con conmiseración a los transeúntes. Para aquellos que son ajenos a los suplicios del conflicto, la población víctima representa entre lástima y repudio, en ocasiones estigmatizados como grupos dependientes, carentes de iniciativa y atendidos a la asistencia del Estado.<sup>26</sup>

Afortunadamente, en la presente investigación, esta tendencia no se expresó en forma mayoritaria, porque para estos jóvenes lo que esperan las víctimas de la sociedad “no es pedir una disculpa y otorgarles unos pesos, es dejar que sus

---

26 Un reciente tuit de la vicepresidenta del país calificó como atendidos a las personas de bajos recursos dependientes de subsidios estatales en medio de la pandemia: “Es que esto acá no es estar atendidos a ver qué hace el Gobierno por cada uno de nosotros, es qué hacemos nosotros para que el país progrese” (“Twitteros se molestaron...”, 2020).



vidas puedan volver a ser vividas” (Estudiantes décimo grado. Comunicación personal).

Esta especie de solidaridad con los directamente afectados de la guerra concuerda con lo hallado por Parra (2011), García y Rodríguez (2019), García (2019), Laverde *et al.* (2016), Bravo y Arce (2019) y Laketa (2015) en contextos nacionales e internacionales. Para los tres primeros trabajos, por las posibilidades que brinda el arte y la cultura en su trabajo con niños y jóvenes, y para los tres últimos, por las experiencias personales vinculadas con los hechos de violencia de los sujetos investigados. Estos estudios no diferencian el tipo de empatía con las víctimas (asistencialista o ética) que se encontró diferencialmente en el presente acápite.

En cualquiera de los casos, la ‘memoria de las víctimas’ (Bárcena, 2001; Reyes Mate, 2008) que traslucen los estudiantes es despojada de su proyección de justicia y de su dimensión política. Porque ellos son relatados por otros, porque esas víctimas no tienen nombre propio, rostro, historia, y porque se obliteran las causas sistémicas de su padecimiento.

Además, su drama no interpela la sociedad vigente, salvo la imputación a los ‘malos dirigentes’, y sus batallas no son reconstruidas para imaginar cómo sería un país si sus proyectos y sueños se hubiesen realizado.

En Colombia se difunde un discurso lastimero sobre las víctimas del conflicto, que incluso, como se anotó atrás, tienen un día especial en el calendario patrio. Se promueve una ‘sacralización de las víctimas’ (Richard, 2017) que suscita pundonor en su individualidad y ante cuyo drama todos expresan rechazo y se conduelen; pero no hay reflexiones sobre las redes que explican su dolor, mucho menos sobre las estructuras que los despojan ni sobre los nombres de las personas que los victimizan.

Los escolares saben cosas de las víctimas, les acongoja su calvario, pero no han tenido un encuentro en ellas. No se hallaron huellas de ‘memorias ejemplares’ (Bárcena, 2001), que reconstruyeran las historias de los violentados por la guerra para convocar el redireccionamiento de proyecto de vida de estudiante alguno. Esta memoria de las víctimas que no se identificaron, convocaría lo que Jimeno (2019) denomina ‘comunidades emocionales’, que constituyen mecanismos narrativos para sobreponerse a la violencia mediante eventos públicos donde los que no han padecido los estragos de la violencia no solo se compadezcan profundamente del dolor de las víctimas, sino que emprendan acciones conjuntas de verdad y justicia, allí radica el carácter político del encuentro.

Pero este des-encuentro no es su culpa, no es responsabilidad de las nuevas generaciones el descubrir el mundo de sufrimiento de las víctimas cuando los jóvenes no lo han experimentado. No basta manejar datos para imaginar que así se crea empatía, tampoco es culpa de un currículo escolar restringido y

enciclopédico que pasa muy rápido o superficialmente sobre este tema de la historia reciente, como algunos estudios sentencian. Mantegazza (2006), en una visita a Auschwitz, alerta sobre la insensibilidad que observa en un grupo de adolescentes en un lugar cargado de tanto dolor, ante ello, indica, el llamado no es a la impertinencia de estos jóvenes, sino a los adultos quienes no hemos sabido transmitirles a ellos lo que significa y representa un campo de exterminio nazi.

# Conclusiones

*La disputa de las memorias remite pues a la política en tanto “puesta en escena” de las memorias posibles. Toda sociedad posee una política de la memoria más o menos explícita, esto es el marco de poder dentro del cual (o contra el cual) la sociedad elabora sus memorias y olvidos.*

(Lechner, 2002, p. 66)

Para Gonzalo Sánchez (2006) la memoria no es solo huella “es también representación mental de un proceso social y cultural” (p. 37). En este sentido, el presente libro ha pretendido ahondar en las ‘memorias encontradas’ desde el análisis de las representaciones, percepciones e ideas sobre el conflicto armado de un grupo significativo de jóvenes estudiantes de octavo y décimo grado de instituciones públicas y privadas de Bogotá. Al respecto se halló un conjunto de matices que a continuación se sintetizan.

Sobre las memorias que portan los jóvenes participantes de los orígenes y características del conflicto armado colombiano, inicialmente, se halló que la mayoría de estos reconocen la existencia de problemáticas sociales y políticas como factor desencadenante. En esta misma dirección, asocian el Bogotazo como acontecimiento que provocó esta larga confrontación. Sin embargo, el peso de estas causas se desdibuja para explicar el porqué de su duración, ya que los escolares oscilan entre atribuir al desacuerdo histórico entre guerrilla y Estado y al lucro que genera la guerra, como principales factores explicativos de su persistencia. Este giro se ratifica en las explicaciones escritas, por cuanto la génesis del conflicto, como su permanencia, son mayormente explicadas desde el juicio que entablan los escolares hacia los dirigentes del país y hacia la desesperanza que les ocasiona el presente.

Esta aparente sobreposición de memorias, lejos de ser una contradicción, es interpretada en la presente investigación como parte de la dinámica de la memoria social, bajo el entendido que los sujetos reconstruyen el pasado a partir de su presente (Jelin, 2017). Los jóvenes participantes de este estudio parecieran responderle a un hipotético profesor que les pregunta por la guerra en su país con manejo de datos, fechas y hechos sobre ese pasado infeliz, pero a la vez comunican que eso no es lo importante; pues entrados en razones y en argumentos, conectan con el hoy y despliegan con fuerza sus desmotivaciones y desganos por el tiempo presente y el futuro de su país.

En términos de ‘memorias emblemáticas’ (Stern, 2002) o relatos homogéneos y socialmente aceptados, facturados desde el poder que replican dócilmente los ciudadanos, esta investigación encontró algunos vestigios en las memorias escolares. Especialmente por la mención reiterada y despolitizada al Bogotazo como hecho generador de la violencia. Por demás, no se halló una versión asumida y totalmente compartida respecto al origen, características y consecuencias del conflicto armado en Colombia. Adicionalmente, aunque breves y aisladas, hubo menciones de versiones alternativas del conflicto, leídas en este trabajo como ‘batallas de la memoria’ (Jelin, 2017), específicamente sobre actores y acontecimientos deliberadamente silenciados por las memorias oficiales.

Por otra parte, los escolares reconocen que son los medios de comunicación la principal fuente en la que se informan sobre el pasado de violencia de su país, muy por encima de las clases de ciencias sociales de sus instituciones educativas, situación que hace patente, en cierto sentido, la ‘globalización de la memoria’ (Huyssen, 2002). Ciertamente, en tanto permite recordarnos la hegemonía de los medios tecnológicos en su doble dimensión de trivializar la intensidad de los dramas y sus víctimas, a la vez que posibilita su reconocimiento y difusión. En otro sentido, con esta omnipresencia de las pantallas cabe identificar la trascendencia de los ecosistemas comunicativos (Martín-Barbero, 2000) como escenarios de socialización de las nuevas generaciones y por tanto como potente configurador de memorias frente al pasado reciente.

Ahora, respecto a las memorias que tienen los jóvenes específicamente sobre el movimiento guerrillero, la mayoría indica que su origen está en la pobreza y la injusticia sociales, sin mayores comentarios a hechos políticos o elementos estructurales que divulga prolíficamente la academia, tales como el irresuelto y añejo problema agrario o las limitaciones del Frente Nacional, entre otros. Lo que resalta en el grupo de respuestas sobre el tema de la insurgencia es el rechazo que esta genera y la denuncia por sus relaciones con el narcotráfico. Aquí, como en casi todas las intervenciones escolares emergen los artilugios de la memoria social, donde una pregunta por el pasado es utilizada para denunciar una situación del presente considerada intolerable e injusta, en este caso, una guerrilla que causa muerte y desolación.

Esta descalificación hacia la insurgencia se profundiza con el escepticismo con que fue visto el diálogo del gobierno con las FARC y que terminó con su desarme, dividiendo opiniones en los estudiantes entre considerarla una farsa, algo importante y señalar que la guerrilla pague sus delitos. En los relatos escritos imperó la oposición a este proceso de desarme e incorporación a la vida civil. Aquí es legible el manejo de un ‘encuadre de la memoria’ (Halbwachs, 2004a) en tanto marco interpretativo que difunde un discurso oficial para deslegitimar el accionar y el postulado guerrillero. Pues, dicho límite ideológico demuestra su eficacia en la medida que ningún escolar de los participantes impugnó la fabricación de esta opinión pública y ninguno mostró estimación a los ideales guerrilleros.

Respecto a las memorias de actores, acontecimientos y víctimas del conflicto, el presente estudio encontró que los actores más negativos son los políticos y dirigentes para los estudiantes de décimo grado, mientras la guerrilla lo es para los de octavo. Empero, en unos y otros se da cierta invisibilización de los paramilitares y las fuerzas del Estado como responsables de las tragedias de las últimas décadas, hecho que remarca la eficacia en la producción de ‘memorias oficiales’ (Mendlovic, 2014) elaboradas por los gobiernos de los últimos años, que junto a la multiplicada culpabilización a la insurgencia minimiza y silencia la de los otros actores armados.

Sin embargo, en contravía, el anterior imaginario se encuentra o choca con otras memorias. Varios escolares de uno y otro grado creen que el acontecimiento más terrible del pasado reciente lo constituye el asesinato de líderes sociales y políticos. Además, con alguna mención a otros hechos menos publicitados como la toma y retoma del Palacio de Justicia y el Bogotazo, llama la atención la poca alusión al exterminio de la Unión Patriótica. Adicionalmente, los estudiantes consideran que los campesinos son los más afectados por este largo conflicto. En todo caso, en relación con el sector social de las víctimas, la mayoría de los estudiantes cree que deben ser reparadas en los daños recibidos, dado que son objeto de los desmanes de los actores armados y han sido legendariamente relegados por los gobiernos de turno. Este punto, como muchos otros, vuelve a ser mencionada por los escolares una incisiva crítica a un Estado indolente y sordo.

Pese a esta solidaridad con los sufrientes del conflicto expresada por los escolares, este sentimiento no alcanza a expresar una ‘memoria de las víctimas’ (Bárcena, 2001) que permita una comprensión estructural de su padecimiento en clave política. A falta de conexiones históricas entre las lógicas que dieron origen a su despojo y el presente nacional, y en ausencia de interpelación a los proyectos de vida personal. Pero estos vacíos no pueden ser interpretados como carencias personales o falta de formación escolar sobre la historia reciente — como la mayoría de las producciones lo considera —, sino como parte de la ‘sacralización de las víctimas’ (Richard, 2017). Aquella que circula en Colombia

gracias al discurso oficial, y que aborda su dolor desde una perspectiva lastimera y distante que deja intactas las tramas de poder que han motivado y aún motivan su desgracia, tales como el despojo de tierras, los proyectos agroindustriales, la minería legal e ilegal, los megaproyectos ambientales, la negación de movimientos sociales y políticos alternativos y el fallido proceso de reincorporación de la insurgencia, entre otros.

Esta investigación ha tratado de leer las ideas que tiene un grupo de estudiantes de Bogotá sobre el pasado reciente de violencia en clave de memorias sociales. Es decir, desde el punto de vista de las representaciones e imaginarios socialmente asentados y de los cuales los escolares han bebido. Por ello, a diferencia de la mayoría de los estudios sobre jóvenes y conflicto, no se ha hecho énfasis en las falencias o en las fortalezas que sus respuestas individuales han evidenciado, sino que se ha procurado relacionar dichas concepciones con la producción y circulación social de memorias oficiales, subalternas, emblemáticas o de las víctimas, entre otras, según fuere el caso. Se optó por esta perspectiva de análisis porque se asume que las ideas que tienen en los sujetos sobre hechos del pasado de carácter polémico y que resuenan en el presente por su alta sensibilidad social, son fundamentalmente construcciones sociales (Berger y Luckman, 1997). Máxime si esos sujetos son menores de edad y no han tenido o tienen vivencias directas o personales sobre el fenómeno de la guerra.

En otras palabras, las diferentes memorias sobre el conflicto armado colombiano son objeto de disputa por cuanto involucran intereses políticos y económicos en sectores de la sociedad, así que la legitimidad en cuanto a hechos, actores, contextos y procesos es variada dependiendo del momento histórico, los escenarios de difusión y las figuras que los invocan. En este sentido, las memorias escolares aquí descritas, en parte, son huellas de esas batallas por la memoria, donde con mayor o menor grado de éxito las variadas memorias sociales sobre la guerra en Colombia se (des)encuentran en y con los pensamientos y deseos de los jóvenes participantes; o, por lo pronto, a propósito de las preguntas que se les hicieron sobre el origen, características y valoraciones del conflicto armado de vigente ocurrencia.

Este acento en las memorias sociales que esta investigación persigue también se aleja de las tradicionales culpabilizaciones que el saber ilustrado le hace a la escuela y especialmente a los docentes de historia y ciencias sociales, a los que se responsabiliza del aparente analfabetismo político y de la falta de conocimiento histórico que manejan sus estudiantes.<sup>27</sup>

---

27 Al momento de la escritura de este texto por mandato legal avanza el trabajo de un grupo de académicos para reforzar la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia con la historia disciplinar, “esta Comisión será una organización de consulta para el Ministerio de Educación Nacional, con el fin de recibir recomendaciones para actualizar los lineamientos curriculares

Este reduccionismo desconoce que los supuestos errores que los estudiantes cometen al precisar datos o procesos de aspectos polémicos de la historia de violencia de su nación, sobre la cual diariamente reciben información por múltiples medios, habla más de los discursos dominantes que circulan que de lo que la escuela y sus profesores han conscientemente construido. Quizá habría que cobrarle a la educación formal si un estudiante que egresa del sistema escolar no ubica los metales en la tabla periódica, o no reconoce los casos de factorización, o no puede identificar las características científicas de los animales vertebrados, en el caso que tales saberes sean importantes; pero si confunde los protagonistas de la confrontación armada, si no se muestra sensible con las víctimas, si olvida dónde, cuándo o por qué fue la última masacre, si no relaciona el desplazamiento con el latifundio en tal o cual región, o si desconoce la alianza del Estado con los paramilitares como hecho destacable y detestable del conflicto armado, ¿de quién es la culpa? No de la escuela. Más que indicar responsables la presente investigación ha tratado de explicar dónde posiblemente se ‘encuentran’ estas memorias escolares.

No se trata de clausurar las posibilidades del saber escolar frente al conflicto armado y la violencia política de Colombia. Se trata de ponerlo en sus justas proporciones. Es difícil imaginar que cuatro horas de clase a la semana, restringida a los grados superiores de educación básica que durante menos de un mes tratan el tema, logre problematizar eficazmente los imaginarios dominantes, que han labrado por más tiempo y con muchos más recursos las memorias sobre el pasado reciente. Existen honrosas excepciones, donde docentes del país ejecutan creativos y sostenidos ejercicios pedagógicos con sus estudiantes más allá de las tímidas indicaciones de las políticas educativas y de las limitaciones institucionales, aunque estos ejemplos aislados obedecen abiertamente a sus personales apuestas ético-políticas (AA.VV., 2012; Ortegón, 2017; Ríos, 2017; Arias, 2018b).

Finalmente, es posible concluir que no se mostró una única memoria hegemónica en todos los aspectos y dimensiones tratados del conflicto armado. Hay variados encuentros y desencuentros. Fue reconocible el rastro dominante de la memoria oficial en algunas caras de la historia reciente que los estudiantes evidenciaron. Por ejemplo, frente a la exclusividad de la guerrilla como protagonista negativo del conflicto y la preocupante desresponsabilización de los paramilitares y los agentes del Estado. En otras hubo destellos de pujas por la memoria por la presencia de aspectos alternativos y las miradas de las víctimas, como el recuerdo de hechos como el Palacio de Justicia, la masacre de la Unión Patriótica, la crítica al poder y los asesinatos de líderes sociales; también fue

---

para la enseñanza de la historia, la ética y la ciudadanía como disciplina integrada a las Ciencias Sociales” (“Ministerio de Educación ratifica...”, 2019).

ostensible el lugar de los medios de comunicación como nicho que alimenta versiones legítimas, pero, sobre todo, fue contundente en este estudio la lectura del pasado ominoso de violencia que facturan los jóvenes participantes desde un presente percibido como sombrío y desesperanzador.

Para las nuevas generaciones de sectores populares que estos estudiantes representan, la historia del conflicto armado colombiano es una sombra lejana que reporta interés en tanto caja de resonancia para expresar el desacuerdo con un país legendariamente dirigido por castas corruptas, indolentes y abusivas que se han sumado al nefasto legado de otros actores armados para hundir aún más este país. Desafortunadamente, según las voces de los escolares, esta congoja no se reviste de posibilidades de agencia ni de potencia política para invocar futuros posibles a partir de la organización, la movilización y la lucha pacífica.

Esta investigación deja algunos asuntos en punta, proclives de ser abordados en posteriores trabajos. Primero, si bien se encontró que los medios de comunicación son la principal fuente de información sobre el conflicto, sería importante ahondar la forma como se consumen y se perciben; segundo, los políticos emergieron como causantes de la tragedia nacional, pero no se ahondó en nombres concretos, características y posibilidades e intereses de participación, activismo y militancias de los propios escolares; tercero, la escuela se percibió como un escenario poco relevante como configurador de memorias, pero no se alcanzó a profundizar en la capacidad institucional de modificar, reforzar o recrear las memorias sociales hegemónicas sobre el conflicto armado; cuarto, aunque fue interés inicial encontrar diferencias entre octavo y décimo grado, así como entre hombres y mujeres, y muy poco se detectó al respecto, vale la pena afinar instrumentos que recaben con mayor exactitud en este propósito no alcanzado; quinto, los recursos privilegiados para la presente investigación se basaron en dispositivos de lectura y escritura, propios de la escuela, pero faltó acudir a estrategias menos convencionales, más cercanas a las culturas juveniles y quizá más potentes, como la música, la lírica, el dibujo o la fotografía, sobre los que existe una prolífica producción y que tal vez permitieran auscultar desde otros lugares menos encorsetados las memorias sociales de la guerra.

Finalmente, a manera de recomendación y a tono con las conclusiones expresadas en la presente investigación, sugiero la realización de un gran pacto social y político en el país que ponga como centro la comprensión del conflicto armado y la violencia política de Colombia, con miras a la consecución de la paz con justicia social, de manera que nos volquemos tercamente a analizar, reflexionar y exorcizar estas décadas aciagas desde múltiples escenarios por lo menos durante diez años. Para ello los medios de comunicación, así como las noticias, los programas de opinión, los contextos del arte, la cultura y el deporte reiterarán este mensaje. Las transmisiones de las víctimas y sus asociaciones



reemplazarán las cotidianas emisiones vespertinas del Minuto de Dios. Los avances de las investigaciones por el asesinato de líderes sociales coparán los consejos comunitarios realizados desde la presidencia de la república. Varias novelas de entretenimiento narrarán el drama del desplazamiento en perspectiva multicolor, rescatando personajes anónimos, pobres y campesinos, también mostrarán los vínculos de poderosos e industriales con la guerra. Las noticias privilegiarán el contexto, la reflexión, la multiperspectiva. La Justicia Especial para la Paz juzgará públicamente los crímenes de guerra, privilegiando la verdad de los actores armados y desarmados que han financiado los bandos, que se han lucrado de la violencia y que han patrocinado el conflicto. Diversos programas de opinión ilustrarán por radio y televisión las lógicas en juego. Se plasmará en la cultura rural y urbana en tanto escenarios públicos las diferentes memorias. Se hará divulgación gratuita de la literatura del fenómeno y habrá por localidad y pueblo un museo vivo que enarbole las narrativas y vestigios de lo que ha pasado. El gobierno no solo retomará los acuerdos firmados con las FARC, sino que urgentemente convocará diálogos con otros grupos armados ilegales, formará mesas regionales, nacionales o internacionales, según el caso, con el compromiso de no levantarse hasta lograr acuerdos, y convocará sesiones en el Congreso para discutir y aprobar las leyes que den marco legal para los procesos de negociación de desarme. Lo acordado tendrá la suficiente fuerza legal para no ser desoídos por los gobiernos venideros.

También se organizarán periódicamente foros y eventos públicos profundizando en masacres, crímenes de lesa humanidad, desapariciones y ejecuciones extrajudiciales, con participación de las víctimas, organizaciones de derechos humanos, el Estado, medios de comunicación y la academia para analizar esos eventos traumáticos y trazar políticas de no repetición.

En cuanto a la escuela, propongo que todas las áreas del saber tengan unas orientaciones generales transitorias a nivel curricular, desde matemáticas, física, química, artes, educación física y español, pasando por ciencias sociales, naturales y tecnología, entre otras, también por diez años, que con un marco común tengan como eje la comprensión del conflicto armado, la memoria y la construcción de la cultura democrática, donde los distintos saberes escolares, de grado cero a once, sin renunciar a su especificidad, hagan su aporte para entender lo que pasó, por qué pasó y cómo pasó, con la ambiciosa expectativa que esos eventos no se repitan. Dichas orientaciones tendrán su correlato en las políticas educativas, en los programas de formación docente, en los Proyectos Educativos Institucionales de cada colegio, en los planes y proyectos de área y en las pruebas nacionales e internacionales que se aplican en el sistema educativo colombiano en sus distintos niveles y grados. Por lo menos por diez años.



## Referencias

- AA. VV. (2015). *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia. Comisión Histórica del conflicto y sus víctimas*. Desde Abajo.
- AA. VV. (2012). *Memoria, conflicto y escuela. Voces y experiencias de maestros y maestras en Bogotá*. IDEP.
- Aguilar, P. (2008). *Políticas de la memoria y memorias de la política. El caso español en perspectiva comparada*. Alianza.
- Aguirre, M. (2020, 3 de marzo). La realidad detrás de los asesinatos de líderes sociales en Colombia. *RFI*. <https://www.rfi.fr/es/am%C3%A9ricas/20200303-la-realidad-detr%C3%A1s-de-los-asesinatos-de-l%C3%ADderes-sociales-en-colombia>
- Álvarez, D. y Sánchez, C. (2018). *¡Aguante la paz! Análisis de los imaginarios de paz y derechos humanos entre los estudiantes de grado séptimo del Colegio Víctor Charry para el diseño de una propuesta pedagógica de paz en la escuela* [Tesis de grado Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Alvis, A., Duque, C. y Rodríguez, A. (2015). Configuración identitaria en jóvenes tras la desaparición forzada de un familiar. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 963-979.
- Álvaro Uribe: el histórico caso que lleva al expresidente de Colombia por primera vez ante la justicia (y por qué divide al país). (2019, 8 de octubre). *BBC*. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-49967816>

- Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y difusión del nacionalismo*. Fondo de Cultura Económica.
- Arias, D. (2018a). El pasado reciente en la escuela. Relatos de estudiantes universitarios. *Folios*, (47), 215-226. <https://doi.org/10.17227/folios.47-7407>
- Arias, D. (2018b). *Enseñanza del pasado reciente en Colombia. La violencia política y el conflicto armado como tema de aula*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Bárcena, F. (2001). *La esfinge muda. El aprendizaje del dolor después de Auschwitz*. Anthropos.
- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Paidós.
- Benjamin, W. (2005). *Tesis sobre la historia y otros fragmentos*. Trad. Echevarría. Contrahistorias.
- Berger, P. y Luckman, T. (1997). *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido. La orientación del hombre moderno*. Paidós.
- Biaggio, A., De Souza, L. y Martini, R. (2004). Attitudes toward peace, war and violence in five countries. *Journal of Peace Education*, 1, (2), 179-189.
- Blair, E. (2009). Aproximación teórica al concepto de violencia: avatares de una definición. *Política y Cultura*, (32), 9-33.
- Bravo, D. y Arce, M. (2016). *Representaciones sociales sobre el conflicto armado en los adolescentes de la comuna 18 de Santiago de Cali* [Trabajo de grado Psicología]. Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium.
- Candau, J. (2001). *Memoria e identidad*. Ediciones del Sol.
- Carnovale, V. y Larramendy, A. (2012). Enseñar la Historia reciente en la escuela: problemas y aportes para su abordaje. En I. Siede (2010), *Ciencias sociales en la escuela. Criterios para la enseñanza* (pp. 237-265). Aique.
- Carretero, M. y Borrelli, M. (2008). La enseñanza de la historia reciente: propuestas para pensar históricamente. En M. Carretero y J. Castorina, *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades* (pp. 101-130). Paidós.
- Carretero, M. y Kriger, M. (2004). La enseñanza de la historia en la era global. En M. Carretero y F. Voss (comps.), *Aprender y pensar la historia* (pp. 71-98). Amorrortu.
- Centro Nacional de Memoria Histórica –CNMH–. (2013). *¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad. Informe General Grupo de Memoria Histórica*. Centro Nacional de Memoria Histórica.

- Centro Nacional de Memoria Histórica –CNMH–. (2014). *¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad. Resumen*. Centro Nacional de Memoria Histórica.
- Centro Nacional de Memoria Histórica –CNMH–. (2015). *Desmovilización y re-integración paramilitar. Panorama posacuerdos con las AUC*. Centro Nacional de Memoria Histórica.
- Cerri, L. y De Amézola de, G. (2010). El estudio empírico de la conciencia histórica en jóvenes de Brasil, Argentina y Uruguay. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (24), 3-23.
- Chile cambia la expresión dictadura por “régimen militar” en los libros de texto. (2012, 5 de enero). *El País*. [https://elpais.com/internacional/2012/01/05/actualidad/1325758661\\_768120.html](https://elpais.com/internacional/2012/01/05/actualidad/1325758661_768120.html)
- Claros, C. (2010). *Las representaciones de los jóvenes en Bogotá frente a los actores del conflicto armado en Colombia* [Tesis de Maestría en Investigación Social Interdisciplinaria]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Cinco conflictos armados en Colombia ¿qué está pasando? (2018, 6 de diciembre). *CICR*. <https://www.icrc.org/es/document/cinco-conflictos-armados-en-colombia-que-esta-pasando>
- Colombia. Eventos de 2019. (2019, 23 de mayo). *Human Rights Watch*. <https://www.hrw.org/es/world-report/2020/country-chapters/337323>
- Corrupción, falsos positivos y operación silencio: Escándalos de la Fuerza Pública en el Gobierno Duque. (2019). *Coeruopa*. <https://coeuropa.org.co/corrupcion-falsos-positivos-y-operacion-silencio-escandalos-de-la-fuerza-publica-en-el-gobierno-duque/>
- Cuál es la definición de “conflicto armado” según el derecho internacional humanitario? (2008, marzo). *CICR*. <https://www.icrc.org/es/doc/assets/files/other/opinion-paper-armed-conflict-es.pdf>
- Cuesta, R. (2015). *La venganza de la memoria y las paradojas de la historia*. Lulu.com.
- De Amézola, G. (2011). La última dictadura militar en la escuela argentina: entre la historia reciente y la memoria colectiva. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (17), 29-56.
- DANE.(2021).*Mercadolaboraldelajuventud*.<https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/mercado-laboral/mercado-laboral-de-la-juventud>
- Dukuen J. y Kriger M. (2016). Solidaridad, esquemas morales y disposiciones políticas en jóvenes de clases altas: hallazgos de una investigación en una escuela del Conurbano bonaerense (2014-2015). *Revista Astrolabio. Nueva Época*, (16), 311-339.

- Dussel, I. y Pereyra, A. (2006). Notas sobre la transmisión escolar del pasado reciente de la Argentina. En M. Carretero, A. Rosa y M. González (comps), *Enseñanza de la historia y memoria colectiva* (pp. 243-266). Paidós.
- El director del Museo de la Memoria es experto en museos de las Fuerzas Armadas. (2020, 5 de febrero). *El Espectador*. <https://www.elespectador.com/colombia-20/paz-y-memoria/el-director-del-museo-de-la-memoria-es-experto-en-museos-de-las-fuerzas-armadas-articulo/>
- El proceso 8000. (2021, 28 de agosto). *Revista Semana*. <https://www.semana.com/especiales/articulo/el-proceso-8000/32798>
- Enseñanza de la historia de Colombia será obligatoria y continuará integrada a las Ciencias Sociales (2021, 8 de julio). *MEN*. <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-printer-364957.html#:~:text=%E2%80%9CEl%20objetivo%20de%20la%20ley,a%20partir%20de%20la%20comprensio%C3%B3n>
- Estudio de Opinión sobre el Paramilitarismo y la “Para-política” en Colombia. (2007, 3 de mayo). *Revista Semana*. [http://static.iris.net.co/semana/upload/documents/Doc-1439\\_200755.pdf](http://static.iris.net.co/semana/upload/documents/Doc-1439_200755.pdf)
- Erl, A. (2012). *Memoria colectiva y culturas del recuerdo. Estudio introductorio*. Universidad de los Andes.
- Gallup Poll #130 Colombia. (2019, mayo). *Gallup Colombia*. <https://imgcdn.la-republica.co/cms/2019/05/17085310/031800190000-GALLUP-POLL-130.pdf>
- García, A. (2020). La legitimación de la violencia: ideologías latentes en el conflicto colombiano desde una perspectiva discursiva. *Desde el Jardín de Freud*, (20), 437-451.
- García, A. y Rodríguez, M. (2019). *Percepciones de los niños y las niñas sobre el conflicto armado colombiano: un ejercicio desde la memoria, las narraciones y los lenguajes artísticos* [Trabajo de grado Licenciatura en Pedagogía Infantil] Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- García, J. (2019). *El grafiti como herramienta para contraste del imaginario subjetivo de la historia del conflicto armado en Colombia en adolescentes de 12-15 años del Colegio Fernando Mazuera Villegas IED de la localidad de Bosa* [Trabajo de grado Especialización Arte en los procesos de aprendizaje]. Fundación Universitaria Los Libertadores.
- González, M. y Pagés, J. (2014). Historia, memoria y enseñanza de la historia: conceptos, debates y perspectivas europeas y latinoamericanas. *Historia y memoria*, (9), 275-311.
- Gurvich, D. (2009). Educación, memoria y dictadura en la escuela media. El impacto en los jóvenes del discurso escolar sobre el pasado reciente. V

*Jornadas de Jóvenes Investigadores*. Instituto de Investigaciones Gino Germani. Universidad de Buenos Aires.

- Gutiérrez, A. (2005). *Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu*. Ferreyra.
- Halbwachs, M. (2004a). *Los marcos sociales de la memoria*. Anthropos.
- Halbwachs, M. (2004b). *La memoria colectiva*. Prensas Universitarias.
- Herrera, M. y Pertuz, C. (2016). Educación y políticas de la memoria sobre la historia reciente de América Latina. *Revista Colombiana de Educación*, (71), 79-108.
- Higuera, D. (2010). *La escuela ante la transmisión del pasado reciente argentino: sentidos comunes, dilemas de la representación y los desafíos del presente*. Flacso.
- Higuera, D. (2015). Relatos de estudiantes bogotanos sobre la guerra: elementos para pensar la construcción de la democracia y la reconciliación en Colombia. *Revista Ciudad Paz-Ando*, (8), 49-63.
- Hobsbawm, E. (1983). Introducción. La invención de la tradición. En E. Hobsbawm y T. Ragner (eds.), *La invención de la tradición* (pp. 7- 22). Crítica.
- Huyssen, A. (2002). *En busca del futuro perdido. Cultura y memoria en tiempos de globalización*. Fondo de Cultura Económica.
- Ibagón, J. y Chisnes, L. (2019). Narrativas históricas sobre el conflicto armado colombiano y sus actores. Estudio a partir del análisis de textos escolares. *Saber, Ciencia y Libertad*, 14 (2), 203-221.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI.
- Jelin, E. (2003). Memorias y luchas políticas. En C. Degregori y E. Jelin (eds.), *Jamás tan cerca arremetió lo lejos. Memoria y violencia política en el Perú* (pp. 27-48). Instituto de Estudios Peruanos.
- Jelin, E. (2004). Los derechos humanos y la memoria de la violencia política y la represión: la construcción de un campo nuevo en las ciencias sociales. *Estudios sociales*, (27), 91-113.
- Jelin, E. (2017). *La lucha por el pasado. Cómo construimos la memoria social*. Siglo XXI.
- Jimeno, M. (2019). *Cultura y violencia: hacia una ética social del reconocimiento*. Universidad Nacional de Colombia.
- Kruger, M. (2017). Memorias sociales y narrativas escolares de la historia reciente: cómo se explican los jóvenes la desaparición de personas durante la última dictadura. En M. Kriger (dir.), *El mundo entre las manos. Juventud y política en la Argentina del Bicentenario* (pp. 72-101). Universidad Nacional de La Plata.

- Kruger, M. y Dukuen, J. (2014). La política como deber. Un estudio sobre las disposiciones políticas de estudiantes argentinos de clases altas (2011-2013). *Revista Persona y Sociedad*, (28), 59-84.
- Kruger, M. y Dukuen, J. (2017). ¿En el nombre del padre?: Dimensión familiar y disposiciones políticas en jóvenes estudiantes de una escuela de clases altas de la Ciudad de Buenos Aires. *Última Década*, (46), 258-293.
- Laketa, S. (2015). Youth as geopolitical subjects: The case of Mostar, Bosnia and Herzegovina. En K. Kallio, S. Mills y T. Skelton (eds.), *Politics, citizenship and rights. Geographies of children and young people* (pp.153-169). Springer.
- Larreamendy, J. (2002). Pensamiento histórico, educación y conflicto armado. En M. Bello y S. Ceballos (eds.), *Conflicto armado, niñez y juventud. Una perspectiva psicosocial* (pp. 209-275). Universidad Nacional, Fundación Dos Mundos.
- Lavabre, M (1998). Maurice Halbwachs y la sociología de la memoria. *Raison Présente*, (128), 47-56.
- Laverde, L., Muñoz, D., Osuna, M. y Ovalle, L. (2016). *Representaciones sociales sobre conflicto armado en los niños y niñas de la Estrategia Atrapasueños de la Secretaría Distrital de Integración Social* [Trabajo de grado Especialización en Infancia, Cultura y Desarrollo]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas
- Lechner, N. (2002). *Las sombras del mañana. La dimensión subjetiva de la política*. Lom.
- Lizarralde, M. (2003). Maestros en zonas de conflicto. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, (2), 2-24.
- Los colombianos cierran filas contra las FARC con una histórica jornada de manifestaciones. Sectores de toda la sociedad salen a la calle para exigir la liberación de los secuestrados y a denunciar los crímenes de la guerrilla. (2007, 5 de julio). *El País*. [https://elpais.com/internacional/2007/07/05/actualidad/1183586413\\_850215.html](https://elpais.com/internacional/2007/07/05/actualidad/1183586413_850215.html)
- Mantegazza, R. (2006). *El olor del humo. Auschwitz y la pedagogía del exterminio*. Anthropos.
- Marshall, D. (2015). 'All the beautiful things': trauma, aesthetics and the politics of Palestian childhood. *Space and Polity*, (17), 53-73
- Martín-Barbero, J. (2002). *La educación desde la comunicación*. Norma.
- Matarife, serie web. (Consultado en 2020, 25 de junio). Wikipedia [https://es.wikipedia.org/wiki/Matarife\\_\(serie\\_web\)](https://es.wikipedia.org/wiki/Matarife_(serie_web))



- MinDefensa y líderes sociales: de líos de faldas a ‘subvenciones’ de narcos (2018, 15 de septiembre). *Verdad Abierta*. <https://verdadabierta.com/mindefensa-lideres-sociales-lios-faldas-subvenciones-narcos/>
- Ministerio de Educación ratifica el interés de fortalecer la enseñanza de la historia, la ética y la ciudadanía en Colombia a través de la expedición del decreto que conforma la Comisión Asesora. (2019, 16 de septiembre). *MEN*. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/salaprensa/Noticias/388337:Ministerio-de-Educacion-ratifica-el-%20interes-de-fortalecer-la-ensenanza-de-la-historia-la-etica-y-la-ciudadania-en-Colombia-a-traves-de-la-%20expedicion-del-decreto-que-conforma-la-Comision-Asesora>
- Ministerio de Educación Nacional –MEN–. (2004). *Estándares básicos de competencias ciencias sociales*. Ministerio de Educación Nacional. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042\\_archivo\\_pdf3.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf3.pdf)
- Mendlovic, B. (2014). ¿Hacia una “nueva época” en los estudios de memoria social? *Revista Mexicana de Ciencias Políticas*, (221), 291-316.
- Mesa, J. (2018). *Imágenes del enemigo. La construcción discursiva del enemigo en la prensa nacional colombiana 1993-2012*. Universidad de Antioquia.
- Montaño, E. (2008). Los Lieux de mémoire: una propuesta historiográfica para el análisis de la memoria. *Historia y Grafía*, (31), 165-192.
- Moreno, P. y Cadavid, M. (2017). *Influencia de Caracol y RCN en la opinión pública con respecto a los diálogos de paz en Colombia (2012-2016)* [Tesis de grado Comunicación social y periodismo]. Universidad Autónoma de Occidente.
- Murcia, D. (2012). *“Los héroes en Colombia sí existen”: medios de comunicación, teoría del conflicto e imaginarios sociales en la sociedad colombiana* [Tesis de grado Comunicación social]. Pontificia Universidad Javeriana.
- Narváez, S. (2020, 6 de marzo). Así editó Darío Acevedo las guías del Museo de Memoria en Cali. *Pacifista*. <https://pacifista.tv/notas/documentos-control-cambios-dario-acevedo-edicion-guias-sala/>
- Neiman, G. y Quaranta, G (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En Vasilachis, I. (coord), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 213-238). Gedisa.
- Nora, P. (1998). La aventura de Les lieux de mémoire. *Ayer*, (32), 17-34.
- Ortegón, J. (2017). *Enseñar en medio de la guerra y de la transición hacia la paz: reflexiones de docentes que enseñan sobre el conflicto armado en contextos escolares*. [Tesis de maestría]. Universidad Nacional de Colombia.
- Palacios, M. y Safford, F. (2002). *Colombia. País fragmentado, sociedad dividida*. Norma.

- Pardo, D. (2020, 2 de julio). Crisis en el ejército de Colombia: 3 claves que explican por qué se destapó una olla de escándalos en las Fuerzas Armadas. *BBC*. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-53259476>
- Parra, Y. (2011). Representación social del conflicto armado colombiano en niños y niñas de un colegio adscrito a la Policía Nacional. *Universitas Psychologica*, 3(10), 775-788.
- Pécaut, D. (2013). *La experiencia de la violencia: los desafíos del relato y la memoria*. La Carreta.
- Pécaut, D. (2015). Una lucha armada al servicio del statu quo social y político. En AA. VV., *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia. Comisión Histórica del conflicto y sus víctimas* (pp. 599-651). Desde Abajo.
- Pereyra, A. (2010). Las representaciones sociales sobre el pasado reciente. Desde la educación en la obediencia hacia la educación en la memoria. En R. Bergalli e I. Rivera (coords.), *Memoria colectiva como deber social* (pp. 77-102). Anthropos.
- Pérez, L. (2018). *Trabajos de la memoria sobre el conflicto armado en las escuelas colombianas*. Ponencia IV Encuentro hacia una Pedagogía Emancipatoria en Nuestra América. Buenos Aires, Argentina.
- Pollak, M. (2006). *Memoria, olvido, silencio. La producción social de las identidades frente a las situaciones límite*. Al margen.
- Presidencia de la República (2015). Decreto 1038 “Por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz Cátedra de la paz”. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=61735#:~:text=La%20C%C3%A1tedra%20de%20la%20Paz%20ser%C3%A1%20obligatoria%20en%20todos%20los,2014%20y%20de%20este%20decreto.>
- Puentes, J. (2020, 4 de marzo). Las víctimas se empiezan a ir del CNMH espantadas por el mandato de Acevedo. *Pacifista*. <https://pacifista.tv/notas/las-victimas-se-empiezan-a-ir-del-cnmh-espantadas-por-el-mandato-de-acevedo>
- Raggio, S. (2014). Enseñar los pasados que no pasan. En P. Flier (comp.), *Dilemas, apuestas y reflexiones teórico metodológicas para los abordajes en Historia Reciente* (pp. 84-106). Universidad Nacional de La Plata.
- Ramos, J. (2017). *Enseñanza y aprendizaje del conflicto armado en Colombia. Prácticas docentes y conocimiento escolar* [Tesis de doctorado]. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Reyes Mate, M. (2008). Reflexiones sobre la justicia de las víctimas. *Estudios Filosóficos*, 249-255.

- Restos de Franco: por qué es tan polémico el Valle de los Caídos en España. (2019, 24 de octubre). BBC. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-internacional-49808171>
- Richard, N. (2017). *Latencias y sobresaltos de la memoria inconclusa (Chile: 1990-2015)*. Eduvim.
- Ricoeur, P. (2000). *La memoria, la historia, el olvido*. Fondo de Cultura Económica.
- Rincón, O. (2018, 19 de febrero). Narcolombia: la banalización de la cultura narco. *Razón Pública*. <https://razonpublica.com/narcolombia-la-banalizacion-de-la-cultura-narco/>
- Ríos, S. (2017). *Imagen artística en la enseñanza de las víctimas del conflicto armado en Colombia* [Tesis de doctorado]. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Rodríguez, S. y Sánchez, M. (2009). Problemáticas de la enseñanza de la historia reciente en Colombia: trabajar con la memoria en un país en guerra. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, (7), 13-66.
- Romero, F. (2013). Conflicto armado, escuela, derechos humanos y DIH en Colombia. *Análisis Político*, (77), 57-84.
- Romero, M. (2019). *Imaginarios sobre el conflicto armado y subjetividades políticas emergentes: un estudio de caso en jóvenes colombianos* [Tesis de doctorado]. Flacso.
- Rubio, G. (2016). Memoria hegemónica y memoria social. Tensiones y desafíos pedagógicos en torno al pasado reciente en Chile. *Revista Colombiana de Educación*, (71), 109-135.
- Ruiz, A. y Prada, M. (2012). *La formación de la subjetividad política. Propuestas y recursos para el aula*. Paidós.
- Sánchez, A. (2017). *Los saberes de la guerra. Memoria y conocimiento intergeneracional del conflicto en Colombia*. Siglo del Hombre. Universidad Nacional de Colombia.
- Sánchez, F. (2020a). Para cerrar la brecha en educación superior en Bogotá y las lecciones de “Ser Pilo Paga”. *Pensar la ciudad*, (3). <http://pensarlaciudad.udistrital.edu.co/miradas-de-ciudad/para-cerrar-la-brecha-en-educacion-superior-en-bogota-y-las-lecciones-de-ser-pilo>
- Sánchez, F. (2020b, 29 de febrero). La información que falta en el libro entregado por Fedegán para hacer memoria. *El Espectador*. <https://www.elespectador.com/colombia-20/paz-y-memoria/la-informacion-que-falta-en-el-libro-entregado-por-fedegan-para-hacer-memoria-article/>
- Sánchez, G. (2006). *Guerras, memoria e historia*. La Carreta.

- Sánchez, G. (2019). *Memorias, subjetividades y política. Ensayos sobre un país que se niega a dejar la guerra*. Planeta.
- Sánchez, N. (2020, 29 de febrero). La información que falta en el libro entregado por Fedegán para hacer memoria. *El Espectador*. <https://www.elespectador.com/colombia-20/paz-y-memoria/la-informacion-que-falta-en-el-libro-entregado-por-fedegan-para-hacer-memoria-article/>
- SED. (2018). *Caracterización del sector educativo año 2018*. Secretaría de Educación. [https://www.educacionbogota.edu.co/portal\\_institucional/sites/default/files/inline-files/0-Characterizacion\\_Sector\\_Educativo\\_De\\_Bogota\\_2018.pdf](https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/sites/default/files/inline-files/0-Characterizacion_Sector_Educativo_De_Bogota_2018.pdf)
- Sheehan, M. y Davison, M. (2017). We need to remember they died for us: How young people in New Zealand make meaning of war remembrance and commemoration of the First World War. *London Review of Education*, 15(2), 259-271.
- Stern, S. (2002). De la memoria suelta a la memoria emblemática: Hacia el recordar y el olvidar como proceso histórico (Chile, 1973-1998). En Jelin, E. (comp.), *Las conmemoraciones: Las disputas en las fechas "in-felices"* (pp. 11-33). Siglo XXI.
- Suárez, A. y Sandoval, V. (2017). *Imaginario sociales en torno al conflicto y la paz en las y los estudiantes de grado sexto de los colegios Simón Bolívar (Suba) y Rafael Uribe Uribe (Tunjuelito) en el marco de la implementación de la Cátedra de Paz* [Tesis de grado Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Suárez, J. (2014). *Imaginario sociales en torno al conflicto armado y la paz. Estudio de caso del colegio Nueva York de Bogotá* [Tesis de Maestría en Estudios Políticos]. Pontificia Universidad Javeriana.
- Todorov, T. (2000). *Los abusos de la memoria*. Paidós. <http://marymountbogota.edu.co/documentos/Todorov-Los-abusos-de-la-memoria.pdf>
- Todorov, T. (2013). *Los usos de la memoria*. Conferencia dada en el IDEH-PUCP.
- Traverso, E. (2007). *El pasado, instrucciones de uso. Historia, memoria, política*. Marcial Pons.
- Twitteros se molestaron por declaraciones de la vicepresidenta (2020, 7 de mayo). *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/politica/gobierno/coronavirus-vicepresidenta-marta-lucia-ramirez-sobre-los-colombianos-que-piden-ayudas-492952>
- Uribe, M. (2001). *Nación, ciudadano y soberano*. Corporación Región.

- Valencia L. y Montoya, C. (2016, 24 de febrero). Las bandas criminales y el postconflicto. *Pares*. <https://pares.com.co/2016/02/24/las-bandas-criminales-y-el-postconflicto>
- Vasilachis, I. (2006). La investigación cualitativa. En Vasilachis I. (coord), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23-64). Gedisa.
- Vezzetti, H. (2009). *Sobre la violencia revolucionaria: memorias y olvidos*. Siglo XXI.
- Wills, M. (2015). Tres nudos de la guerra colombiana. En AA. VV. (2015), *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia. Comisión Histórica del conflicto y sus víctimas* (pp. 762-806). Desde Abajo.



# Autor

Diego Hernán Arias Gómez es licenciado en Filosofía de la Universidad Santo Tomás, magíster en Sociología de la Educación de la Universidad Pedagógica Nacional y doctor de Educación de la misma institución. Actualmente es docente titular de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en los programas de Licenciatura en Ciencias Sociales, la Maestría en Educación para la Paz y el Doctorado Interinstitucional en Educación, donde dirige la línea Educación política y memoria social. Miembro del grupo de investigación interinstitucional “Educación y Cultura Política”.

Ha sido autor de libros como *Enseñanza del pasado reciente en Colombia. La violencia política y el conflicto armado como tema de aula* (2018), *Relatos de nación y escuela. Colombia en los imaginarios de docentes en formación* (2017) y *Educación y vínculo social. Experiencias de maestras presas políticas en una cárcel de mujeres* (2015), entre otros.

Este libro se terminó  
de imprimir en octubre  
de 2021 en la  
Editorial UD  
Bogotá, Colombia