

Pedagogías de la
memoria del pasado
reciente y la reparación
simbólica

Pedagogías de la memoria del pasado reciente y la reparación simbólica

Marieta Quintero Mejía
Compiladora



.....
**CIUDADANÍA
& DEMOCRACIA**

Resumen

El presente libro, resultado del proyecto de investigación “Pedagogías de la memoria para la reparación simbólica en IED receptoras de estudiantes víctimas del conflicto armado: narrativas y alfabetización multimodal crítica”, tiene como propósito presentar algunas reflexiones de orden epistémico y metodológico frente a las oportunidades y desafíos de pensar una pedagogía de la memoria. Para dar alcance a este propósito, se sitúan discusiones derivadas de la revisión documental y teórica de campos que se conciben centrales para esta pedagogía, como lo son la memoria, la reparación simbólica y la reconciliación. Sumado a ello, se abordan algunas de las experiencias que, desde los escenarios educativos, se han generado a partir de los mismos. Finalmente, partiendo de un ejercicio dialógico desarrollado con maestras y maestros de la ciudad de Bogotá, se plantea una caracterización en relación con la forma como ha sido trabajada la educación para la paz desde las escuelas, así como los conocimientos, saberes, experiencias, prácticas y sentires que conservan los educadores frente a la misma. Entre los resultados, se encuentran los trabajos adelantados dentro de las instituciones educativas en relación con la Cátedra de Paz, a partir del desarrollo de proyectos enfocados en la comunicación asertiva y la resolución pacífica de conflictos, la memoria y la reconciliación. Asimismo, la ausencia de iniciativas que busquen, de forma específica, movilizar procesos de reparación simbólica desde las aulas. Otro de los hallazgos relevantes se encuentra en las posibilidades y desafíos que trae para la ciudad, siendo el principal territorio receptor de estudiantes víctimas del conflicto armado, pensar una pedagogía de la memoria en la que, a través de la educación, se reivindique la voz de las víctimas, se contribuya al restablecimiento de sus derechos y se promueva la no repetición.

Palabras clave: memoria, pedagogía, paz, reconciliación, reparación simbólica.

Abstract

This book, the result of the research project “Pedagogías de la memoria para la reparación simbólica en IED receptoras de estudiantes víctimas del conflicto armado: narrativas y alfabetización multimodal crítica”, aims to present some epistemic and methodological reflections regarding the opportunities and challenges of thinking about a pedagogy of memory. Discussions derived from the documentary and theoretical review of fields conceived central to this pedagogy, such as memory, symbolic repair and reconciliation, are located to achieve this purpose. In addition to this, some of the experiences that have been generated from educational scenarios are addressed. Finally, starting from a dialogic exercise developed with teachers from the city of Bogotá, a characterization is proposed in relation to how peace education has been worked from schools, as well as the knowledge, experiences, practices and feelings that educators retain regarding it. Among the results are the activities carried out within educational institutions in relation to the *Cátedra de Paz*, based on the development of projects focused on assertive communication and the peaceful resolution of conflicts, memory and reconciliation. Likewise, initiatives specifically seeking to mobilize symbolic reparation processes from the classrooms are absent. Another relevant finding is found in the possibilities and challenges that it brings to the city—being the main receiving territory of student victims of the armed conflict—thinking about a pedagogy of memory in which, through education, the voice of the victims is vindicated, contributing to the restoration of their rights and promote non-repetition.

Keywords: memory, pedagogy, peace, reconciliation, symbolic reparation.



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

UD
Editorial

© Universidad Distrital Francisco José de Caldas
© Oficina de Investigaciones
© Marieta Quintero Mejía (compiladora), Keilyn Julieth Sánchez Espitia, Nine Yófana Ballesteros Albarracín, Angie Marcela Quintero Suárez, autoras

ISBN: 978-958-787-679-6
ISBN digital: 978-958- 787-680-2
ISBN ePub: 978-958-787-681-9

Primera edición, abril de 2024

Líder Unidad de Publicaciones
Rubén Eliécer Carvajalino C.

Gestión editorial
Andrés Delgado Darnalt, Felipe Pardo Ruge

Corrección de estilo
HIPERTEXTO SAS

Diagramación
HIPERTEXTO SAS

Editorial UD
Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Carrera 24 n.º 34-37 Bogotá, D. C., Colombia
Teléfono: 6013239300 ext. 6202
Correo electrónico: publicaciones@udistrital.edu.co

*Sistema de Bibliotecas de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Catalogación en la publicación (CEP)*

Pedagogías de la memoria del pasado reciente y la reparación simbólica / Marieta Quintero Mejía, compiladora. -- Primera edición. -- Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2024. 131 páginas ; 24 cm. (Ciudadanía & Democracia)

ISBN: 978-958-787-679-6 ISBN digital: 978-958- 787-680-2
ISBN ePub: 978-958-787-681-9

1. Cultura de paz 2. Reconciliación 3. Educación para la paz 4. Formación profesional de maestros 5. Pedagogía crítica -- Colombia I. Quintero Mejía, Marieta, compiladora II. Serie.

370.11509861: CDD 21 edición.

Todos los derechos reservados.

Esta obra no puede ser reproducida sin el permiso previo escrito de la Unidad de Publicaciones de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Hecho en Colombia.

Contenido

Introducción	19
<i>Marieta Quintero Mejía</i>	
Capítulo 1. Afectaciones a la educación en el marco del conflicto armado interno en Colombia	25
<i>Nine Yofana Ballesteros Albarracín</i>	
Afectación a la educación por los conflictos armados	25
Estrategias bélicas orientadas a irrumpir en la vida escolar	29
Asesinato de maestros	29
Reclutamiento forzado	30
Cooptación y ataques a la infraestructura de las escuelas	33
Desplazamiento forzado	36
La escuela: una luz de esperanza y resistencia ante la guerra	38
Referencias	39
Capítulo 2. Pedagogía de la memoria del pasado reciente: ¿un campo en construcción?	45
<i>Marieta Quintero Mejía</i>	
Acerca de la memoria del pasado reciente: alcances y significados	46

El deber del relato imperativo en la memoria del pasado reciente	48
Pedagogía de la memoria reciente: ¿un campo en construcción?	52
Algunos supuestos para una pedagogía de la memoria del pasado reciente	56
Referencias	60
Capítulo 3. Capacidades para el posacuerdo: emociones y afiliación en el marco de la reconciliación	65
<i>Keilyn Julieth Sánchez Espitia</i>	
Reconciliación y perdón: transformar la culpa moral en responsabilidad política	66
Reconciliación y política: apuestas “de arriba hacia abajo”	68
Reconciliación y reconstrucción del tejido social: apuestas “de abajo hacia arriba”	69
Reconciliación y capacidades: de un pasado violento a un futuro compartido	71
Emociones y afiliación para la reconciliación	73
Acotaciones sobre el campo de la educación	76
Referencias	77
Capítulo 4. La reparación simbólica y su impacto en los escenarios educativos	81
<i>Keilyn Julieth Sánchez Espitia</i>	
Reparación simbólica: ¿cómo reparar lo irreparable?	83
El símbolo u objeto reparador	84
Principios para garantizar la capacidad reparadora	85
Modos de reparación simbólica: impacto en los escenarios educativos	86
A manera de coda: trabajar la reparación simbólica en los escenarios educativos	90
Referencias	92
Capítulo 5. Análisis del instrumento de caracterización	95
<i>Marieta Quintero Mejía, Angie Marcela Quintero Suárez</i>	
Acápite A. Datos sociodemográficos	95
Acápite B. Aspectos curriculares	97
Acápite C. Deber de la memoria histórica en la escuela	97
Acápite D. Memoria histórica y enseñanza	99

Acápite E. Memoria histórica y narraciones	101
Acápite F. Memoria histórica y emociones	103
Acápite G. Reparación simbólica y reconciliación	108
Capítulo 6. Usos metodológicos de las narrativas estético-comunicativas en la pedagogía de la memoria del pasado reciente	113
<i>Marieta Quintero Mejía</i>	
¿Por qué la narrativa como propuesta metodológica?	114
Evocadores de memorias narradas	116
Sensibilización y reflexión en memorias narradas	116
Cocreación	116
A manera de coda	127
Referencias	128
Lecturas adicionales	129

Este libro es resultado del proyecto de investigación “Pedagogías de la memoria para la reparación simbólica en IED receptoras de estudiantes víctimas del conflicto armado: narrativas y alfabetización multimodal crítica”, avalado y financiado por la Oficina de Investigaciones (anteriormente Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico) de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (CT No. 4-160-602-19).

Todo nuestro reconocimiento y agradecimiento va dirigido a los maestros y maestras de instituciones educativas receptoras de estudiantes víctimas del conflicto armado en Bogotá, que participaron del diplomado derivado del proyecto. Sus saberes y experiencias dieron origen a las disertaciones plasmadas en el presente libro, orientadas a pensar el lugar de la memoria del pasado reciente, la reparación simbólica y la reconciliación en el ámbito educativo.

También agradecemos a Gilary Paola Arredondo Peralta, quien apoyó las comunicaciones del proyecto.

Introducción

Marieta Quintero Mejía

El proyecto “Pedagogías de la memoria para la reparación simbólica en IED receptoras de estudiantes víctimas del conflicto armado: narrativas y alfabetización multimodal crítica”, avalado y financiado por el Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, tuvo como propósito central identificar en tramas narrativas de maestros y maestras propuestas pedagógicas relacionadas con la memoria del pasado reciente, la reparación simbólica y la reconciliación. Para dar alcance a este propósito, se organizó un diplomado bajo el mismo nombre, desarrollado con cincuenta y un educadores de la ciudad de Bogotá.

El diplomado buscó generar un diálogo de saberes en torno al conflicto armado y la paz en Colombia, con el fin de configurar pedagogías de la memoria que aporten a procesos de reparación simbólica y reconciliación desde los escenarios educativos. De esta forma, se generaron encuentros de disertación en relación con cuatro ejes temáticos: 1) ¿por qué una pedagogía de la memoria en la escuela?; 2) la memoria en el campo de la comunicación-educación; 3) el lugar de las memorias del pasado reciente en las comunidades educativas y 4) la reparación simbólica y la reconciliación desde las aulas.

Las disertaciones fueron acompañadas de procesos de cocreación (en forma de talleres), orientados a que los maestros, las maestras y los directivos docentes reflexionaran sobre su experiencia en el marco del conflicto armado desde sus historias de vida y narrativas del quehacer pedagógico. Estos procesos también

se desarrollaron con el ánimo de que pensarán de manera individual y colectiva modos de resistencia, reconstrucción del tejido social y reivindicación de los derechos humanos desde la escuela.

Los maestros descubrieron a partir de fotografías representativas de su niñez, adolescencia y adultez los hechos que acontecían en el país en el marco del conflicto armado y su vínculo con sus trayectorias de vida. A partir de testimonios, reconocieron el impacto que ha tenido la guerra en los educadores del país y, por medio de la creación de objetos simbólicos, expresaron su solidaridad y empatía ante su sufrimiento. También develaron el valor de la imagen para expresar modos de resistencia, así como de iniciativas artísticas y estéticas para preservar la memoria de lo ocurrido, reparar simbólicamente los daños generados y promover procesos de reconciliación que permitan la reconstrucción y sanación del entramado social. Precisamente, el diálogo de saberes y los procesos de cocreación dieron como resultado las disertaciones epistémicas y metodológicas que constituyen los seis capítulos del presente libro.

El primer capítulo tiene como propósito dar cuenta del alcance de los daños causados a la educación en el marco del conflicto armado interno en Colombia, pero también del lugar de la escuela como faro de esperanza en medio de la oscuridad que ha impuesto la guerra. El capítulo se divide en tres partes: en la primera parte, se develan las afectaciones a la garantía del derecho a la educación, así como los daños físicos y simbólicos causados a la escuela y a la comunidad educativa; en la segunda parte, se muestran las estrategias bélicas (como el asesinato selectivo de estudiantes y maestros, la cooptación de las infraestructuras físicas y el reclutamiento forzado) empleadas para desestabilizar la vida escolar y, con ello, a las comunidades; en la tercera parte, se propone la escuela como una luz de esperanza y punto de resistencia en medio de la guerra.

En el segundo capítulo se indaga si la pedagogía de la memoria del pasado reciente debe considerarse o no un campo en construcción. Al respecto, se reconoce como pilar de dicho campo a las víctimas, quienes demandan que sus derechos sean reconocidos, pues estos nunca prescribirán. Ante esta exigencia moral, se propone el deber de la memoria atendiendo a narrativas y emociones. Sumado a ello, se indica que los estudios de la memoria del pasado reciente tienen sus raíces en los sucesos del Holocausto, los cuales contribuyen al desarrollo de la educación. A pesar de reconocer los aportes de la experiencia totalitaria, se advierte que, para el campo de la pedagogía de la memoria del pasado reciente, académicos e investigadores del Cono Sur han elaborado nociones y metodologías “propias”, vinculadas con los sentires y las identidades culturales y territorialidades fracturadas por dictaduras y conflictos armados, los cuales demandan reconocimiento de luchas, resistencias y emancipaciones gestadas desde abajo.

El tercer capítulo tiene como propósito esclarecer las principales tendencias desde las cuales ha sido definida la reconciliación, resaltando sus fortalezas y desventajas en sociedades de posviolencia o posconflicto. Asimismo, se plantea su relevancia en relación con el enfoque de las capacidades humanas, especialmente, con la afiliación y las emociones, como movilizadoras de la comprensión de lo ocurrido (memorias del pasado reciente), pero también como generadoras de un futuro compartido a partir del restablecimiento de las relaciones quebrantadas por la guerra. Finalmente, se realizan algunas acotaciones en relación con el ámbito educativo como escenario de florecimiento de las condiciones requeridas para su consecución.

En el cuarto capítulo se establece el marco legal que solventa la reparación simbólica en Colombia. Además, se presentan algunas de sus principales definiciones y se realiza un acercamiento a los objetos o símbolos reparadores, los principios y finalidades de esta medida y las múltiples formas en que tiene lugar en el escenario público, hasta llegar a su impacto en los escenarios educativos, reconociendo algunos principios y aportes que contribuyen a su abordaje y fortalecimiento dentro de los mismos.

En el quinto capítulo se presentan los resultados obtenidos al aplicar un instrumento de caracterización a los docentes y orientadores participantes del diplomado, encaminado a identificar saberes y prácticas en temas de memoria del pasado reciente, reparación simbólica y reconciliación en escenarios educativos, partiendo de factores como el currículo, el deber de la memoria y su vínculo con los procesos de enseñanza, entre otros.

Por último, el sexto capítulo está orientado a dar a conocer las razones que llevan a que la presente investigación sea de carácter cualitativo. Entre otros argumentos, se indica que las narrativas de los maestros en contextos educativos receptores de niños y niñas víctimas de conflicto armado permitieron develar la subjetividad política, así como los sentidos y significados de la memoria del pasado reciente en prácticas y saberes pedagógicos. De esta manera, se exponen los evocadores de memorias narradas del pasado reciente, los cuales dieron lugar a la cocreación de cuatro talleres, cuya descripción, desarrollo, momentos y resultados se presentan en el capítulo.

CAPÍTULO 1
Afectaciones a la educación en
el marco del conflicto armado
interno en Colombia



Afectaciones a la educación en el marco del conflicto armado interno en Colombia

Nine Yofana Ballesteros Albarracín*

Afectación a la educación por los conflictos armados

Los daños causados a la educación por los conflictos armados se ven representados en la falta de garantía de este derecho fundamental a los niños, niñas y jóvenes, así como en las afectaciones físicas, sociales, políticas, psicológicas y morales a la comunidad educativa. Al respecto, la Fundación Dos Mundos (2009) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2011) aseguran que, tras los perjuicios contra la escuela y los agentes educativos, el temor se apodera de los mismos, lo que impide el acceso a la educación de los niños, niñas y jóvenes, principalmente en las zonas donde se arraiga la violencia a través del establecimiento de los actores armados o de la imposición de dinámicas bélicas en la cotidianidad.

* Licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana. Magíster en Educación para la Paz. Investigadora del grupo de investigación Moralia (Categoría A de Colciencias).

En ese sentido, según Amnistía Internacional:

Las escuelas, el profesorado y el alumnado son objetivos de la violencia armada, la tarea de impartir enseñanza se ve alterada de muchas maneras: puede que los estudiantes y el personal de la escuela no acudan a ésta por temor a nuevos ataques, que los edificios y el material escolar queden destrizados o que resulte imposible sustituir al personal docente. (Fundación Dos Mundos, 2009, p. 18)

Lo anterior evidencia que las afectaciones a la educación por los conflictos armados pueden ser físicas a través de la destrucción de la infraestructura y los enseres, así como sociales debido a los cierres de los planteles educativos, el abandono de las instalaciones y la ruptura del tejido social, entre otros.

Cabe mencionar que no se reconocen los daños psicológicos y morales causados a estudiantes y docentes. De acuerdo con la Unesco (2011), “los niños que han padecido traumas, problemas de inseguridad y desplazamientos acarreados por los conflictos armados tienen pocas probabilidades de desarrollar todo su potencial de aprendizaje” (p. 160). En efecto, estos daños repercuten en los proyectos de vida no solo de los estudiantes, quienes se ven obligados a cambiar sus planes por la contingencia que implica el desplazamiento forzado, el reclutamiento o la pérdida de un ser querido, sino también de los maestros, que con frecuencia reciben amenazas por parte de los grupos armados y se ven en la obligación de dejar sus trabajos e, incluso, arriesgar la estabilidad de sus familias.

A pesar de las afectaciones causadas a la educación y a la comunidad educativa, estos daños no son visibles en los análisis de los conflictos armados y mucho menos en los procesos de reparación, por lo que pocas veces la educación logra reponerse de los estragos de la guerra (Izquierdo, 2015). Así, las consecuencias de la desatención a la educación en estos contextos lleva al socavamiento de las acciones orientadas al fortalecimiento de la paz y la reconciliación en las sociedades. Contrario a esto, se instalan circuitos de violencia que reproducen más violencia y deterioran las condiciones de vida de las poblaciones.

De acuerdo con Ospina (2016):

La educación *per se* no es una causa directa de los conflictos armados, obviamente, pero sí puede ser un factor que contribuya a la generación y legitimidad de los mismos, como también puede influir negativamente en la transformación de las estructuras durante el posconflicto. (p. 236)

Por consiguiente, tanto la afectación a la educación en el marco de los conflictos armados como la invisibilización de estos daños generan fracturas en las sociedades que conducen a prolongar y ampliar sus brechas socioeconómicas; además, menoscaban el alcance de la educación como derecho fundamental de los niños y las niñas. Respecto a esta última consecuencia, en territorios afectados por conflictos armados, los índices de deserción escolar van en aumento y su principal causa es el desplazamiento forzado. Estas situaciones no solo afectan

a las comunidades implicadas, sino a todo el país, en la medida en que las cifras de desescolarización y analfabetismo ascienden, lo cual se traduce en un crecimiento económico más lento y en el aumento de la pobreza (Unesco, 2011).

Según Izquierdo (2015):

Ningún país alcanza un crecimiento económico sostenible sin haber logrado determinadas cotas educativas. Aunque se trata de una inversión a largo plazo, el desarrollo educativo es crucial no solo para incrementar las capacidades humanas, sino como componente esencial en el desarrollo de una nación. (p. 11)

En este orden de ideas, los daños causados a la educación representan un retroceso en el progreso del país, el cual puede tardar varios años en recuperarse, a menos que se identifiquen y atiendan efectiva y oportunamente sus causas.

Por lo anterior, para la Fundación Dos Mundos (2009), la falta de garantía del derecho a la educación en estos contextos

[...] causa impactos de mediano y largo plazo en niños, niñas y jóvenes. Les restringe oportunidades de construirse en el encuentro con pares y limita sus posibilidades de edificar futuro desde una perspectiva económica, así como el desarrollo de competencias para el ejercicio de una ciudadanía plena. (p. 21)

En otras palabras, los daños que causa la guerra a la educación pueden llegar a ser más devastadores que las afectaciones físicas calculadas a través de estadísticas y registradas en las imágenes que los medios de comunicación muestran al mundo. Esto se debe a que estos daños socavan las bases sociales y políticas que dan lugar a la ciudadanía. En esta medida, “el ataque a las escuelas y la comunidad educativa significa también un rechazo a las posibilidades de construir sociedades más justas, democráticas y con mejores oportunidades para todos sus miembros” (Ospina, 2016, p. 228).

En lo referente a la fractura de las estructuras sociales por ataques a la educación, según la Unesco (2011):

[...] no romper el círculo vicioso de los conflictos armados y dejar estancada la educación, no sólo constituye una violación de los derechos humanos, sino que además refuerza las desigualdades y, en última instancia, pone en peligro la paz y la estabilidad. (p. 150)

Al desconocer los impactos que tienen los conflictos armados sobre la educación, se perpetúa la intención de los grupos armados de romper el tejido social a través de los ataques silenciosos dirigidos a las escuelas y a la comunidad educativa, ataques que se suman a otros daños y cuyo propósito claro e intencional es romper las estructuras sociales y políticas que hacen posible la vida en comunidad.

Los daños causados al tejido social y a la vida en comunidad no se miden a través de las estadísticas que reportan los impactos físicos y materiales, por lo

que son difíciles de identificar a simple vista y a corto plazo. Las vulneraciones en este ámbito se reflejan en las sociedades a largo plazo, mediante los traumas que transforman las vidas de los miembros de las instituciones educativas y los retrocesos de la nación en materia de educación (Unesco, 2011). Esta invisibilización deteriora los procesos de reconstrucción de los lazos de confianza que sostienen el tejido social en una sociedad, lo cual dificulta el establecimiento de acciones y emociones que contribuyan a su reconstrucción y surgimiento.

En tal sentido, se encuentra que los ataques contra la educación hacen parte de las estrategias y modos bélicos empleados por los actores armados para controlar la cotidianidad de las poblaciones. Se trata de una estrategia silenciosa, sigilosa y casi imperceptible, pues en pocas ocasiones se identifica y casi nunca se repara y atiende de manera integral, lo que deja secuelas en los territorios. En esta misma línea, se reconoce que la deserción escolar, los cierres de centros educativos, su destrucción y la afectación en la calidad de la educación en contextos de conflicto armado son consecuencias directas de la guerra, que tienen la clara intención de desestabilizar el tejido social e imponer control y dominio en los territorios para su prolongación.

Los impactos de la violencia sobre la educación quebrantan las colectividades y los procesos intersubjetivos sobre los cuales se construyen las comunidades en un determinado territorio, debido a que la escuela es uno de los principales escenarios para el encuentro comunitario. Por esta razón,

[...] las amenazas y ataques que se perpetran en su contra no deberían ser vistos como eventos aislados o accidentales, es posible que se trate más bien de acciones claramente orientadas a generar zozobra y facilitar el control social de la población civil por parte de los actores armados. (Fundación Dos Mundos, 2009, p. 19)

En efecto, las prácticas comunitarias y las cotidianidades de los territorios son cooptadas por las dinámicas bélicas, lo cual conduce a una pérdida de identidad y arraigo, de modo que los códigos culturales, léxicos, símbolos característicos y demás elementos propios de las interacciones colectivas son afectados por las violencias impuestas. La escuela, en tanto actor social y político activo en la configuración de estas interacciones colectivas, se convierte en un objetivo militar. Por ello, arremeter contra la escuela como representante de la educación es una forma de destrucción de la conciencia ciudadana que hace posible que los sujetos se reconozcan y, al mismo tiempo, sean reconocidos como parte de un colectivo (Boix, 2003). En otras palabras, con los ataques y daños ocasionados a la educación por los conflictos armados se fracturan las identidades y las adhesiones que constituyen la vida en sociedad.

Estrategias bélicas orientadas a irrumpir en la vida escolar

En el marco de los conflictos armados, la educación se ha convertido solapadamente en una víctima de los actores armados. Esto se debe al rol social y político de la escuela en los territorios, particularmente en el fortalecimiento del tejido comunitario. Por esta razón, los grupos armados legales e ilegales han desarrollado estrategias y modos bélicos orientados a atacar a la educación, como el asesinato de docentes y estudiantes, el reclutamiento de menores de edad, el ataque a infraestructuras y el desplazamiento forzado. Al ingresar en cada uno de estos hechos victimizantes, se revela cómo se ha irrumpido intencionalmente en la cotidianidad de la escuela, así como en sus consecuencias en las comunidades y en la educación. A continuación, se presentan algunos de estos daños.

Asesinato de maestros

Una de las formas de afectación a la educación en el marco del conflicto armado es el asesinato de docentes, un daño irreparable. En Colombia, las vidas de miles de maestros y maestras se han desvanecido a causa de la guerra. De acuerdo con la Fundación Compartir (2018, citada por la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición, 2022), “En Colombia, el Observatorio de Memoria y Conflicto del CNMH reportó que entre 1958 y 2018 en todo el país 1579 maestros han sido víctimas directas del conflicto armado, y 1063 (67,3 %) sufrieron asesinatos selectivos” (p. 106). El asesinato ha sido el principal acto violento contra esta población, seguido del secuestro y la desaparición forzada. Estas cifras develan el impacto de la violencia en la educación y evidencian la intencionalidad con la que han actuado los grupos armados para irrumpir y desestabilizarla.

Al respecto, las investigaciones de la Fundación Dos Mundos (2009), el Consejo Noruego para Refugiados (2016) y la Unesco (2011) sostienen que los ataques contra los docentes como asesinatos, amenazas, desplazamientos y desapariciones, entre otros, hacen parte de la estrategia para controlar a las poblaciones y erosionar el tejido social en las comunidades por parte de los grupos armados legales e ilegales. Estos hechos se dirigen hacia los educadores por cuanto representan a la escuela como líderes sociales y comunitarios, y cumplen una labor de protección y cuidado de los estudiantes ante las violaciones de derechos.

Así pues, los asesinatos selectivos de maestros y las amenazas al gremio hacen parte de la maquinaria bélica dispuesta para imponer miedo en los territorios y, con ello, establecer las dinámicas violentas propias de la guerra como paros armados, tomas guerrilleras y masacres, entre otras. Estos daños no solo impactan el ámbito comunitario, sino también el educativo en términos de calidad y permanencia, puesto que las escuelas cierran por falta de educadores. Por tanto, se evidencia un retroceso en los procesos de enseñanza-aprendizaje y tanto los

estudiantes como el resto de la comunidad educativa se ven afectados moralmente, lo cual ocasiona fracturas en las subjetividades e intersubjetividades.

Es importante señalar que, si bien este ha sido uno de los hechos que más repudio ha causado en la sociedad y que ha generado movilizaciones y resistencias, ha mostrado la desatención por parte del Estado. A manera de ilustración, Ospina (2016) cita el informe *Education Under Attack 2014*, en el cual se afirma que “Colombia es uno de los lugares más inseguros en el mundo para los maestros y maestras, ya que presenta el índice más alto de personal docente asesinado o con amenazas de muerte” (p. 224).

A pesar de su gravedad, esta situación ha sido invisibilizada por el Estado, lo cual se evidencia en las pocas o nulas medidas que se han tomado para proteger la vida y los derechos de los docentes. Un ejemplo de esto es que, hasta el 2010, el Gobierno desarrolló un sistema de reubicación rápida para proteger a los educadores en riesgo. Sin embargo, antes de llevarse a cabo la reubicación se debe realizar un análisis de riesgo por parte de la Policía, lo cual lleva a que los educadores huyan de los territorios o, en el peor de los casos, expongan sus vidas y las de sus familias (Consejo Noruego para Refugiados, 2016).

Ante esta situación, Arias *et al.* (2000) afirman que “en Colombia estamos muy lejos de tener políticas efectivas que garanticen la protección a la educación en el marco del conflicto, prueba de ello son las cifras de asesinatos a maestros y estudiantes” (p. 183). Los datos estadísticos muestran el impacto del conflicto armado en la educación a través del asesinato y la amenaza a educadores; no obstante, no se mide la magnitud de estos daños en lo social, lo político y lo psicológico, por lo que tampoco se atiende. Esto da lugar a consecuencias devastadoras que fracturan la sociedad.

Reclutamiento forzado

La cifra de menores reclutados por los grupos armados ilegales se desconoce debido a las dinámicas del hecho victimizante en el país. Los registros que se tienen son un aproximado. No obstante, las investigaciones del Centro Nacional de Memoria Histórica (2017) y Human Rights Watch (2003) afirman que estas cifras son superiores a las reportadas. Al año 2010, con la formulación del documento Conpes 3673, Colombia había ratificado en seis tratados internacionales su compromiso para prevenir y castigar el reclutamiento forzado de menores en el marco de las confrontaciones armadas.

Al respecto, Ramírez Barbosa (2011) sostiene que “Colombia es el cuarto país del mundo con mayor número de niños combatientes después del Congo, Ruanda y Myanmar” (p. 118). Lo anterior concuerda con lo reportado por el informe *Ideas para tejer: reflexiones sobre la educación en Colombia* (2018), en el cual se afirma que “el reclutamiento de niños, niñas y adolescentes en el marco del conflicto armado interno asciende a 16.879 personas, suficientes para llenar 562 salones de clase”

(p. 14). Como lo evidencian las cifras reportadas por diferentes organizaciones, este hecho victimizante ha roto la vida de miles —por no decir millones— de niños, niñas y jóvenes, y ha cavado en lo más profundo de la sociedad.

El reclutamiento de menores es catalogado como un crimen de guerra. En Colombia, por medio de la Ley 742 de 2002, se establece a través del artículo 8 que “se considera crimen de guerra reclutar o alistar menores de 15 años en las fuerzas armadas o grupos para participar activamente en las hostilidades”. Por medio de esta ley, Colombia aprueba el Estatuto de la Corte Penal Internacional, también llamado Estatuto de Roma (1998), en el cual se describen los crímenes de guerra como la utilización de menores de 15 años en las hostilidades. Los crímenes de guerra son aquellas infracciones al Derecho Internacional Humanitario (DIH) cometidas durante un conflicto armado de cualquier índole. En ese sentido, es importante indicar que el DIH tiene como propósito limitar los métodos y alcances de la guerra por medio de normas y pactos universales orientados principalmente a los civiles, es decir, aquellas personas afectadas por las hostilidades y que no hacen parte de los actores armados.

Dado que el reclutamiento forzado de menores es un crimen que transgrede todos los tratados universales orientados a la protección de los derechos humanos, es vigilado y juzgado por la comunidad internacional. En Colombia, durante los diferentes momentos de búsqueda de paz a través de la firma de acuerdos y diálogos con los actores armados, el reclutamiento forzado de menores ha sido uno de los puntos más álgidos debido a sus implicaciones en los escenarios sociales, jurídicos y políticos.

Más allá de las cifras y de los marcos jurídicos nacionales e internacionales, el reclutamiento forzado ha socavado las fibras de la sociedad en la medida en que ha marcado la vida de las generaciones futuras porque les han enseñado a matar, a no tener piedad; les ha quitado la confianza en los otros y en el mundo, y ha instalado la crueldad como mecanismo para perpetuar los fines de la guerra. En palabras de la Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento (Codhes, 2000), les ha enseñado a

[...] utilizar la creatividad y la espontaneidad propias de la infancia en función de la destrucción y el sometimiento de sus semejantes. Han aprendido a no jugar y en lugar de ello han interiorizado estrategias, tácticas y discursos para “justificar” la violencia. (p. 175)

Todo esto deja huellas y marcas que fragmentan no solo al ser humano que lo vive, sino también a la sociedad que lo acoge. El reclutamiento forzado acecha a los niños y a las niñas cuando estos son abandonados por las entidades y mecanismos encargados de cuidarlos y garantizar sus derechos. En este orden de ideas, las condiciones de precariedad en las que crecen los niños y las niñas, principalmente en las zonas rurales, los llevan a considerar la guerra como proyecto de vida.

En concordancia con lo anterior, las investigaciones del Consejo Noruego para Refugiados (2016) indican que

[...] involucrarse en un grupo armado puede convertirse así en una oportunidad de supervivencia y solución a la falta de alternativas de educación y económicas. [...] Muchos jóvenes lo perciben como una oportunidad —quizá la única a su alcance— de movilidad social. (p. 6)

De esta manera, la vulneración de los derechos de los niños y las niñas puede conducir a vidas precarias, llenas de dolor y tristeza, en las que empuñar un arma se convierte en la única opción de vida.

Acerca de esto, la red de ONG Watchlist on Children and Armed Conflict (2004), responsable de monitorear e informar acerca de las violaciones de los derechos de los niños y las niñas en situaciones de conflicto armado, afirmó que “la mayoría de los niños y niñas en Colombia se unen *voluntariamente*, ante la violencia política, la pobreza, la falta de alternativas como la educación o el trabajo” (p. 30). Esta investigación confirma que la vulneración de derechos y la falta de condiciones de vida digna para los niños y las niñas son aliados del reclutamiento forzado, en tanto facilitan el trabajo de los grupos armados al vincular a los infantes.

Es importante señalar que no todos los niños y las niñas llegaron a los grupos armados impulsados por la búsqueda de mejores condiciones de vida; algunos fueron secuestrados o engañados por los actores armados. A menudo se lee en los informes de organizaciones internacionales que los caminos a las escuelas fueron los mismos que los llevaron a la guerra. Esto se debe a que los niños y las niñas fueron raptados o enredados mientras transitaban el camino a la escuela, el cual, en las zonas rurales, puede ser no solo extenso, sino difícil por las condiciones geográficas o climáticas.

Al respecto, la Unesco (2011) denuncia que “se secuestra a los niños en las mismas escuelas, y esto crea temores por la seguridad entre los alumnos, docentes y padres” (p. 164), y afirma que los grupos armados les han arrebatado la educación a los niños y las niñas. Asimismo, el Consejo Noruego para Refugiados (2016) indica que “las propias escuelas son escenario de reclutamiento, tanto por insurgentes como por grupos armados organizados de diferente tipo” (p. 7). Las investigaciones coinciden en señalar que, con este tipo de situaciones, la educación, particularmente en zonas rurales, se ha visto afectada en la medida en que se instaura el miedo a asistir a la escuela por temor a ser reclutado o los cursos cierran por falta de estudiantes.

Otro motivo para que los niños y las niñas se recluten “voluntariamente” alude a emociones como el odio y la venganza, las cuales ponen a circular la idea de justicia por mano propia. Esto quiere decir que, cuando los infantes pierden a un ser querido o sufren vejaciones por cuenta de la violencia, disminuyen su

confianza en la justicia y en la sociedad, puesto que han sufrido daños injustos. En ese sentido, la Fundación Dos Mundos (2009) sostiene que “las transformaciones en la actitud de niños y jóvenes frente a la vida, los otros y sí mismos, no son cambios deseados, se trata de la ‘única’ forma de relacionarse en medio de tanta violencia y de tanto dolor” (p. 25).

Ante estas situaciones, los niños y las niñas se encuentran con el abandono y la indiferencia no solo de sus semejantes, sino también del Estado, lo cual aumenta su exposición a estas emociones y los lleva a tomar la decisión de ingresar a un grupo armado. Al respecto, Save the Children (2009) afirma que

[...] el reclutamiento voluntario está influido por las experiencias de los niños con relación a los actores armados, pues situaciones como la tortura, la pérdida del hogar o de miembros de la familia, el desplazamiento forzado o exilio, la desprotección legal y deseo de justicia no son atendidas adecuadamente por parte del Estado. (p. 94)

Tal como se ha expuesto, el reclutamiento forzado ha dejado marcas de dolor e impotencia en el plano social y político del país, en la medida en que los cuerpos cándidos y vigorosos se han transformado en máquinas para la guerra. Según Codhes (2000):

[...] los menores vinculados al conflicto deben asumir una postura adulta a una temprana edad y estar dispuestos a matar o a esconderse, a cambiar los juguetes y los libros por los fusiles y la disciplina, a olvidarse de la familia y de los amigos. (p. 173)

Esta transformación conduce a la extinción de la ciudadanía y, especialmente, de la empatía y solidaridad por los otros.

Cooptación y ataques a la infraestructura de las escuelas

Como parte de las estrategias y modos bélicos usados por los grupos armados para deteriorar el tejido social en las comunidades, principalmente en la ruralidad, se cooptó la escuela, y su imagen de espacio para el cuidado y la protección se transformó en un lugar inseguro, expuesto al peligro y de fácil acceso para los grupos armados legales e ilegales.

De acuerdo con el Consejo Noruego para Refugiados (2016), las escuelas fueron objetivo militar de “las fuerzas de seguridad y los grupos armados que usan las instalaciones como campamentos temporales, en ocasiones impidiendo el uso escolar. El camino para llegar a la escuela puede estar sembrado de minas y restos explosivos” (p. 7). Esto evidencia que la escuela, lejos de ser un espacio protector, se convierte en un espacio peligroso, una extensión de la guerra.

Según Izquierdo (2015):

[...] las fuerzas gubernamentales consideran los colegios un recurso a disposición del Estado, por otro, los grupos armados los utilizan como lugares de

refugio. El resultado es que los centros escolares se convierten en bases, cuarteles, depósitos de armas, puestos de tiro, lugares de entrenamiento o centros de detención y tortura. (p. 7)

La cooptación de la escuela con justificaciones como las expuestas conlleva el desplazamiento de la comunidad educativa, así como la falta de garantía del derecho a la educación de toda una comunidad.

Una de las comunidades con mayor afectación en su sistema educativo por causa del conflicto armado interno es la rural. Esto se debe a su riqueza en recursos y ubicación geográfica que permite el desarrollo de la guerra. De acuerdo con el Consejo Noruego para Refugiados (2016), “la mayoría de los incidentes tiene lugar en zonas rurales donde las minas se instalan en caminos y veredas, áreas boscosas y alrededores de lugares estratégicos, incluyendo el camino a las escuelas” (p. 5). De esta manera, la población más afectada incluye a niños, niñas y jóvenes, quienes corren peligro de perderse en los caminos a la escuela por cuenta de la violencia ejercida por los grupos armados.

En ese sentido, según Arias *et al.* (2000):

[...] en aquellos lugares en que se vive con mayor intensidad el conflicto armado, las escuelas están lejos de ser espacios respetados o neutrales para los actores armados. Al contrario, los espacios escolares han sido involucrados dentro de la lógica de guerra. (p. 182)

Es bajo esta dinámica que se coopta la escuela, inhibiendo acciones de cuidado, protección y garantía del derecho a la educación de niños, niñas y jóvenes. Es importante señalar que, debido a la facilidad que tienen los grupos armados para ingresar a las escuelas, estos usan las aulas para impartir sus ideologías e, incluso, se llevan a los niños y las niñas para engrosar sus filas.

Algunas investigaciones (Arias *et al.*, 2000; Consejo Noruego para Refugiados, 2016; Fundación Dos Mundos, 2009; Izquierdo, 2015) aseguran que los ataques a las escuelas y en sus cercanías no fueron fortuitos; por el contrario, la destrucción de las infraestructuras y la cooptación de los planteles educativos han sido acciones sistemáticas e intencionadas, que han permitido el control de los grupos armados en los territorios. Cuando la guerra irrumpe en la cotidianidad escolar, rompe y fractura el tejido social, lo que da lugar a que se establezcan otras formas de ser y estar, las cuales fomentan desconfianza, silencio, miedo e incertidumbre en la comunidad educativa y, principalmente, erosionan la colectividad de un territorio. En palabras de Ospina (2016), “el ataque y destrucción de escuelas es una de las formas más simbólicas de destruir el tejido y la cohesión social” (p. 218).

Las estrategias bélicas orientadas a perjudicar la cotidianidad de la vida escolar han sido empleadas en otros países como India, Somalia y Yemen, afectados por guerras o enfrentamientos armados. Esto confirma que los daños físicos,

morales, políticos, sociales y culturales causados a la escuela y a la educación en general hacen parte de la maquinaria de guerra empleada por los grupos armados para ejercer control sobre las poblaciones (Unesco, 2011).

En palabras de la Fundación Dos Mundos (2009), “las escuelas se hacen instrumentales al territorio del conflicto, constriñendo la posibilidad de ejercicio ciudadano y de fortalecimiento de la democracia, en donde participación, independencia y respeto por las diferencias sociales y políticas se restringen” (p. 92). Así pues, se encuentra que, en vez de ser un lugar para cultivar la empatía, la escuela se convierte en un espacio para fortalecer la cultura de la violencia impuesta por las dinámicas del conflicto armado.

Los ataques a las escuelas, como se ha mencionado, son intencionales y tienen como propósito destruir su imagen de actor social y político dentro de las comunidades, en la medida en que estos espacios representan colectividad, progreso y esperanza, por lo que se convierten en un obstáculo para los fines de la guerra. En ese sentido, los daños a las escuelas hacen parte de la lógica bélica impuesta por los grupos armados para devastar todo espacio social que permita el empoderamiento y unión de las comunidades (Fundación Dos Mundos, 2009).

A pesar de la magnitud de la afectación a la educación, considerando la cooperación y los ataques a las escuelas, las amenazas y los asesinatos de maestros, los índices de desplazamiento forzado y las cifras de reclutamiento forzado, entre otros, Colombia no ha atendido esta situación apropiadamente. Por consiguiente, se han generado otras formas de violencia y deterioro de la educación, particularmente en las zonas rurales.

El impacto de la guerra en la educación va más allá de las marcas en las paredes, las ventanas y los techos de los centros educativos, aunque es importante señalar que la infraestructura de las escuelas permite un mejor desarrollo de los procesos educativos. Según Ospina (2016):

[...] entre los efectos de los conflictos sobre la educación, encontramos los efectos sobre la infraestructura, que suelen ser de los más visibles durante y después de los conflictos, ya que los ataques y daños a la infraestructura de las instituciones escolares es uno de los principales obstáculos para el acceso al derecho a la educación en todos los niveles. (p. 226)

Los daños que ha causado el conflicto armado interno en la educación se ven reflejados en los índices de calidad, acceso y permanencia. Estas afectaciones generan graves facturas en los procesos educativos y, por ende, frenan el progreso de la nación. En relación con los ataques dirigidos a la educación en el marco del conflicto armado interno, en el 2009 Colombia se ubicó como el tercer país con mayores índices de afectación por esta práctica a nivel mundial.

Al respecto, la Fundación Dos Mundos (2009) se cuestiona “cómo en medio de un conflicto armado y degradado en sus prácticas, ha hecho carrera la utili-

zación del espacio escolar, sin que desde la sociedad exista una movilización en torno a la exigibilidad de respeto por este espacio” (p. 8). Para responder a este interrogante, se pueden revisar las dinámicas alrededor de los ataques y afectaciones a la educación por causa de la guerra, entre estas, el hecho de que han sido acciones que se han ocultado tras otros hechos victimizantes, lo cual le resta importancia y permite que se perpetúen los daños a la educación.

Además, según la Fundación Dos Mundos (2009):

[...] el Estado no parece mostrar el interés y la decisión que exige la protección y la garantía del derecho a la educación, principalmente en aquellas regiones donde con ocasión del conflicto el acceso a este derecho tiende a ser más restringido. (p. 8)

De esta manera, los daños a la educación causados por el conflicto armado han sido desatendidos por el Estado, así como consentidos por este en la medida en que ha permitido que se invisibilicen al restarles importancia.

Desplazamiento forzado

En el 2015, el Centro Nacional de Memoria Histórica caracterizó a Colombia como una nación desplazada debido a las desmesuradas cifras de desplazamiento forzado presentadas en el informe *Una nación desplazada. Informe sobre el desplazamiento forzado en Colombia*. En los últimos años, dichas cifras ubicaron al país en el segundo lugar con mayor éxodo de personas a causa de la guerra, después de Siria. El conflicto armado interno en Colombia ha sido empleado como instrumento de despojo de aquellos territorios requeridos por los grupos armados. Todas las estrategias y modos bélicos empleados por los actores armados han ocasionado el desplazamiento de los habitantes de los territorios, quienes se ven obligados a dejar sus tierras, desintegrar sus familias y cambiar drásticamente sus planes de vida, entre otros, para salvaguardar sus vidas.

En relación con la afectación a la educación por el desplazamiento forzado, Ospina (2016) sostiene que,

[...] al igual que decenas de poblados, las escuelas también se fueron quedando desoladas. El conflicto armado, al mismo tiempo que a las familias, desintegró numerosos centros educativos, espacios que debieron ser cerrados o funcionar de manera limitada y un tanto informal. (p. 186)

Esta situación se presentó con mayor frecuencia en las zonas rurales, en donde las escuelas cuentan con pocos niños, niñas y jóvenes, los cuales son hijos de los campesinos que cuidan los animales y labran la tierra.

Tal como se indicó antes, el desplazamiento forzado es una consecuencia de otros hechos victimizantes derivados del conflicto armado, entre los que encuentran masacres, amenazas, violaciones y reclutamiento forzado. El despojo invade la vida de las personas con tristeza y marcas que difícilmente les permiten recons-

truirse. El desplazamiento tiene consecuencias devastadoras para las personas, las comunidades y los sistemas educativos (Unesco, 2011).

En la educación, el desplazamiento forzado aumenta los índices de deserción escolar debido tanto al abandono del territorio como a la llegada y adaptación a otro lugar, lo cual implica el contacto con un ambiente hostil, de desconfianza y señalamiento. Según Ospina (2016):

[...] el acceso al derecho a la educación es muy limitado para los niños, niñas y adolescentes desplazados internos. Por ejemplo, en Colombia un 51 % de los jóvenes desplazados asisten a la escuela secundaria, a diferencia del 63 % de los jóvenes no desplazados. (p. 222)

Esta diferencia del 12 % evidencia la grave situación de la educación rural en el país, teniendo en cuenta que la mayoría de niños, niñas y jóvenes desplazados son de zonas rurales.

Asimismo, es importante señalar que los niños, niñas y jóvenes desplazados no solo se ven vulnerados en su derecho a la educación, sino también en la atención médica y psicosocial que deben recibir después de pasar por una situación traumática como el desplazamiento. En ese sentido, Watchlist on Children and Armed Conflict (2004) sostiene que, “de acuerdo con informes noticiosos, muchos niños desplazados sufren de pesadillas y otros desórdenes emocionales, debido a su exposición a una violencia severa, y sin embargo generalmente tienen poco acceso a consejería o servicios médicos” (p. 13).

Por consiguiente, se puede afirmar que el desplazamiento forzado hace parte de una cadena de situaciones que llevan a la vulneración de los derechos de niños, niñas y jóvenes. Además, esta cadena no termina con la llegada a otro lugar, puesto que se enfrentan a la desintegración de la familia, la pérdida de un familiar o la carencia de recursos para satisfacer las condiciones mínimas de calidad de vida, entre otras adversidades. Estas situaciones fracturan los planes de vida de los niños, niñas y jóvenes y generan vacíos en las sociedades, que generalmente llevan a más violencia, pobreza y vulneración. Según Save the Children (2009):

El conflicto armado origina cambios profundos y transformaciones radicales en la vida cotidiana de los niños por el desarraigo, por el rompimiento de la identidad personal y social, de los vínculos afectivos, y por generar rupturas en las culturas familiares y sociales. (p. 40)

De este modo, el desplazamiento forzado desarticula comunidades a través de la irrupción de la vida familiar. Esta desarticulación socava la sociedad, aumenta las brechas sociales, reproduce círculos de odio y genera retroceso en el progreso de la nación al interrumpir y desestabilizar los procesos formativos. Algunos estudios realizados por Unicef, Save the Children y Codhes señalan que “hasta el 85 % de los niños que asistían a la escuela antes del desplazamiento no

podían ingresar al sistema educativo después de haber sido desplazados” (Watchlist on Children and Armed Conflict, 2004, p. 13).

Debido al impacto del desplazamiento forzado en el sistema educativo, se eligieron algunas ciudades como receptoras, en las cuales fue necesario adoptar una estrategia que permitiera abordar el ingreso de niños, niñas y jóvenes desplazados sin generar estigmas sobre estos y, así, facilitar la adaptación a sus nuevas vidas. Igualmente, los educadores realizaban procesos de reflexión para fortalecer la solidaridad y la empatía entre los estudiantes (Fundación Dos Mundos, 2009).

El despojo y la desolación ocasionados por el desplazamiento forzado se veían representadas en las paredes y los tableros de los salones que fueron abandonados a causa del horror sembrado por la guerra. En la obra *Silencios*, el artista Juan Manuel Echavarría (2010) captura estas imágenes que traducen nostalgia, indignación y melancolía. Las afectaciones a la educación por el desplazamiento forzado se relacionan con la estrategia de los grupos armados para fragmentar el tejido social en los territorios.

Los modos y las estrategias bélicas que se han mencionado en este capítulo muestran claramente que la educación ha sido víctima del conflicto armado interno, en la medida en que los actos que la han afectado fueron planeados y ejecutados de manera sistemática por los grupos armados.

La escuela: una luz de esperanza y resistencia ante la guerra

Si bien los grupos armados planearon y ejecutaron estrategias para fracturar la cotidianidad escolar y, especialmente, los lazos sociales y comunitarios que se tejen en torno a la escuela en una comunidad, estas no lograron su propósito en todos los casos, dado que hubo un maestro o una maestra que, desde su quehacer, hizo resistencia. Al respecto, Ospina (2016) señala que “las y los maestros resistieron en sus comunidades, quedándose muchos de ellos como solitarios adalides de la dignidad, que acompañaron el trabajo con las comunidades que resistieron” (p. 187).

Las escuelas se mantuvieron en pie en tanto existieron maestros que las habitaban y convocaban a los niños, niñas y jóvenes a estudiar. Así, los docentes elevaron la bandera de la resistencia en medio de la guerra e impidieron que esta ganara todas las batallas. No obstante, es importante señalar que los docentes vivieron y realizaron sus clases en medio de la zozobra. Por un lado, estaba su deseo —legítimo— de salvaguardar la vida y, por ende, de irse de las zonas que implicaban riesgo. Por otro, estaba su vocación docente que los impulsaba a no abandonar a estos niños que difícilmente contarían con otros educadores que quisieran asumir las plazas en “zonas rojas”.

De esta manera, ser maestro en zonas afectadas por el conflicto armado implicaba tener una profesión de alto riesgo debido a las amenazas y al acoso de los

actores armados, quienes no tenían límites en sus estrategias de control y dominio. La escuela y el docente —como su representante— se convertían en un obstáculo debido a los destellos de esperanza que sembraban en las comunidades. La escuela implica a la comunidad, es un símbolo local en clave política, social y cultural que atraviesa y fortalece el tejido social. En ese sentido, se constituye en un elemento del entramado institucional que caracteriza un territorio. Según Boix (2014):

[...] la desaparición de este actor supone la desaparición, en muchísimos casos, del “sentimiento de pueblo habitable” (el pueblo sin la escuela se muere) por parte de la población y también la rotura del propio sistema institucional y, en consecuencia, de la dimensión organizacional e identitaria del territorio rural. (p. 90)

Como argumenta Boix (2014), la escuela transforma el territorio al trastocar las perspectivas de los habitantes. En medio de las violencias generadas por la guerra, la escuela ofrece esperanza de cambio ante un futuro incierto. Por tanto, “la escuela ‘sujeta’ a los individuos y, en consecuencia, ‘retiene’ a la colectividad. Es un actor que proyecta las prácticas colectivas, individuales y familiares, marcando límites simbólicos de representación social” (p. 91). El maestro en representación de la escuela abre espacios para lo social, moviliza lo político e impulsa el trabajo colaborativo y solidario como bases de la colectividad que sustenta un territorio.

La escuela simboliza identidad y pertenencia a una comunidad; es el espacio donde todos convergen, se conocen y reconocen, y es la esfera pública más importante dentro de un territorio, principalmente rural. Debido al lugar social y político que ocupa la escuela en los territorios, es objetivo militar de los grupos armados. Al irrumpir en este espacio del cuidado, la protección y el encuentro, se fractura una parte importante de lo comunitario, lo cual abre paso a la desestabilización por el miedo, la desconfianza y el silencio.

Entonces, el maestro y la escuela se perciben como símbolos de resistencia y esperanza ante las circunstancias adversas ocasionadas por el conflicto armado. Los niños, niñas y jóvenes siguieron asistiendo a la escuela hasta el último día que su maestro estuvo allí. Los maestros se enfrentaron a los violentos y salvaron a algunos de sus estudiantes de las filas de la guerra. Los educadores invitaron a la comunidad a pintar nuevamente las paredes de la escuela y a recoger los casquetes de bala para que, al día siguiente, los estudiantes llegaran a tomar sus clases.

Referencias

- Arias, J., Arévalo, L. y Ruiz, S. (2000). Educación y conflicto armado. En M. N. Bello y S. Ruiz Ceballos. (Eds.), *Conflicto armado, niñez y juventud. Una perspectiva psicosocial* (pp. 179-275). Universidad Nacional de Colombia y Fundación Dos Mundos.

- Boix, R. (2003). Escuela rural y territorio: entre la desruralización y la cultura local. *Revista Digital eRural, Educación, cultura y desarrollo rural*, (1), 1-8. <https://enxarxats.intersindical.org/escolarural/ERYterritorio.pdf>
- Boix, R. (2014). La escuela rural en la dimensión territorial. *Innovación Educativa*, (24), 89-97. <https://doi.org/10.15304/ie.24.1959>
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2017). *Una guerra sin edad. Informe nacional de reclutamiento y utilización de niños, niñas y jóvenes en el conflicto armado colombiano*. Centro Nacional de Memoria Histórica.
- Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición. (2022). El conflicto armado en la escuela y sus entornos. En *No es un mal menor: niñas, niños y adolescentes en el conflicto armado* (pp. 139-178). Comisión de la Verdad.
- Consejo Noruego para Refugiados. (2016). *El verdadero fin del conflicto armado: jóvenes vulnerables, educación rural y construcción de la paz en Colombia*. NOREF y NRC.
- Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento. (2000). *Esta guerra no es nuestra... y la estamos perdiendo. Desplazamiento forzado y derechos de la infancia*. Boletín de la Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento. <https://www.unicef.org/colombia/media/2306/file/esta-guerra-no-es-nuestra-y-la-estamos-perdiendo.pdf>
- Echavarría, J. M. (2010). *Silencios* [Digital c-print]. <https://jmechavarria.com/es/work/silencios/>
- Fundación Dos Mundos. (2009). *Escuela y conflicto armado: de bien protegido a espacio protector. Aportes psicosociales para enfrentar las violaciones de los DH y DIH*. War Child Holland y Fundación Dos Mundos.
- Human Rights Watch. (2003). *"Aprenderás a no llorar": niños combatientes en Colombia*. https://www.hrw.org/legacy/spanish/informes/2003/colombia_ninos.html
- Izquierdo, J. (2015). Escuelas y educación en los conflictos armados. *Boletín Instituto Español de Estudios Estratégicos*, (19), 1-12. https://www.ieee.es/Galerias/fichero/docs_analisis/2015/DIEEEA19-2015_Escuelas-Educacion_ConflictosArmados_MJIA.pdf
- Ley 742 de 2002. (2002, 5 de junio). Congreso de la República. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=5964>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2011). La educación y los conflictos armados: la espiral mortífera. En *Una crisis encubierta: conflictos armados y educación* (pp. 146-207). Ediciones Unesco. <https://doi.org/10.54676/ZPWD1103>
- Ospina, J. (2016). El derecho a la educación en situaciones de conflicto armado: de las manifestaciones e impactos de la violencia a la construcción de la paz. *Universitas. Revista de Filosofía, Derecho y Política*, (24), 209-242. <http://dx.doi.org/10.20318/universitas.2016.3181>
- Ramírez Barbosa, P. A. (2011). El reclutamiento de menores en el marco del conflicto armado colombiano. Aproximación a la problemática. *Revista Penal México*, (1), 189-204. https://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/14197/el_reclutamiento_de_menores.pdf?sequence=2
- Save the Children. (2009). *Colombia: huellas del conflicto en la primera infancia*. Save the Children.
- Watchlist on Children and Armed Conflict. (2004). *Colombia: la guerra en los niños y las niñas*. Watchlist on Children and Armed Conflict. <https://watchlist.org/wp-content/uploads/WL-Report-Colombia-2004-es.pdf>

CAPÍTULO 2
Pedagogía de la memoria del
pasado reciente: ¿Un campo
en construcción?



Pedagogía de la memoria del pasado reciente: ¿un campo en construcción?

Marieta Quintero Mejía*

En este capítulo se presentan algunos argumentos sobre los alcances y significados de la memoria del pasado reciente, así como su lugar en el campo de la pedagogía. A continuación, se analiza el deber de la memoria como imperativo para reconocer la singularidad de los daños hacia las víctimas y para develar la presencia de múltiples opresiones en sus cuerpos indefensos, en razón de su condición de clase, etnia, ruralidad, género y orientación sexual, entre otros. El deber de la memoria, exigido por las víctimas, demanda su dignificación, así como la reparación y el restablecimiento de sus derechos.

Asimismo, las víctimas han develado que en la memoria del pasado reciente se encuentran estigmas, narrativas del mal y emociones que han activado la crueldad y han sido empleados por los grupos segregados para reinvertir situaciones de opresión y dominio, así como para hacer resistencia. Estas características se analizan en el presente capítulo.

Una vez presentados algunos significados de la memoria del pasado reciente, se cuestionan las razones que pueden llevar a que la pedagogía de la memoria

* Doctora en Ciencias Sociales. Docente del Doctorado Interinstitucional en Educación y coordinadora de la Maestría en Educación para la Paz de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Codirectora del grupo de investigación Moralia (Categoría A de Colciencias). Correo electrónico: mquintero@udistrital.edu.co.

del pasado reciente sea o no un campo en construcción. Finalmente, se señala que desde la década de los ochenta se ha venido desarrollando el campo de la memoria en contextos educativos. También se analizan algunos supuestos que dan cuenta de sentidos y significados de este campo en emergencia, como el carácter singular y contextual, su naturaleza subjetiva, el lugar de las emociones y las tensiones que genera entre los académicos e investigadores la historización de la memoria.

Acerca de la memoria del pasado reciente: alcances y significados

La memoria es un campo de estudio que pretende problematizar cómo participan los agentes sociales en la reconstrucción de los acontecimientos del pasado y cómo producen, reproducen o transforman los significados en torno a lo ocurrido. La memoria, comprendida como proceso social, práctica política, forma de conocimiento y hasta estrategia terapéutica, incluye dimensiones ético-políticas (Jelin, 2002; Todorov, 1993).

Asimismo, la memoria del pasado reciente como proceso sociocultural demanda algunos interrogantes: ¿quiénes son los sujetos de la memoria? ¿Cuáles son las memorias colectivas que se tejen? ¿Cómo se significa la memoria desde una perspectiva interseccional? Al lado de estas problematizaciones también surgen preguntas de orden jurídico: ¿cómo contribuye la memoria a la verdad? ¿Cuál es su aporte al esclarecimiento de lo ocurrido? ¿Cuál es su vínculo con la justicia? A estos interrogantes se suman otros de orden socioeconómico: ¿memoria para reestablecer, restaurar o reparar? ¿Memoria como mecanismo de demanda ante la vulneración de derechos básicos? (Reyes Mate, 2003, 2016).

Particularmente frente a hechos atroces como guerras civiles, conflictos armados, dictaduras militares y genocidios, la memoria encuentra problemas, dilemas y obstáculos, pero también posibilidades frente a la necesidad de verdad (ética y judicial), los mecanismos de no repetición, la justicia y la restauración, teniendo en cuenta que se trata de memorias vinculadas al trauma, el miedo, el silencio, la marginación y el dolor (Jelin, 2002). Por esta razón, la memoria en medio de la transición social (de la guerra a la paz en el caso de Colombia) puede ser transformadora y proyectiva, pero también paralizadora, silenciadora y cómplice. Estos obstáculos y posibilidades muestran que, además de la memoria histórica, es necesario considerar otras perspectivas como la memoria colectiva, la memoria individual, la memoria social y la memoria comunicativa, las cuales exigen otros abordajes teóricos y metodológicos para su estudio.

Si bien los estudios de la memoria del pasado reciente han tenido un importante desarrollo en la filosofía moral y política, teóricos como Adorno (2002) reconocen el lugar de la educación ante situaciones como la barbarie del Holocausto. En el caso alemán, la pedagogía de la memoria para que no se repitan hechos atroces

como los sucedidos en Auschwitz es un abanderamiento imperante en el sistema educativo.

Aunque la sentencia moral del ¡Nunca más! es un imperativo exigido por las víctimas y sociedades en situaciones límites, Adorno (2002) advierte que, a pesar de lo monstruoso de las atrocidades, aún persisten condiciones sociales y políticas que pueden llevar a la “resurrección” de hechos de violencia. Por tanto, el filósofo indica que la educación emancipatoria contribuye a la toma de conciencia no solo de lo sucedido para que no se vuelva a repetir, sino también a la comprensión de la carga de ira, agresividad y odio dirigida contra aquellos que se perciben como los más débiles en una sociedad. Precisamente, para la filósofa Cavarero (2009), “el horrorismo es contra los inermes, lo que expresa la radicalidad del ultraje” (p. 11).

En ese sentido, un primer argumento en relación con las posibilidades que proporciona el abordaje de la memoria del pasado reciente se vincula con la comprensión de lo que pasó en experiencias de injusticia, en donde la educación tiene un lugar central. Esta comprensión de lo que pasó también incluye prácticas de resistencia ante los distintos controles impuestos por los perpetradores sobre sus víctimas y comunidades para suspender sus derechos y aniquilar sus libertades (Jelin, 2020). En otras palabras, siguiendo a Améry (citado por Todorov, 1993), conocer en los liceos la forma en que operaban los campos de concentración a partir de testimonios de quienes han padecido los horrores contribuye a romper silencios y olvidos orientados a perpetuar el crimen cometido contra la humanidad.

A partir de esto, otro alcance de la memoria del pasado reciente es su anclaje en experiencias de las víctimas heridas y mancilladas, las cuales develan narrativas del mal, en cuyas tramas se expone la crueldad humana y donde los procesos formativos aportan en su transmisión crítica y reflexiva. En efecto, las víctimas de vejámenes exigen el deber de la memoria como resistencia ante los silencios impuestos por los verdugos para mantener la subordinación y, con ello, el poder del exterminio (Todorov, 1993).

Según Améry y Bettelheim (citados por Todorov, 1993), víctimas del Holocausto, la importancia del deber de la memoria, el cual será ampliado más adelante, radica en hacer resistencia a los silencios impuestos por las víctimas para negar lo que pasó, desvalorizar y simplificar los daños cometidos contra la humanidad, entre otras razones. Por ende, dar testimonio de lo sucedido impone la memoria ante cualquier tipo de amenaza de olvido. Para esto, la formación se convierte en una de las fuentes para la resistencia.

El género testimonial, en buena medida, constituye el campo de la memoria del pasado reciente (Reyes Mate, 2010). Las narrativas de las víctimas como ejercicios formativos de memoria del pasado reciente, en su naturaleza política,

revelan vulneraciones de derechos consentidos por regímenes políticos, cuyas lógicas de soberanía legitiman y perpetúan el establecimiento de violencias dirigidas intencionalmente contra los colectivos y las comunidades.

En su carácter ético, dichas narrativas revelan que el hundimiento de lo humano y la deshumanización tienen sus raíces en la crueldad y la muerte. Estos ejercicios formativos de la memoria del pasado reciente en su naturaleza ético-política no solo revelan modos de circulación y reproducción del daño: también contienen las resistencias de las víctimas y de la sociedad civil, en particular, de maestros y maestras situados en territorios afectados por la imposición y legitimación de normas para perpetrar el daño (Reyes Mate, 2003, 2016).

Si bien el testimonio da lugar a la memoria del pasado reciente, requiere de una ética de la escucha por cuanto la dignidad deteriorada y mancillada de las víctimas demanda solidaridad de los otros (Reyes Mate, 2003, 2016; Todorov, 1993). Así, la alteridad ante experiencias de dolor es otro de los alcances de la memoria del pasado reciente, cuyo valor radica en demandar en la esfera de lo público una acogida de los relatos de las víctimas para evitar que los hechos atroces clausuren, pues deben estar abiertos a demandas y al restablecimiento de derechos.

En ejercicios formativos de la memoria del pasado reciente se busca fortalecer la escucha empática y solidaria frente a experiencias extremas. Si bien la escucha de las experiencias extremas resulta perturbadora e incómoda (Todorov, 1993), aporta a la elaboración de juicios reflexivos ampliados para juzgar y evitar complejidades ciudadanas expresadas en silencios sociales.

El deber del relato imperativo en la memoria del pasado reciente

El deber de la memoria está ligado a la voz de las víctimas, pues se busca que sus relatos sean escuchados como ejercicio contrario a prácticas hegemónicas de la historia que han dado voz, principalmente, a los vencedores después de que han sucedido los hechos de horror. Se trata de contribuir a la reconstrucción de las experiencias de daño y dolor que han sido invisibilizadas por la historia oficial, las cuales, según Reyes Mate (2016), han quedado atrapadas en la mirada de los vencedores.

En palabras de Reyes Mate, “el papel de la memoria es devolvernos la mirada del oprimido. Ver el mundo con los ojos de las víctimas” (2003, p. 111). Sin embargo, ni todas las víctimas ni todos los sufrimientos son iguales: “hay que tener en cuenta la graduación en el reconocimiento de las víctimas. Aunque víctimas hay en todos los campos o bandos, hay un tiempo o *kairos* para cada reconocimiento” (2012, p. 90). Por tanto, es pertinente reconocer la singularidad de los daños y atender la diversidad de las víctimas en términos de género, orientación sexual, raza, etnia, ruralidad e infancia, entre otros.

Asimismo, el deber de la memoria revela que sobre las víctimas recaen simultáneamente distintos sistemas de opresión, lo que denota la magnitud de la crueldad y la afectación a la subjetividad de las víctimas y colectivos (Jelin, 2002; Reyes Mate, 2003, 2016). Así, en contextos bélicos, por ejemplo, el reclutamiento recae sobre la infancia por su condición de ruralidad, género y pertenencia a comunidades indígenas o afros, entre otros. En consecuencia, los actores armados no solo actúan con extrema violencia frente a poblaciones que tienen situaciones preexistentes de pobreza, inequidad o abandono, sino que también lo hacen atendiendo a cuestiones de género, cosmovisiones étnicas, raizales, prácticas ancestrales y de ciclo de vida, entre otros.

De esta manera, el deber de la memoria es la dignificación y la reparación de las víctimas invisibilizadas para hacer justicia. Esto implica identificar las causas que hicieron posible las acciones violentas, las estructuras de poder que las legitimaron, las interconexiones de opresión, los ejes históricos de desigualdad y las afectaciones singulares y colectivas. Asimismo, ante situaciones de exacerbación de la crueldad, esta justicia también demanda restablecer, prevenir y garantizar el derecho a la verdad y la no repetición (Reyes Mate, 2003, 2012).

Para Reyes Mate (2003, 2016), se trata de reconocer desde las voces de las víctimas que lo impensable ha sucedido. Esto exige pensar no solo en el ahora, sino en las generaciones futuras, sin perder de vista la garantía a la verdad. En ese sentido, Ricoeur (1999) destaca el alcance que adquiere la memoria (acontecimientos pasados) en el presente y en el futuro, en la medida en que plantear el análisis del pasado tiene implicaciones en el presente y establece relaciones con el futuro.

En este contexto, según Ricoeur (1999), es necesaria

[...] la tarea de introducir la memoria en el movimiento de intercambio que existe entre las expectativas que crea el futuro y la presencia del presente, y preguntarnos cómo empleamos la memoria de cara al día de hoy o al día de mañana. (pp. 84-85)

Esto quiere decir que la memoria no es estática ni se encuentra anclada al pasado donde el hecho ocurrió. Por el contrario, en el presente, esas acciones pasadas repercuten y pueden ser examinadas y repensadas para preguntarse qué se hace con ellas en el futuro. El deber de la memoria como demanda de las víctimas señala que es obligación de las nuevas generaciones repensar el pasado y buscar la no repetición (en el futuro) y la justicia (en el pasado y el presente). Por tanto, entre otras razones, el deber de la memoria es imperativo para el *¡Nunca más!*

La memoria del pasado reciente en su dimensión ética exige por parte de los sobrevivientes ejercicios plurales y diversos para reconocer que los daños han sido cometidos hacia las víctimas, es decir, dirigidos a sujetos indefensos. De acuerdo con Butler (2016, 2022), las víctimas han sido expuestas a violencias,

sufrimientos y pérdidas de lazos de interdependencia, de modo que quedan sometidos a la precariedad y la deshumanización.

Además del enfoque diferencial e interseccional y de las dimensiones éticas expuestas, se demanda política y jurídicamente que el deber de la memoria esté ligado a las garantías de no repetición y de reparación.

A continuación, se presentan algunos aspectos o características de la memoria del pasado reciente.

- *Estigmas activadores de la crueldad*: para Goffman (2006), los estigmas son una suerte de etiquetas que cargan a los sujetos de atributos peyorativos mediante los cuales son visualizados, clasificados y tratados en el mundo social. Esto conduce a procesos de exclusión, segregación y vulneración. Por tanto, el estigma es utilizado para desacreditar y deshonorar por medio de un discurso que segrega, discrimina y excluye.

Según Goffman (2006), el estigma comunica condiciones físicas negativas (abominaciones del cuerpo) y deterioro del carácter, el cual se expresa a través de la falta de voluntad y las pasiones tiránicas, y da lugar a enfermedades, adicciones, homosexualidad, desempleo e intentos de suicidio, entre otros. También existen estigmas asociados a condiciones de nacionalidad, creencias religiosas y pertenencia racial o étnica, que son heredados y deterioran los vínculos con los demás.

Uno de los mecanismos de la guerra consiste en estigmatizar a los sujetos a fin de etiquetarlos y atribuirles características negativas para deteriorar su propia imagen y su identidad colectiva. En el informe *¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*, del Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH, 2013), se menciona que los actores de la atrocidad menosprecian las identidades de sus adversarios y de las comunidades en general, con el ánimo de activar contra ellos estrategias violentas que conduzcan a la amenaza, la retaliación o la muerte. De esta manera, buscan señalar que un pueblo o unos sujetos pertenecen o apoyan a un grupo armado. Este estigma convierte a los sujetos y a los pueblos en objetivo de guerra y marca sus formas de participación social y política en la vida pública.

Otra estrategia de algunos sectores políticos militares involucrados en el conflicto armado, expuesta por la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación, consiste en reclamar silencio y olvido porque consideran que los ejercicios de reconstrucción de memoria promueven actitudes de rencor y venganza (Comisión de la Verdad, 2022). No obstante, se advierte la importancia que tiene reconocer el testimonio de las víctimas como un aporte a la superación de la impunidad y la construcción de una sociedad más incluyente y democrática.

- *Narrativas para la comprensión del mal*: para Todorov (2010), los testimonios de los sobrevivientes y testigos de los hechos atroces desempeñan un papel catártico, ya que las víctimas reciben reconocimiento público y los culpables quedan humillados ante el país. Cabe aclarar que con esto no se pretende determinar quiénes fueron los malos y quiénes los buenos ni mucho menos buscar las pruebas para la justicia punitiva.

Los testimonios permiten la reconstrucción de los hechos para el establecimiento de una justicia restaurativa, que lleve, según Todorov (2010), a la reparación simbólica de las víctimas y a la reflexión en torno a las responsabilidades de los culpables. Además, promueven la conciencia reflexiva en las sociedades para entender que los perpetradores no son animales ni monstruos, sino que pertenecen a nuestra misma especie, por lo que todos estamos expuestos a mutar de buenos a malos bajo ciertas circunstancias.

Los espacios públicos o habilitados para la escucha son de gran importancia, dado que allí se exponen los relatos de las personas que sobrevivieron a los hechos bélicos. Este ejercicio reflexivo permite clarificar el pasado. De esta manera, se puede ver que la memoria consiste en un ejercicio de reconstrucción del pasado, que pasa al plano colectivo a partir de las deliberaciones en la esfera de lo público.

Según Lara (2009), “el debate es un primer paso hacia la posible construcción de un futuro distinto. Ni los testigos ni los protagonistas de tales historias serán redimidos por nuestros esfuerzos, ya que el pasado no se puede modificar” (p. 36). En ese sentido, este tipo de comprensiones convocan a las sociedades a procesos de reflexión que hacen posible la no repetición de los hechos atroces. De acuerdo con Levi (citado por Todorov, 1993), “las atrocidades del pasado no quedaron en el olvido, pero formaron la materia de una reflexión comunicable, a la que somos convocados nosotros, los sobrevivientes” (p. 266).

Por consiguiente, cuando se generan debates en torno a las memorias que circulan en la esfera de lo público, las sociedades pueden ejercer juicios colectivos y reflexivos que, como plantea Lara (2009), “sientan las bases para materializar la justicia al construir una memoria crítica, a través del ajuste de cuentas (y la ley internacional)” (p. 19). En ese sentido, las sociedades comprenden que esos hechos no se pueden repetir y generan condiciones para evitar su reproducción.

- *Emociones*: en los ochenta, el feminismo, la decolonialidad y el posestructuralismo revelaron que la realidad social se construye con tecnologías y dispositivos discursivos, en los cuales las emociones se convierten en potentes mecanismos para la subordinación. Por tanto, una política cultural de

las emociones da cuenta de los discursos que se instauran en la vida política para afectar los modos de ser y estar con otros (Ahmed, 2015).

La persistencia de la guerra ha sido movilizadora por discursos que buscan sostener y legitimar proyectos nacionales excluyentes, para lo cual, de manera intencional, se crean unos cuerpos cargados de emociones peyorativas que generan una mirada de sospecha ante el otro para cumplir el proyecto de nación. Esto da lugar a figuras simbólicas cargadas de emociones hostiles para indicar la legitimidad del uso de la violencia y la deshumanización (Ahmed, 2015).

Los cuerpos históricamente desvalorizados por cuestiones de raza, etnia, condición económica y orientación sexual, entre otros, representan las figuras extrañas y ajenas. Estos poseen un andamiaje emocional en la guerra, para lo cual se hace uso de producciones textuales y discursivas, que se distribuyen y circulan en la sociedad cargadas de emociones como miedo, odio, asco y repugnancia, entre otros.

Con una política cultural de las emociones (Ahmed, 2015) se pretende exceder los discursos de la psicología, según los cuales la sensibilidad obedece a simples procesos de acción y reacción, para vincularlos con condiciones materiales y simbólicas, que se anclan a los discursos y ritualizaciones políticas y sociales y demarcan modos de organización excluyentes. Esto explica, en buena medida, por qué en la guerra, a través de los cuerpos de mujeres, niños, adolescentes, líderes y campesinos, se comunica su degradación y desvalorización a partir de prácticas violentas, considerando condiciones de raza, etnia, clase y edad, entre otros.

A manera de ilustración, la expresión tanatomanía fue creada por Guzmán Campos *et al.* (2010) para mostrar las atrocidades y prácticas macabras empleadas por bandoleros, soldados y guerrilleros con el fin de comunicar poder y deteriorar los vínculos con las instituciones políticas; en otras palabras, quebrantar los lazos democráticos. Así, el asco y la repugnancia expresaban contaminación y “animalización”, y se convertían en una estrategia del terror como picar para tamal, no dejar ni semilla, corte de franela, corte de oreja y descuartizamiento, entre otros.

Pedagogía de la memoria reciente: ¿un campo en construcción?

Con la firma del Acuerdo de Paz entre el Estado colombiano y las FARC-EP en 2016, se buscó dar por terminado el conflicto armado con uno de los grupos guerrilleros de mayor incidencia e impacto en el país. Tras cinco años de diálogos en La Habana, las partes priorizaron el diálogo alrededor de seis puntos principales: 1) reforma rural integral; 2) participación política; 3) fin del conflicto; 4) solución

al problema de drogas ilícitas; 5) víctimas del conflicto y, por último, 6) implementación, verificación y refrendación¹.

La búsqueda de la paz en el contexto colombiano permite indagar sobre la presencia de la memoria del pasado reciente en procesos educativos, dado que, como se ha argumentado en este capítulo, el deber de la memoria demanda una educación que sitúe las narrativas del mal en la esfera de lo público para, de un lado, evitar silencios impuestos por los verdugos (Todorov, 1993) y, del otro, no dejar cerrar los archivos del dolor, pues los derechos de las víctimas no prescriben (Reyes Mate, 2016). Asimismo, se espera que estos procesos educativos favorezcan la comprensión de lo ocurrido.

En Colombia, las estrategias educativas vinculadas con la búsqueda de reparación y reconciliación se derivan del Acuerdo de Paz. Por tanto, su implementación es reciente y se concreta a través de la Ley 1732 de 2014, también conocida como la “ley de la Cátedra de la Paz”. Su propósito es fomentar saberes vinculados con una cultura de paz, el restablecimiento de la confianza en el otro, nuevos modos de estar juntos basados en el respeto por la diferencia y, especialmente, garantizar el cumplimiento de los derechos establecidos en la Constitución Política de 1991.

Algunos de los problemas de esta cátedra se relacionan con el vínculo estrecho con lineamientos y estándares de competencias ciudadanas implementados a partir de 1998, periodo de intensificación del conflicto armado, y con la búsqueda de paz y democracia establecida en la Constitución Política de Colombia de 1991 y en la Ley General de Educación de 1994, en la que se establece como obligatorio la enseñanza de la instrucción cívica y de la Constitución.

Es importante recordar que, en dicho periodo, aumentó la guerra contra el narcotráfico, la cual se fue consolidando con la presencia de diversos carteles. Adicionalmente, se crearon cooperativas de vigilancia que sirvieron de fachada para el fortalecimiento de los grupos paramilitares, y la actividad armada de la guerrilla alcanzó su mayor crecimiento (CNMH, 2013, 2015, 2017). No obstante, en 1991 se aprobó una nueva constitución política que garantiza no solo los derechos fundamentales, sino también los económicos, sociales, colectivos y del medio ambiente, acompañados de mecanismos para su protección. Aunque desde el Preámbulo se reconoce la paz como valor fundamental, en el artículo 22 se señala que esta es un derecho de obligatorio cumplimiento, lo cual constituye un camino para las negociaciones con los actores armados.

1 En dos años de implementación, se recuperó el 90 % del territorio controlado por la guerrilla. Sin embargo, en este mismo tiempo han sido asesinados 385 líderes sociales, el 55 % de los excombatientes se retiró de las zonas de reintegración y se ha promovido, desde el Congreso de la República y el nuevo Gobierno nacional, una serie de medidas que alterna lo pactado, especialmente, en lo que concierne a los compromisos con la verdad, la justicia, la reparación y la no repetición.

En este contexto, surge el interrogante acerca del por qué se considera que hay un problema en la puesta en marcha de la Cátedra de la Paz por su vínculo con las competencias ciudadanas. Una razón, y quizás la más importante para este documento, es la ausencia de orientación en las competencias ciudadanas acerca de la enseñanza de la memoria del pasado reciente, pues no se reconoce el lugar de la educación en la comprensión de lo ocurrido ni la importancia de la búsqueda de la verdad, la reparación y la reconciliación.

En la Cátedra de la Paz, resultado de un proceso de resistencia y exigibilidad de la comunidad académica organizada en el Colectivo de Educación para la Paz², se incluyó, entre otros contenidos, la enseñanza de la memoria histórica. No obstante, la mayoría de contenidos corresponde a las competencias ciudadanas enfocadas en formar a los ciudadanos para la vida con los otros, lo cual es fundamental, pero no suficiente, para, por un lado, evitar que los derechos de las víctimas queden silenciados y, por otro, comprender las experiencias de dolor y daño para la no repetición.

Otro problema de la Cátedra de la Paz radica en su carácter eminentemente prescriptivo, carente de enunciados propositivos y emancipatorios que propendan por ejercicios formativos de memoria del pasado reciente. Los temas priorizados en esta ley fueron: cultura de la paz, educación para la paz y desarrollo sostenible. Con el Decreto 1038 de 2015, se priorizaron temas vinculados con los derechos humanos, la sostenibilidad de los recursos ambientales, la prevención del acoso y conflictos escolares, la memoria histórica y el abordaje de acuerdos de paz internacionales, entre otros.

Un problema adicional se refiere a la poca valoración y visibilización otorgada a los proyectos y estrategias desarrollados en los contextos educativos por parte de los directivos, los educadores y los mismos estudiantes. En efecto, estas propuestas pedagógicas han tenido escasa difusión, lo cual las aleja de convertirse en referente para nuevas prácticas y procesos educativos. En ese sentido, es necesario propiciar diálogos de saberes y procesos de co-construcción de conocimientos para potenciarlas.

Un último problema consiste en reconocer que en las instituciones educativas hay niños y niñas víctimas del conflicto armado, por lo que existe el deber moral y político de acogerlos con criterios no solo de calidad académica, sino también de solidaridad. De esta manera, la Cátedra de la Paz debe ir más allá de enunciados declarativos y propender por una pedagogía de la memoria del pasado reciente desde una ética del cuidado, la justicia y la búsqueda de la igualdad.

2 El Colectivo de Educación para la Paz, bajo la dirección de Marieta Quintero, fue creado en el 2014 con investigadores, ONG, víctimas y defensores de derechos humanos a nivel nacional e internacional para aportar en la construcción de paz.

En el caso de Bogotá, en una investigación realizada en el 2016 por la Secretaría de Educación y el grupo de investigación Moralia de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, se encontró que hay 68.588 niños, niñas y jóvenes víctimas del conflicto armado interno registrados en el sistema educativo formal. El trabajo educativo y pedagógico, claramente orientado y sin riesgo de caer en la revictimización, puede ser una contribución importante a los procesos de reparación simbólica en el marco de la reparación integral a la que alude la Ley 1448 de 2011 (también llamada Ley de Víctimas), especialmente en el artículo 145. En este, el Ministerio de Educación Nacional establece lo siguiente:

Con el fin de garantizar una educación de calidad y pertinente para toda la población, en especial para poblaciones en condición de vulnerabilidad y afectadas por la violencia, fomentará desde un enfoque de derechos, diferencial, territorial y restitutivo, el desarrollo de programas y proyectos que promuevan la restitución y el ejercicio pleno de los derechos, desarrollen competencias ciudadanas y científico-sociales en los niños, niñas y adolescentes del país; y propendan a la reconciliación y la garantía de no repetición de hechos que atenten contra su integridad o violen sus derechos. (p. 67)

Las iniciativas de pedagogía de la memoria del pasado reciente deben atender a los enfoques diferencial, territorial, rural, de género, de infancia, de orientación sexual y étnico. Adicionalmente, se sugiere propender por una co-construcción pedagógica, atendiendo a saberes y prácticas situadas y contextuales. Luego, la pedagogía de la memoria para la reparación simbólica encuentra en lo estético-comunicativo modos de resistencia, que expresan subjetividades heridas pero activas para asegurar la no repetición.

A partir de esto, se busca dar una primera respuesta al siguiente interrogante: ¿la pedagogía de la memoria del pasado reciente es un campo en construcción? Es posible afirmar que, si bien la memoria de hechos atroces producidos en contextos bélicos ha generado una cantidad considerable de producción teórica, después del Holocausto la mayoría de esfuerzos por situar en la esfera pública las catástrofes derivadas de las guerras y confrontaciones bélicas datan de las décadas de los sesenta y los setenta, muchos años después de la barbarie. Según Lara (2009):

Se tuvo que esperar algo más de veinte años para que los asesinatos masivos perpetrados contra los judíos fueran ampliamente conocidos. Este se originó por la forma en que las historias acerca de gente concreta comenzaron a producir sus efectos en la conciencia pública. (p. 21)

Ahora bien, los esfuerzos educativos por comprender estos hechos son aún más recientes. En el caso de Alemania, provienen del filósofo Theodor Adorno (1973), quien en la década de los noventa señaló que se debe propender por una formación política centrada en garantizar que no se repita el Holocausto. Para esto, se debe asumir un pensamiento crítico frente a la posición central que tiene

la técnica (velo tecnológico) y a la frialdad e individualismo que han reinado, lo que ha hecho que los individuos estén cargados de prejuicios e indiferencia frente a lo que padecen sus semejantes.

En consecuencia, la pedagogía de la memoria es un campo medianamente explorado y en construcción. Algunos investigadores de España, Francia, Alemania, Argentina y Chile, principalmente, han explorado la educación sobre y para la memoria histórica desde diferentes enfoques y áreas del conocimiento escolar. Existe una tradición importante de apuestas pedagógicas en las que se aborda la enseñanza de la historia, el tratamiento de los acontecimientos y mecanismos relacionados con las guerras, las dictaduras, los regímenes totalitarios y los genocidios. Algunas de estas experiencias también incluyen la enseñanza de los procesos de paz en el marco de estos hechos. Otra perspectiva que ha sido especialmente desarrollada en Suramérica es la memoria del pasado reciente, que se ocupa de abordar en el contexto escolar asuntos relativos a las dictaduras militares y los desafíos de la transicionalidad, específicamente en la transición de una dictadura a la vida democrática (Jelin, 2002).

En el caso de Colombia, algunos investigadores han adoptado dicha perspectiva para tomar distancia de la noción de enseñanza de la historia, con el fin de reivindicar la memoria como un lugar de resistencias, polifonías y reivindicaciones, en el que las narrativas de las víctimas de la atrocidad ocupan un rol protagónico. Esto también ha traído consigo la generación de distintas apuestas educativas que se desenvuelven entre la institucionalidad y las comunidades.

Algunos supuestos para una pedagogía de la memoria del pasado reciente

Como se mencionó previamente, a partir de la década de los ochenta el campo de la pedagogía de la memoria del pasado reciente ha tenido un desarrollo importante en América Latina, en países como Argentina, Chile y, recientemente, Colombia, con la promulgación de la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras (Ley 1448 de 2011).

En Argentina se destacan, principalmente, los aportes de Elizabeth Jelin (2002). Aunque estos no se centran en la educación, aportan a la comprensión de los sentidos que tiene el pasado en la experiencia y convivencia humana producidos en el marco de las dictaduras del Cono Sur. De su importante obra, en este capítulo solo se retomarán aquellos aportes relacionados con los supuestos pedagógicos de la memoria del pasado reciente y desarrollados por académicos de los países mencionados. De esta manera, se espera aportar al análisis de la construcción del campo de la pedagogía de la memoria del pasado reciente.

Un primer supuesto tiene que ver con replantear la noción de memoria en singular y, en cambio, referirse a memorias plurales, las cuales entran en disputa como resultado de la diferencia. Al respecto, en sus investigaciones, el grupo de

investigación Moralia señala que la temporalidad activa memorias en disputa porque los sujetos vivencian los hechos de manera situada, contextual y diversa, lo que lleva a que, en el presente, los sujetos interpelen lo vivido, pero también activen expectativas de mundos posibles.

En términos pedagógicos, esto implica que el pasado se interpela en el contexto escolar con el propósito de movilizar la reflexión crítica. Asimismo, significa que este pasado demanda prácticas y saberes pedagógicos que movilicen expectativas futuras diversas y plurales, es decir, memorias que reconocen en la diferencia el lugar del otro.

Además de la temporalidad, en sus investigaciones de pedagogía de la memoria del pasado reciente, el grupo Moralia indica que hay memorias en disputa porque las experiencias de lo sucedido están cargadas de modos particulares de significación. Esto lleva a que se presenten fisuras en la esfera de lo público, lo que ocasiona la confrontación de unas vivencias con otras al dar lugar a diversos significados y enfrentar las memorias sedimentadas o manipuladas para mantener la tradición y hegemonía. Además, estas luchas o memorias en disputa exponen diversas prácticas de insubordinación o resistencia y favorecen la apertura a la comprensión y la diferencia.

Un segundo supuesto, presentado por Jelin (2002) y los estudios de pedagogía de la memoria, se refiere al lugar de la subjetivación anclada en lo mítico, lo simbólico y lo performativo expresivo. Según la investigadora, se trata de reconocer que los sujetos recuerdan junto con los otros y, por ende, hay que hacer una ruptura con aquellos impedimentos para acceder a las huellas que deja la memoria. En ese sentido, la narrativa se constituye en fuente de significados por su riqueza simbólica.

Al respecto, Herrera y Pertuz (2016) señalan que el acercamiento a los hechos atroces y la consecuente reflexión frente a sus impactos cimentan la pedagogía de la memoria. Por otra parte, las voces que develan la violencia política muestran que se trata de un concepto polisémico, que evidencia un debate ético y político complejo al interrogar qué tanto el investigador debe intervenir o mantenerse al margen de las diferentes declaraciones de los testimoniantes.

En cuanto a la narración, Herrera y Pertuz (2016) indican que esta no es anterior a la memoria; por el contrario, es la encargada de movilizarla hacia el presente, lo cual se atribuye a significados de la experiencia vivida con determinadas memorias. Esto hace posible la construcción de la subjetivación política. Por tanto, además de la narrativa como aspecto central en el abordaje de la memoria del pasado reciente, la subjetividad y las identidades colectivas tienen un papel protagónico en los procesos de reivindicación y transformación.

Por su parte, Amador-Baquirola (2016) propone que estos procesos de reivindicación y transformación derivados de la atrocidad conservan tres elementos relevantes en el campo educativo: 1) reconocimiento y garantía de los derechos

humanos; 2) atención diferencial (intercultural), dadas las afectaciones derivadas de la guerra y 3) generación de entornos protectores.

Un tercer supuesto acerca de la pedagogía de la memoria del pasado reciente da cuenta de las emociones. Para Jelin (2002), estas se relacionan con los recuerdos, los olvidos, los silencios y los gestos, y son transmitidas en procesos de interacción y prácticas culturales que inciden en qué, cómo, para qué y cuándo se recuerda y se olvida. Para el grupo Moralia, las emociones en las narrativas del mal y la resistencia son el fundamento de la propuesta pedagógica.

En algunos estudios se ha encontrado que, en los testimonios de los sobrevivientes del Holocausto, dictaduras, conflictos armados y otros hechos inhumanos, las emociones se expresan a partir de tres dimensiones: 1) producción o gestación de la crueldad humana; 2) resistencia u omisión de los sujetos en la esfera de lo público ante los hechos atroces y 3) reconstrucción o memoria.

En efecto, la crueldad humana se aviva con emociones como el asco y la repugnancia, encaminadas a eliminar cualquier rasgo de humanidad en las víctimas y, con esto, proceder a su aniquilamiento. Los cuerpos torturados y exhibidos al escarnio público, como se indica en el informe *¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad* (CNMH, 2013), tienen como propósito infundir un miedo profundo y alimentar el odio no solo en la víctima, sino en la misma comunidad. Otro rasgo de crueldad humana, según el informe, se evidencia en los casos de violencia sexual, donde la vergüenza y la culpa “mortifican” a la víctima y se extienden a su vida cotidiana.

Otro supuesto para la pedagogía de la memoria del pasado reciente que ha motivado un importante debate entre investigadores en educación es la propuesta de Jelin de historizar la memoria, lo que implica que el pasado se problematice y resignifique. En Argentina, según Flier (2015), en el 2000 se iniciaron los debates académicos acerca de la historia reciente, entendida como la coexistencia entre el historiador y el tiempo que investiga; tiempo dentro del cual es protagonista. También significó la emergencia de categorías y metodologías propias para interpretar el pasado reciente en América Latina, que se distancian de las lógicas creadas en la historia europea de las violencias.

El hecho de historizar también sugiere cuestionar las versiones de la historia que han sido asumidas como legítimas y oficiales, construidas en gran medida por la institucionalidad y no por la voz de quienes fueron partícipes de esta. El estudio de los hechos traumáticos banaliza o niega, desde perspectivas hegemónicas, lo acontecido. No obstante, esta pugna parece necesaria como experiencia social y política para trascender el olvido y la ausencia de justicia por los que generalmente atraviesan estos acontecimientos (Kriger, 2011).

De acuerdo con Carretero y Borrelli (2010), enseñar hechos traumáticos del pasado es problemático porque se pone en tensión aquello que se ha enseñado como legítimo y se exige poner en la esfera pública temas altamente sensibles

que movilizan experiencias traumáticas (Arias Gómez, 2015). Se trata de una intromisión incómoda del pasado en el presente de la escuela, que puede llegar a convertirse en una estrategia para que esos acontecimientos nunca se repitan. Esto implica, según Levín (2021), que se promueva una postura crítica por parte de los educadores y educandos, con el ánimo de acercarse a lo que ocurrió y los motivos que lo hicieron posible.

Este asunto conlleva otra serie de problemáticas en torno a la selección de los contenidos, las herramientas analíticas para interpretar dichas fuentes y las representaciones que se ponen en tensión por la interpretación de lo ocurrido. Para Jelin (2002), ingresar al campo de la memoria en las escuelas desde la perspectiva histórica conduce a una disputa de interpretaciones, en la que se privilegian algunas voces sobre otras con el ánimo de institucionalizar una versión de los hechos y generar partidarios y promotores de la misma. En otras palabras, conduce a la adopción de posturas políticas e ideológicas que pueden estancarse en una visión excluyente del pasado e imposibilitar las narrativas proyectivas (Ruiz y Prada, 2012).

En ese sentido, el trabajo con la memoria en la escuela también evidencia que existen acontecimientos cuyos motivos son imposibles de examinar. Tal situación puede dar lugar a la especulación e, incluso, a la revictimización. Este asunto crítico no desconoce que en los trabajos de la memoria hacen presencia cargas de valores, sentimientos y emociones, generalmente puestos en escena en los procesos de rememoración y que se constituyen, a la vez, en ejercicios valiosos para que los estudiantes construyan reflexiones y criterios para la transformación social.

El campo de la memoria no ha sido priorizado en los currículos de las instituciones educativas. Según Jiménez et al. (2012), su adopción corresponde a la emergencia de las transformaciones de los planes de estudio en América Latina, en concordancia con las situaciones sociohistóricas vividas. De esta forma, tradicionalmente desde la educación formal e informal, se han venido adelantando herramientas pedagógicas apoyadas en relatos hegemónicos sobre la memoria reciente. Al respecto, Herrera *et al.* (2013) indican que la pedagogía de la memoria se desarrolla en los espacios escolares formales y en otros espacios, los cuales tienden a proponer lecturas críticas de lo acontecido y una suerte de hermenéuticas localizadas que llevan a la formación de sujetos capaces de entender y propiciar acciones transformadoras en su entorno.

En resumen, se puede señalar que la pedagogía de la memoria del pasado reciente es un concepto nuevo que tiene como principal antecedente las perspectivas, investigaciones y experiencias sobre la enseñanza de la historia reciente en el Cono Sur y en Colombia. También es claro que la enseñanza del pasado reciente y, particularmente, la trayectoria de las investigaciones que en Colombia se han dedicado al estudio de la violencia política muestran que los trabajos de

la memoria en el contexto escolar se ven enfrentados a problemáticas y dilemas para su desarrollo, ante la pugna entre los relatos oficiales y subalternos sobre los acontecimientos analizados.

No obstante, se evidencia que este campo de estudio aún no ha profundizado en los procesos comunicativos e intersubjetivos que deberían ser construidos entre estudiantes, profesores y otros agentes educativos, con el fin de alcanzar otros modos de comprensión de lo ocurrido en el marco del conflicto armado interno en Colombia. En general, el abordaje de estos temas en las instituciones educativas se asume como una contribución a las competencias ciudadanas y a la resolución pacífica de conflictos escolares, pero no como promotor de reflexiones y transformaciones que se extienden a la realidad social. Esto implica repensar las dimensiones educativa y comunicativa en la pedagogía de la memoria.

Referencias

- Adorno, T. (1973). La educación después de Auschwitz. En *Consignas* (pp. 80-95). Amorrortu Editores.
- Adorno, T. W. (2002). *Educación para la emancipación*. Ediciones Morata S. L.
- Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://www.puees.unam.mx/cursos2021/materiales/Sesion14/Ahmed2015LaPoliticaCulturalDeLasEmociones.pdf>
- Amador-Baquiro, J. C. (2016). Jóvenes, temporalidades y narrativas visuales en el conflicto armado colombiano. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1313-1329. <https://doi.org/10.11600/1692715x.14229080915>
- Arias Gómez, D. H. (2015). La enseñanza de la historia reciente y la formación moral. Dilemas de un vínculo imprescindible. *Revista Folios*, (42), 29-41.
- Butler, J. (2016). *Los sentidos del sujeto*. Herder Editorial.
- Butler, J. (2022). *Sin miedo: formas de resistencia a la violencia de hoy*. Taurus.
- Carretero, M. y Borrelli, M. (2010). La historia reciente en la escuela: propuestas para pensar históricamente. En M. Carretero y J. A. Castorina, *La construcción del conocimiento histórico: enseñanza, narración e identidades*. Paidós.
- Cavarero, A. (2009). *Horrorismo: nombrando la violencia contemporánea*. Anthropos.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2013). *¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad. Resumen*. Centro Nacional de Memoria Histórica.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2015). *Un viaje por la memoria histórica: aprender la paz y desaprender la guerra-Caja de herramientas*. Centro Nacional de Memoria Histórica.

- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2017). *Una guerra sin edad. Informe nacional de reclutamiento y utilización de niños, niñas y jóvenes en el conflicto armado colombiano*. Centro Nacional de Memoria Histórica.
- Comisión de la Verdad. (2022). *Hay futuro si hay verdad. Informe final de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición*. Comisión de la Verdad.
- Flier, P. (2015). Historia reciente y desafíos de las fuentes: el archivo de la Dirección de Inteligencia de la Policía de la Provincia de Buenos Aires (DIPBA). *Travesía*, 17(2), 81-88. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.14021/pr.14021.pdf
- Goffman, E. (2006). *Estigma: la identidad deteriorada*. Amorrortu.
- Guzmán Campos, G., Fals Borda, O. y Umaña Luna, E. (2010). *La violencia en Colombia* (vol. 2). Alfaguara.
- Herrera, M. C., Ortega Valencia, P., Cristancho, J. G. y Olaya Gualteros, V. (2013). *Memoria y formación: configuraciones de la subjetividad en ecologías violentas*. Universidad Pedagógica Nacional. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/3431>
- Herrera, M. C. y Pertuz, C. (2016). Cuento para no olvidar. Aportes a la Cátedra de la Paz desde el estudio de la violencia política y la narrativa testimonial. En P. Ortega (Ed.), *Bitácora para la Cátedra de la Paz. Formación de maestros y educadores para una Colombia en paz* (pp. 187-218). Universidad Pedagógica Nacional.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI de España Editores S. A.
- Jelin, E. (2020). *Las tramas del tiempo: familia, género, memorias, derechos y movimientos sociales*. Clacso.
- Jiménez, A., Infante, R. y Cortés, R. (2012). Escuela, memoria y conflicto en Colombia. Un ejercicio del estado del arte de la temática. *Revista Colombiana de Educación*, (62), 287-314. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n62/n62a15.pdf>
- Kruger, M. (2011). La enseñanza de la historia reciente como herramienta clave de la educación política. *Persona y Sociedad*, 25(3), 29-52. <https://doi.org/10.53689/pys.v25i3.221>
- Lara, M. P. (2009). *Narrar el mal: una teoría posmetafísica del juicio reflexionante*. Editorial Gedisa.

- Levín, F. P. (2021). El pasado reciente en la escuela, entre los dilemas de la historia y la memoria. En G. Schujman e I. A. Siede. (Comps.), *Ciudadanía para armar: aportes para la formación ética y política* (2.^a ed.) (pp. 157-178). Aique Grupo Editor. https://www.aique.com.ar/sites/default/files/indices/ciudadania_para_armar.pdf
- Ley 1448 de 2011. (2011, 10 de junio). Congreso de la República. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=43043>
- Reyes Mate, M. (2003). En torno a una justicia anamnética. En J. M. Mardones y M. Reyes Mate. (Ed.), *La ética ante las víctimas* (pp. 100-125). Anthropos.
- Reyes Mate, M. (2010). Primo Levi, el testigo. Una semblanza en el XX aniversario de su desaparición. *Revista La Ortiga: Revista Cuatrimestral de Arte, Literatura y Pensamiento*, (99-101), 78-95.
- Reyes Mate, M. (2012). Sobre la reconciliación o de la memoria al perdón. *Revista Internacional de los Estudios Vascos*, (10), 70-93.
- Reyes Mate, M. (2016). Memoria histórica y ética de las víctimas. *Página Abierta*, (242), 6-13.
- Ricoeur, P. (1999). *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*. Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Ruiz, A. y Prada, M. (2012). *La formación de la subjetividad política. Propuestas y recursos para el aula*. Paidós.
- Todorov, T. (1993). *Frente al límite*. Siglo XXI Editores.
- Todorov, T. (2010). *La experiencia totalitaria*. Galaxia Gutenberg.

CAPÍTULO 3
Capacidades para el
posacuerdo: emociones y
afiliación en el marco de la
reconciliación



Capacidades para el posacuerdo: emociones y afiliación en el marco de la reconciliación*

Keilyn Julieth Sánchez Espitia**

Históricamente, el concepto de reconciliación puede situarse en la década de los noventa en el periodo *posapartheid*. En el caso de América Latina, el término cobra importancia en los sistemas de justicia transicional y la consecuente implementación de comisiones de la verdad, asumidos en el marco de las dictaduras y los conflictos armados que han marcado la historia de exacerbación de la violencia en el Cono Sur. Aunque este concepto se ha anclado al de construcción de paz en épocas y escenarios de posviolencia, no existe un acuerdo frente a cómo definirlo o ponerlo en práctica. En palabras de Galtung (1998), la reconciliación es “un tema con hondas raíces psicológicas, sociológicas, teológicas, filosóficas y profundamente humanas —y nadie sabe realmente cómo materializarla—” (p. 77). De allí que, desde su surgimiento hasta la fecha, haya sido abordada desde diferentes aristas.

* Este capítulo se deriva del proyecto doctoral “Narrativas de (des)arraigo territorial: capacidades comunitarias en contextos de frontera, posacuerdo y migración”, dirigido por la Dra. Marieta Quintero Mejía y relacionado con la fundamentación teórica del énfasis en Lenguaje y Educación y la línea Narraciones, Argumentaciones, Justificaciones y Discurso en la Formación Ética y Política, del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. El proyecto se desarrolla en el marco del Programa Becas de Excelencia Doctoral del Bicentenario - Segunda cohorte, financiado por el Fondo de Ciencia, Tecnología e Innovación del Sistema General de Regalías.

** Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, adscrita al énfasis en Lenguaje y Educación. Joven investigadora del grupo de investigación Moralia (Categoría A de Colciencias). Correo electrónico institucional: kjsancheze@udistrital.edu.co.

Estas aristas giran en torno a los siguientes interrogantes: ¿cómo se concibe la reconciliación (proceso o meta)? ¿Con qué elementos se encuentra vinculada (memoria, reparación, justicia, verdad)? ¿Qué áreas convergen en su comprensión (psicología, teología, sociología, filosofía)? ¿Quiénes participan en ella (víctimas, victimarios, Estado, sociedad civil, organismos internacionales)?, entre otros. No obstante, de acuerdo con Beristain (2000, 2005), Galtung (1998), Lederach (1998, 2007) y Reyes Mate (2006, 2012a, 2012b), es posible entrecruzar las aristas y destacar tres grandes tendencias mediante las cuales se ha trabajado el campo: 1) reconciliación y perdón; 2) reconciliación y política y 3) reconciliación y reconstrucción del tejido social.

A continuación, se presenta una aproximación a cada una de estas tendencias. Después, se enfatiza en la tercera tendencia y se explica su estrecho vínculo con las capacidades humanas de afiliación y emocionalidad. Es importante señalar que, en concordancia con Galtung (1998), tanto las aristas como las tendencias no son opuestas o excluyentes; por el contrario, se deben asumir como complementarias, considerando sus limitaciones y posibilidades.

Reconciliación y perdón: transformar la culpa moral en responsabilidad política

El vínculo entre reconciliación y perdón tiene sus raíces en la tradición religiosa, especialmente en el cristianismo, cuya doctrina conduce a los sujetos a un proceso de sumisión, confesión, castigo y absolución tras cometer una falta. Precisamente, este modelo cimentó los procesos adelantados por la Comisión para la Verdad y la Reconciliación de Sudáfrica, donde, tras numerosas audiencias públicas en las que los perpetradores asumían su responsabilidad frente a los actos y pedían perdón a las víctimas, se otorgaba amnistía y se proyectaba una imagen social de reconciliación. Sin desconocer estas raíces, autores como Beristain (2005), Galtung (1998) y Reyes Mate (2006, 2012a, 2012b) han caracterizado y problematizado esta primera tendencia, más allá de la teleología, poniendo en el centro de la discusión factores como la culpabilidad, el derecho a (no) perdonar y la justicia.

Lo primero que se debe señalar es que la reconciliación, a través del perdón, pertenece a una esfera eminentemente personal que contempla al victimario —cualquiera que este sea— y a la víctima. Aunque pueda gestarse de manera pública y su beneficio se haga extensivo a otros sujetos o escenarios, este tipo de reconocimiento de responsabilidad frente a los eventos atroces tiene como finalidad contribuir a la búsqueda de la verdad en casos específicos, así como a la sanación personal, física o terapéutica de víctimas particulares. En palabras de Galtung (1998), aquí “la relación básica es entre la víctima y el agresor; esa relación es la piedra angular de toda la construcción” (p. 57). Ahora bien, ¿qué sustenta esta relación? Una de las bases referidas por Beristain (2005), Galtung (1998) y Reyes Mate (2006, 2012a, 2012b) es la culpa, ya que esta emoción permite

al perpetrador tener conciencia de los vejámenes y ultrajes infligidos al otro, y moviliza su intención de desagravio. No obstante, el elemento constitutivo e inherente a esta relación es la disposición de las partes al perdón y la reconciliación.

Cabe mencionar que no se puede obligar al victimario a pedir perdón ni a la víctima a concederlo. Este es un acto cuya esencia se encuentra en la voluntad de las partes para superar una situación conflictiva y construir un nuevo comienzo. Para Reyes Mate (2012a, 2012b), se necesita, por un lado, un victimario dispuesto a reconocer el daño causado como irreversible y a solicitar a las víctimas — directas e indirectas— una segunda oportunidad para transformar su accionar; que haga de la culpa un móvil para reconocer los perjuicios, contribuir a la memoria y llevar a cabo acciones de compensación, atendiendo a la severidad de los daños causados, y que sea un móvil de responsabilidad política. Por otro lado, se necesita una víctima visible dispuesta a escuchar a su agresor y a concederle esa segunda oportunidad.

Al requerir la voluntad de ambas partes, el perdón no siempre garantiza la reconciliación, ya que existen casos donde “quien solicita el perdón no lo obtiene porque la víctima no quiere o no puede dárselo [...] —o— hay quien está dispuesto a perdonar, pero falta quien lo pida” (Reyes Mate, 2006, p. 36). En ese sentido, un actor ausente o la decisión —respetable— de no querer escuchar a quien ha dejado heridas inefables es suficiente para que el proceso se destruya o no se dé. Frente a esto, es importante advertir que, contrario a lo que podrían señalar algunas políticas e instituciones, el hecho de que las víctimas nieguen el perdón no puede incidir en la continuación de la violencia y la reconstrucción de los vínculos fragmentados por la guerra. Si fuera así, se promovería un proceso de revictimización de quienes sufrieron directamente los horrores de la atrocidad.

Dado que, como se mencionó al inicio de este capítulo, la reconciliación vinculada a procesos de perdón se encuentra en una esfera eminentemente personal (víctima-victimario), ni el Estado ni ningún tipo de autoridad tiene la potestad de conceder perdón en nombre de las víctimas ni de imponer su consecución contra su voluntad. Al respecto, Reyes Mate (2006) cita a Jankélévitch al señalar tres rasgos distintivos del perdón. El perdón: 1) no deriva de una ley u ordenamiento, es decir, no es prescrito, aunque, en algunos casos, los estamentos políticos ayuden a crear las condiciones para propiciarlo y lo destaquen como una virtud política; 2) es un proceso interpersonal, no una cuestión del Estado y 3) es un acto voluntario y no una exigencia.

Por último, es importante resaltar que el perdón “no olvida, ni incita a la impunidad, sólo transforma la culpabilidad moral en responsabilidad política” (Reyes Mate, 2006, p. 38). Este no sustituye a la justicia y debe contribuir a la memoria y a la verdad. Aunque es difícil pedir perdón y, más aún, concederlo, es una opción que se debe considerar siempre como una oportunidad de acercamiento entre aquellos a quienes la guerra ha hecho enemistar. Asimismo, el perdón se debe

concebir como una posibilidad de construcción recíproca de un nuevo vínculo que, partiendo de lo ocurrido, promueva la escritura conjunta de una historia diferente desde la voluntad humana y no desde la imposición política.

Reconciliación y política: apuestas “de arriba hacia abajo”

Esta segunda tendencia se sitúa en un lugar opuesto a la anterior. Se pasa de una perspectiva personal a otra eminentemente pública, de acciones adelantadas por víctimas y victimarios a aquellas promovidas por el Estado y las instituciones en un movimiento “de arriba hacia abajo”. Aquí, el propósito no es el perdón o la reconstrucción del vínculo entre los actores directamente afectados, sino la promoción de un ambiente democrático en el que se garanticen los derechos y la dignidad humana, se reconstruya la confianza institucional y se reivindique la legitimidad del Estado como garante de la protección de sus ciudadanos, entre otros.

Según Beristain (2005), algunas apuestas de reconciliación gestadas “de arriba hacia abajo” han tenido como cimiento la búsqueda de soluciones frente a las problemáticas que se sitúan en la raíz de los conflictos, es decir, el abordaje de las causas que dieron origen a las confrontaciones bélicas, generalmente vinculadas con la desigualdad e inequidad y los procesos de marginación política y social. Esto permite pensar en una reconciliación ampliada, en tanto se procura el bienestar de la población en sus diferentes capas. Al respecto, el autor señala que los procesos de reconstrucción en el marco del posconflicto no son sostenibles si dichas injusticias permanecen o, peor aún, se intensifican. Por esta razón, resulta indispensable la redistribución del poder, el cumplimiento de los compromisos políticos, la promoción de una justicia económica y, en general, la defensa de los derechos y la garantía del bienestar social.

Por su parte, Bloomfield (2015) indica que, además de promover la confianza cívica, la reciprocidad democrática y la conciliación política, las acciones gubernamentales e institucionales de reconciliación cobran vida en los planes, normativas y políticas orientadas al posconflicto. Tal es el caso de las comisiones de la verdad, los programas de reparación y, en general, las medidas estructurales utilizadas en el marco de la justicia transicional o restaurativa. Ahora bien, es preciso advertir, de acuerdo con Beristain (2005), que la verdad, como epicentro de la justicia transicional, no conduce por sí misma a la reconciliación, pese a ser un elemento fundamental para su consecución. Así, aunque los sistemas de verdad permiten a víctimas y victimarios contar su versión de los hechos —a veces negada por los metarrelatos de la historia oficial— y generar procesos para disculparse públicamente, entre otros, no implica, necesariamente, la reconstrucción de los lazos fragmentados por la guerra en sus múltiples dimensiones.

Los defensores de esta tendencia, denominados “pragmatistas”, señalan que, sin desconocer la relevancia que tienen los procesos de reconciliación interpersonal ni la atención sostenida que se debe proporcionar a los mismos, estos resultan poco útiles en el ámbito público por cuanto sus resultados no se reflejan fiel-

mente en prácticas sociales o políticas de mayor escala. En palabras de Bloomfield (2015):

Los procesos individuales de arrepentimiento, perdón, y demás, y aquel estado final de armonía (que se recalca tanto en la esfera interpersonal) parecen ser demasiado personales, tal vez demasiado religiosos, demasiado privados —y, sobre todo, demasiado ambiciosos— para servir de base para el rediseño de relaciones funcionales entre las comunidades y sus representantes tras la violencia. (p.16)

De esta manera, las iniciativas “de arriba hacia abajo” se basan en procesos de reconciliación centrados en las necesidades sociales y políticas de los territorios, e indagan qué requieren para garantizar la adopción, apropiación y funcionamiento de nuevas estructuras y procesos democráticos derivados de periodos de posviolencia o posconflicto. Al respecto, los detractores y aquellas tendencias situadas en el marco de la reconciliación individual o social responderán que el Estado, independientemente de que existan o no eventos atroces, debe tener como base de funcionamiento el bienestar social. Por esta razón, su aporte a la reconciliación, en el marco de sus posibilidades, es gestionar las relaciones entre víctimas y victimarios o transformarlas con el ánimo de contribuir a la verdad, la justicia y la reparación, sin que esto, como se señaló previamente, garantice la reconstrucción de las relaciones no reconciliadas.

Autores como Beristain (2005) y Reyes Mate (2012a), contrario a situarse en una única tendencia, resaltan la importancia que tiene para la reconciliación, entendida como elemento esencial y central en la construcción de paz, el uso de enfoques complementarios. De este modo, señalan que las iniciativas “de arriba hacia abajo” son necesarias porque promueven acciones orientadas a la búsqueda de acuerdos de paz o procesos de transición, el mejoramiento de las condiciones sociales y políticas, y la generación de un ambiente o contexto facilitador, en el que quienes han decidido reestablecer sus vínculos a través del perdón en un ámbito privado puedan sentir confianza y seguridad de trasladar sus acciones al ámbito público. Además, indican que son necesarios movimientos “de abajo hacia arriba” que “estimulen la participación y la reconstrucción de las relaciones interpersonales o grupales en el ámbito comunitario” (Beristain, 2005, p. 17), es decir, movimientos que permitan transformar la sospecha, el miedo, la desconfianza y el dolor heredados de la guerra en pro de la reconstrucción del tejido social.

Reconciliación y reconstrucción del tejido social: apuestas “de abajo hacia arriba”

Esta tercera tendencia se sitúa en el corazón del ámbito social. Autores como Galtung (1998), Lederach (1998) y Reyes Mate (2006, 2012a, 2012b, 2020) indican que la guerra no solo afecta a víctimas y victimarios o al Estado en su legitimidad,

estructura y funcionamiento, ya que comprende también una fractura del “nosotros”. Entonces, se habla de reconciliación en el marco de una vida social dividida entre amigos y enemigos, bandos comunes y adversos, los que sufren y los que gozan, los que huyen y los que expropian, los escuchados y los silenciados y, en general, los cuerpos de la sospecha, la venganza, el dolor y la desesperanza, ante una guerra que ha configurado el rostro del otro a imagen y semejanza de la hostilidad.

Si los daños han sido causados en el escenario social, la reconciliación también se debe pensar desde allí, es decir, desde una dimensión relacional. Entonces, surgen algunos interrogantes: ¿cómo volver a estar juntos después de tanto sufrimiento? ¿Cómo tejer un vínculo con aquel que infringió el daño? ¿Cómo reestablecer la confianza en quienes señalaron, encasillaron y estigmatizaron injustamente, o en quienes se enmudecieron y paralizaron ante el dolor de otros?

Para intentar responder a estos interrogantes, es posible acudir a los postulados de Lederach (1998) frente a la necesidad de asumir la reconciliación como *locus* o lugar de encuentro, donde las partes afectadas, asumidas como antagonistas, reconocen los agravios del pasado y exploran nuevas formas de interdependencia futura. Por tanto, “las personas deben descubrir formas de encontrarse consigo mismas y con sus enemigos, sus esperanzas y sus miedos” (p. 55), integrando el doloroso pasado y el futuro como una forma de enfrentarse al presente.

Al respecto, Galtung (1998), Lederach (1998) y Reyes Mate (2006, 2012a, 2012b, 2020) señalan que, en ningún caso, la reconciliación se puede reducir a comisiones precipitadas, cuyos efectos se pierden en el papel al no estar sustentadas en la base social: de, en, con y para los otros. Tampoco se puede reducir a abanderamientos que convocan a “mirar hacia el futuro” o “pasar la página”, con la vista ennegrecida hacia el pasado y una negación absurda de lo ocurrido. Cabe mencionar que, precisamente en Alemania, este tipo de políticas condujeron al ocultamiento del Holocausto durante décadas. Las heridas no se curan de manera superflua porque, aunque traten de ocultarse, las cicatrices permanecen, más aún si no han sido tratadas de manera adecuada. Entonces, de nada vale una reconciliación “desde arriba” si no se acompaña de otra “desde abajo”.

La reconciliación busca suturar la fractura social, razón por la cual la población civil en su conjunto debe acudir y participar en la reconstrucción del tejido quebrantado por la atrocidad. En términos de Galtung (1998), se trata del “sentimiento de estar juntos, reflexionando sobre la insensata destrucción, hombro a hombro y mente con mente” (p. 95). Para esto, es necesaria una “terapia del pasado”, en la que los sujetos tengan la posibilidad de debatir sobre qué ocurrió, por qué ocurrió y qué hizo posible que ocurriera, así como de reflexionar sobre las acciones que se hubieran podido adoptar en respuesta a los hechos. También

señala la importancia de una “terapia del futuro”, en la que sea posible imaginar, de manera colectiva, una historia de paz sostenible que se escribe desde hoy.

La reflexión y comprensión de lo ocurrido, el agenciamiento del presente y la imaginación proyectiva de una historia diferente convocan a todos: a las víctimas reconocidas en su ciudadanía, a los victimarios dispuestos a dejar las armas y a pedir una nueva oportunidad, y a los actores sociales que asumen las animadversiones que engendra la guerra. Solamente a través de un “todos” es posible ir, paulatinamente, cicatrizando las heridas culturales y humanas, mitigando la polarización y promoviendo una puesta en común pública y un espacio de ideas compartidas para el beneficio social. Según Lederach (1998), para que la reconciliación sea apropiada y relevante, esta debe “estar arraigada en las realidades subjetivas y empíricas que determinan las necesidades y expectativas de las personas y responder a esas realidades” (p. 60). Esto convierte a las comunidades en sujetos de transformación y no en agentes reproductores o ejecutores de ordenamientos externos.

Reconciliación y capacidades: de un pasado violento a un futuro compartido

La última tendencia considera que los diferentes miembros de la comunidad son sujetos capaces de construir un futuro compartido. Aquí, la reconciliación, en su sentido más esencial, se ocupa de los daños invisibles de la guerra y de aquellas hostilidades que se instauran en lo más profundo de la experiencia humana y que son imposibles de abordar a través de mecanismos monetarios o punitivos. Para Lederach (2007), “implica tratar con lo peor de la condición humana; es el esfuerzo por reparar la ruptura de las relaciones y de la vida misma” (p. 229). Además, comprende las heridas propias y colectivas, así como las posibilidades de agenciamiento de los sujetos frente a las mismas; de ahí su vínculo estrecho con la teoría de las capacidades humanas.

Adicionalmente, la reconciliación se caracteriza por ser un proceso que: 1) implica tiempo, pues su avance depende de la participación y trabajo de los actores que se comprometen con su consecución y, en ninguna medida, de imposiciones o presiones externas; 2) integra a los diferentes miembros de la comunidad y no solo a los directamente implicados en el marco de la atrocidad, asumiendo que su alcance es responsabilidad de todos; 3) depende de las necesidades y oportunidades de los colectivos, por lo que se co-construye con los mismos, sin aludir a recetarios, instructivos o manuales y 4) exige un cambio de saberes, actitudes, expectativas, creencias y emociones que permitan reconstruir los lazos con los otros, en tanto no es posible pensar una historia común basada en odios, miedos, culpas e iras heredados ni en deseos de venganza o retaliación.

En ese sentido, pensar la reconciliación en sociedades históricamente enfrentadas, cuyas trayectorias de violencia evocan décadas enteras de sufrimiento y,

en algunos casos, cuyo padecimiento aún no cesa, implica grandes esfuerzos. Algunos de estos son: superar divisiones comunitarias ampliadas y promover nuevas formas de convivencia entre quienes se han visto como enemigos durante largos periodos; nuevas formas de vinculación que permitan la coexistencia de los actores enfrentados para conseguir algún grado de cooperación que les permita compartir la sociedad conjuntamente y movilizar la ira, la culpa y el miedo hacia la compasión y el amor cívico, los cuales permiten visualizar un futuro interdependiente, basado en el deseo de no repetición. En otras palabras, la reconciliación requiere fortalecer las capacidades de los actores comunitarios, especialmente las de afiliación y emocionalidad.

Según Nussbaum (2002, 2006, 2012), el enfoque de capacidades evalúa la calidad de vida de los sujetos, así como la justicia social básica en sociedades democráticas. Bajo un enfoque de derechos, busca reconocer *qué son capaces de ser y hacer las personas*, atendiendo a la combinación entre sus habilidades internas y las libertades y oportunidades que se derivan de sus condiciones sociales, políticas y económicas. Estas libertades y oportunidades determinan su funcionamiento.

En contextos atroces, la interdependencia establecida por Nussbaum (2002, 2006, 2012) entre “habilidades internas” y “condiciones contextuales” llevaría a señalar prontamente que no es posible o, al menos, es poco probable el florecimiento de capacidades, pues la calidad de vida y la dignidad de los sujetos se ven altamente vulnerados. Además, llevaría a cuestionar la labor de los Estados frente a la garantía de derechos, la mitigación de la desigualdad y la búsqueda de justicia social. Pero ¿qué ocurre en aquellas sociedades que se encuentran en transición hacia la paz y que, en ese marco, han asumido procesos de reconciliación?

Las sociedades marcadas por altos niveles de desigualdad, marginación y violencia, denominadas por Nussbaum (2006) como “no decentes” o “en vía de la democracia”, requieren movilizar capacidades para la reparación de los hilos sociales quebrados por la crueldad y la generación de una cultura de empatía frente a aquellas vidas que han sido ultrajadas, garantizando a cada persona “el respeto por sí misma, no sufrir humillaciones y ser tratada como un ser digno cuyo valor es igual al de los demás” (p. 326). Esto exige a los sujetos, desde sus posibilidades de agenciamiento, asumir responsabilidades y construir respuestas a las largas trayectorias de crueldad que han fracturado la vida con otros.

En el caso del perpetrador, Nussbaum (2006) señala que es necesario hacerlo responsable por sus delitos y, luego, ofrecerle posibles formas de mitigar el daño causado y reintegrarse a la sociedad, es decir, tratarlo como alguien que ha afectado a otros y que está dispuesto a modificar su accionar, alguien de quien pueden provenir cosas buenas. Para que esto ocurra, es preciso construir nuevos vínculos, restablecer la confianza, sentar las bases del autorrespeto y no humillación, y fortalecer la capacidad de afiliación. Asimismo, resulta indispensable transformar emociones como el miedo y la ira derivadas de la

atrocidad en otras como el amor y la compasión, más aún cuando se ha dejado de creer en lo humano.

Emociones y afiliación para la reconciliación

El enfoque de Nussbaum (2002, 2006, 2012) parte de reconocer las habilidades internas que posee cada sujeto para generar acciones valiosas en el marco de la vida común. De esta forma, asume al ser humano como “un ser libre dignificado que plasma su propia vida en cooperación y reciprocidad con otros” (2002, p. 114), otorgando a la interacción social un papel protagónico. Para la autora, todos somos agentes de la mejor vida posible, tanto individual como colectiva, proceso en el que la capacidad de afiliación resulta indispensable. Dicha capacidad se puede abordar desde cinco anclajes que permiten pensar, en concordancia con Galtung (1998), Lederach (1998, 2007) y Reyes Mate (2012a), la importancia de la reconciliación en escenarios devastados por la guerra.

El primer anclaje corresponde al *poder vivir con y para los otros*, es decir, reconocerse como partícipe de un colectivo y trabajar en pro de su bienestar. Para Nussbaum (2002, 2006, 2012), hay que trascender los límites de la indiferencia y el individualismo que abanderan los intereses particulares, así como los resentimientos, odios y deseos de venganza que impiden a las sociedades pensarse en su colectividad. De acuerdo con Lederach (1998), en contextos de posconflicto se trata de promover la convivencia armónica entre aquellos “grupos conflictivos que viven en estrecha proximidad geográfica; han experimentado directamente el trauma de la violencia [...] lo que a veces acompaña una historia acumulada de agravios y enemistades que se remontan generaciones atrás” (p. 51). Vivir con y para los otros implica romper las cadenas de la interacción negativa, dejar de visualizar al otro como símbolo de animadversión y empezar a reconocerlo desde sus posibilidades de transformación.

El segundo anclaje no se trata solamente de estar juntos y trabajar colectivamente por el bienestar social, sino de reconocerse como sujetos frágiles, contingentes y vulnerables que requieren de otros. Según Nussbaum (2002, 2006, 2012), se trata de *reconocer y mostrar preocupación por otros seres humanos*, a través de lazos de reciprocidad y corresponsabilidad. Aquí ocupan un lugar relevante las memorias de las víctimas en el escenario público, las cuales convocan a una escucha activa, el reconocimiento de los daños causados y la generación de procesos de reivindicación social. Para esto, Galtung (1998) y Reyes Mate (2012a, 2020) señalan la importancia de la enseñanza colectiva de las memorias de aquello que nunca debió ocurrir, así como la construcción de un nuevo sentimiento de estar todos juntos que contribuya a la no repetición.

El tercer anclaje, estrechamente vinculado al anterior, es la posibilidad de *imaginar la situación del otro*. Nussbaum (2006, 2014) plantea que, si bien no es posible vivir el dolor, el miedo, la ira, la culpa o cualquier otra emoción

experimentada por quienes han padecido las heridas de la violencia, sí es posible extender nuestros lazos de comprensión hacia las situaciones de crueldad y reconocer que nunca debieron ocurrir. Esta sensibilización y afección frente a lo que les sucede a otros surge de manera incipiente en los vínculos próximos y difícilmente se traslada al escenario colectivo, lo cual se convierte en una tarea urgente para las sociedades en vía de democratización. De esta forma, según Lederach (2007), la reconciliación demanda “aprovechar cualquier atisbo de transformación pacífica que aparezca en medio de las diferentes expresiones dolorosas de violencia: recordar aquel relato, compartir esta comida, usar aquella frase adecuada fuera de las conversaciones formales de mediación, cantar aquellas canciones, ejecutar aquella danza, sentir esta caricia” (p. 12). Por tanto, la reconciliación requiere, como se abordará con mayor precisión más adelante, de la capacidad de emocionalidad.

El cuarto anclaje se relaciona con la *participación en distintas formas de interacción social*. Para Nussbaum (2006, 2014), en escenarios marcados por la violencia, la desigualdad y la marginación, es necesario garantizar el agenciamiento de aquellos que han sufrido la vulneración de sus derechos, la reintegración a la vida colectiva de quienes han impartido el daño y la reconstrucción de los vínculos fragmentados en el marco de las largas trayectorias de vulneración. Al respecto, Lederach (2007) advierte la importancia de “explorar el impacto de las relaciones rotas en el contexto de relaciones interpersonales y comunitarias específicas” (p. 210); es decir, reconectar a los diferentes actores involucrados en el marco de la guerra a través de relaciones concretas y de responsabilidad local. Solo de esta forma, a través de la interacción y convivencia reales, es posible movilizar la sanación de los eventos pasados, la reconstrucción de las identidades fracturadas y el reconocimiento de nuevas formas de estar juntos.

El quinto anclaje se refiere a la *generación de bases sociales de autorrespeto y no humillación*. Nussbaum (2006, 2014), en concordancia con Galtung (1998), Lederach (1998, 2007) y Reyes Mate (2012a), señala que, para que los nuevos vínculos gestados —una vez son reconocidos los daños acaecidos— sean sólidos y duraderos, es necesario sentar en la base del bienestar colectivo el reconocimiento de las capacidades y de la valía de todos y cada uno de los actores que integran las comunidades, la protección de los derechos humanos y la activación de mecanismos de demanda y defensa en caso de su vulneración, así como las oportunidades de agenciamiento. Lo anterior tiene la finalidad de construir una historia que se aleje de las páginas turbias manchadas por las maquinarias de la guerra.

De manera transversal a los cinco anclajes presentados y como se ha mencionado previamente, Nussbaum (2012) indica que la capacidad de afiliación se encuentra mediada por un principio de empatía, es decir, de sensibilización hacia las situaciones de fortuna e infortuna de los demás. Se trata, entonces, de

mostrar interés y comprometerse de manera solidaria, responsable y compasiva con los otros. Además, la afiliación conserva como bases sociales el amor y la no humillación, así como la protección de las instituciones que contribuyen al relacionamiento bajo criterios de justicia y libertad. Dado que la afiliación se refiere a la vinculación entre los sujetos mediante principios como la solidaridad, la compasión y el amor, resulta evidente, desde su misma definición, el vínculo estrecho que guarda con las emociones.

De acuerdo con Weaver (2003, citado por Lederach, 1998):

La reconciliación se complica y se enreda cuando intentamos abordarla sólo en el plano intelectual. En algún punto del camino, hemos llegado a pensar que el daño se aloja en la memoria cognitiva. El daño y la desesperanza se encuentran principalmente en la memoria emocional. (p. 229)

Por consiguiente, si los impactos de la guerra dejan sus mayores cicatrices en el campo emocional, no es posible pensar la reconciliación fuera del mismo. De ahí que varios autores hayan destacado su relevancia (Lederach, 1998).

Por su parte, Galtung (1998) plantea la necesidad de un “pesar colectivo” o “duelo masivo” que permita reconocer los daños ocasionados y generar procesos de curación que posibiliten ver hacia el futuro, sin desconocer u olvidar el pasado. A su vez, Reyes Mate (2012a) considera que la culpa moral es tanto un requisito para que los perpetradores asuman la responsabilidad de sus actos como una oportunidad para que los sujetos y comunidades evalúen las actitudes y acciones adoptadas ante el sufrimiento e injusticias desencadenadas por la atrocidad, preguntándose quién actuó de manera indiferente como si nada estuviera ocurriendo. Por otro lado, Lederach (1998) hace referencia al reconocimiento del dolor derivado de la hostilidad y sus huellas en las historias de vida de las víctimas, el temor prolongado y sostenido donde “un vecino teme al otro e incluso algunos miembros de una familia temen a otros, y todos derraman sangre” (p. 58), sumado al odio arraigado que trasciende de generación a generación.

Si bien son múltiples las emociones que convergen en la comprensión de la guerra y en la reconstrucción del tejido social para garantizar la reconciliación, Nussbaum (2006, 2014) afirma que hay dos emociones indispensables para lograrla. La primera de ellas es la compasión, la cual “involucra la idea de que otra persona ha experimentado un sufrimiento o pérdida significativa” (2006, p. 391). Al respecto, la autora señala la importancia de separar la compasión del campo religioso para situarla en el ámbito social y político, en el cual la emoción no se refiere, en ninguna medida, a la compasión expresada hacia un otro ultrajado, visto en perspectiva de inferioridad, a quien se debe socorrer bajo los designios de una fe común. Por el contrario, se refiere a reconocer que el otro, un semejante, acaba de sufrir un daño y que, en respuesta a una vulnerabilidad común, se debe comprender su situación, es decir, que se refiere a reconocer el impacto en nuestra presunción de humanidad.

Para Nussbaum (2006, 2014), concebir la compasión desde su dimensión social y política permite partir de tres principios derivados del sufrimiento del otro: 1) la aflicción que padece quien sufre es grave y fractura tanto el florecimiento de sus capacidades como el bienestar colectivo; 2) el daño ocasionado es injusto, pues ningún ser humano debe ser sujeto de ultraje, menosprecio, humillación, violación de derechos o degradación de su dignidad y 3) lo ocurrido al otro podría pasarme a mí, ya que todos estamos expuestos a la contingencia. Esta emoción se halla anclada a la idea de vulnerabilidad, porque solo cuando los sujetos y comunidades reconocen su fragilidad común, estos pueden compadecerse ante el dolor de otros.

La segunda emoción es el amor cívico. Según Nussbaum (2014), solo una emoción tan poderosa como el amor puede conducir a los sujetos y sociedades a superar las más duras fracturas a la vida democrática, ya que sitúa al sujeto fuera de sí para fijar su mirada en otro que considera importante. De esta forma, es capaz de fomentar vínculos sociales y compasivos. No obstante, la autora advierte que no se trata de un amor idílico, como el que tradicionalmente se ha enseñado a través de la cultura y la literatura, sino de un amor real, que encuentra su fundamento en el reconocimiento y aceptación de la vulnerabilidad humana, de nuestra común imperfección. Por esta razón, se acompaña de la palabra “cívico” porque se cultiva políticamente en el escenario público, a partir de la promoción de buenos valores que sirven de base para construir sociedades más justas, menos violentas y excluyentes, y más empáticas con el dolor del otro.

Dado que la atrocidad ha impactado la vida social y quebrantado los vínculos de colectividad, corresponsabilidad y solidaridad entre unos y otros, resulta indispensable: generar espacios que posibiliten abordar el pasado sin quedarse atrapados en él y donde las memorias del pasado reciente permitan a los actores sociales expresar sus experiencias y emociones frente a lo vivido, lo perdido, lo dejado y lo anhelado; demandar justicia y reparación ante las vulneraciones y daños causados; reconocer responsabilidades frente a lo ocurrido, ya sea como perpetradores o testigos silenciosos y pensar en construir, de manera conjunta, una historia diferente abanderada por el nunca más.

Acotaciones sobre el campo de la educación

Como se explicó en este capítulo, la reconciliación está anclada a procesos individuales, institucionales y sociales, en los que se busca el restablecimiento de los vínculos fragmentados por la atrocidad en diferentes niveles: víctima-victimario, Estado-sociedad y víctima-victimario-comunidad, entre otros. En esta medida, las instituciones educativas, más que escenarios en los que dichos procesos pueden surgir, se constituyen en uno de los espacios donde deben florecer las condiciones y capacidades para su consecución. De esta forma, Beristain (2005) resalta el papel protagónico de la educación en la comprensión de los conflictos,

sus causas y consecuencias, así como en la gestión de memorias colectivas y el fortalecimiento comunitario en la superación de aquellos.

Por su parte, Bloomfield (2015) hace énfasis en el esfuerzo que deben realizar las escuelas por “volver favorable cualquier contacto humano, gracias al reconocimiento del otro como persona, titular de derecho al reconocimiento de su dignidad” (p. 50), es decir, por fomentar el fortalecimiento y valoración de los vínculos con otros desde el respeto y la democracia. A su vez, Lederach (1998) señala la necesidad de procesos educativos que contribuyan a un análisis coyuntural crítico, a través de la reflexión y comprensión sobre lo ocurrido, la identificación de disyuntivas a las que se enfrenta la sociedad y todas las partes del conflicto para su resolución, y, especialmente, la exaltación de las capacidades humanas para su mitigación y resolución.

Además, la educación tiene el reto de exceder la visión pasiva y receptora de los actores educativos para reconocerlos como agentes de transformación, capaces de agenciar estrategias escalonadas para dar respuesta a las realidades que aquejan a la humanidad, entre ellas, las largas trayectorias de violencia y guerra. La sociedad ha sido quebrantada. Las comunidades padecen ante el horror. Lo humano se encuentra en vilo tras las huellas de la crueldad y la indiferencia. No es posible que, aun en los escenarios que social y culturalmente han sido gestados para forjarnos cada vez más humanos, como es el caso de la escuela, todo siga igual. Por tanto, es necesaria la comprensión de lo ocurrido, así como la articulación conjunta de un futuro deseado, en el que nuestros modos de afiliarnos y sensibilizarnos con los otros develen un verdadero estado de reconciliación.

Referencias

- Beristain, C. M. (2000). Justicia y reconciliación. El papel de la verdad y la justicia en la reconstrucción de sociedades fracturadas por la violencia. *Cuadernos de Trabajo de Hegoa*, (27). https://publicaciones.hegoa.ehu.eus/uploads/pdfs/34/Cuaderno_de_trabajo_27.pdf?1488539168
- Beristain, C. M. (2005). Reconciliación luego de conflictos violentos: un marco teórico. En G. Pacheco Oreamuno, L. Acevedo Narea y G. Galli. (Eds.), *Verdad, justicia y reparación. Desafíos para la democracia y la convivencia social* (pp. 15-52). Instituto Internacional para la Democracia y la Asistencia Electoral e Instituto Interamericano de Derechos Humanos. <https://www.idea.int/sites/default/files/publications/verdad-justicia-y-reparacion-desafios-para-la-democracia-y-la-convivencia-social.pdf>
- Bloomfield, D. (2015). Clarificando términos: ¿qué podemos entender por reconciliación? En D. Bloomfield, C. H. Fernández y A. Angulo Novoa. *Reconciliación: perspectivas y aportes conceptuales para su comprensión* (pp. 11-32). Cinep/PPP.

https://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/cinep/20161027012002/20150801.Reconciliación_Ppaz10.pdf

- Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Bakeaz y Gernika Gogoratuz. <https://www.gernikagogoratuz.org/wp-content/uploads/2020/05/RG06completo.pdf>
- Lederach, J. P. (1998). *Construyendo la paz. Reconciliación sostenible en sociedades divididas*. Bakeaz y Gernika Gogoratuz. <https://franciscodiez.com.ar/wp-content/uploads/2022/03/JPL.-Construyendo-la-paz.pdf>
- Lederach, J. P. (2007). *La imaginación moral. El arte y el alma de la construcción de la paz*. Bakeaz y Gernika Gogoratuz. <https://www.gernikagogoratuz.org/wp-content/uploads/2020/04/RG09-la-imaginacion-moral.pdf>
- Nussbaum, M. C. (2002). *Las mujeres y el desarrollo humano. El enfoque de las capacidades*. Herder Editorial.
- Nussbaum, M. C. (2006). *El ocultamiento de lo humano: repugnancia, vergüenza y ley*. Katz Editores. <https://ddooss.org/libros/nussbaum.pdf>
- Nussbaum, M. C. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Paidós Ibérica.
- Nussbaum, M. C. (2014). *Emociones políticas. ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Paidós.
- Reyes Mate, M. (2006). Justicia de las víctimas y reconciliación en el País Vasco. *Documentos de trabajo (Laboratorio de alternativas)*, (96), 1-58.
- Reyes Mate, M. (2012a). Sobre la reconciliación o de la memoria al perdón. *Revista Internacional de los Estudios Vascos*, (10), 70-93.
- Reyes Mate, M. (2012b). De la memoria a la reconciliación, una elipse incómoda. *Pasajes: Revista de Pensamiento Contemporáneo*, (40), 5-15. <https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/45590/5-15.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Reyes Mate, M. (2020). Introducción. No hablar sobre sino repensar desde Auschwitz. *Cuestiones Pedagógicas*, (29), 11-13. <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/100984/00-firma-invitada.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

CAPÍTULO 4
La reparación simbólica y
su impacto en los escenarios
educativos



La reparación simbólica y su impacto en los escenarios educativos

Keilyn Julieth Sánchez Espitia*

Hablar de memoria implica acercarse a las luchas contra el olvido, pero también al derecho a olvidar. Aproximarse al campo de la reconciliación requiere contemplar el perdón, así como la potestad que tienen las víctimas de concederlo o no, mientras que abordar la reparación conduce a la paradoja *¿cómo reparar lo irreparable?*, cuyo punto de fuga tiene lugar en la dimensión simbólica. Precisamente, la reparación simbólica surge en escenarios en los que, tras largos periodos de violencia y vulneración de derechos, se busca transitar hacia la democracia y la paz.

Antes de adentrarse en los principios de la reparación simbólica y su lugar en los escenarios educativos, es preciso establecer el marco normativo en el que se origina dicha noción, pues, en ningún sentido, se alude a un concepto aislado. Ante la violación de normas internacionales de derechos humanos y del derecho internacional humanitario, entidades como la Organización de las Naciones Unidas y la Corte Interamericana de Derechos Humanos acuñan el término de reparación integral, el cual consiste en la necesidad de acompañar los mecanismos de justicia y verdad (legales), asumidos por países que han vivido algún tipo de atrocidad (totalitarismo, dictadura o conflicto armado, entre otros), con medidas de orden moral que contribuyan a garantizar la plenitud y la vida digna de las víctimas ante los daños ocasionados.

* Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, adscrita al énfasis en Lenguaje y Educación. Joven investigadora del grupo de investigación Moralia (Categoría A de Colciencias). Correo electrónico institucional: kjsancheze@udistrital.edu.co.

En el caso de Colombia, las medidas de reparación integral se reconocen en la Ley 1448 de 2011, conocida como Ley de Víctimas y Restitución de Tierras, y hacen parte del Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición. Además, apoyan las actividades adelantadas por la Comisión de la Verdad, la Jurisdicción Especial para la Paz (JEP) y la Unidad de Búsqueda de Personas dadas por Desaparecidas.

Según Beristain (2009), la reparación integral se estructura en cinco tipos de medidas. Es dentro de estas que tiene lugar la reparación simbólica:

- *Medidas de restitución*: están orientadas a restablecer los derechos y las condiciones previas de orden físico y laboral en que se encontraban las víctimas antes de ser impactadas por la guerra; de este modo, dichas medidas se ocupan de la recuperación de tierras, el retorno a los territorios de origen bajo garantías de seguridad, la devolución de bienes y la generación de oportunidades de empleo, entre otros.
- *Medidas de indemnización*: están encaminadas a proporcionar una compensación económica ante las afectaciones morales y físicas derivadas de los hechos de violencia.
- *Medidas de rehabilitación*: su eje central es la atención médica y psicológica, así como la prestación de servicios sociales y legales que garanticen la readaptación de las víctimas a la comunidad.
- *Medidas de no repetición*: se encuentran de manera transversal a las medidas de restitución, indemnización y rehabilitación, y buscan garantizar, a través de acciones legales e institucionales, que las personas y comunidades no vuelvan a ser sujetos de violencias y vulneración de derechos. Estas medidas incluyen la ampliación de los cuerpos de seguridad en los territorios, los mecanismos de protección para los afectados y las campañas por la defensa de la vida y la dignidad humana, entre otros.
- *Medidas de satisfacción*: su propósito es generar acciones públicas para reconstruir la verdad, resarcir el dolor, dignificar a las víctimas y promover la memoria.

Ahora bien, ¿por qué hacer énfasis en este último tipo de medida y no en cualquiera de los otros que componen la reparación integral? La respuesta es de vital importancia. Precisamente, las medidas de satisfacción reconocen el lugar que cumple la sociedad civil y sus diferentes estamentos e instituciones en la reparación simbólica de las víctimas, dentro de los cuales se valora la escuela como agente reparador y objeto de reparación. En otras palabras, se legitima la escuela como víctima de la atrocidad, tal como se ha señalado en otros capítulos de este libro, pero también se reivindica su papel como escenario de memoria y construcción de paz.

Reparación simbólica: ¿cómo reparar lo irreparable?

Antes que nada, se debe reconocer que, en contextos atroces, la reparación en sí misma resulta imposible. Reparar no es, en ningún sentido, equiparable a la pérdida o el dolor causados en el marco de la violencia; de allí su naturaleza “simbólica”, pues “lo restituido no es aquello que se ha perdido, sino algo que lo representa” (Guilis, 2007, p. 280). En otras palabras, no es posible regresar la vida a aquellos que la perdieron en medio de la guerra, borrar el dolor causado a los diferentes actores involucrados en la misma (víctimas, familiares y sociedad civil, entre otros) ni recobrar la existencia como se llevaba justo antes de sus vejámenes. Lo que sí es viable es acudir a medidas alegóricas y representativas que hagan posible demandar justicia, reconocer los daños, garantizar la memoria y sensibilizar a las comunidades para promover la no repetición.

En ese sentido, de acuerdo con la Ley 1448 de 2011 (Ley de Víctimas y Restitución de Tierras), artículo 141, se denomina reparación simbólica a

Toda prestación realizada a favor de las víctimas o de la comunidad en general que tienda a asegurar la preservación de la memoria histórica, la no repetición, la aceptación pública de los hechos, la solicitud de perdón público y el restablecimiento de la dignidad de las víctimas.

De esta forma, existe una aproximación a un tipo de reparación que: 1) parte de reconocer que el dolor producido es irreparable; 2) excede la dimensión normativa porque, aunque cuenta con un marco legal que la reglamenta y vela por su cumplimiento, reconoce las acciones adelantadas por la sociedad civil en defensa de la memoria y de las víctimas; 3) se aparta del ámbito pecuniario para adentrarse en el campo de los daños éticos y morales derivados de la atrocidad; 4) requiere de un proceso y no es, en ningún caso, una medida inmediata, pues requiere de la acción y acompañamiento permanente por parte de las comunidades e instituciones, sin limitarse a un único encuentro, evento o manifestación, y 5) comprende lo personal, lo colectivo y lo cultural, en tanto puede partir de una historia individual o compartida, o de un hecho victimizante que se enmarca en un contexto sociocultural que será clave para definir el objeto o símbolo reparador.

La reparación simbólica como medida no pecuniaria ni indemnizatoria busca social y públicamente sancionar los delitos y vejámenes, así como reconocer el dolor causado a las víctimas, familias, comunidades y entornos, quienes han perdido la confianza en el Estado y la sociedad como estamentos protectores y garantes de los derechos y la dignidad humana. También pretende subvertir las lógicas del olvido, promoviendo una empatía ampliada en la que los diferentes miembros de la comunidad, desde los directamente afectados hasta aquellos que desconocen los estragos de la guerra, puedan asumir una mirada crítica del pasado reciente —aquel que se resiste a perecer— para promover su no repetición.

El símbolo u objeto reparador

Un símbolo u objeto simbólico es la representación sensorial y sensitiva de una realidad que puede ser evocada a través de sonidos, sabores, imágenes, olores y texturas, para lo cual requiere de un proceso colectivo, social e histórico que determine su significado. De esta manera, el objeto se hace simbólico cuando a su alrededor se generan sentidos, valoraciones y concepciones comunes.

En el caso de la reparación simbólica, esta toma como base: elementos que representan directamente a las víctimas en su subjetividad o intersubjetividad para dignificarlas; materiales que conservan las memorias de los vejámenes ocurridos a las mismas para narrar lo inenarrable; representaciones y construcciones colectivas para comunicar los sentidos otorgados a lo sucedido; lugares vivos que evocan directamente lo acontecido y lugares que configuran escenarios más esperanzadores para sembrar memorias comunes de un pasado que debe ser recordado para no ser repetido. En cualquier caso, la relevancia y efectividad del símbolo reparador depende del vínculo que conserve con el sentir de los sobrevivientes, qué tan reconocidos se ven en él y su relevancia cultural como ícono de memorias particulares y colectivas.

Aunque la reparación simbólica parte de un símbolo u objeto “reparador”, no se reduce a él. Si bien el objeto se hace simbólico cuando se vincula con experiencias, acontecimientos, conocimientos sociales y emociones del pasado, su efecto reparador ocurre cuando se generan procesos pedagógicos y culturales a su alrededor, promoviendo su apropiación como memoria que debe ser conservada, preservada y asumida de manera colectiva para garantizar su no repetición. De allí que la reparación simbólica no se reduzca al potencial instantáneo de un objeto, ya que comprende el abordaje constante, periódico e intergeneracional de lo ocurrido para resignificar el presente y futuro de la sociedad.

Dado que, como se ha evidenciado hasta ahora, la reparación simbólica tiene como epicentro el escenario público, es posible indagar a quiénes se repara o quiénes son los sujetos de reparación. En primer lugar, se encuentran las víctimas directas del conflicto armado. Sin embargo, debido al desenlace fatal de muchos de los hechos victimizantes en Colombia, esta reparación no siempre es posible, razón por la cual, en segundo lugar, están los familiares. En tercer lugar, se encuentran las comunidades donde ocurrieron los hechos atroces; en estos escenarios, el sufrimiento adquiere un valor social y las cicatrices del pasado buscan sanarse para reconstruir un país que dignifique a las víctimas y demande el silenciamiento de las armas y la violencia. Finalmente, es posible referirse a la sociedad en su conjunto como testigo de lo ocurrido y responsable de garantizar la recuperación moral, emocional, social, cultural y política de un tejido fracturado por la atrocidad.

En términos sociales y comunitarios, la reparación simbólica permite a los pobladores asumir su responsabilidad ante los hechos violentos vividos, sea por

silenciamiento o por indiferencia. Además, contribuye a preservar las memorias de lo ocurrido y a extender los lazos de empatía hacia las víctimas y sus familiares, reconociendo su dolor como algo injusto que pudo haber sufrido cualquier otro miembro de la sociedad. En cuanto a la víctima, este tipo de reparación contribuye a su dignificación, el reconocimiento de su narrativa como válida y valiosa, y de las demandas de verdad y justicia, así como a la construcción de nuevos círculos sociales protectores que le permitan recobrar la confianza en los otros y trazar nuevos proyectos de vida. Es importante que los procesos adelantados alrededor de los objetos no caigan en la revictimización o en la perpetuación del sufrimiento derivado de los episodios trágicos, pues su finalidad es reparar, devolviendo algo a las víctimas que les permita seguir adelante.

Principios para garantizar la capacidad reparadora

Hasta el momento se han mencionado de manera genérica algunos de los principios de la reparación simbólica. No obstante, el presente capítulo tiene como finalidad situarlos de forma mucho más precisa. Autores como Guilis (2007), Patiño Yepes (2010), Quintero (2016) y Sanabria (2018) han analizado las funciones que tiene este tipo de medida en escenarios afectados por la atrocidad y han destacado como punto de partida el conocimiento de los hechos y de las víctimas para su dignificación.

El hecho de recuperar el buen nombre de las víctimas implica restablecer sus derechos, mejorar sus condiciones de vida, devolver su confianza en la sociedad y las instituciones, acabar con la marginalidad que han sufrido en medio de una guerra que se resiste a perecer, mitigar los estigmas y estereotipos que cuestionan sus relatos y vivencias dolorosas, y abordar todo tipo de amenaza que obligue a su silenciamiento o ponga en riesgo su integridad. A esto se suma la importancia de activar su empoderamiento como una ciudadanía activa, que demanda garantías para generar un plan de vida individual y colectivo en igualdad de derechos.

Otro de los propósitos de este tipo de reparación es garantizar las memorias de lo ocurrido, pues “el conocimiento, para un pueblo, de la historia de su opresión pertenece a su patrimonio y como tal debe ser preservado” (Patiño Yepes, 2010, p. 56). En ese sentido, las narrativas de las víctimas de los vejámenes se deben hacer extensivas a la sociedad como estamento garante de su preservación en el presente y en el futuro, ya que recordarlas influirá en las nuevas generaciones para garantizar su no repetición. Estas memorias, además de ser conservadas socialmente, permiten asumir responsabilidades públicas frente a lo ocurrido y demandar procesos de verdad y justicia, que es el fin constitutivo de este tipo de medidas. Así, la reparación simbólica busca que los perpetradores asuman su culpa, el Estado reconozca su responsabilidad en los hechos, la sociedad comprenda su rol dentro del daño y las víctimas sean reconocidas como tal. Lo

anterior no se plantea con fines punitivos, sino con fines morales y sociales que comprendan una fuerza simbólica reparadora.

La reparación simbólica también incluye dentro de sus principios promover la movilización emocional de los diferentes actores que intervienen en ella. En el caso de las víctimas, parte de reconocer que los hechos no pueden modificarse o alterarse, a diferencia de la vinculación que se conserva con los mismos, buscando transitar del dolor hacia otros escenarios de afectividad positiva como los derivados de la acogida y la solidaridad social. En cuanto a las comunidades, se intenta tener un efecto educativo más amplio. De esta forma, a partir de la realización de actos públicos sobre lo ocurrido, ceremonias colectivas para recordar a las víctimas y otras acciones con sentido simbólico, se pretende extender los lazos de empatía y fortalecer el compromiso y la corresponsabilidad con aquellos que han sufrido algún tipo de hecho victimizante.

Además de movilizar la comprensión y sensibilización frente a lo ocurrido, esta medida convoca otro tipo de acciones equivalentes o complementarias. Al reconocer públicamente los hechos y generar procesos sociales para garantizar su no repetición, también es posible crear redes de solidaridad y pactos comunitarios encaminados a la defensa de la vida, los derechos y la dignidad de los miembros de la comunidad en su conjunto, como los que adelantan organizaciones y movimientos sociales en el país.

Modos de reparación simbólica: impacto en los escenarios educativos

Tras definir la reparación simbólica, realizar un acercamiento a los objetos o símbolos reparadores y señalar algunos principios y finalidades de esta medida, es importante reconocer las múltiples formas en las que esta tiene lugar en el escenario público, las cuales pueden ser individuales o colectivas. Ahora bien, dado el impacto que ha tenido el conflicto armado en las escuelas y sus miembros —como víctimas no reconocidas de la guerra en el país—, así como el papel protagónico que se les ha otorgado en las últimas décadas como instituciones garantes de la memoria frente a lo ocurrido —reconocimiento como escenario para la comprensión de los hechos—, los modos de reparación simbólica se presentarán develando la forma en la que han atravesado estos escenarios.

En primera instancia, es posible que los actos de reconocimiento público de responsabilidad se consideren como medidas de reparación moral y no punitiva. Estos actos se encuentran orientados a recuperar la imagen pública de las víctimas y a contribuir a la justicia. En ellos, los victimarios y el Estado, principalmente, asumen su responsabilidad por haber ocasionado los hechos y no haber protegido a las víctimas, y adquieren el compromiso de prevenir las violencias y garantizar su no repetición.

Lo anterior constituye un lugar simbólico de reparación en tanto las víctimas se sienten reconocidas, luego de haber vivido el dolor de los hechos y su negación por diferentes miembros de la sociedad. Es preciso señalar que esta medida no parte de un acto voluntario de los involucrados, sino de sentencias judiciales y acuerdos de justicia que obligan su implementación. Sin embargo, esta medida no siempre comprende procesos de develación de la verdad y ofrecimiento de perdón público.

En este punto, se puede mencionar el pronunciamiento del expresidente Juan Manuel Santos el 15 de septiembre del 2016, en el que reconoció la responsabilidad del Estado en el exterminio de la Unión Patriótica (UP) al no tomar las medidas suficientes para prevenir e impedir el asesinato, secuestro y desaparición de más de cuatro mil personas en los años ochenta y noventa a manos del Estado, el narcotráfico y los paramilitares (Robayo, 2016). Cabe resaltar que entre estas personas se encontraban cientos de maestros y académicos del país. También se puede señalar la responsabilidad que los altos mandos de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) asumieron ante la Comisión de la Verdad, el 30 de octubre del 2020, frente al asesinato de Jesús Antonio Bejarano en 1999, un docente de la Universidad Nacional que lideraba la defensa de los derechos humanos e integraba el equipo negociador de paz de aquel entonces.

Otra de las medidas de reparación simbólica se refiere a las disculpas públicas, las cuales se diferencian de la anterior medida en que no parten necesariamente de un mandato u ordenamiento legal, y exceden la asunción de la responsabilidad a través de la solicitud de perdón por parte de los perpetradores y del Estado a las víctimas y los afectados por la violación de derechos humanos.

Un ejemplo de esta medida es cuando el Estado asumió la responsabilidad del asesinato del profesor Jorge Adolfo Freytter y ofreció perdón a sus familiares por los daños causados a la vida, libertad e integridad tanto del docente como de sus allegados, el 24 de septiembre del 2020. Es importante recordar que Freytter fue un docente de la Universidad del Atlántico, torturado y asesinado en el 2001 por las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC) y los Grupos de Acción Unificada por la Libertad Personal (Gaula) del Ejército Nacional y de la Policía Nacional (Redacción BLU Radio, 2020).

Las medidas señaladas anteriormente involucran principalmente a los perpetradores y las víctimas del conflicto armado en el país; sin embargo, existen otras medidas que permean escenarios comunitarios, en las que intervienen otros miembros y estamentos de la sociedad. Este es el caso de los diálogos sociales, espacios públicos orientados al reconocimiento de lo ocurrido y la promoción de su no repetición.

La aplicación de esta medida se puede observar en los conversatorios organizados por Colombia 2020 para promover la comprensión de lo acontecido y

generar procesos de reparación y reconciliación que garanticen la construcción de una historia diferente (Comisión de la Verdad, 2019). Tal es el caso de *Hablemos de verdad*, encuentro que tuvo lugar el 29 de octubre del 2020 y contó con la participación de Pastor Alape, exintegrante de las FARC; Óscar Montealegre, antiguo miembro de las AUC y Bibiana Quintero, representante de Colombia 2020, ante estudiantes de 9°, 10° y 11° de algunos colegios de Bogotá y Norte de Santander. En este espacio, los perpetradores hablaron sobre la historia del conflicto armado en el país, aseguraron que sus decisiones fueron erradas, ofrecieron perdón público y convocaron a los educandos a aportar en la construcción de paz desde las aulas.

Junto a los diálogos sociales se encuentran los lugares de la memoria, los cuales son espacios de vital importancia en la transmisión generacional de lo acaecido para garantizar su no repetición y la defensa de la vida en medio de la democracia. Estos lugares pueden: 1) simbolizar duelo o esperanza para las víctimas (ríos y resguardos comunitarios); 2) resignificar la represión (casas de retención y bosques) y 3) apropiarse de lo público para generar el recuerdo de los hechos (parques y avenidas).

Uno de estos lugares es el *Museo Tras las Huellas*, ubicado en la Institución Educativa José Asunción Silva en la inspección El Placer (Putumayo). Esta institución, históricamente afectada por los enfrentamientos de las FARC, las AUC y las fuerzas estatales desde el 2018, se convirtió en un espacio que conserva diversos objetos derivados de la guerra en el territorio, como balas y residuos de armas, entre otros, y promueve la memoria de lo ocurrido, haciendo especial énfasis en los estragos de la guerra en los espacios y comunidades educativas.

También se encuentran los monumentos y las placas, los cuales hacen alusión a los hechos victimizantes y a las víctimas, entre otros. Estos se construyen por parte del Estado o de las comunidades con el propósito de conservar la memoria de lo sucedido y promover el nunca más. Por esta razón, pertenecen al patrimonio cultural colectivo como símbolo de defensa de la vida, la dignidad y los derechos humanos.

Una de las placas fue realizada por la Unidad de Víctimas en relación con las minas antipersonales y municiones sin explotar en Caquetá en septiembre del 2016; con esta placa se busca visibilizar a los hombres, mujeres, niños y niñas que fueron víctimas de este hecho en el departamento. En cuanto a los monumentos, uno de ellos es *La Esperanza*, construido por los hermanos Ávila Martínez, víctimas del conflicto armado en Guamal (Magdalena), e inaugurado el 11 de diciembre del 2018; este monumento simboliza la imagen de un niño envuelto en un inconsolable llanto, caminando con su maleta detrás de su padre al ser desplazados por la violencia.

Otra de las medidas de reparación simbólica se refiere a las conmemoraciones y homenajes (individuales o colectivos) mediante la definición de fechas y

actos que buscan recordar a las víctimas y fortalecer los procesos de memoria. Según el artículo 142 de la Ley 1448 de 2011 (Ley de Víctimas y Restitución de Tierras), se establece por norma el 9 de abril como el *Día Nacional de la Memoria y la Solidaridad con las Víctimas del Conflicto Armado*. Otro ejemplo es la iniciativa *#nomeolvidesenlasaulas*, con la cual diferentes instituciones educativas de Bogotá, a través de flores, árboles de vida y caseríos de la memoria, entre otros, enviaron mensajes de empatía y solidaridad a las víctimas de la violencia en el país.

Estas conmemoraciones y homenajes son acompañadas por actos de memoria y de resistencia colectivos. Al respecto, cabe resaltar que gran parte de las iniciativas de reparación simbólica adelantadas en el país han surgido de esfuerzos comunitarios en los que, a través de rituales tradicionales, actos de apoyo social como protestas y movilizaciones, entre otras acciones altruistas que develan el compromiso colectivo con las víctimas y su dignificación, se ha buscado reivindicar y promover la conservación de sus memorias. Un ejemplo es la *Movilización por la paz de Colombia*, realizada el 5 de octubre del 2016, tres días después de haber perdido el Plebiscito por la Paz, bajo el liderazgo de estudiantes y docentes de diversas instituciones del país que exigían la finalización de la guerra y la promoción de una educación para la paz.

Una de las medidas de reparación que ha cobrado mayor fuerza en el país en los últimos años, gracias a la firma del Acuerdo de Paz y la consolidación de mecanismos como la Comisión de la Verdad y la Jurisdicción Especial para la Paz (JEP), es los informes de verdad. Su finalidad es señalar los hechos ocurridos en el marco del conflicto armado en el país, desde las múltiples voces de los actores afectados por los mismos: Estado, victimarios, víctimas y sociedad civil. Un ejemplo es el informe *La vida por educar*, que devela los crímenes de persecución y exterminio sufridos por maestros y maestras sindicalistas y miembros de la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación (Fecode, 2019) entre 1986 y 2010. Este informe narra casos de amenaza, desplazamiento forzado, homicidio, hostigamiento, secuestro y tortura, entre otros, de los que han sido víctimas los educadores, así como los procesos de reparación ante los mismos que han emprendido el Estado y las instituciones educativas.

Finalmente, se pueden mencionar las iniciativas estéticas y artísticas como medida de reparación simbólica de alta relevancia en el escenario nacional. Dichas medidas permiten narrar lo inenarrable; manifestar el dolor, la indignación y la culpa, entre otras emociones; convertir los hechos del pasado en narrativas del presente; representar de manera individual o colectiva lo ocurrido a través de la pintura, la música y el teatro y fomentar la empatía, la solidaridad y la corresponsabilidad ante las víctimas y sus memorias por parte de otros miembros de la sociedad.

Un ejemplo de esta medida es el *Museo Vivo e Itinerante para la Memoria, la Reparación y la Reconciliación: Sueños de Paz*. Este fue construido por el Colegio Luis

Eduardo Mora Osejo en el 2017, con el propósito de promover el conocimiento de las narrativas de las víctimas de la guerra en Colombia, generar procesos de escritura creativa para mostrar solidaridad con las mismas y fomentar el reconocimiento intergeneracional de las memorias para asumir el compromiso de su no repetición.

Otro ejemplo es la *Exposición Escuelas que recuerdan, narran y resignifican la guerra*, presentada en la Feria Internacional del Libro de Bogotá (Filbo) en el 2018. Su propósito fue reconocer el ejercicio de construcción de memoria histórica como forma de reparación simbólica ante la guerra, por medio de *performances*, esculturas, murales, obras teatrales y objetos de memoria, entre otros, construidos y representados por más de trescientos estudiantes de instituciones educativas distritales de Bogotá. Esta iniciativa se constituyó en un homenaje a las víctimas del conflicto armado en el país, así como en un espacio para reivindicar el lugar que ocupan las comunidades educativas en el ejercicio de construcción de memoria y reparación simbólica ante los impactos de la guerra.

También se encuentra la iniciativa *¿Y cuándo vuelve el desaparecido? Cada vez que lo trae el pensamiento*, desarrollada por el Colegio Alberto Lleras Camargo en julio del 2019. Con esta, a través de la danza y el teatro, se buscó despertar la empatía y la solidaridad de los participantes ante las víctimas de los falsos positivos para romper con la indiferencia y entablar procesos de memoria en la comunidad escolar.

A manera de coda: trabajar la reparación simbólica en los escenarios educativos

Después de realizar este recorrido por el campo de la reparación simbólica y comprender la forma en la que sus medidas atraviesan los escenarios educativos, es relevante señalar algunos elementos que contribuyen a fortalecer su abordaje dentro de estos. En primer lugar, es indispensable concebir la escuela como lugar de reparación, dadas las afectaciones que ha causado el conflicto armado en las instituciones y sus integrantes, y como agente reparador, reconocido legalmente a través de la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras como escenario para la comprensión de la guerra en el país, la preservación de la memoria y las garantías de no repetición.

En segundo lugar, resulta necesario reconocer a los miembros de la comunidad educativa como portadores de memorias frente a la guerra y la violencia. Al respecto, es importante tener en cuenta que algunos de ellos han sido afectados de manera directa o indirecta, lo cual se evidencia en sus narrativas de vida y las de sus familiares y allegados. Otros sujetos, menos próximos a esta realidad, han realizado un acercamiento a través del voz a voz, los medios de comunicación y las redes sociales, y han conformado una polifonía de voces y memorias que se deben trabajar en las aulas.

En tercer lugar, se requiere identificar las posibilidades y alcances de las iniciativas pedagógicas gestadas para promover la reparación simbólica desde los escenarios educativos. Como se observó previamente, gran parte de las medidas de reparación se encuentran orientadas a la asunción de responsabilidad y el ofrecimiento de perdón por parte de los perpetradores; estos propósitos exceden las capacidades de las instituciones educativas para centrarse en los escenarios públicos y comunitarios. No obstante, otro tipo de medidas se aproximan más a objetivos y metas que pueden trazarse desde dichas instituciones, como la promoción de la memoria de las víctimas y su dignificación, la sensibilización frente a lo ocurrido y la promoción de procesos de resistencia y defensa ante la violación de derechos humanos, entre otros.

Teniendo en mente los alcances de las acciones promovidas desde las instituciones educativas, se recomienda la formulación de proyectos que partan del conocimiento de los hechos y el reconocimiento de las voces de las víctimas como fuente principal para su comprensión. Es importante tener en cuenta que no siempre es posible tener de primera mano las narrativas o testimonios de quienes han padecido el conflicto armado, especialmente en las zonas rurales del país. Por esta razón, las escuelas deben hacer uso de recursos que permitan un acercamiento directo a sus voces, ya sea a través de narrativas escritas, sonoras o audiovisuales.

Adicionalmente, dado el potencial sensibilizador que tiene el arte en este tipo de iniciativas, se sugiere el uso de herramientas como la música, el teatro, la danza, la pintura y el cine, entre otros, para extender los lazos de comprensión, empatía y solidaridad a las víctimas como agentes no merecedores del dolor que les ha sido infringido y ante los hechos atroces como episodios deshumanizantes que no se deben repetir nunca más.

Uno de los principales retos de las escuelas frente a estas iniciativas es adoptar un enfoque diferencial, partiendo del principio de que los impactos derivados del conflicto armado son particulares y presentan diferentes factores que intervienen en su comprensión. Estos factores incluyen: el tipo de hecho victimizante, el contexto social y cultural en el que tiene lugar, los perpetradores que cometieron los vejámenes y la población que ha sido víctima de estos (mujeres, hombres, niños, niñas, jóvenes, adolescentes, adultos, grupos étnicos, comunidades campesinas y población LGBTIQ+), entre otros.

Por esta razón, se espera que las iniciativas gestadas desde las aulas permitan fortalecer procesos de memoria y defensa de los derechos, a fin de prevenir nuevas violencias, sin desconocer la singularidad del daño y haciendo de las lecciones del pasado apuestas del presente y del futuro para garantizar la no repetición.

Referencias

- Beristain, C. M. (2009). *Diálogos sobre la reparación. Qué reparar en los casos de violaciones de derechos humanos*. Instituto Interamericano de Derechos Humanos. <https://dspace.iidh-jurisprudencia.ac.cr/server/api/core/bitstreams/8fd1aad-d7fa7-4348-9d7a-b55546ff0614/content>
- Comisión de la Verdad. (2019, 29 de mayo). *Hablemos de verdad*. <https://web.comisiondelaverdad.co/actualidad/noticias/en-vivo-hablemos-de-verdad>
- Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación. (2019). *La vida por educar. Crímenes de lesa humanidad de persecución y exterminio contra maestras y maestros sindicalistas, miembros de Fecode, entre 1986 y 2010*. ENS y Fecode. <https://www.fecode.edu.co/images/comunicados/2020/LavidaporEducar.pdf>
- Guilis, G. (2007). *La reparación: acto jurídico y simbólico*. Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
- Ley 1448 de 2011. (2011, 10 de junio). Congreso de la República. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=43043>
- Patiño Yepes, Á. A. (2010). Las reparaciones simbólicas en escenarios de justicia transicional. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, 21(2), 51-62. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/derechoshumanos/article/view/1928>
- Quintero, O. L. (2016). *Experiencias de otredad en la reparación simbólica en Colombia* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio institucional UN. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/58056>
- Redacción BLU Radio. (2020, 24 de septiembre). *Estado reconoció su responsabilidad por asesinato del profesor Jorge Freytter*. <https://www.bluradio.com/blu360/caribe/estado-reconocio-su-responsabilidad-por-asesinato-del-profesor-jorge-freytter>
- Robayo, R. (2016, 16 de septiembre). *Presidente pide perdón por genocidio de la UP*. Centro Nacional de Memoria Histórica. <https://centrodememoriahistorica.gov.co/presidente-pide-perdon-por-genocidio-de-la-up/>
- Sanabria, A. (2018). Las expresiones artísticas de las víctimas como mecanismo de reparación transformadora en Colombia. El caso de “las tejedoras de Mampuján”. *Ciencia Jurídica*, 7(13), 171-184. <http://www.cienciajuridica.ugto.mx/index.php/CJ/article/view/240/323>

CAPÍTULO 5
Análisis del instrumento
de caracterización



Análisis del instrumento de caracterización

Marieta Quintero Mejía*
Angie Marcela Quintero Suárez**

En el marco del proyecto “Pedagogías de la memoria para la reparación simbólica en IED receptoras de estudiantes víctimas del conflicto armado: narrativas y alfabetización multimodal crítica”, se aplicó un instrumento de caracterización a cuarenta y siete docentes y orientadores. Este estuvo orientado a identificar saberes y prácticas en temas de memoria, reparación simbólica y reconciliación en escenarios educativos. A continuación, se presentan los resultados obtenidos en cada uno de los acápite que componen dicho instrumento.

Acápite A. Datos sociodemográficos

En relación con los datos sociodemográficos, se encontró que el 72,34 % de la muestra corresponde a mujeres y el 27,66 % a hombres (tabla 1). Respecto a los rangos de edad, se tiene que el 51,06 % de los participantes oscila entre los 30 y 39 años, el 19,15 % entre los 20 y 29 años, el 17,02 % entre los 40 y 49 años, el 10,64 % entre los 50 y 59 años y el 2,13 % restante entre los 60 y 70 años (tabla 2).

* Doctora en Ciencias Sociales. Docente del Doctorado Interinstitucional en Educación y coordinadora de la Maestría en Educación para la Paz de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Codirectora del grupo de investigación Moralia (Categoría A de Colciencias).

** Licenciada en Inglés y Francés de la Universidad de la Salle. Magíster en Educación para la Paz.

Tabla 1. Género

Sexo	Cantidad	Porcentaje
Mujer	34	72,34 %
Hombre	13	27,66 %
Total	47	100 %

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2. Rango etario

Rango de edad	Cantidad	Porcentaje
30 a 39 años	24	51,06 %
20 a 29 años	9	19,15 %
40 a 49 años	8	17,02 %
50 a 59 años	5	10,64 %
60 a 70 años	1	2,13 %
Total	47	100 %

Fuente: elaboración propia.

Frente al nivel educativo, el instrumento arrojó que el 38,30 % de los docentes y orientadores cuenta con un título de pregrado, mientras que el 61,7 % se hace acreedor de un título de posgrado. De esta forma, el 40,43 % de la muestra cuenta con especialización, el 14,89 % con maestría y el 6,38 % con doctorado. Estos porcentajes evidencian el interés de la población encuestada por cualificarse, lo cual favorece los procesos de formación y aumenta los índices de calidad de la educación.

En lo que respecta al tiempo de experiencia laboral acumulado, el 44,68 % de la población tiene entre 0 y 10 años, el 40,43 % entre 11 y 20 años y el 14,89 % restante entre 21 y 30 años. Frente al tiempo que llevan trabajando en la institución educativa actual, el 91,94 % de maestros reportó que entre 0 y 10 años, mientras que el 8,1 % entre 11 y 25 años. En cuanto a la jornada en la que trabajan los educadores, se registró una distribución semejante: 31,91 % en la jornada de la mañana, 31,91 % en la jornada de la tarde y 36,17 % en jornada única.

Con relación a las áreas en las que se desempeñan los maestros, maestras y orientadores encuestados, se encontró que el 51,06 % corresponde al campo de las ciencias sociales, el cual engloba asignaturas como Ética, Historia, Geografía, Ciencias Políticas y Cátedra de la Paz; el 21,28 % se inscribe en el área de lenguaje; el 8,51 % en artes; el 6,38 % en tecnología e informática; el 8,51 % en educación básica primaria; el 2,13 % en educación física y el 2,13 % restante trabaja como directivo docente (tabla 3).

Tabla 3. Área de conocimiento

Asignatura/Cargo	Cantidad	Porcentaje
Ciencias sociales	24	51,06 %
Lenguaje	10	21,28 %
Artes	4	8,51 %
Tecnología e informática	3	6,38 %
Docentes de primaria	4	8,51 %
Educación física	1	2,13 %
Directivos docentes	1	2,13 %
Total	47	100 %

Fuente: elaboración propia.

Acápite B. Aspectos curriculares

El propósito de este acápite fue identificar los intereses intrínsecos y extrínsecos que condujeron a los educadores a formarse en temas de memoria del pasado reciente, reparación simbólica, reconciliación y paz. Inicialmente, atendiendo a su experiencia profesional, se indagó acerca de las asignaturas que abordan estos temas dentro de los planes curriculares y se obtuvieron los siguientes resultados: 42 referencias a la asignatura Ética y Valores, 23 a Cátedra de la Paz, 13 a Competencias Ciudadanas y 9 a Derechos Humanos. La presencia de estas asignaturas en los colegios evidencia un interés intrínseco por parte de los docentes.

Posteriormente, en esta misma línea, se indagó sobre el tipo de interés que motivó a los docentes y orientadores a vincularse al proyecto. Entre los intereses se encontraron los profesionales, que ocuparon un lugar predominante, seguidos de los personales y, en menor medida, los ciudadanos. Frente a las razones que justifican esta elección, se evidenció el compromiso de los docentes y orientadores con las comunidades educativas, pues estos expresan que “contar con formación académica e investigativa en el campo de la construcción de paz permite gestionar propuestas que generan impacto social” (M. 5)¹.

Acápite C. Deber de la memoria histórica en la escuela

En primera instancia, este acápite indagó sobre la existencia de iniciativas pedagógicas que aportan al abordaje de la memoria, la reparación simbólica y la reconciliación en los escenarios educativos. Al respecto, se encontró una respuesta favorable del 61,70 % por parte de los docentes y directivos, quienes destacan el

1 Codificación interna del proyecto que corresponde al género del participante y el número del instrumento diligenciado.

uso de murales, carteleras, libros, cartas, esculturas y pinturas, entre otros, para dar alcance a tal fin. El 38,30 % restante sostiene que este tipo de iniciativas no han sido desarrolladas en sus escuelas.

Las iniciativas pedagógicas que señalaron los docentes y directivos pueden clasificarse en tres tipos:

- *Jornadas extracurriculares*: los participantes mencionaron la realización de eventos como “el Día de la Interculturalidad y la Identidad Nacional” (M. 8), “Semana de la Paz” (M. 10, 11, 24, 26, 29) y “seminarios o charlas pedagógicas” (M. 18).
- *Proyectos de aula*: los docentes mencionaron estrategias pedagógicas que se abordan en el aula, es decir, actividades curriculares relacionadas con temas de derechos humanos, reconciliación y conciliación de conflictos, entre otros. De acuerdo con los maestros, maestras y orientadores, algunos de los proyectos de aula son “Cátedra de Paz” (M. 3), “1° Editorial Libros Cartoneros ‘Vestigios y Retazos’” (M. 17) y “Hermes” (M. 7, 15, 27).
- *Propuestas estético-comunicativas*: los participantes señalaron propuestas estético-comunicativas vinculadas con la apropiación de espacios físicos dentro de las instituciones educativas, en donde se ubican murales o carteleras. Dentro de las propuestas se encuentran el “Muro de la Memoria” (M. 3), el “Mural para la Paz” (M. 9), los “Murales de reconciliación respetando de los derechos de los demás” (M. 19) y el “Mural Graffitea la Memoria” (M. 22).

En segunda instancia, se preguntó a los docentes y directivos acerca de la expresión “la escuela contribuye al Nunca Más”. Al respecto, es posible establecer cuatro categorías de análisis:

- *Resistencia ante el olvido de hechos atroces acaecidos en el marco del conflicto armado en Colombia*: los maestros, maestras y orientadores consideraron que “la escuela es un espacio de resistencia frente al olvido y la exclusión de las víctimas” (M. 1). En ese sentido, esta expresión se constituye en una máxima necesaria en nuestro contexto, ya que “demuestra la necesidad de los colombianos de no olvidar nuestra verdadera historia” (M. 15). Asimismo, esta categoría se vinculó con el reconocimiento de la escuela como “escenario principal para la reconstrucción de memoria” (M. 26), donde “se generan espacios de pensamiento crítico y empatía” (M. 46).
- *La no repetición de hechos violentos*: los participantes manifestaron que “la escuela debe ser un escenario donde se reconozcan los conflictos y la historia de nuestro país para así no repetirla” (M. 17). Adicionalmente, las respuestas de los maestros, maestras y orientadores develaron un vínculo entre la categoría expuesta previamente y la no repetición porque, para no repetir hechos atroces, es necesario generar procesos de resistencia ante el olvido.

En palabras de uno de los participantes, “los docentes tenemos en nuestras manos el poder de contribuir a recordar aquello que nos pasó para no volverlo a repetir” (M. 14).

- *La potencia de los ejercicios pedagógicos desarrollados para la enseñanza de la memoria del pasado reciente:* en las respuestas de la población encuestada se destacan elementos relacionados con procesos de reconocimiento, desarrollo de pensamiento crítico, formación ciudadana y reflexiones éticas. Los maestros, maestras y orientadores coincidieron en señalar que la escuela debe constituirse como un escenario de debate, en el que se puedan realizar intercambios de saberes a partir de ejercicios de confrontación de ideas. En este contexto, uno de los participantes indica que “desde el quehacer pedagógico y la función histórica de la escuela, se deben dar procesos de reconocimiento y educación en derechos humanos basados en el abordaje de la memoria histórica” (M. 12).
- *Reparación y reconciliación:* los participantes sostienen que se requiere el desarrollo de “acciones de reparación y reconciliación que permitan, a la luz de los acontecimientos, garantizar una formación de sujetos y actores sociales que cuestionen, denuncien, exijan [...]” (M. 12). Asimismo, establecen un vínculo entre reconciliación y garantías de no repetición de hechos atroces, por cuanto ambos son procesos que se complementan desde la escuela. En palabras de uno de los participantes, “la escuela es la opción para que nunca más se repitan historias de dolor, es la opción para la reconciliación” (M. 9).

Acápite D. Memoria histórica y enseñanza

Con la primera pregunta de este acápite se buscó dar cuenta del nivel de percepción que tienen los maestros, maestras y orientadores acerca de cinco afirmaciones que indagan sobre la historia y su enseñanza en escenarios educativos. Para tal fin, se implementó la escala de valoración que se muestra a continuación:

TD: Totalmente en desacuerdo

ED: En desacuerdo

DA: De acuerdo

TA: Totalmente de acuerdo

Respecto a la primera afirmación, “*La historia actúa como espejo para comprender la humanidad*”, el 48,93 % de los participantes estuvo totalmente de acuerdo y el 40,43 % estuvo de acuerdo. Esta afirmación se sostiene en la idea de la mirada retrospectiva que se hace del pasado, la cual da lugar a procesos de reflexión y

comprensión en las sociedades. Es importante señalar que el 8,51 % de la muestra no coincidió con la afirmación y señaló su total desacuerdo.

Frente a la segunda afirmación, *“Recordar el pasado permite construir un futuro mejor”*, el 55,32 % de la población manifestó estar totalmente de acuerdo, el 25,53 % de acuerdo, el 6,38 % en desacuerdo y el 12,76 % restante en total desacuerdo. Esta afirmación está orientada a indagar sobre la comprensión del pasado reciente como movilizador de acciones y memorias transformadoras.

En cuanto a la tercera afirmación, *“La historia da cuenta del devenir de las sociedades”*, la mayoría de los participantes expresa estar totalmente de acuerdo o de acuerdo; en contraposición, el 8,51 % manifiesta estar en desacuerdo y el 6,38 % en total desacuerdo. Esta afirmación sugiere un proceso de revisión de hechos y acontecimientos que dan lugar a la historia. No obstante, no da cabida a reflexiones que permitan aprender de lo vivido en términos de la memoria del pasado reciente.

En lo que se refiere a la cuarta afirmación, *“La historia implica memorizar fechas y nombres”*, el 25,53 % de los maestros, maestras y orientadores se encuentran en total desacuerdo, el 51,06 % en desacuerdo, el 19,14 % de acuerdo y el 4,25 % totalmente de acuerdo. Estos resultados permiten evidenciar que la mayoría de los participantes discrepan sobre la comprensión de la historia como un asunto que requiere la memorización de información específica, como hitos cronológicos y personajes, entre otros.

Con relación a la última afirmación, *“La historia fortalece nuestro pensamiento crítico acerca de la memoria histórica”*, se evidencia un alto nivel de concordancia por parte de los participantes: el 63,82 % indicó estar totalmente de acuerdo y el 17,02 % de acuerdo. Sin embargo, el 4,25 % manifestó estar en desacuerdo y el 14,89 % totalmente en desacuerdo. Esta afirmación indaga sobre la relación directa entre historia y memoria del pasado reciente, y demuestra una gran aceptación por parte de los participantes.

A partir de los resultados obtenidos, es posible afirmar que la mayoría de los maestros, maestras y orientadores coinciden en que la enseñanza de la historia debe contar con un proceso reflexivo que va más allá de la memorización de datos y que se vincula con el fortalecimiento del pensamiento crítico. Asimismo, las respuestas permiten evidenciar que los participantes reconocen elementos teóricos de la memoria histórica, como la comprensión del pasado, para construir un futuro mejor.

Con la segunda pregunta de este acápite se buscó indagar sobre la forma en la que los maestros, maestras y orientadores abordan temas relacionados con el conflicto armado en su institución educativa. Al respecto, se encontró que el 59,57 % de los participantes hace uso de mediaciones artísticas, estéticas y culturales como herramientas didácticas. En contraste, el 17,02 % indicó que procura tratar estos temas sin desatender ningún detalle, el 19,15 % expresó su deseo de

empezar a implementar esta temática porque actualmente no lo hace y el 2,12 % considera que estos temas se deben trabajar de manera indirecta.

De acuerdo con las respuestas de los maestros, maestras y orientadores, las propuestas estético-comunicativas y artísticas se consolidan como herramientas didácticas de mediación que posibilitan la construcción de la memoria del pasado reciente en la escuela. Por tanto, los porcentajes señalados anteriormente validan la pertinencia de desarrollar procesos formativos que vinculen la enseñanza del pasado reciente con lo estético-creativo.

La tercera pregunta de este capítulo indagó sobre la posibilidad que tienen los estudiantes dentro de las instituciones educativas de realizar investigaciones acerca de lo ocurrido en el marco del conflicto armado. En ese sentido, el 27,65 % de los participantes respondió que, dentro de las aulas, los estudiantes no indagan acerca de acontecimientos vinculados con este tema. En contraste, el 72,34 % indicó que, en sus escuelas, los estudiantes realizan búsquedas sobre el tema.

Por otro lado, al indagar sobre las inquietudes que presentan los estudiantes en el tema del conflicto armado en las aulas, es posible establecer dos ejes de análisis. El primer eje se vincula con las víctimas que han dejado los hechos atroces dentro de nuestro país y se refiere a “las consecuencias para las víctimas” (M. 6). De esta manera, se plantean interrogantes como los siguientes: “¿por qué hay desplazados? ¿Por qué ellos no viven en sus tierras? ¿Quién los obligó a huir?” (M. 13). En este eje se evidencia una recurrencia en las respuestas de los maestros, maestras y orientadores relacionada con la dificultad que tienen los estudiantes para diferenciar los actores armados y, así, reconocer las afectaciones a las víctimas. Según uno de los participantes, “no tienen claridad sobre las partes del conflicto, es decir, no logran diferenciar paramilitares, guerrilleros, grupos armados y demás, así como las causas estructurales de cada uno” (M. 26).

El segundo eje se vincula con inquietudes frente al origen y permanencia del conflicto armado, como “¿De qué forma se permitió que eso ocurriera?” (M. 2). De ahí que los maestros, maestras y orientadores coincidan en señalar como uno de los interrogantes frecuentes por parte de los estudiantes el porqué de la violencia en Colombia. Asimismo, en este eje se encuentra la búsqueda sobre asuntos relacionados con la finalización del conflicto armado en el país. En ese sentido, los intereses incluyen temas como la firma del Acuerdo de Paz, la creación de instituciones como la Comisión de la Verdad y “la participación de los gobiernos en acabar el conflicto” (M. 22), entre otros.

Acápite E. Memoria histórica y narraciones

Con la primera pregunta de este acápite se buscó reconocer la percepción que tienen los maestros, maestras y orientadores acerca de cuatro afirmaciones que indagan sobre el vínculo entre los relatos de las víctimas y la construcción de

la memoria del pasado reciente en escenarios educativos. Para tal fin, se implementó la escala de valoración que se muestra a continuación:

TD: Totalmente en desacuerdo

ED: En desacuerdo

DA: De acuerdo

TA: Totalmente de acuerdo

Frente a la primera afirmación, *“A partir de los relatos de las víctimas y/o sobrevivientes del conflicto armado interno, se conoce la verdad de lo sucedido”*, el 51,06 % de los participantes estuvo de acuerdo y el 36,17 % totalmente de acuerdo. En contraposición, el 12,76 % indicó no estar de acuerdo y el 8,51 % en total desacuerdo. Con esta afirmación se buscaba evidenciar que la verdad no se construye a partir de las voces de unos pocos, sino que tiene en cuenta las voces de todos.

En cuanto a la segunda afirmación, *“Los testimonios acerca del conflicto armado interno aportan a la reparación integral”*, el 61,70 % manifestó estar totalmente de acuerdo y el 27,65 % de acuerdo, mientras que el 2,12 % estuvo en desacuerdo y el 8,51 % en total desacuerdo. Esta afirmación se orientó a demostrar que la reconstrucción de los acontecimientos a partir de los testimonios aporta a los procesos de reparación, principalmente porque se vincula con la verdad y la justicia.

Respecto a la tercera afirmación, *“La memoria histórica consiste en un ejercicio de reconstrucción del pasado”*, el 40,42 % estuvo totalmente de acuerdo y el 40,42 % de acuerdo, lo que evidencia un gran apoyo por parte de los participantes. Sin embargo, el 8,51 % de los maestros expresó no estar de acuerdo y el 10,63 % en total desacuerdo. Es importante señalar que, si bien la memoria histórica es un ejercicio que implica la revisión del pasado, este proceso de reconstrucción se basa en la reflexión e interpelación crítica.

Con relación a la última afirmación, *“Las historias de las víctimas y/o sobrevivientes del conflicto armado interno aportan en la construcción de la vida democrática”*, se encontró una aprobación del 80,85 %: el 40,42 % de los encuestados manifestó estar de acuerdo y el 40,42 % totalmente de acuerdo. Por otro lado, el 10,63 % de los participantes manifestó estar en total desacuerdo y el 8,51 % en desacuerdo. Esta afirmación buscó develar la forma en la que las narrativas de las víctimas contribuyen a la reconstrucción del tejido social sobre el cual se soporta la vida democrática.

La segunda pregunta de este acápite indagó sobre los actores que, de acuerdo con los maestros, maestras y orientadores, deben participar en ejercicios pedagógicos sobre la construcción de la memoria del pasado reciente. Como resultado, los participantes coincidieron en señalar que víctimas, actores armados, niños,

niñas, adolescentes y demás miembros de la sociedad deben participar en dicho proceso. Asimismo, al preguntar acerca de otros actores de la sociedad que no estaban enunciados en las opciones de respuesta, se mencionaron gobernantes, organizaciones sociales y campesinas, comunidad LGTBIQ, afrodescendientes, indígenas, mujeres y medio ambiente, entre otros.

Acápite F. Memoria histórica y emociones

Con la primera pregunta de este acápite se indagó sobre los temas que contribuyen a la sensibilización por la paz en escenarios educativos. Dentro de las opciones presentadas, los participantes coincidieron en temas como el valor de la reconciliación para la construcción de paz, el impacto del conflicto armado en las comunidades campesinas y los vejámenes de la guerra en niños, niñas, jóvenes y adolescentes. Además, los docentes consideraron que era importante estudiar el impacto del conflicto armado interno en la comunidad LGTBIQ y en las mujeres, así como las implicaciones sociales, políticas y culturales relacionadas con el desplazamiento de comunidades afrodescendientes e indígenas.

La segunda pregunta estuvo orientada a indagar si las instituciones educativas, donde trabajan los docentes y directivos que participaron, abordan aspectos relacionados con la empatía y la solidaridad frente al conflicto armado. El 51,06 % consideró que, en sus escuelas, *la cultura de la empatía aporta en el restablecimiento de derechos de las personas vulneradas*. El 14,89 % aseguró que *la indignación de la sociedad genera resistencia frente a hechos de violencia armada*. El 14,89 % indicó que *es necesario sensibilizar a los niños y niñas acerca del impacto del conflicto armado interno en los recursos naturales*. El 10,63 % apoyó la idea de que *la solidaridad fortalece la comprensión del impacto del conflicto armado en el país*. El 8,51 % restante estuvo de acuerdo con que *el miedo impide que los docentes hablen sobre el conflicto armado interno en las aulas*.

Ahora bien, respecto a las justificaciones que dieron los maestros, maestras y orientadores al anterior interrogante, se encuentran cuatro respuestas recurrentes:

- *El lugar de la educación en la construcción de una cultura de la empatía*: los participantes consideran que los ejercicios pedagógicos procuran la consolidación de una cultura de la empatía, teniendo en cuenta que “siempre será importante educar, para que nos pongamos en los zapatos del otro, con el fin de fortalecer la empatía” (M. 18). Por tanto, la escuela se consolida como un escenario en el que la empatía se puede promover por medio de iniciativas estéticas y artísticas, que contribuyen a los procesos de reparación simbólica y construcción de la memoria del pasado reciente.
- *El reconocimiento de las diferencias*: se vincula con el reconocimiento de los otros como sujetos de derecho. Al respecto, los maestros, maestras y orientadores destacan la importancia de ejercicios de reconocimiento del lugar y

del dolor del otro, lo cual permite fortalecer las expresiones de empatía entre los estudiantes. En palabras de uno de los participantes, “la empatía es un proceso del reconocimiento de los otros y las otras como similares, como partícipes y protagonistas, no un solo yo como único” (M. 40).

- *Los ejercicios de sensibilización*: tienen que ver con los ejercicios que adelantan los maestros, maestras y orientadores en el aula, teniendo en cuenta que “la sensibilización es un paso importante hacia la comprensión del conflicto y la generación de una cultura de la empatía” (M. 37). Asimismo, la indignación promueve ejercicios estéticos y artísticos, los cuales contribuyen al fortalecimiento de la empatía y posibilitan procesos de justicia y reparación simbólica.
- *El respeto y el restablecimiento de derechos*: contempla esta idea para quienes han sido afectados por el conflicto armado. Con relación a esto, se parte de la consolidación de escenarios que, por medio de la empatía, posibiliten una movilización de la sociedad hacia garantías de no repetición, justicia social y cultura de paz. Además, es importante llevar a cabo reflexiones en torno a los derechos humanos y “ayudar a que se construya una sociedad donde los derechos de las víctimas se respeten” (M. 8).

Con la tercera pregunta de este acápite se buscó dar cuenta del nivel de percepción de los participantes frente a tres afirmaciones relacionadas con la ejecución de propuestas didácticas en la cultura de la empatía y los procesos de reconciliación y reparación simbólica. Para tal fin, se implementó la escala de valoración que se muestra a continuación:

TD: Totalmente en desacuerdo

ED: En desacuerdo

DA: De acuerdo

TA: Totalmente de acuerdo

Frente a la primera afirmación, “*Fomentar la cultura de la empatía en las instituciones educativas aporta en los procesos de reconciliación*”, se encuentra que el 61,70 % de los participantes está totalmente de acuerdo y el 25,53 % de acuerdo. Por otra parte, el 10,63 % están totalmente en desacuerdo y el 2,12 % en desacuerdo.

Con relación a la segunda afirmación, “*Desarrollar actividades extracurriculares en temas de memoria histórica, reconciliación y reparación simbólica permite sensibilizar a la comunidad educativa frente a los impactos del conflicto armado interno*”, solo el 17,02 % de los participantes estuvo en desacuerdo y el 12,76 % totalmente en desacuerdo. Por el contrario, el 70,22 % de los maestros, maestras y orientadores consideró pertinente la puesta en marcha de ejercicios fuera del aula que contri-

buyan a la sensibilización de la comunidad educativa frente a los impactos del conflicto armado.

En cuanto a la última afirmación, *“Implementar estrategias didácticas acerca de los daños del conflicto armado interno en el tejido social sensibiliza sobre la importancia de la memoria histórica y la reconciliación”*, el 82,97 % de los participantes está de acuerdo con implementar y acompañar este tipo de estrategias en los escenarios educativos. En contraste, solo el 14,89 % indicó estar en total desacuerdo y el 2,12 % en desacuerdo.

La cuarta pregunta se centró en reconocer las emociones de los maestros, maestras y orientadores ante situaciones de conflicto armado. En el primer literal, se indagó sobre aquello que sienten los docentes cuando *se habla del conflicto armado interno*. A partir de las respuestas obtenidas, se encontró que la indignación es la emoción predominante. Por ejemplo, la indignación tiene que ver con la impotencia de no contar con *“herramientas que permitan contrarrestar la situación”* (M. 12). Es importante señalar que la indignación se sustenta en las injusticias que existen en el país, la indiferencia de la sociedad y la falta de empatía con los territorios que han sido gravemente afectados por el conflicto armado.

La solidaridad es otra de las emociones recurrentes en las respuestas de los participantes, ya que esta se centra en el papel y el lugar de las víctimas en el marco del conflicto armado. Es importante indicar que la solidaridad está enunciada desde el agenciamiento que tienen los maestros en relación con la formación de sujetos conscientes de su contexto. En palabras de uno de los participantes, *“siento solidaridad debido a que mi labor como docente contribuye a la formación de ciudadanos más críticos y empáticos con las víctimas del conflicto armado, intentando promover así la memoria histórica, la reparación simbólica y la reconciliación”* (M. 47). Cabe resaltar que la solidaridad apareció, en la mayoría de los casos, en respuestas que incluían la indignación. En ese sentido, se puede afirmar que la solidaridad surge como consecuencia de la indignación y, por tanto, empodera a los maestros.

Adicionalmente, en las respuestas de los participantes se evidenció que la esperanza y la empatía se consideran elementos que contribuyen a la solidaridad. Por consiguiente, estos sentires se convierten en deseos de aportar, desde acciones concretas del quehacer docente, al mejoramiento de las situaciones violentas. De acuerdo con uno de los maestros, *“[siento] mucha esperanza para contribuir al cambio de esa realidad tan dolorosa”* (M. 21).

Por otra parte, en las respuestas de los participantes se mencionó de manera recurrente la vergüenza. Este sentir se vinculó con las pocas acciones que se han realizado para mejorar las condiciones de violencia en el país. En palabras de uno de los docentes, *“[siento] vergüenza porque no se ha trabajado lo suficiente para solucionar problemáticas que generan violencia y garantías de derechos fundamentales”* (M. 15).

Finalmente, la tristeza, el dolor y la ira se presentaron como emociones íntimamente relacionadas, pero en menor proporción que las enunciadas previamente. Estas emociones se sustentaron en la complejidad del conflicto armado en Colombia y en el reconocimiento de las difíciles situaciones que han vivido las víctimas de este. En palabras de uno de los docentes, “[siento] tristeza, porque ha sido mucho lo que se ha perdido en ese conflicto de tantos años” (M. 35).

En el segundo literal se indagó sobre las emociones de los docentes y directivos cuando *se enteran del número de estudiantes víctimas del conflicto armado interno que se encuentran en su IED*. Al respecto, la emoción predominante fue la solidaridad, comprendida desde la posibilidad que tienen los maestros de contribuir al mejoramiento de las condiciones de vida de los estudiantes. Este sentir se vinculó con el deseo de acoger a las personas que han vivido hechos violentos en el marco del conflicto armado y no incurrir en hechos de revictimización. En palabras de uno de los participantes, “[siento] solidaridad, mi labor como docente debe contribuir a la formación de estudiantes más críticos y reflexivos, y aún más con estudiantes víctimas del conflicto armado, con el fin de contribuir a la generación de una memoria histórica, a la sensibilización respecto al perdón [...]” (M. 47).

Asimismo, se menciona el amor, entendido como “una oportunidad para que el espacio educativo geste otras historias que le den herramientas (a los estudiantes) para salir adelante pese a su historia” (M. 41). Por consiguiente, esta emoción se constituye en otro elemento que motiva a los docentes a crear mejores condiciones para los estudiantes víctimas del conflicto armado y que integra a toda la comunidad educativa en procesos de comprensión de los hechos violentos y la reparación simbólica. Según uno de los participantes, “[siento] amor y solidaridad, ellos están más próximos a mí y a mi comunidad, podríamos aportar en su beneficio de forma más directa” (M. 3).

Otro de los sentires que se evidenció en las respuestas tiene que ver con la incertidumbre, impacto o impotencia que los maestros, maestras y orientadores pueden experimentar. Al respecto, uno de los participantes afirma que “uno nunca se imagina qué tan cerca tiene el conflicto hasta que escucha los relatos de los estudiantes que llegan de diferentes municipios” (M. 21). Por tanto, surgen preocupaciones acerca de cómo “aportar más o de mejor forma” (M. 34).

En últimas, aparecen en menor medida emociones como la tristeza y el dolor. Estas se sustentan en el poco conocimiento que tienen las instituciones frente a la experiencia de los estudiantes en el marco del conflicto armado y la consecuente ausencia de iniciativas para su abordaje. En palabras de un maestro, “[siento] tristeza de cómo en muchas escuelas se conocen las cifras, pero nunca se hace nada, la víctima es revictimizada a ser un dato numérico” (M. 33).

En el tercer literal, se indagó sobre las emociones percibidas cuando *un estudiante habla de su experiencia en el marco del conflicto armado interno*. La emoción

que tuvo mayor predominancia fue la solidaridad, por cuanto los participantes reconocen las posibilidades de acompañamiento que pueden desarrollar con los estudiantes. En palabras de uno de los docentes, “[siento] solidaridad, porque mis esfuerzos deben orientarse a acompañarlo en su proceso de formación” (M. 8). Asimismo, esta emoción se vinculó con la empatía, teniendo en cuenta que ambas emociones requieren procesos de reflexión y reconocimiento de las experiencias de las personas víctimas del conflicto armado.

Adicionalmente, se encuentra la indignación como emoción generada por hechos violentos que han tenido que vivir niños, niñas y jóvenes en el marco del conflicto armado. Al respecto, uno de los maestros afirma que siente “indignación por la cosa que ha tenido que atravesar (un estudiante víctima) en un país como Colombia, pero, además, un profundo respeto por la lucha y la sobrevivencia que viene consolidando” (M. 23).

Finalmente, el miedo se posiciona como otra de las emociones predominantes ante la posibilidad de ser estigmatizado o rechazado en el contexto escolar por ser víctima del conflicto armado. Los maestros, maestras y orientadores hicieron referencia a esta emoción, indicando que el miedo que sienten los estudiantes víctimas lleva a que oculten su historia como un mecanismo de protección. En palabras de uno de los participantes, “muchas veces se callan por temor y muchas veces por sentirse estigmatizados” (M. 9).

En el último literal se indagó sobre las emociones generadas cuando *los estudiantes se muestran comprensivos y solidarios ante la experiencia de otros en medio del conflicto armado interno*. Al respecto, se evidenció que todas las emociones expresadas por los participantes tendieron a considerar que este sería un escenario óptimo para la sociedad. De este modo, las emociones que tuvieron mayor predominancia fueron el amor y la solidaridad, ya que permitirían que las víctimas se sintieran acogidas en los escenarios educativos. De acuerdo con la respuesta de uno de los participantes, “[siento] amor al evidenciar que es posible generar empatía frente a lo que sucede alrededor y que nos toca directa o indirectamente” (M. 46).

De estos sentires se deriva la emoción de la esperanza, que también se mencionó de manera recurrente en las respuestas de los participantes. La esperanza se percibió como el deseo de la comunidad educativa de promover procesos de reparación y transformación del contexto. Esta emoción se sustentó en el orgullo que sienten los maestros, maestras y orientadores al lograr que sus estudiantes se muestren comprensivos y solidarios frente a experiencias de personas víctimas del conflicto armado. Según uno de los participantes, “[siento] esperanza, porque existe la voluntad de cambio, de entender y comprender la experiencia del otro, por lo cual existe la posibilidad de construcción de un camino hacia la paz” (M. 31).

Acápite G. Reparación simbólica y reconciliación

En este acápite se buscó reconocer los procesos de reparación simbólica y reconciliación adelantados en escenarios educativos. En primera instancia, se indagó si en las instituciones educativas *existe una preocupación por reconocer que existen víctimas del conflicto armado interno*. El 59,57 % de las respuestas fueron afirmativas y el 40,43 %, negativas. Entre las justificaciones se encontró que algunas instituciones no tienen esta preocupación porque “se da prelación a otros temas de índole académico” (M. 21) o “no hay interés frente a los temas de conflicto armado” (M. 23).

Además, algunos participantes indicaron que estas preocupaciones se manifiestan en el ámbito institucional, ya que se han puesto en marcha proyectos o iniciativas que tienen en cuenta a los estudiantes víctimas del conflicto armado. Al respecto, uno de los docentes señaló que “la institución cuenta con el programa *Volver a la escuela* [que] es un programa de inclusión, en el cual un porcentaje alto de su población vienen del conflicto armado [...]” (M. 14). De igual manera, se resaltó la labor desarrollada por los departamentos de Orientación y Psicología, cuyo propósito es acompañar, de forma profesional, la experiencia de los estudiantes víctimas del conflicto armado.

Finalmente, se evidenció que los maestros del área de ciencias sociales o humanas son quienes manifiestan, en mayor medida, la preocupación por reconocer que existen víctimas del conflicto armado en las instituciones educativas. En algunos casos, la preocupación surge de manera particular en docentes que, a partir de su actuar pedagógico, desarrollan ejercicios para el abordaje de temas como la violencia, la reparación simbólica y la reconciliación en las aulas. En palabras de uno de los participantes, “en el discurso institucional no se ha manifestado esa preocupación, tal vez existe en el aula y en prácticas de diferentes compañeros maestros, pero son esfuerzos individuales” (M. 9).

En segunda instancia, se indagó si *se realizan ejercicios de reparación simbólica y/o reconciliación con niños y niñas*. El 57,47 % de las respuestas fueron negativas y el 42,55 %, afirmativas. Al preguntar por las justificaciones de dichas respuestas, se encontró que, a partir de la experiencia en las instituciones, no existen espacios o actividades orientados a realizar ejercicios de reparación simbólica y reconciliación con niños y niñas. A propósito de esto, uno de los participantes afirmó que “no se dan los espacios, nos quedamos en lo académico, no creemos que esa parte se debe tener en cuenta. No le destinamos el tiempo necesario” (M. 28).

En contraste con lo anterior, algunos maestros, maestras y orientadores afirmaron que en sus instituciones se desarrollan procesos de este tipo, los cuales son liderados por entidades externas. En algunas respuestas se mencionaron procesos como Proyecto Hermes, Cámara y Comercio, y ejercicios implementados por Redepaz. En esta misma línea, se hizo referencia a los contenidos desarrollados en el marco de la Cátedra de la Paz, la cual debe ser implementada en todas las instituciones educativas.

Por último, a partir de las respuestas de los participantes, se encontró que, en algunas de las instituciones, se desarrollan actividades internas por parte de los docentes, entre las que se incluyen murales, puestas en escena y ejercicios artísticos y culturales. Cabe resaltar que se evidenciaron ejercicios desarrollados como propuestas individuales de algunos maestros. De acuerdo con uno de los participantes, “se desarrollan algunos ejercicios de reparación, posibilitando a los estudiantes expresar las emociones frente a los sucesos que lo vulneran” (M. 23).

En última instancia, se indagó sobre *la realización de ejercicios de reparación simbólica y/o reconciliación con directivos, coordinadores, padres y otros miembros de la comunidad educativa*. A partir de las respuestas de los docentes, se evidenció que este tipo de ejercicios no involucran a otros miembros de la comunidad educativa, como directivos y padres de familia, entre otros, pues “la mayor parte de los procesos sobre este ítem se realizan, por ahora, con estudiantes” (M. 4). Con base en esto, los participantes develan la necesidad de crear “espacios que contribuyan a realizar ejercicios de reparación simbólica y reconciliación con directivos, coordinadores, padres de familia y otros miembros de la institución” (M. 47).

Por su parte, otros maestros, maestras y orientadores indicaron que en sus instituciones educativas se han desarrollado ejercicios con el Programa Hermes, charlas dirigidas por el Centro Nacional de Memoria Histórica, así como jornadas de perdón y reconciliación. Estas iniciativas se han llevado a cabo con otros integrantes de la comunidad educativa, de manera que se ha contado con una participación más amplia.

Con la última pregunta del instrumento se indagó sobre la disposición que tienen los maestros, maestras y orientadores para poner en marcha acciones pedagógicas orientadas a promover procesos de reparación simbólica o reconciliación. Al respecto, la mayoría de los participantes indicaron que están dispuestos a desarrollar este tipo de iniciativas porque reconocen la potencialidad de estos procesos.

Dentro de las justificaciones que dieron los docentes al interrogante planteado anteriormente, se encontró la importancia que adquiere pensar la paz en los escenarios educativos, teniendo en cuenta aspectos propios de la memoria histórica. Asimismo, se destacaron los intereses de los participantes en temas relacionados con la construcción de paz, considerando los ejercicios pedagógicos que pueden contribuir a la sensibilización de los estudiantes y a la formación de sujetos críticos y conscientes del contexto que habitan. Por último, cabe resaltar el lugar que ocupan las víctimas y sus relatos en los ejercicios de comprensión del conflicto armado en Colombia, como elementos clave para la reconstrucción del tejido social y comunitario.

CAPÍTULO 6
Usos metodológicos de las
narrativas estético-comunicativas
en la pedagogía de la memoria del
pasado reciente



Usos metodológicos de las narrativas estético-comunicativas en la pedagogía de la memoria del pasado reciente

Marieta Quintero Mejía*

En el marco del conflicto armado se han reportado afectaciones a los contextos escolares, los cuales no solo han ocasionado daños en la infraestructura: también han expuesto a niños y niñas al reclutamiento, minas antipersonales, violencia sexual y diversas violaciones a sus derechos. Por su parte, los maestros han recibido amenazas, lo que ha incidido en su desplazamiento, traslados e, incluso, renuncia a su oficio como educadores. La zozobra e incertidumbre provocada por los hostigamientos, la presencia de distintos actores armados y las emociones hostiles (miedo, indignación e ira, entre otras) han generado rupturas en los vínculos afectivos, traumas y la fractura del tejido comunitario.

Los anteriores hallazgos llevaron a miembros del grupo de investigación Moralia, con el apoyo financiero de la Oficina de Investigaciones (anteriormente Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico) de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas¹, a comprender en las tramas narrativas de maestros de

* Doctora en Ciencias Sociales. Docente del Doctorado Interinstitucional en Educación y coordinadora de la Maestría en Educación para la Paz de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Codirectora del grupo de investigación Moralia (Categoría A de Colciencias).

1 Proyecto titulado "Pedagogías de la memoria para la reparación simbólica en IED receptoras de estudiantes víctimas del conflicto armado: narrativas y alfabetización multimodal crítica" (código: 4-160-602-19, 2020).

instituciones receptoras de estudiantes víctimas del conflicto armado los saberes y prácticas orientadas a la memoria del pasado reciente, la reparación simbólica y la reconciliación en la escuela.

Para esto, se retoman los hallazgos de la investigación “Escuelas que narran y resignifican la memoria”, desarrollada entre el 2019 y el 2020 por el grupo de investigación Moralia con el apoyo de la Secretaría de Educación Distrital. Allí se encontraron 68.518 estudiantes víctimas del conflicto armado, de los cuales 1518 presentan alguna discapacidad y 2583 pertenecen a algún grupo étnico. Estos datos se encontraron al hacer el cruce entre el registro del Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT) y el Registro Único de Víctimas (RUV).

En este estudio participaron 51 maestros de las instituciones identificadas como receptoras de niños y niñas víctimas del conflicto. El proceso investigativo se realizó a partir de un diplomado, que se desarrolló en 13 sesiones durante 5 meses y se centró en contenidos propios de la pedagogía de la memoria del pasado reciente y en la cocreación permanente de piezas estético-creativas.

En esta investigación se adoptó el enfoque cualitativo, el cual permite, a partir de las voces de los maestros, evidenciar afectaciones del conflicto armado en el contexto escolar, así como modos de resistencias en la praxis pedagógica que contribuyen a la no repetición. Dado el lugar privilegiado que tienen las voces de los maestros, se adoptaron los presupuestos de la narrativa, que fueron el testimonio desde la educación en el campo investigativo de la pedagogía de la memoria del pasado reciente.

¿Por qué la narrativa como propuesta metodológica?

Para Bajtín (1982), el lenguaje está anclado a la experiencia de vida y a prácticas discursivas. En otras palabras, la experiencia humana se expresa en enunciados con los cuales las personas comunican a través de narrativas sus costumbres, valores y tradiciones, entre otros. Asimismo, en estas prácticas discursivas se encuentran cadenas de comunicación que hacen parte del legado cultural, en cuyos enunciados están presentes ecos y voces del pasado, a partir de los cuales se otorgan sentidos y significados a fenómenos sociales, y se rechazan o se aceptan determinados valores.

Estas cadenas comunicativas dan lugar al establecimiento de géneros discursivos presentes de manera particular en cada sociedad, atendiendo a costumbres y prácticas sociales. En ese sentido, Bajtín señala que cada sociedad hace uso de unos géneros discursivos, cuyos enunciados, relativamente estables, exponen en narrativas las prácticas vinculadas con tradiciones de orden ético y político.

En esta investigación, las narrativas permitieron identificar experiencias vividas de los maestros en el marco del conflicto armado, en las cuales las huellas y estructuras simbólicas asociadas con acontecimientos, temporalidades, espacialidades y vínculos afectivos evidenciaron la subjetividad política en el oficio del

maestro. Estas narrativas, de carácter autobiográfico, en su mayoría, revelaron los modos de organización, reproducción y circulación de saberes y prácticas del oficio del maestro precarizadas ante riesgos y situaciones de crueldad y daño en los territorios en donde transcurre su quehacer.

Asimismo, la rememoración presente en las narrativas de los maestros evocó el reconocimiento del otro. En ese sentido, la alteridad y la otredad mostraron que la memoria del pasado reciente no es de carácter individual. Se trata de una narrativa polifónica en la que la pluralidad de voces denuncia lo vivido, exige el restablecimiento de derechos, demanda garantías para la convivencia en la vida escolar y, especialmente, incita tanto a la comunidad educativa como a la sociedad a realizar acciones políticas y morales que lleven a que la experiencia y el sufrimiento provocados por confrontaciones armadas no queden en el olvido, de modo que no se repitan estos hechos.

De esta manera, la narrativa no solo permitió comprender los daños y las crueldades, sino que también promovió la emancipación y el pensamiento crítico orientado a la verdad, la justicia, la reparación y la no repetición. En ese sentido, el valor de la narrativa fue metodológico y se orientó a lo ético y lo político, por cuanto se concibió que las narrativas:

- Evitan los olvidos impuestos. En todo relato de la memoria del pasado reciente, los acontecimientos de dolor y daño son objeto de reflexión, crítica y búsqueda de transformación.
- Rompen con relatos hegemónicos, en los cuales se impone la supremacía de un grupo o poder sobre otro, excluyendo y suprimiendo voces plurales y diferenciadas que, en su mayoría, corresponden a las voces de las víctimas.
- Movilizan la reflexión y la autocrítica en la sociedad, señalando que no debió suceder y que los sufrimientos son inmerecidos.
- Promueven juicios evaluativos y reflexivos acerca de los daños ocasionados.
- Hacen ruptura con relatos que justifican y normalizan los sufrimientos inmerecidos por pertenecer a una etnia o un grupo social determinado.
- Develan que, ante la perplejidad de los daños ocasionados en el marco de una guerra, los sujetos quedan enmudecidos y lo inenarrable se convierte en expresión del dolor y en un modo de reproducción del daño. Por tanto, narrar lo inenarrable provoca verdades incómodas, lo cual invita a romper con silencios cómplices.
- En la esfera de lo público, demanda por la verdad, la justicia y los derechos.
- Promueven la conciencia reflexiva presente en las narrativas de acontecimientos violentos o hechos traumáticos, demandan el esclarecimiento y exi-

gen resistencias frente a esas fuerzas de dominación con el fin de evitar la repetición, la revictimización y el olvido.

Evocadores de memorias narradas

La memoria está vinculada con recuerdos que hacen posible la reconstrucción de aquellas experiencias de daño que, por su naturaleza, son complejas, plurales y diferenciadas. Estas reelaboraciones (recuerdos) no están ancladas a un pasado que ocurrió; por el contrario, la rememoración permite que el pasado aún siga presente. Se trata de una memoria que manifiesta injusticias del pasado, luchas y acontecimientos, entre otros, y evita el olvido porque reinterpreta el pasado en el presente con una mirada política, jurídica y moral. En otras palabras, la memoria cuestiona ¿qué pasó?, ¿por qué pasó? y ¿qué hizo posible que pasara?, entre otros interrogantes.

Las memorias narradas no son de carácter individual y, aunque sean narradas por un sujeto, existe una polifonía discursiva en la memoria. Según Jelin (2002) y Ricoeur (1999), no se recuerda individualmente, sino con ayuda de los recuerdos del otro; además, los recuerdos se toman de relatos contados por otros.

A partir de lo anteriormente expuesto, en la presente investigación se propuso, junto con maestros de instituciones educativas distritales receptoras de estudiantes víctimas del conflicto armado interno, motivar el recuerdo de memorias narradas.

Sensibilización y reflexión en memorias narradas

En relación con los contenidos abordados en el diplomado, se invitó a reflexionar acerca de la memoria del pasado reciente con las temáticas que se presentan a continuación (tabla 4).

Cocreación

Se propuso abordar pedagogías de la memoria y la verdad, a partir de la cocreación para reconocer saberes y prácticas en el aula escolar, así como propender por una polifonía narrativa en la cual la diversidad y la diferencia primen en procesos de reparación simbólica y no repetición.

Las narrativas en su carácter testimonial, las historias de vida y los relatos de los maestros dieron lugar a la cocreación de las cuatro propuestas pedagógicas implementadas en este proyecto. La narrativa permitió dar cuenta de la subjetividad política, así como propender por la autorreflexión y emisión de juicios reflexivos acerca de: 1) el pasado en el presente; 2) resistencias ante silencios; 3) puesta en circulación de verdades incómodas, entre otros. La cocreación aportó en la autoformación de los maestros, en el diseño y construcción de estrategias pedagógicas en el aula.

Tabla 4. Temas abordados en el marco del diplomado

Reflexión	Descripción
¿Por qué una pedagogía de la memoria en la escuela?	Se refiere al análisis de los hitos del conflicto armado en Colombia y su impacto en la escuela. Se convocó a la reflexión de nociones como la memoria del pasado reciente, el deber de la memoria, la memoria retrospectiva y la memoria colectiva. Estas reflexiones estuvieron acompañadas por el estudio de la pedagogía de la memoria en países que han vivido el daño de la crueldad.
Memoria en la escuela	Se realizó un recorrido por las diversas repercusiones de la guerra en contextos escolares en países afectados por conflictos armados. La escuela se reconoció como víctima del conflicto armado y como espacio de resistencias y prácticas de cuidado por parte de maestros y maestras.
Saberes y prácticas de maestros y maestras para la construcción de paz	Se promovió la comprensión del lugar de la reparación simbólica en la escuela. Se dieron a conocer y a analizar iniciativas de reparación simbólica en el ámbito escolar a nivel nacional e internacional.
El deber de la memoria del pasado reciente: una apuesta pedagógica	Se dieron a conocer los argumentos que han llevado a proponer el deber de la memoria, el cual surgió ante la demanda de las víctimas o sobrevivientes por hacer justicia y la no repetición.
Memoria del pasado reciente y narraciones: los lugares de la memoria en la escuela	Se estudió la relación entre narrativa y experiencia humana. La narrativa contribuye a la reflexión y su ingreso en la esfera de lo público rompe silencios cómplices y silencios obligados. De este modo, la narrativa en sus dimensiones éticas y políticas dio lugar a juicios reflexivos, morales y políticos.
Emociones en memorias narradas del pasado reciente en la escuela	Se deliberó acerca del lugar de las emociones en las memorias de las víctimas, las cuales revelan el desarrollo de la crueldad y activan una ética de la escucha y la resistencia frente a los daños cometidos. Asimismo, se analizaron tramas narrativas del odio, la repugnancia y el asco, orientadas a devaluar la búsqueda de paz y reproducir menosprecio y hostilidades. Estos discursos de odio estuvieron junto con retóricas y poéticas de paz.

Fuente: elaboración propia.

A continuación, se presentan las cuatro propuestas de cocreación, y se seleccionan para su análisis algunas narrativas, atendiendo a criterios de saturación en las temáticas:

- *Cocreación 1: historias de vida*

Con este taller se buscó reconstruir la memoria del pasado en el presente y visualizar escenarios de futuros posibles. Se propuso a los maestros rememorar experiencias políticas acaecidas en distintos momentos de su

vida. Se partió de la infancia, pasando por la formación como licenciado, hasta llegar a su oficio como maestro.

Durante el taller se solicitó a los maestros que compartieran una fotografía de los objetos que rememoraban su infancia. Posteriormente, se invitó a seleccionar y socializar sus sentires en relación con un objeto vinculado con su proceso de formación profesional. Finalmente, se convocó a narrar objetos de la memoria relacionados con su quehacer docente. Para cada etapa de la vida se solicitó comunicar los sentires junto con las situaciones políticas de la época. Las preguntas que se plantearon a los maestros en relación con la memoria fueron las siguientes: ¿por qué seleccionó estos objetos?, ¿qué acontecimientos y emociones evocan estos objetos? y ¿qué ocurría en el país en aquella época?

Algunos maestros identificaron como objeto evocador de su niñez juegos infantiles, actos o rituales religiosos como el bautismo y la primera comunión, y elementos relacionados con vínculos filiales. En relación con los acontecimientos de memoria, predominaron los recuerdos asociados con asesinatos de políticos como Rodrigo Lara Bonilla, Luis Carlos Galán y Álvaro Gómez, así como al líder de opinión Jaime Garzón. Estas narrativas estuvieron acompañadas por las dinámicas del narcotráfico como la activación de carros bomba. Además, los maestros mencionaron hechos jurídicos como el Proceso 8000. En ese sentido, la memoria de los maestros hace parte de la década de los ochenta y está marcada por hechos atroces ante la inminencia de la extradición y la toma del Palacio de Justicia en 1986.

En este periodo, el Gobierno de Belisario Betancur (1982-1986) propuso mesas de diálogo con diversos grupos armados. Se destacó la propuesta de paz con el M-19, la cual planteó importantes retos jurídicos; sin embargo, los asesinatos, secuestros, homicidios y la toma del Palacio de Justicia debilitaron, paulatinamente, los diálogos de paz. El país quedó inmerso en una crisis por la muerte de cuatro líderes políticos y el genocidio de los miembros de la Unión Patriótica (UP), partido político fundado en 1985 como parte de los Acuerdos de la Uribe (1982).

En relación con los objetos de memoria en el proceso de formación como maestros, se encontraron libros, fotografías con compañeros de estudio, materiales de la práctica docente y de salidas pedagógicas, y el título de grado como licenciados. Las narrativas que acompañaron este proceso de formación coincidieron con el impacto causado por el genocidio de la UP, cuyas acciones continuaron hasta los noventa. También narraron la perplejidad causada por los falsos positivos y el escándalo de Interbolsa. El secuestro a líderes políticos y masacres como la de Bojayá se convirtieron en los hechos destacados durante este periodo.

Otros maestros narraron que su proceso de formación fue paralelo a los hechos de crueldad del paramilitarismo, cuyas acciones llevaron a la estigmatización de los movimientos sociales y a la muerte de líderes sociales. En efecto, en este periodo se creó el marco jurídico para la desmovilización, que dio lugar a la Ley de Justicia y Paz (Ley 975 de 2005). Frente a esta legislación, los maestros mencionaron en su narrativa la ausencia de ejercicios de memoria, pues el país no logró conocer qué pasó, cómo pasó y qué hizo posible que pasara. Paralelamente, los maestros indicaron que con este marco jurídico no se dieron garantías judiciales a las víctimas.

Finalmente, los libros fueron los objetos de memoria del quehacer docente. Estos se asociaron, principalmente, con el trabajo en semilleros de investigación y la práctica docente. También se encontraron imágenes asociadas con lazos de amistad en el trabajo y con expresiones simbólicas relacionadas con los derechos humanos. En esta etapa de la vida predominó la narrativa de la esperanza, que indica que, ante años continuos de vulneraciones de derechos, se impusieron las luchas por la búsqueda de paz. Al respecto, uno de los participantes afirmó lo siguiente: “hemos vivido décadas de terrorismo de estado [...] [estamos] en una permanente lucha por la construcción de una sociedad mejor organizada donde quepamos todos” (DM, HV, 5). Dentro de sus relatos, algunos maestros se refirieron a los diálogos de La Habana y a la firma del Acuerdo de Paz en el 2016. Estas narrativas de la guerra y la paz estuvieron acompañadas por objetos que representaban cuerpos dóciles como resultado del COVID-19.

- *Cocreación 2: objetos reparadores de la memoria*

Durante el taller, se les entregaron a los participantes del diplomado cinco narrativas de maestros afectados por el conflicto armado, las cuales estaban acompañadas por un objeto evocador. A continuación, se presentan los objetos evocadores de dichas narrativas.

- * Narrativa 1: maestro de Chaparral, Tolima.

Objeto evocador: botas por la paz (2017).

- * Narrativas 2: maestra de Chaparral, Tolima.

Objeto evocador: fotografías de *Los silencios*, de Juan Manuel Echavarría (2010).

- * Narrativa 3: maestro de Icononzo, Tolima.

Objeto evocador: caja de cartón cerrada, doblada y rasgada.

- * Narrativa 4: maestra de Icononzo, Tolima.

Objeto evocador: hojas desprendidas de un cuaderno junto con un lápiz.

* Narrativa 5: maestra de Icononzo, Tolima.

Objeto evocador: fotografías de hojas y piedras caídas que sugieren destrucción.

Se les solicitó a los maestros identificar el acontecimiento o hecho, expresar las emociones evocadas en la narrativa, proponer un símbolo u objeto reparador que quisiera enviar al maestro creador de la narrativa, y acompañar el símbolo u objeto reparador con un mensaje en una postal.

Para la narrativa 1, el maestro envió una postal centrada en la emoción del amor por la docencia y la dignificación del ejercicio docente. Esta práctica docente busca, además de la formación en conocimientos, el fortalecimiento de capacidades o de agenciamiento ante situaciones de dolor y daño. El mensaje de la postal dice: “Al leer tu narrativa no pude evitar imaginar aquellos niños corriendo por la montaña y cómo hacían de sus botas un elemento más del uniforme. En este objeto quise representar algunas de las sonrisas que te reconfortan y te motivaron a enseñar en Chaparral a pesar de la situación tan compleja que se vivía en el lugar. Decidí elaborar una maceta como símbolo de la semilla de conocimiento que cultivaste en los niños y que, así como esta planta irá creciendo, también lo harán los sueños de tus estudiantes, esos que no se rinden y que tienen unas ganas inmensas de salir adelante” (DM, OM, 10).

Para la narrativa 2, en la que el objeto evocador es la fotografía de un salón de clase cuyo tablero tiene las letras del abecedario en colores opacos, aún se percibe la fuerza de la educación. En el piso, las hojas caídas de los árboles son testigos de la desolación y el abandono. Ante esta expresión de vulneración del derecho a la educación y afectación de la vida de los niños y niñas, se impone la narrativa del cuidado de un maestro para sanar heridas y propender a la reparación simbólica. El mensaje de la postal dice: “Gracias profesora Flor porque sus lágrimas son el símbolo del amor, son el bálsamo que necesita su estudiante [...] para sanar las heridas y volver a mirar el mundo de colores” (DM, OM, 02).

En la narrativa 3, el maestro de Icononzo relata la situación de daño y dolor vivida por un niño ante la crueldad que padecieron sus padres por parte de grupos paramilitares. La situación es narrada por su abuelo a la maestra del niño. Uno de los maestros participantes adjuntó la imagen del objeto reparador “caja de emociones” a la postal. Su mensaje inició con la expresión “Aliviando el alma con amor” (DM, OM, 03). Luego, valoró la ética de la escucha del maestro de Icononzo ante el dolor padecido por la familia que sufrió el hostigamiento y le indicó a la maestra que la caja iba acompañada de un escrito porque consideraba que se debía hacer un ejercicio reflexivo

ante estas situaciones de crueldad. El mensaje dice: “Elegí la escritura como una herramienta de reparación ya que a través de ella podemos sacar afuera todo aquello que nos atormenta o no nos permite ser, así mismo, posibilita hacer un ejercicio reflexivo de la realidad. La caja está diseñada de tal manera que, en la parte de atrás (papel negro-duelo), la docente pueda escribir todo aquello que le genera dolor o le roba la paz, está atrás justamente para que todas aquellas emociones negativas con el paso del tiempo se queden atrás y se transformen en emociones positivas” (DM, OM, 03).

En la narrativa 4, una maestra expone la experiencia vivida en su trabajo al encontrar un cuerpo de un estudiante de primaria muerto con sevicia. Acompaña su relato con el dolor que expresaron algunos estudiantes y la situación de tensión vivida porque “Hasta aquí no viene ni la policía, ni la fiscalía. Cinco minutos después yo tenía hojas de papel y un lapicero redactando el acta, el texto que más dolor me ha causado: el acta de levantamiento de mi estudiante, ‘El mico’”. El maestro participante del diplomado escribió una postal a su compañera, en la cual la invitaba al ejercicio de la escritura como “un verdadero refugio que abre espacios a esa soledad que nos pudo dejar el miedo” (DM, OM, 01).

En la narrativa 5, una maestra rural describe que el único medio de transporte para llegar a la escuela es el caballo y que el recorrido dura una hora y media. Describe la normalización de la presencia de la guerrilla en la vida cotidiana y expresa los sentimientos de tristeza y rabia al encontrar numerosos impactos de bala en el techo y la ventana de la escuela. A pesar del panorama de terror y miedo, la maestra narra el entusiasmo y alegría con la que los niños y niñas asisten a la escuela. Para esta narrativa, que tiene como objeto evocador las hojas y piedras en la tierra, un maestro del diplomado escribió una postal titulada *Bromelia (planta)*. El mensaje dice: “Sembré una bromelia. Las bromelias pueden crecer sobre piedras y florecer en cualquier época del año. Y sembré una sola, es decir, que es única, como tu nombre en griego: Mónica, única, solo una. Eso basta para mí” (DM, OM, 15).

- *Cocreación 3: árbol de la memoria narrada*²

El taller inició con una invitación a los maestros del diplomado para conocer una nueva especie de árbol denominado *Memorialis Magister*, más conocido

2 Este taller fue diseñado por los estudiantes Andrés Camilo Rodríguez Celis y Jhon Sebastián Devia Sánchez, del pregrado de Lengua Castellana de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, con el apoyo académico de Nine Ballesteros, investigadora del grupo de investigación Moralia, quien participó como docente en el diplomado. Esta actividad se realizó durante el desarrollo del proyecto de investigación “Memorias en disputa: La escuela como espacio para la construcción del pasado reciente”, bajo la dirección de Marieta Quintero.

como el “árbol de la memoria narrada del pasado reciente”. Este árbol tiene *frutos*, o ejercicios de las memorias narradas acerca del pasado reciente; *follaje*, o la experiencia humana del educador; *ramas*, o los caminos recorridos, señal de deseo y compromiso; *tronco*, o el camino recorrido en el quehacer docente, y *raíces*, que permiten que el árbol se mantenga vigoroso y que se componen de prácticas, saberes, subjetividades y sociabilidad en el oficio docente.

Luego, se les solicitó a los maestros crear su propio árbol de la memoria, teniendo en cuenta las siguientes indicaciones: identifica las experiencias que en tu oficio como maestro están presentes en la *raíz* de tu memoria del pasado reciente; recorre la robustez del *tronco* de tu árbol y narra tu camino de búsqueda de memoria, justicia y verdad como maestro; narra una experiencia que haya permitido el crecimiento de tus *hojas*; las *semillas* dan sus frutos. El oficio del maestro se refiere a saberes, prácticas y metodologías que nutren el árbol para alcanzar una gran cosecha. ¿Qué semilla sembraste? ¿En dónde la sembraste? ¿Por qué? Es hora de recordar cuáles son los *frutos* recogidos. Las semillas que sembraron los maestros se relacionaron con proyectos pedagógicos, la confianza en sí mismo y los afectos. Estas siembras se acompañaron de historias de vida porque los maestros consideraron que narrar permite valorar las diferencias, conocer motivos y realizar un análisis más profundo para comprender.

Estas son algunas de las semillas sembradas: “con estudiantes inicié el proyecto como ‘botella al mar’. Este tenía como propósito reconstruir las historias de vida de los niños y las niñas, a partir de diversas formas narrativas” (DM, AM, 03); “La semilla que sembré fue la de creer que se puede salir adelante, que la educación es el camino y que pensar mejora nuestra calidad de vida” (DM, AM, 04); “La semilla que busca conectar motivos y efectos, la semilla que se pregunta por la empatía: ¿Qué harías tú si [...]?” (DM, AM, 12). En las propuestas de siembra de semillas para lograr una cosecha se destaca la invitación permanente a reflexionar, en particular a hacer uso de la capacidad de subjuntivación, es decir, de preguntarse ¿qué imaginaría? o ¿qué pasaría si? La estrategia del uso de relatos para subjetivizar se asocia con la exposición de creencias y deseos en los que se analiza una historia y se adopta un punto de vista para reconstruir un mundo.

Frente a la pregunta relacionada con el *tronco del árbol*, los maestros coincidieron en señalar que la memoria del pasado reciente se centra en la dignificación de las víctimas y, por tanto, exige darles su voz: “Darles voz a las víctimas, para que los jóvenes del colegio conozcan la verdad y sentir de las víctimas directas, y generar espacios de sensibilización para la No repetición” (DM, AM, 07).

Adicionalmente, un maestro señaló que, para indagar sobre los hechos del pasado reciente en contextos educativos, se apoya en la comprensión de textos literarios que exponen la violencia en Colombia: “El camino que he transitado para la búsqueda de la memoria, la reparación simbólica y la reconciliación tiene que ver con la indagación de los hechos del pasado reciente, con la investigación y lectura de la literatura para comprender todos los hechos atroces que enmarcaron la violencia en nuestro país” (DM, AM, 11).

Otro maestro indicó la importancia de adoptar un enfoque territorial en el aula, acompañado de historias de vida sobre múltiples realidades del territorio. Además, afirmó que no se puede perder de vista sensibilizar a los estudiantes a partir de imágenes, cifras e índices que revelan la magnitud del daño: “Traer a las aulas experiencias de diversos territorios, historias de vida detrás de grandes proyectos nacionales, afectaciones que el conflicto armado ha dejado en diversas comunidades, visibilizar, sensibilizar a mis estudiantes, hablar de las múltiples realidades del país tan ajenas todavía para muchos, ha logrado que la mirada de ellos sea más profunda, tengan una lectura más crítica de la historia contada, de las cifras y los índices que se presentan, de las imágenes, y logren hacer conexiones entre los intereses, las motivaciones, el fin de las cosas” (DM, AM, 12).

Las *hojas del árbol Memorialis Magíster*, en las que circulan la sabiduría y las virtudes, permitieron a los maestros narrar experiencias relacionadas con la memoria del pasado reciente. Un maestro indicó que los procesos comunitarios y populares le han permitido fortalecer la capacidad empática a partir de la sensibilidad y la promoción de la cultura del recuerdo. Al respecto, mencionó que su trabajo principal lo ha realizado con mujeres, jóvenes, niños y niñas: “En mi proceso de formación han tenido mucha relevancia los procesos comunitarios y populares” (DM, AM, 03).

En su mayoría, los maestros aseguraron que sus experiencias como maestros han estado vinculadas por más de quince años a temas de afectación por el conflicto armado. Asimismo, señalaron que su experiencia en esos territorios está cargada de un sentimiento de gratitud por el interés de los niños en continuar con sus procesos educativos, a pesar de que en los territorios no se cuenta con un tablero y sillas. Al respecto, agregaron que esta situación se vuelve más compleja cuando se experimenta una tensión que pone en riesgo la vida, ya que hay un rechazo a que los niños y niñas se eduquen: “Hace más de quince años trabajé en Planadas, Tolima. Con toda la adversidad de aquellas personas que les molesta que un pueblo se eduque: hacer material, construir un tablero, trabajar sentaditos en una piedra. No contábamos con salón de clase, ni pupitres. El agradecimiento de estos jóvenes [...] todavía me comunico con dos” (DH, AM, 05).

Los frutos que se recogen en el oficio del maestro se asocian con las semillas que se siembran, las cuales son numerosas, pues los maestros buscan generar conciencia social y transformación: “Es difícil rememorar un listado de frutos, ya que como docente siempre se trata de sembrar una pequeña semilla, bien sea de conocimiento o de conciencia social en cada estudiante” (DM, AM, 02).

En efecto, los frutos se conciben como el resultado de un proceso transformador y crítico que se logra a lo largo de los procesos formativos con los jóvenes. El logro de las transformaciones da lugar a lo que los maestros llaman los “frutos maduros”, como resultado de la trascendencia que logran los jóvenes después de su formación: “Los frutos maduros de este árbol son todos aquellos aprendizajes y experiencias que me han permitido conocer y construir vínculos con personas muy bellas y trabajadoras” (DM, AM, 03).

- *Cocreación 4: metamorfosis de la memoria*³

En este taller se adoptó la noción de metamorfosis para reflexionar acerca de cambios, afectaciones y resurgimientos en la vida de los sujetos en memorias narradas. El propósito fue que los maestros participantes del diplomado tuvieran su mirada sobre sí mismos, pero también que voltearan su mirada y atención sobre los otros. El punto de partida consistió en considerar que la memoria del pasado reciente está vinculada con acontecimientos, lugares, tiempos y emociones, entre otros.

Durante el taller, se invitó a los maestros a recorrer la metamorfosis de su memoria, específicamente aquella que ha transformado su vivencia del pasado reciente en su experiencia pedagógica para la reparación simbólica y la construcción de paz. Esta metamorfosis se desarrolló en las siguientes fases:

- * *Origen*: historias y experiencias con la memoria del pasado reciente que impulsan a trabajar por la memoria y reparaciones simbólicas en contextos escolares
- * *Crisálida*: iniciativas de memoria del pasado reciente implementadas a partir de experiencias vividas y del interrogante ¿cómo las memorias del pasado reciente movilizan nuestra acción pedagógica?

3 Este taller fue diseñado por los estudiantes Natalia Isabel Romero Ospina y Víctor Eduardo Mesa Rojas, del pregrado de Lengua Castellana de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, con el apoyo de Keilyn Sánchez, docente investigadora del grupo Moralia, quien participó como docente en el diplomado. La actividad fue realizada dentro del desarrollo del proyecto de investigación “Metamorfosis del recuerdo. Memorias del pasado reciente en narrativas de maestras de Bogotá: aportes a la reparación simbólica y la reconciliación”, bajo la dirección de Marieta Quintero.

- * *Vuelo*: relacionado con los encuentros con otras memorias (piezas de remembranza) y la búsqueda de otras memorias que aviven la experiencia de reparación simbólica.

A partir de lo anterior, se invitó a los maestros a desarrollar el taller en tres fases:

- * *Fase 1*: se reconoció que los recuerdos de los maestros son múltiples y que algunos pueden ser escasos o provenir de diferentes fuentes. Se propuso que cada maestro describiera su experiencia y la vinculara con la memoria del pasado reciente y la reparación simbólica.
- * *Fase 2*: en la crisálida se invitó a los maestros a un compromiso ético y político como ciudadanos y educadores. La crisálida dio cuenta de cómo distintas historias y experiencias movilizaban el quehacer docente. En esta fase se invitó a los maestros a que compartieran un trabajo desarrollado en el aula y a que identificaran: 1) nombre de la iniciativa; 2) tema abordado; 3) descripción; 4) estrategia utilizada y 5) aporte de la iniciativa a la memoria y la reparación simbólica.
- * *Fase 3*: esta última etapa es el resultado de transitar por las historias y experiencias del pasado reciente y emprender el encuentro con otras memorias. Para esto, se convocó a los maestros a recordar una expresión estética que les hubiera dejado una huella en el camino y que quisieran compartir con otros maestros.

Una gran parte de los maestros participantes del diplomado vincularon su experiencia con la memoria del pasado reciente y la reparación simbólica con su entorno cercano. Al respecto, una maestra narró que sus abuelos y familiares provenientes del Urabá antioqueño vivieron el conflicto armado, lo que la convertía en testigo moral y político. Además, la maestra señaló el hecho de que las narrativas sobre ¿qué pasó?, ¿por qué pasó? y ¿qué hizo que pasara? hicieran parte de su vida personal, llevándola a reconocer que el pasado aún no pasa, pues a los miembros de su familia y a ella misma este pasado los sigue afectando. También afirmó que lo que pasó no se puede quedar en el olvido, por lo cual reclama una cultura del recuerdo y la activación de resistencias ante el olvido. En las largas noches, en los espacios de complicidad como los balcones y en otros territorios distantes de donde ocurrieron los hechos, las narrativas de la crueldad amplifican el daño y el dolor: “pasan largas noches en los balcones de Medellín, Mutatá, Dabeiba, Chigorodó o Carepa contando cómo la violencia desangró a muchos de nosotros” (DM, MM, 01).

Dando continuidad a estos ejercicios de la memoria vinculados con experiencias de un pasado que no pasa, otra maestra señaló que se sentía afectada por el conflicto armado y la desigualdad política del país al padecer el sufrimiento por la desaparición de un familiar y por el asesinato de quien cuidó de ella durante su infancia. Estas narrativas del despojo y los vejámenes la llevaron a proponer que se impulsen las narrativas de la memoria en la escuela: “pienso que la escuela es ese lugar en donde se debe y se tiene que reactivar la memoria de nuestro país a partir de verdades narradas” (DM, MM, 02).

Otra narrativa de la memoria y la búsqueda de reparación se relacionó con la amistad. En esta narrativa se expone la posición ideológica en contra de jóvenes sobre quienes recayó el estigma de su vinculación con grupos armados: “Una de las experiencias que me han motivado a promover la memoria y la reparación simbólica es el exilio de uno de mis mejores amigos, acusado de ser guerrillero porque no estaba de acuerdo con la institucionalidad. Si se quedaba, lo detenían. Me produce dolor que las personas más comprometidas terminen en situaciones extremas” (DM, MM, 23).

En la siguiente fase, relacionada con la crisálida, se encontró que los maestros compartieron trabajos desarrollados en el aula, entre los cuales se destacó el uso de narrativas, algunas de carácter estético-creativo y otras de performatividad corporal (tabla 5).

Tabla 5. Proyectos de aula

Nombre de la iniciativa	Tema abordado	Descripción
Aprendo para no repetir (DM, MM, 08)	Narrativas del conflicto armado en Colombia	Lectura de acontecimientos del conflicto armado en Colombia con el propósito de promover el pensamiento crítico.
Tejedoras de historias (DM, MM, 16)	Violencia armada, desplazamiento, asesinatos selectivos	Narrar lo que nos pasó para evitar el olvido.
Tejiendo memorias (DM, MM, 18)	Memoria y cultura de la empatía	Implementar en el aula el tejido como práctica ancestral para incentivar la memoria de quienes habitan en el territorio nacional y han vivido la violencia.
Cuerpo, una mirada desde todas las posibilidades (DM, MM, 02)	El cuerpo como cartografía biográfica, corpografía	Se busca sensibilizar a los estudiantes sobre su propia historia y la familiar. Se plantea el cuerpo político vinculado con derechos y resistencias.

Fuente: elaboración propia.

Finalmente, en la fase del vuelo se les pidió a los maestros que eligieran una pieza e indicaran las razones de su elección. Entre las piezas se destacaron textos literarios, como el de Liliana Argüelles, en el cual se plantean los cuerpos silenciados y las grietas sociales. Este texto se seleccionó porque la maestra buscaba reflexionar e interrogar los silencios que se imponen y las grietas sociales que se activan.

Otros maestros seleccionaron la exposición fotográfica por su carácter semiótico, en tanto la imagen estimula creencias y emociones asociadas a recuerdos y permite no solo evocar, sino también compartir experiencias y significados de los objetos y otorgar el sentido a lo que está ausente, pero que no ha dejado de ser. Al respecto, los maestros escogieron la exposición fotográfica *El testigo*, de Jesús Abad Colorado, argumentando que genera empatía frente a aquellos que están en situación de sufrimiento. Asimismo, indicaron que esta propuesta “permite hacer un recorrido por la geografía de nuestro país, sus valles, ríos, montañas, ciudades [...] la cultura de sus poblaciones, lo cual nos deja ver lo ricos que somos, pero también entender cómo estos seres naturales y los espacios de vida se convierten en víctimas de la guerra” (DM, MM, 03).

Otra propuesta estética seleccionada fueron los tejidos de las mujeres de Mampuján. El valor otorgado a esta expresión de memoria es que “allí se plasma el dolor y el sufrimiento de todo un pueblo, esto se logra a través del trabajo de las mujeres sobrevivientes al conflicto armado, quienes cosen retazo a retazo sus historias, en una fusión de color, técnica y arte” (DM, MM, 13).

En este vuelo y tránsito por otras historias se les da valor a los documentales, como los de Bojayá, Mampuján, El Salado y Trujillo. Estas piezas comunicativas se eligieron porque fueron consideradas por los maestros como una activación de la sensibilidad, la comprensión del conflicto armado y la dignificación de las víctimas.

A manera de coda

Atendiendo a las narrativas en los cuatro procesos de cocreación, se evidenció que los trayectos de vida de los maestros y maestras han sido afectados de forma continua durante los sesenta años del conflicto armado. En efecto, se encontraron narrativas bélicas en las que los entornos escolares han sido afectados y los modos de relacionamiento político y moral de los colombianos han sido fracturados. En las narrativas de los maestros queda consignado que, junto a los enfrentamientos entre los distintos actores armados (guerrilla, paramilitares y Estado), el narcotráfico ha sido el activador, en buena medida, de estas confrontaciones.

A la par de este género discursivo épico de los daños ocasionados por el conflicto, se encuentran narrativas de resistencia en la práctica docente. En efecto, los maestros consideraron que una forma de resistencia ha sido adoptar prácticas educativas testimoniales que permitan hacer rupturas con relatos hegemónicos y de subordinación impuestos en la escuela para ocultar y silenciar lo que pasó. La propuesta de la narrativa testimonial estuvo acompañada por el interés de mantener activa la memoria para construir una cultura del recuerdo que lleve a la no repetición.

En sus narrativas, los maestros señalaron el lugar central de las emociones como mecanismo de subordinación e indicaron que, junto al miedo, se instalaron las narrativas de la esperanza como oposición a los desgarros, fracturas y fisuras que la confrontación armada ha dejado en el tejido social, comunitario y escolar. En esta narrativa de la esperanza se plantea, reiteradamente, una cultura de la empatía en la que el amor cívico oriente la rememoración del pasado para construir un presente de paz y expectativas de futuro.

En ese sentido, se encontró una narrativa autobiográfica cuyos enunciados revelaron que la otredad y la alteridad hacen parte de una memoria en la que se exponen las luchas individuales y sociales por la construcción de futuros posibles. Otro hallazgo fueron las narrativas performativas, las cuales no solo expusieron cuerpos cargados de dolor y de destrucción a las subjetividades, sino que también mostraron que hay memorias corporizadas que han entrado al espacio de lo público, exigiendo y demandando responsabilidad frente a los daños, la reparación y la reconciliación.

Referencias

- Bajtín, M. M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI Editores.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI de España Editores S. A.
- Ricoeur, P. (1999). *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*. Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.

Lecturas adicionales

- Arenas Grisales, S. P. y Lifschitz, J. A. (2012). Memoria política y artefactos culturales. *Estudios Políticos*, (40), 98-119. <https://doi.org/10.17533/udea.espo.13205>
- Arias, J. (2017). Problemas y retos de la educación rural colombiana. *Conocimiento y Políticas Públicas Educativas*, (33), 53-62. <https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n33.2017.1647>
- Baer, A. (2010). La memoria social: breve guía para perplejos. En J. A. Zamora y A. Sucasas (Eds.), *Memoria-Política-Justicia*. Editorial Trotta.
- Chaux, E., Mejía, J. F., Lleras, J., Guáqueta, D., Bustamante, A., Rodríguez, G. I., Pineda, P. A., Ruiz-Silva, A., Valencia, C., Greniez, C., García, D., Alvarado, S. V. y Velásquez, A. M. (2016). *Secuencias didácticas de educación para la paz para ser enriquecidas por los docentes de Colombia*. Ministerio de Educación Nacional. <https://santillanaplus.com.co/pdf/secuencias.pdf>
- Duque Gómez, L. F. (2015). *Representación del conflicto social colombiano en los libros de texto escolar de ciencias sociales de básica primaria desde una perspectiva comparativa, disciplinar e internacional (2003-2013)* [Tesis de maestría, Universidad Tecnológica de Pereira]. <https://hdl.handle.net/11059/5844>
- González, M. P. y Pagès, J. (2014). Historia, memoria y enseñanza de la historia: conceptos, debates y perspectivas europeas y latinoamericanas. *Revista Historia y Memoria*, (9), 275-311.
- Jaramillo, J. (2009). Tres procesos emblemáticos de recuperación de pasados violentos en América Latina: Argentina, Guatemala y Colombia. *Revista de*

- Antropología y Sociología: Virajes*, 11, 29-59. <https://revistasoj.s.ucaldas.edu.co/index.php/virajes/article/view/817>
- Jelin, E. (2003). Memorias y luchas políticas. En C. I. Degregori. (Ed.), *Jamás tan cerca arremetió lo lejos: memoria y violencia política en el Perú*. Instituto de Estudios Peruanos.
- Jiménez, A. y Guerra, F. (2009). *Las luchas por la memoria*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Centro de Memoria, Paz y Reconciliación Distrital. <http://centromemoria.gov.co/wp-content/uploads/2020/05/Luchas-por-la-memoria.pdf>
- Legarralde, M. (2018). *Combates por la memoria en la escuela: La transmisión de la última dictadura militar en las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires (2008-2013)*. [Tesis de posgrado, Universidad Nacional de La Plata]. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1547/te.1547.pdf>.
- Lifschitz, J. A. (2012). La memoria social y la memoria política. *Aletheia*, 3(5), 1-24. <https://www.aletheia.fahce.unlp.edu.ar/article/view/ATHv03n05a02/17028>
- Márquez Quintero, M. (2009). Enseñanza de la historia del conflicto armado en Colombia: fundamentos para la construcción de propuestas para su enseñanza en el ámbito universitario. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 5(2), 205-230. <https://revistasoj.s.ucaldas.edu.co/index.php/latinoamericana/article/view/5713>
- Mendoza, J. (2015). *Sobre memoria colectiva. Marcos sociales, artefactos e historia*. Editorial Universidad Pedagógica Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Secuencias didácticas de educación para la paz para ser enriquecidas por los docentes de Colombia*. Ministerio de Educación Nacional.
- Murillo, G. (2014). Formación ciudadana y memoria histórica en la escuela hoy. *Revista Debates*. <http://almamater.udea.edu.co/debates/deb67-01.htm>
- Organización de las Naciones Unidas. (2012). *Informe del secretario general sobre los niños y el conflicto armado en Colombia*. <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2011/7455.pdf>
- Osorio, J. J. (2016). La escuela en escenarios de conflicto: daños y desafíos. *Hallazgos*, 13(26), 179-191. <https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2016.0026.07>
- Padilla, A. y Bermúdez, Á. (2016). Normalizar el conflicto y des-normalizar la violencia: retos y posibilidades de la enseñanza crítica de la historia del conflicto armado colombiano. *Revista Colombiana de Educación*, (71), 219-251. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n71/n71a09.pdf>

- Patiño Yepes, Á. A. (2010). Las reparaciones simbólicas en escenarios de justicia transicional. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, 21(2), 51-62. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/derechoshumanos/article/view/1928>
- Pérez, N. (2018). De la memoria a las memorias: Una reflexión teórico-metodológica en torno a la relación entre memoria y educación en derechos humanos. *Miradas*, 1(1), 96-115. <https://doi.org/10.22517/25393812.18851>
- Todorov, T. (2000). *Los abusos de la memoria*. Paidós. <https://marymountbogota.edu.co/documentos/Todorov-Los-abusos-de-la-memoria.pdf>
- Torres, I. L. y Amaya Sierra, A. F. (2015). Aproximaciones entre la enseñanza de la historia presente y las pedagogías de la memoria en el escenario educativo colombiano para la paz. *Ciudad Paz-ando*, 8(1), 142-162. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.cpaz.2015.1.a08>
- Villa, J. D., Londoño Díaz, D. y Barrera Machado, D. (2015). Reparación a las víctimas de dictaduras, conflictos armados y violencia política en sus componentes de compensación, satisfacción, rehabilitación y no repetición. *El Ágora USB*, 15(1), 217-240. <https://doi.org/10.21500/16578031.11>

Este libro se
terminó de imprimir
en abril de 2024 en la
Editorial UD
Bogotá, D. C.,
Colombia